

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DA “COR DE PELE” AS CORES DE PELE: A DIVERSIDADE
EM FOCO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
SANTA MARIA-RS**

TESE

Taiana Flores de Quadros

**Santa Maria, RS, Brasil
2023**

**DA “COR DE PELE” AS CORES DE PELE: A DIVERSIDADE
EM FOCO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
SANTA MARIA-RS**

Taiana Flores de Quadros

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria RS Brasil

2023

Quadros, Taiana Flores
DA "COR DE PELE" AS CORES DE PELE: A DIVERSIDADE EM
FOCO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA-RS
/ Taiana Flores Quadros.- 2023.
131 p.; 30 cm

Orientador: Jorge Luiz Cunha
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Práticas Pedagógicas 2. Educação Infantil 3.
Identidade Etnicoracial I. Cunha, Jorge Luiz II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, TAIANA FLORES QUADROS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado**

**DA “COR DE PELE” AS CORES DE PELE: CONTRIBUIÇÕES DOCENTES PARA
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL DA CRIANÇA NEGRA NAS
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA-RS**

Elaborada por
Taiana Flores de Quadros

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha. Dr (UFSM)

Aristeu Castilhos da Rocha. Dr (IFFAR)

Cláudia Regina Costa Pacheco. Dr (CMSM)

Maria Rita Py Dutra (UFSM)

Graziela Escandiel de Lima (UFSM)

Santa Maria, 16 de outubro de 2023.

Agradecimento

A realização deste projeto de natureza tão significativa não é fruto apenas dos esforços de quem o fez, mas sim resultado do envolvimento direto e indireto de muitas pessoas. Foi uma jornada repleta de compartilhamento, na qual dúvidas, incertezas, medos e inúmeras lições foram compartilhadas.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar minha profunda gratidão à Prof. Drº Jorge Luiz da Cunha. Por ter sido sempre um exemplo e uma motivação, por ter acreditado em mim quando eu mesma já não acreditava. Seu apoio e confiança foram pilares essenciais que me ajudaram a trilhar o caminho desde o início até a concretização deste projeto.

Meu agradecimento se estende a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSM- PPGE, minha gratidão por compartilharem seus conhecimentos que se revelaram cruciais durante este percurso. Agradeço por entenderem as dores e os anseios dos seus estudantes, por compreenderem que somos humanos.

Minha gratidão ao Núcleo de Educação Infantil Casa da Criança, que sem hesitação se envolveram neste projeto, tornando possível sua realização.

Ao Lorens, meu amigo, meu companheiro de caminhada minha profunda gratidão pela infinita paciência nos dias mais desafiadores e pelo apoio inabalável. Obrigada por não me deixar desistir!

Ao meu pequeno, meu novo amor, Estevan que chegou durante esta caminhada para tornar o percurso ainda mais emocionante. Você foi e é o meu “gás”. Te amo filho!

Por fim, quero expressar minha gratidão aos meus pais, que sempre me incentivaram a estudar e cultivar o amor pelo aprendizado. Seus estímulos foram fundamentais para minha trajetória acadêmica e pessoal.

*Dedico este trabalho a todas as crianças que preenchem o
nosso mundo de cores.*

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta.
Nelson Mandela (1918-2013)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DA “COR DE PELE” AS CORES DE PELE: A DIVERSIDADE EM FOCO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA-RS

Autora: Taiana Flores de Quadros
Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Santa Maria, 16 de outubro de 2023.

A presente tese foi desenvolvida do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa LP2 - “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces”. O problema de pesquisa é: Em que medida a construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento racial perpassam as interações das crianças e quais relações podem ser estabelecidas com as práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil? Como objetivo geral foi elencado: identificar e analisar aspectos relacionados à construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento étnico-racial que perpassam as interações das crianças buscando estabelecer relações com as práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil. O estudo se insere no âmbito pesquisa qualitativa, que busca entender fenômenos em seu contexto natural sem manipulação de variáveis. Para isso, utiliza a técnica da etnografia, originada na Antropologia, que se concentra na compreensão dos significados atribuídos às ações e eventos por pessoas ou grupos estudados. A pesquisa foi realizada com a participação de 18 crianças entre 4 e 5 anos de uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS, no período de agosto e setembro de 2023. Como instrumentos metodológicos foram utilizados: observação, intervenção, registros escritos no diário de campo, assim como, registros fotográficos. O referencial teórico baseou-se em três abordagens distintas que juntas ajudam a compreender como a identificação étnico-racial, o significado das experiências e o papel das crianças na sociedade estão interconectados e influenciam o tema da presente pesquisa: *Teorias sobre a identificação étnico-racial; abordagem sócio-histórica da Psicologia*, com foco nas categorias "sentido" e "significado" e a concepção da *Sociologia da Infância*, que vê a criança como um ator social legítimo e com direitos. Os resultados apresentam que as crianças não empregam as categorias étnico-raciais, elas buscam identificar e nomear a cor de pele de outras crianças. Ficou evidente que as escolhas de materiais didáticos, podem impactar a percepção de identidade das crianças desde a infância. A literatura se apresenta como uma ferramenta de promoção da identificação, representatividade, diversidade cultural, combate a estereótipos, conscientização sobre a história, educação antirracista,

empoderamento e empatia. A partir dos resultados da pesquisa defendo a tese de que é de fundamental importância reconhecer o racismo como um problema existente na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas. Existe a necessidade de as escolas adotarem uma abordagem antirracista, que promova a valorização da diversidade étnico-racial e o respeito mútuo entre os alunos. Além disso, há a necessidade de capacitar os professores para lidar com questões relacionadas ao racismo e à discriminação. A implementação efetiva da Lei 10.639/03 vai além da inclusão de conteúdo curricular; requer uma mudança profunda na mentalidade e atitude dos educadores. Os professores devem estar comprometidos com a promoção da igualdade racial e com a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas. Educação Infantil. Identidade étnico-racial. Etnografia.

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

DA “COR DE PELE” AS CORES DE PELE: A DIVERSIDADE EM FOCO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SANTA MARIA-RS

Author: Taiana Flores de Quadros
Advisor: Jorge Luiz da Cunha
Santa Maria, March 16th, 2023.

This thesis was developed from the Doctorate course of the Postgraduate Program in education at the Federal University of Santa Maria, in the research line LP2 - “Educational public policies, educational practices and their interfaces”. The research problem is: To what extent does the construction of identity and racial recognition and belonging permeate children's interactions and what relationships can be established with the pedagogical practices of teachers in Early Childhood Education? The general objective was: to identify and analyze aspects related to the construction of identity and ethnic-racial recognition and belonging that permeate children's interactions, seeking to establish relationships with the pedagogical practices of teachers in Early Childhood Education. The study falls within the scope of qualitative research, which seeks to understand phenomena in their natural context without manipulating variables. To do this, it uses the technique of ethnography, originating in Anthropology, which focuses on understanding the meanings attributed to actions and events by people or groups studied. The research was carried out with the participation of 18 children between 4 and 5 years old from a public Early Childhood Education institution in the city of Santa Maria/RS, between August and September 2023. The following methodological instruments were used: observation, intervention, records written in the field diary, as well as photographic records. The theoretical framework was based on three distinct approaches that together help to understand how ethnic-racial identification, the meaning of experiences and the role of children in society are interconnected and influence the theme of this research: Theories about ethnic-racial identification; socio-historical approach to Psychology, focusing on the categories "sense" and "meaning" and the conception of the Sociology of Childhood, which sees the child as a legitimate social actor with rights. The results show that children do not use ethnic-racial categories, they seek to identify and name the skin color of other children. It was evident that the choices of teaching materials can impact children's perception of identity from childhood. Literature presents itself as a tool for promoting identification, representation, cultural diversity, combating stereotypes, awareness

about history, anti-racist education, empowerment and empathy. Based on the research results, I defend the thesis that it is of fundamental importance to recognize racism as an existing problem in society and, consequently, in schools. There is a need for schools to adopt an anti-racist approach, which promotes the appreciation of ethnic-racial diversity and mutual respect among students. Furthermore, there is a need to train teachers to deal with issues related to racism and discrimination. The effective implementation of Law 10.639/03 goes beyond the inclusion of curricular content; it requires a profound change in the mindset and attitude of educators. Teachers must be committed to promoting racial equality and deconstructing stereotypes and prejudices.

Keywords: Pedagogical practices. Early Childhood Education. Ethnic-racial identity. Ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Autorretratos de artistas em diferentes formas de expressão artística.	99
Figura 2: Registros das crianças explorando suas imagens frente ao espelho.....	100
Figura 3: Registros das crianças realizando o autorretrato.	100
Figura 4: Registro de exemplos de caixas de lápis de cores “comuns”.....	102
Figura 5: Caixa de giz de cera de diferentes tons de pele, proposta da Uniafro.	103
Figura 6: Capa do livro “A cor de Coraline”.	104
Figura 7: Ilustração do primeiro diálogo entre Pedrinho e Coraline, páginas 6 e 7..	104
Figura 8: Registros do momento de leitura do livro “A cor de Coraline”.	105
Figura 9: Páginas 30 e 31 do livro “A cor de Coraline”.	106
Figura 10: Páginas 28 e 29 do livro “A cor de Coraline”.	110
Figura 11: Caixa de lápis da Faber-Castell - tons de pele.....	111
Figura 12: Registro da atividade de autorretrato onde as crianças utilizam as caixas de lápis da Faber-Castell - tons de pele.	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cronograma da pesquisa.....	90
Tabela 2: Crianças participantes da pesquisa	93
Tabela 3: lista de livros da Literatura Infantil que abordam questões étnico-raciais.	119

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Lei 10.639/2003.....	129
Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	130
Anexo 3: Termo de autorização institucional.....	131

SUMÁRIO

O LUGAR DE ONDE PARTE ESTA PESQUISA.....	17
INTRODUÇÃO.....	26
1. UMA COR EM MEIO A DIVERSIDADE DE CORES.	26
1.1. Questão de pesquisa.....	30
1.2. Objetivos.....	30
1.2.1. Objetivo geral	30
1.2.2. Objetivos específicos	31
CAPÍTULO I.....	33
2. A BASE CONCEITUAL DAS DISCUSSÕES NA ÁREA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	33
2.1. Raça.....	34
2.2. Racismo	42
2.3. Por que falar de cor?	45
CAPÍTULO II.....	48
3. IDENTIDADE E AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	48
3.1. O que significa identidade étnico-racial?	48
3.2. Vamos falar de autoidentificação étnica.....	50
3.3. A lei da 10.693 e as relações étnicas raciais na escola	57
CAPÍTULO III.....	65
4. ESTUDOS DA INFÂNCIA	65
4.1. Os desafios para compreender a criança.....	66
4.2. A criança e o seu modo de olhar, sentir e significar	68
CAPÍTULO IV	74
5. PESQUISA QUALITATIVA E ABORDAGEM ETNOGRÁFICA.....	74
5.1. A inspiração da etnografia na pesquisa com crianças	79
5.2. Ética no desenvolvimento da pesquisa com crianças	82
CAPÍTULO V	86
6. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A ESCOLA E AS CRIANÇAS	86
6.1. O lugar onde os encontros acontecem.....	90
6.2. Observar e participar: os olhares atentos das crianças	91

CAPÍTULO VI	94
7.1. Um pouco mais do cenário da escola.....	95
7.2. "por favor, deixe o meu cabelo bem lisinho."	96
7.3. Mas como era esse estranho?.....	98
7.4. Convites direcionados.....	99
<input type="checkbox"/> 1º convite direcionado.....	99
<input type="checkbox"/> 2º convite direcionado.....	103
<input type="checkbox"/> 3º convite direcionado.....	109
7.5. O papel do professor no percurso - uma sessão a parte.....	113
CAPÍTULO VII	116
8. ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	125

O LUGAR DE ONDE PARTE ESTA PESQUISA...

A forma como narro a minha existência envolve as construções e experiências que adquiri e vivenciei ao longo da minha trajetória. Tanto minha identidade pessoal quanto minha identidade profissional se entrelaçam nas representações da minha jornada, as quais são moldadas pelas condições sociais, históricas e culturais às quais pertenço. Narrar o que vive e penso hoje requer um esforço consciente e presente, envolvendo a organização das ideias e o comprometimento em formalizar meus desejos, expectativas e experiências, que servem como alicerce para o futuro.

Neste contexto, gostaria de compartilhar algumas memórias que ilustram momentos significativos da minha trajetória na educação. Ao visitar as memórias daquela época, é reviver fatos de extrema importância, nesse momento consigo identificar uma mistura de sentimentos que me acompanharam naqueles momentos. Por vezes, esses sentimentos estavam permeados por medo e insegurança, mas também incluíam lembranças gratificantes, repletas de desafios e conquistas que se tornaram marcos na minha trajetória. Essas experiências fornecem valiosos pontos de referência para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O meu desejo de autotransformação e a minha busca pelo autodesenvolvimento me permitem criar e realizar a minha própria narrativa de vida, delineando um futuro que é possível e que se materializa através de empreendimentos individuais específicos. Eu percebo que novas oportunidades se apresentam não apenas porque entendi e aceitei o meu passado como tal, mas também porque a perspectiva de um futuro melhor me motiva a construir a minha história pessoal em constante evolução. Esta história pessoal não é estática, mas sim aberta ao que está por vir, e nesse processo, novas capacidades e possibilidades são reveladas e postas em prática.

Quando evocamos algum acontecimento, recorremos à nossa memória. A primeira impressão ao realizar esse exercício é que aquilo que estou lembrando está ligado à "minha memória", isto é, é algo que "pertence a mim", que "surge das minhas observações" e que "desaparecerá comigo". No entanto, é importante observar que grande parte das lembranças de um indivíduo está relacionada a momentos compartilhados com outros, seja no âmbito familiar, profissional, educacional, ou mesmo em escalas mais amplas, como em uma comunidade, cidade ou até mesmo

em um país. Minhas lembranças estão carregadas de presenças e ausências, de falas e de silêncio, de perdas e ganhos, de dores e alegria.

Chegar à conclusão deste trabalho não foi uma tarefa fácil. Durante essa jornada, encontrei momentos de grande angústia, houve momentos em que pensei em desistir. No entanto, essa experiência me fez perceber que existem pessoas que acreditaram em mim, mesmo quando eu já não acreditava em mim mesma. Minhas memórias estão impregnadas com a presença e a ausência dessas pessoas que entenderam o meu percurso, a luta contra as minhas próprias dores e angústias.

Estas lembranças reconstituídas na memória me permitem pensar sobre onde estou e como cheguei aqui. Percebo que, com certeza, não seria como sou se não tivesse vivido cada experiência. Além disso, compreendo que a opção de estudo e pesquisa estão enraizadas na minha história de vida e influenciam nas experiências vividas ao longo da minha caminhada acadêmica e as escolhas que acabei fazendo no que se refere a pesquisa. Apresento, por meio deste, aspectos relevantes significativos das etapas da minha vida, da minha formação acadêmica até minha trajetória profissional, destacando as experiências e suas repercussões na vida pessoal e na minha caminhada e construção da vida acadêmica e profissional.

A primeira realidade a ser apresentada aconteceu em uma escola localizada em uma vila do Município de São Vicente do Sul/RS, (1ª a 3ª série), e a segunda, em uma escola localizada no centro da cidade, (5ª a 8ª série e Ensino Médio), perpassando o processo de formação escolar. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaco as lembranças vividas em uma escola multisseriada, este era um ambiente muito familiar, onde as relações estabelecidas neste espaço eram muitas vezes influenciadas pela proximidade entre a professora e as famílias dos alunos que ali estudavam. A educadora, pertencente à comunidade, de maneira muito clara e sem receio tratava os alunos a partir do modo como era tratada pelas famílias, dando sempre preferência aqueles com os quais tinha uma relação positiva com a família. Nessa escola, meus irmãos e primos também tiveram a oportunidade de estudar, já que ela oferecia ensino até a 5ª série do Ensino Fundamental. Eu, por outro lado, concluí apenas até a 3ª série, pois meus pais consideraram mais adequado que eu continuasse minha educação na 4ª série em uma escola no centro da cidade, uma vez que, de qualquer forma, eu teria que deixar aquela escola para concluir meus estudos. As experiências que vivenciei nesta primeira escola influenciaram minha chegada à escola no centro da cidade, onde continuei meus estudos. Ao fazê-lo,

carregava consigo alguns receios, mantendo sempre uma sensação de inferioridade em relação aos outros alunos, que de alguma forma pareciam ter um maior poder aquisitivo.

Prosseguindo com minha história, é importante destacar um segundo momento, que envolve as lembranças da escola onde completei o Ensino Fundamental (4ª a 8ª série) e todo o Ensino Médio. Nesse novo ambiente, enfrentei várias dificuldades, principalmente por perder a referência que tinha daquela escola tão próxima de casa. O vínculo afetivo que, apesar das atitudes de exclusão por parte da professora, havia sido minha base desde a 1ª série. Sempre que meu pensamento é levado a essa época, surge certo sentimento de vazio, um sentimento de revolta, angústia, uma sensação de tristeza decorrente do fato de muitos fracassos e exclusões.

Lembro-me como se fosse hoje da divisão que existia entre "os alunos da vila" e "os da cidade", embora não utilizássemos explicitamente os termos "ricos" e "pobres". Era evidente que muitos colegas, devido a essas diferenças impostas, recorriam à violência como uma maneira de afirmar seu "poder". Essas atitudes vinham de diversas direções.

Um dos eventos mais marcantes dessa época envolveu duas meninas "do centro" que estavam na minha turma. Um dia, elas me convidaram para fazer parte do grupo delas, e eu aceitei imediatamente, já que eram consideradas as mais populares da escola. Todos os dias, elas pediam que eu fizesse coisas para elas, até que um dia decidi dizer não. Foi então que elas me convidaram para ir em um lugar isolado na escola, onde começaram a proferir palavras cruéis que até hoje ainda machucam. Entre essas palavras, chamaram-me de pobre e filha de bêbados. A situação escalou para agressões físicas, mas consegui escapar rapidamente. Voltei para casa com um sentimento que levei muitos anos para compreender.

Aos poucos fui introjetando a ideia de que ser pobre era sinal de inferioridade, em todos os sentidos, de oportunidade, de inteligência, de poder e isso me acompanhou até o ensino médio, embora já lutasse, mesmo que de maneira equivocada para que minha realidade não fosse essa, comecei a trabalhar com 13 anos para que eu pudesse adquirir as coisas que tinha vontade e não me distanciasse da realidade dos meus colegas. Na escola sempre busquei me dedicar ao máximo, lia muito, tinha notas boas e ajudava os meus colegas nos trabalhos e provas. Lembro que na época do ensino médio encontrei professores maravilhosos, os quais sempre

me incentivaram a estudar, falavam do vestibular, da UFSM e da importância de buscar nos estudos novas oportunidades para a vida. Uma lembrança que guardo até hoje é a de minha mãe, inspirada pelo meu avô, dizendo que a maior herança que nos deixaria seriam os estudos. Se não fosse por essa herança, eu não estaria aqui agora, compreendendo a importância de os professores poderem e deverem criar alternativas metodológicas para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e inclusivo.

Nesse percurso, após concluir o ensino médio, tive que interromper meus estudos, pois minha família não tinha condições de pagar por um curso superior na cidade mais próxima, que era Santiago. Muitos dos meus colegas estavam estudando lá, mas morar em Santa Maria sempre pareceu algo distante da minha realidade. Enfrentávamos várias barreiras, e desde minha infância, testemunhei os esforços de meus pais para buscar estabilidade familiar.

Como não pude dar continuidade aos estudos, continuei trabalhando, como já fazia desde os 13 anos. No entanto, não queria me acomodar, então decidi iniciar um curso técnico de Secretariado em uma instituição pública de São Vicente do Sul. Passou-se um ano, entre trabalho e estudos, mas eu ainda sentia um vazio, pois desejava mais para minha vida. Havia um sentimento interior que me impulsionava a buscar mais, como se eu quisesse provar para mim mesma que era capaz.

O sonho de prosseguir com meus estudos nunca desapareceu, pois acreditava e ainda acredito que a educação me proporcionaria a chance de buscar um lugar na sociedade, melhorar minhas condições financeiras para sustentar minha família e me tornar uma cidadã ainda mais consciente do meu papel na comunidade em que vivo.

Assim, no ano de 2008, prestei vestibular para Pedagogia – Licenciatura Plena – na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde inaugurei (re)começos. A procura de minha autorrealização pessoal e profissional, ao vir morar na cidade em Santa Maria/RS, cheia de medos e incertezas, mas com muita vontade de vencer. Destaco experiências, que, ao serem rememoradas, permitem que eu compreenda que minhas escolhas estão justificadas na minha história de vida, pois através do ensino, da pesquisa e da extensão busco complementar meu processo pessoal de formação, tanto por meio de intervenções e articulações acadêmicas, como da pesquisa e extensão, os quais fazem parte de minha trajetória acadêmica, desde minha entrada no curso de Pedagogia.

No ano de 2009 a partir de um convite de uma colega de curso, passei a integrar o Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO. Lembro naquele momento, estavam sendo discutidas questões relacionadas às Ações Afirmativas, dentre elas as cotas para afrodescendentes. Sabia da existência das cotas, mas não tinha um posicionamento favorável ou contrário. Aos poucos fui compreendendo que não se tratava apenas de uma lei, que os políticos criaram para ganhar votos de um determinado grupo; pensamento imaturo que eu tinha na época. Era, na verdade, uma regulamentação que extrapolava qualquer ato político de interesse privado, o que justificava a sua existência, a partir de marcos históricos que interferiram na trajetória de um grupo, que durante anos fora excluído da sociedade: os negros.

Fundamentada nas discussões e no aprofundamento das leituras, realizei a minha primeira pesquisa, junto com o grupo de pesquisa, que buscava conhecer quem eram os alunos que haviam ingressado pelo sistema de cotas (cidadão presente A – afrodescendentes), no ano de dois mil e nove, no curso de Pedagogia - UFSM. Neste momento inicial, nos deparamos com a presença, apenas de mulheres negras ingressas pelo sistema de cotas cidadão presente A.

Para dar conta do desenvolvimento desta pesquisa, precisamos aprofundar nossos conhecimentos, primeiramente a respeito das discussões sobre adoção de cotas para acesso no Ensino Superior em âmbito macro e após como esses debates chegaram na UFSM. Nossas leituras e estudos sobre estes processos aconteceram a passos lentos, pois nosso desejo era explorar os inúmeros documentos, atas e reportagens que tínhamos disponíveis, mas percebemos que no momento ainda não daríamos conta de tal análise, assim optamos por estudar documentos bases e artigos já produzidos pelo grupo.

Foi a partir desta pesquisa que começamos a ver a necessidade de buscar compreender um pouco mais da história dos negros no Brasil, assim, a partir de leituras e discussões no grupo passamos a escrever materiais relacionados a educação dos negros no Brasil, buscando sempre fazer uma reflexão da Primeira República aos dias atuais, assim alguns dos materiais que produzimos: “O negro na primeira república (1889-1930): uma reflexão sobre o papel da educação no reconhecimento do valor da diferença”; “A importância da formação dos professores para trabalhar com a questão étnica em sala de aula”; “Lei 10.639 e as práticas escolares de professores (as) em escolas básicas públicas e privadas de Santa Maria”. Essas foram algumas das produções desenvolvidas no Grupo Povo de CLIO,

vinculadas ao projeto “A parte e o todo: reforma universitária e políticas públicas de educação superior entre o universalismo e a diversidade dos direitos humanos e fundamentais”, projeto este que desenvolvi atividades como bolsista durante a graduação, tal projeto tinha como objetivo analisar a então recente Reforma Universitária no Brasil de forma diacrônica, relacionando--a com o direito à educação como direito fundamental e humano, e com as políticas públicas de educação superior co-existent no país. Ao mesmo tempo enfatizava o estudo das políticas de ações afirmativas existentes no projeto de Reforma Universitária, especialmente os mecanismos paralelos de inserção na educação superior existentes.

Somadas a esses estudos, fazia parte de outro projeto de pesquisa vinculado ao Grupo Povo de CLIO, “Saberes impressos imagens de civilidade em textos escolares e não -escolares: composição e circulação (década de 50 a 70 do século XX)”, que tinha como objetivo mapear e investigar imagens de civilidade veiculadas em livros escolares e não- escolares das décadas de 1950 e 1965. No projeto analisamos um vasto material bibliográfico enfatizando os dispositivos textuais que revelam o conjunto de regras, orientações, modos de ser e agir de uma determinada época. O estudo procurava problematizar a produção de um discurso que aproxima educação da mulher e práticas de civilidade. A partir desta pesquisa tive a oportunidade de realizar as primeiras leituras de gênero produzidos por Michelle Perrot, Joan Scott e Guacira Lopes Louro; momentos de grande aprendizagens e inquietações. A partir desta pesquisa realizamos algumas publicações como: “Representações femininas- Mulheres na mídia impressa”, “Narrativas docentes: Concepções de gênero de professoras de educação básica”; “Anúncios publicitários na revista ‘O Cruzeiro’ e a representação da mulher”, dentre outras.

Diante de inúmeras curiosidades e inquietações que surgiram no Curso de Pedagogia e principalmente nos estudos realizados no grupo de pesquisa, principalmente as relacionadas a educação dos negros no Brasil. Aqui, retomo também, a pesquisa realizada em 2009 quando buscamos conhecer os alunos que haviam ingressado pelo sistema de cotas- cidadão presente A no curso de Pedagogia, à medida que se desenvolvia a pesquisa, surgiam novas inquietações, pois as narrativas das alunas me remetiam a novas curiosidades relacionadas à educação dos negros no Brasil e, principalmente, às oportunidades e desafios que as alunas negras participantes da pesquisa, enquanto futuras professoras, enfrentariam em suas vidas profissional.

E assim, a partir dessas questões é que decidi no ano 2011 realizar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma investigação que buscou dialogar com professoras negras do Ensino Público de Santa Maria/RS, mais especificamente no ensino básico. Sendo assim, busquei nas histórias de vida das docentes negras, identificar de que maneira as relações sociais escolares interferiam na prática escolar das docentes negras. E foi assim, que finalizei a graduação, encerrando um ciclo cheio de alegria, encantamentos, certezas e incertezas.

No primeiro semestre de 2013, participei do processo seletivo de Pós-Graduação, nível de Mestrado, no qual fui selecionada com o projeto “Vida de mulheres negras, professoras universitárias na Universidade Federal De Santa Maria”. A partir desta pesquisa pude não somente interligar a categoria de gênero feminino com as questões étnico-raciais, mas para além disso, fazer essa relação a partir da análise da trajetória de vida de professoras negras universitárias, buscando compreender de que modo os enfrentamentos sociais relacionados às questões étnico-raciais e de gênero interferem em suas práticas em sala de aula.

Para a realização da pesquisa de Mestrado, busquei me inserir em outros espaços, grupos que me possibilitassem enriquecer o meu olhar em relação aos negros e suas trajetórias de vida, assim no ano de 2014 começo a participar do Grupo de Trabalho Negros que integra o Núcleo de Estudos Contemporâneos (NECON/CCSOCIAIS/CCSH/UFSM)), através do convite da Maria Rita Py Dutra; foram momentos de grandes aprendizagens onde pude ouvir relatos de quem sente na pele o preconceito e a discriminação, onde pude perceber o quanto a Universidade e as escolas estão impregnadas, ainda, pelo mito da democracia racial. Com a pretensão de aproximar as discussões étnico-raciais da educação, criamos em 2014 o GT NEGROS/NECON/POVO DE CLIO, que surgiu com o objetivo de contribuir no combate ao racismo e à discriminação racial através do aprofundamento teórico de questões referentes à temática afro-brasileira tendo como objetivo contribuir para que todos seus membros ampliem a compreensão das dinâmicas sociais que envolvem a comunidade negra local e regional.

Foi nestes grupos de pesquisa que pude aprofundar minhas leituras referentes as questões étnico-raciais, buscando referencias de autores negros, por compreender que isso dá mais legitimidade para falar da temática. Mas deixo claro, que não entendo que apenas negros devam pensar, estudar sobre negros, pois como Munanga (2006) apresenta:

(...) refletir sobre a questão do negro não é algo particular que só deve ser de interesse às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade (MUNANGA, 2006, p.178).

Durante minha trajetória acadêmica, não raros os momentos em que fui questionada a respeito de meu interesse pelas questões étnico-raciais, pelo fato de não ter o fenótipo negro. Meu envolvimento sempre causou estranhamento para as pessoas, mas posso garantir que são estas questões que me mobilizam, inquietam enquanto pesquisadora, embora outras temáticas façam parte dos meus interesses de estudos. E foi a partir desta busca diária por aprofundamentos teóricos e metodológicos que no dia 10 de setembro de 2015 que concluí mais uma etapa da minha caminhada na UFSM, o Mestrado havia sido finalizado.

As vivências e as aprendizagens proporcionadas pela formação inicial e continuada me proporcionam avanços significativos tanto no campo pessoal como profissional, no qual entrelaço ações presentes e futuras, possibilitando-me uma formação permanente, que me auxilia ao longo da trajetória. De acordo com Souza (2008), todo conhecimento que produzimos tem uma história que se entrelaça com a do sujeito que o produz, o pensar em si, o falar de si e o escrever sobre si emergem de um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências vividas, que possibilita pensar de/para um lugar na sociedade, que se dá, neste caso, por meio da formação em Pedagogia, da Tutoria em Educação a Distância, do Mestrado em Educação, e no Doutorado em Educação no qual busquei formação e capacitação para tornar-me uma profissional ainda mais comprometida na busca incessante por um olhar mais sensível por parte dos educadores para a valorização das inúmeras diferenças presentes no ambiente escolar, sobretudo as crianças negras.

Ao ampliar minha consciência sobre a realidade, compreendo que o processo formativo, articulado com a pesquisa/ensino/extensão, permite-me uma formação que tem continuidade, que acredita no “ser professor” dando sentido à minha vida. Assim, a formação permanente parte da tessitura do passado e do presente num processo interativo e dialógico, que se faz juntamente com parceiros na própria caminhada. Nessa perspectiva, minha identidade se constitui nas relações e nas experiências, sendo eu, autora, atriz e expectadora da minha história de vida.

A pesquisa sempre teve um lugar essencial na minha formação, contudo, a prática da docência é que me move a investigar. Ressalto que as experiências

profissionais não me afastaram da pesquisa, pelo contrário, aproximaram-me do meu objeto: crianças, questões étnico-raciais e práticas escolares. Novas questões, referentes ao meu trabalho, fizeram-me retornar e me moveram até aqui, o Doutorado em Educação.

Nesse contexto formativo, desenvolvi a pesquisa intitulada “Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria”, que objetiva compreender " Em que medida a construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento racial perpassam as interações das crianças e quais relações podem ser estabelecidas com as práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil?"

Acredito que independentemente do lugar ou do status que ocupamos, temos a responsabilidade de transgredir para qualificar a nossa e outras formações. Portanto, é nesse ponto que hoje me encontro, momento contínuo, com a conclusão da que aborda um assunto inesgotável, que tem obtido grandes avanços ao longo da história, do tempo e do espaço, mas que ainda necessita de contribuições para que possamos avançar nessa luta. Mas essa é outra história que será marcada no desenrolar do próprio trabalho aguardando um futuro que um dia se transformará na continuidade das minhas e das nossas memórias.

INTRODUÇÃO

1. UMA COR EM MEIO A DIVERSIDADE DE CORES.

A pesquisa intitulada Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de educação infantil de Santa Maria-RS parte de uma problemática que tem se destacado na pesquisa educacional, as discussões étnico-raciais na escola. Gostaria de enfatizar, de maneira mais ampla, que o título apresentado carrega consigo profundas raízes históricas, cujas repercussões ainda ressoam de forma notável nos ambientes educacionais contemporâneos. A referência inicial ao termo "cor de pele" evoca um conjunto de experiências que permearam minha trajetória como aluna e que persistem como desafio em minha atual posição como professora de crianças. Este desafio emerge quando crianças, ao representarem indivíduos em suas atividades artísticas, solicitam o lápis denominado "cor de pele" para retratar a tonalidade da pele humana.

No contexto do cotidiano escolar, é inegável a constante observação de professoras adotando essa mesma nomenclatura ao se referirem a essa categoria de lápis. O lápis "cor de pele" - frequentemente identificado como rosa claro - é convencionalmente considerado como a representação da tonalidade da pele. Entretanto, essa abordagem nos convida a uma reflexão profunda: Da pele de quem estamos falando? Afinal, a riqueza da diversidade humana se manifesta em uma ampla paleta de cores de pele.

Uma frase aparentemente inofensiva como essa, assim como diversas outras "sutilezas" presentes no discurso cotidiano, pode desencadear desafios sociais e impactos psicológicos internos em crianças, contribuindo para a perpetuação do racismo, mesmo nos dias atuais. Portanto, é importante questionarmos e reavaliarmos tais práticas, a fim de promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e celebre a diversidade racial e cultural em nossa sociedade.

Em 1888, a abolição da escravatura no Brasil foi um evento histórico de grande relevância, porém, lamentavelmente, não marcou o encerramento definitivo das práticas discriminatórias e da exclusão enfrentadas pelos afro-brasileiros. Isso vale tanto para aqueles que foram anteriormente subjugados pela escravidão quanto para aqueles que já haviam conquistado sua liberdade. Como observado por Santos (2005,

p. 21), a discriminação racial, que outrora se limitava à instituição da escravidão, emergiu como uma opressão de destaque direcionada à comunidade negra.

De acordo com este autor, a busca pela educação formal se tornou uma das várias estratégias sociais utilizadas como instrumento para viabilizar a ascensão dos negros na sociedade. A importância da escola como um ambiente capaz de efetuar transformações em nossa sociedade é um tópico de reflexão de suma importância. Como enfatizado por Paulo Freire em sua célebre declaração: "Se meu compromisso é autenticamente com o ser humano concreto, com a promoção de sua humanização e libertação, não posso prescindir do conhecimento científico nem da tecnologia, com os quais me equivo para lutar mais eficazmente por essa causa" (2007, p. 22). Essa afirmação ressalta a imprescindibilidade de combinar o conhecimento científico e a tecnologia com o compromisso de promover a humanização e a libertação das pessoas.

Nesse contexto, a escola assume um papel crucial como um ambiente potencialmente influente na formação de opiniões, conceitos e consciência das crianças em relação à igualdade entre culturas e valores. No entanto, como enfatizado por Santos (2005, p. 22), a escola também carrega uma responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Essa dualidade na função da escola pode ser problemática, uma vez que, conforme indicado por Sousa (2005, p. 107), é frequente a associação de conotações negativas ao negro, o que pode solidificar a discriminação e criar situações desfavoráveis para os estudantes negros no ambiente escolar.

Sousa (2005, p. 11) ressalta a importância fundamental do papel do professor na desconstrução dessas concepções errôneas relacionadas à negritude. Quando confrontado com situações de conflito envolvendo manifestações racistas, é imperativo que o educador aja com firmeza e evite minimizar a gravidade dessas práticas discriminatórias, não as tratando como simples brincadeiras. Portanto, o professor não deve permanecer em silêncio diante de tais situações, mas deve adotar uma postura proativa para assegurar que a escola se torne um ambiente verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

A presente discussão enfatiza de maneira contundente a urgência de adotar uma abordagem educacional consciente e proativa na luta contra o racismo e na promoção da igualdade racial. A escola não deve ser simplesmente um local de ensino acadêmico, mas também um ambiente que nutre o respeito mútuo, a compreensão das diversidades culturais e a conscientização sobre a importância da igualdade entre

todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica. O compromisso com a educação como uma ferramenta de transformação social deve ser o pilar central do nosso sistema educacional, garantindo que as futuras gerações estejam preparadas para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

A presente pesquisa abrange uma perspectiva que vai além, reconhecendo a importância de considerar as crianças como indivíduos com vozes próprias, desempenhando um papel ativo na formação de suas próprias culturas por meio de interações com colegas e adultos que as cercam. Nesta abordagem, a criança não é meramente vista como um ser em potencial, ela é vista como uma participante efetiva na construção da história, no próprio presente.

Essa compreensão das crianças nos conduz a uma exploração mais profunda das maneiras pelas quais a sociedade e suas estruturas influenciam a infância. Isso envolve a análise das formas pelas quais as diferentes perspectivas sobre a infância refletem e perpetuam as estruturas sociais existentes. Além disso, investigar a percepção infantil implica em explorar os significados socialmente aceitos e transmitidos, bem como compreender como as crianças, como seres humanos em constante desenvolvimento, constroem e reconfiguram o significado das coisas e das próprias relações sociais. Esta perspectiva ampliada sobre a infância como um espaço de interação e cocriação cultural nos permite mergulhar mais fundo na complexidade das experiências infantis e nas dinâmicas que moldam a sociedade como um todo.

Nesse contexto, esta pesquisa busca não apenas ampliar, mas também aprofundar nossa visão da infância, reconhecendo que as crianças desempenham um papel ativo e fundamental na construção de identidades étnico-raciais e na formação de suas perspectivas sobre a sociedade em que estão inseridas. Além disso, almeja-se uma compreensão mais profunda de como as crianças contribuem para a configuração do significado das relações sociais, promovendo, assim, uma análise mais minuciosa e reflexiva da intrincada interação entre a infância e a estrutura social que as envolve (ROCHA, 2008, p. 48).

No cenário brasileiro, os pesquisadores dedicados à compreensão do mundo social das crianças, com foco especial nas diferenças de gênero, classe social e raça, têm enfatizado a necessidade de integrar diversas áreas. Essa integração não visa apenas apreender a complexidade desse universo infantil, mas também estabelecer uma base teórico-metodológica sólida que possa lançar luz sobre a riqueza e as nuances das experiências infantis. O objetivo é não apenas compreender, mas

também celebrar a diversidade de perspectivas e experiências das crianças em nossa sociedade em constante evolução.

Ao examinar a evolução do entendimento do papel da criança nas pesquisas, Rocha (2008, p. 44) ressalta como a atenção de diversos campos científicos, como História, Sociologia e Antropologia, tem enriquecido significativamente a nossa compreensão das questões relacionadas à infância. Esse fenômeno evidencia um crescente esforço de integração de conhecimentos multidisciplinares sobre a infância, com o objetivo de construir uma base sólida para os Estudos da Infância.

No âmbito da Psicologia, as contribuições da teoria sócio-histórica, notadamente aquelas elaboradas por Vygotski (2001), têm desempenhado um papel fundamental para enriquecer o quadro científico voltado para a compreensão da criança como um sujeito histórico e como um agente ativo na produção de cultura. Conforme Vygotski argumenta, a criança não é apenas moldada pelos valores culturais do seu ambiente, mas também exerce um papel ativo na transformação desse ambiente. Sua teoria enfatiza que o conhecimento é construído por meio de interações sociais mediadas por signos culturais compartilhados pela comunidade. Portanto, reconhecer a criança como um ser intrinsecamente social e como um produtor de cultura é de extrema relevância para uma compreensão abrangente e holística da infância.

Diante desse quadro é importante lembrar que a promulgação da Lei 10.639 em 2003, de autoria da deputada Esther Grossi, representou um marco significativo. Essa legislação alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e tornou obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo oficial de instituições de Educação Básica, tanto públicas quanto privadas. No entanto, o maior desafio após a aprovação dessa lei reside na efetiva implementação no contexto cotidiano das escolas brasileiras.

Na escola, a diversidade de culturas que se reúne e, indubitavelmente, influencia a construção da identidade étnica de cada criança, podendo ter impactos tanto positivos, quanto negativos. Além desse aspecto, é importante destacar outros problemas que afetam o processo de construção da identidade étnica, como os materiais pedagógicos, livros didáticos, paradidáticos e atividades produzidas na escola. Muitas vezes, esses recursos não refletem a diversidade étnica da sociedade, tornando-se uma barreira para que as crianças se percebam como agentes sociais ativos. Como resultado, a criança negra muitas vezes se sente "o outro", "o diferente",

"o inferior". Quando ela não se vê representada nos materiais didáticos e é tratada de maneira diferenciada, enfrenta desde muito cedo o desafio das relações étnicas.

A discussão sobre essa problemática é evidente na obra organizada pela pesquisadora Vera Maria Candau (2003), especialmente no que se refere à escola como cenário para manifestações de discriminação e preconceito em diversas formas:

No entanto a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade – “aqui são todos iguais”, “todos são tratados da mesma maneira” - e marcada por um caráter monocultural. A escola em geral, lida mal com as diferenças e tende a silenciá-las e neutralizá-la (p.92).

E, quando a escola não reconhece a diversidade e trata de forma “padronizada” com os sujeitos, contribuimos com o caráter monocultural e neutralizante de enfrentamento das questões étnico raciais na própria escola e também na sociedade. Este trabalho é uma forma de compreender o papel socializador da escola, especificamente da Educação Infantil, focalizando as formas como as crianças externam suas experiências em relação às questões de raça.

1.1. Questão de pesquisa

A partir do exposto acima, a problemática orientadora do estudo se baseia na seguinte formulação: Em que medida a construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento racial perpassam as interações das crianças e quais relações podem ser estabelecidas com as práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo geral

Identificar e analisar aspectos relacionados à construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento étnico-racial que perpassam as interações das

crianças buscando estabelecer relações com as práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil.

1.2.2. Objetivos específicos

- Dar visibilidade às formas como as crianças externam seus entendimentos sobre a construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento étnico-racial.
- Compreender a importância produzida pelos professores em relação as práticas pedagógicas que envolvem as questões étnico-raciais;
- Analisar a inclusão da lei 10.639/03 no currículo da Educação infantil como possibilidade de incentivar o respeito à diversidade cultural e de combate ao racismo;
- Compreender fatores que tem contribuído para a presença do discurso racista e discriminação no ambiente escolar;
- Contribuir com os estudos de Políticas Públicas referente a formação inicial de professores afim de proporcionar uma formação que dê conta de práticas que valorizem a diversidade étnico-racial nas escolas.

O presente trabalho está organizado em VII capítulos:

Capítulo I: Neste capítulo é apresentado a base conceitual das discussões na área das relações étnico-raciais, esse capítulo tem objetivo de fornecer uma compreensão ampla e aprofundada dos principais conceitos que são fundamentais para a discussão das relações étnico-raciais.

Capítulo II: Neste capítulo, abordaremos as questões de identidade étnica e autoidentificação. Dada a complexidade do tema, ofereceremos apenas uma breve compreensão dos conceitos e dos desafios enfrentados por pesquisadores que buscam esclarecê-los.

Capítulo III: Neste capítulo, apresentaremos duas contribuições teóricas essenciais para entender os sujeitos centrais deste estudo, ou seja, as crianças. A primeira delas é a Sociologia da Infância, fornecendo métodos valiosos para pesquisas que envolvem crianças. A segunda contribuição relevante provém da Psicologia Sócio-histórica, que enfatiza a importância da linguagem no

desenvolvimento da identidade humana. Essas teorias oferecem insights significativos para uma compreensão mais aprofundada e ampla da criança como sujeito e de como sua identidade étnico-racial se manifesta no contexto infantil.

Capítulo IV: Para conduzir uma pesquisa qualitativa e utilizar eficazmente a pesquisa etnográfica na área da educação, é crucial possuir um conhecimento sólido e amplo de conceitos teóricos que permitam integrar esses elementos às experiências no campo. Este capítulo visa oferecer uma visão abrangente embasada em fontes teóricas que exploram os conceitos da pesquisa etnográfica e seu impacto na educação sob uma perspectiva qualitativa.

Capítulo V: Neste capítulo será apresentado as complexidades de observar crianças no ambiente escolar e como as experiências pessoais, crenças individuais e preconceitos podem influenciar essa atividade. Além disso, será apresentado as estratégias e o cronograma da pesquisa. A importância de introduzir as categorias de análise da pesquisa, relacionadas ao mito da democracia racial e ao ideal de embranquecimento.

Capítulo VI: Neste capítulo, iremos apresentar os resultados da pesquisa por meio das categorias de análise utilizadas. Este capítulo é rico em análises e ressignificações, expandindo o que foi discutido anteriormente. A escrita das análises segue a sequência das observações e intervenções realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, pois todos os movimentos observados oferecem uma valiosa compreensão das percepções das crianças sobre o tema do "universo das cores".

Capítulo VII: Esta seção visa oferecer análises e observações resultantes do estudo realizado ao longo desta pesquisa. Em vez de se concentrar apenas na apresentação de respostas e soluções para a questão da identificação étnico-racial, o objetivo é revisitar alguns dos tópicos discutidos para compartilhar ideias e reflexões.

CAPÍTULO I

2. A BASE CONCEITUAL DAS DISCUSSÕES NA ÁREA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No âmbito deste capítulo, nosso objetivo é fornecer uma compreensão ampla e aprofundada dos principais conceitos que são fundamentais para a discussão das relações étnico-raciais. Além disso, buscamos apresentar como a questão racial tem sido abordada no contexto brasileiro, considerando a riqueza da diversidade étnica e cultural do país. Dentro desse contexto, três conceitos emergem como fundamentais para acompanhar e compreender a discussão sobre relações étnico-raciais: raça, racismo e cor. Vamos analisar cada um desses conceitos individualmente, explorando sua construção histórica e seu significado no contexto brasileiro.

- **Raça:** Este é um conceito central na discussão das relações étnico-raciais. Vamos explorar sua origem e evolução ao longo da história do Brasil, considerando como a noção de raça foi usada para categorizar grupos de pessoas com base em características físicas, culturais e sociais. Também examinaremos como a ideia de raça tem influenciado as políticas públicas, as relações sociais e as identidades individuais.
- **Racismo:** O racismo é uma questão complexa que permeia as sociedades em todo o mundo. No contexto brasileiro, investigaremos como o racismo se manifesta em suas diversas formas, desde o racismo institucional até o racismo cotidiano. Além disso, discutiremos as consequências do racismo para indivíduos e comunidades, bem como os esforços em curso para combatê-lo.
- **Cor:** A questão da cor da pele desempenha um papel significativo nas discussões sobre relações étnico-raciais. Analisaremos como a percepção da cor da pele tem sido utilizada para categorizar e discriminar as pessoas no Brasil. Além disso, exploraremos como a questão da cor está relacionada à construção da identidade e à autoimagem das pessoas, especialmente no que diz respeito à valorização da negritude e à celebração da diversidade racial.

Ao abordar esses conceitos de forma mais ampla, pretende-se enriquecer o entendimento das complexas dinâmicas das relações étnico-raciais no Brasil e promover uma discussão reflexiva sobre esse importante tema, o que configura ação fundamental para conseguirmos alcançar os objetivos deste trabalho.

2.1. Raça

O conceito de raça é intrincado e multifacetado, sendo objeto de discussão e análise ao longo dos anos. Diversos autores têm se dedicado a abordar esse conceito, e é importante retomar algumas dessas contribuições para definir como o termo será abordado neste trabalho. Conforme destacado por Munanga (2003, p. 22), a definição de raça é influenciada por uma série de fatores. Este conceito possui um significado que varia temporal e espacialmente, dependendo da estrutura global da sociedade e das relações de poder que a governam. Isso significa que as palavras "negro", "branco" e "mestiço" não têm o mesmo significado em diferentes contextos, como nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul ou Inglaterra. Portanto, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não estritamente biológico.

De acordo com Edmar José da Rocha (2005), o termo "raça" tem origem etimológica italiana, "razza," e surgiu no século XV, com um significado inicial relacionado à classificação botânica. Antes do século XVI, a palavra "raça" era predominantemente usada em botânica, para fins de classificação. Munanga (2003) acrescenta que, a partir do século XV, com as explorações marítimas europeias e a descoberta de novos povos, os europeus começaram a questionar a natureza desses "outros" grupos étnicos. Surgiram dúvidas como: "Quem são esses recém-descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc.)? São bestas ou são seres humanos como 'nós', europeus?" Esses questionamentos levaram à comparação entre "eles" e "nós".

Até o final do século XVII, a resposta para a identidade desses "outros" estava ancorada na Teologia e nas Escrituras Sagradas, com a igreja detendo o controle do conhecimento. No entanto, no século XVIII, conhecido como o "século das luzes", surgiu uma nova perspectiva baseada na razão. Os filósofos desse período buscaram uma análise diferente para compreender esses "outros" povos, abandonando a

explicação baseada na descendência de Adão, que a igreja sustentava. Isso tornou o conceito de raça, que anteriormente estava vinculado às Ciências Naturais, obsoleto.

Essa mudança de paradigma abriu espaço para uma compreensão mais complexa da raça, separando-a das crenças religiosas e desafiando interpretações simplistas. Portanto, o conceito de raça passou a ser moldado por uma perspectiva mais secular e baseada na razão, preparando o terreno para discussões mais profundas sobre o assunto. Nesse contexto, torna-se evidente que a concepção de raça é profundamente influenciada pelo contexto histórico, social e cultural em que é aplicada, e seu significado evoluiu consideravelmente ao longo do tempo. Para compreender a construção sócio-histórica do conceito de raça no Brasil, é necessário levar em consideração essas transformações e complexidades.

O conceito de raça é complexo e multifacetado, evoluindo ao longo da história e assumindo diferentes significados em contextos diversos. Uma análise histórica revela como as ideias sobre raça e a classificação de grupos humanos se desenvolveram ao longo dos séculos, e como essas ideias impactaram profundamente as sociedades em que foram aplicadas.

No século XV, na Europa, uma divisão fundamental começou a surgir: aqueles que não eram brancos eram considerados pessoas com "sangue infectado" e, conseqüentemente, eram rotulados como infiéis. Esse pensamento discriminatório levou à criação do Estatuto Puritate Sanguinis, que consistia em uma série de normas jurídicas, reais e eclesiásticas estabelecidas na Espanha no século XV e posteriormente adotadas em Portugal, onde vigoraram do século XVI ao XVIII. Esse estatuto categorizou negros, mulatos, judeus, mouros e outros como portadores de "sangue infecto," o que os excluía do acesso à nobreza, cargos públicos e outros privilégios (PINTO, 1995, p. 14, apud ROCHA, 2005, p. 30).

No entanto, foi nos séculos XVI e XVII que o termo "raça" começou a adquirir o significado que tem hoje. Nesse período, ele passou a ser amplamente utilizado para classificar a diversidade humana e separar grupos fisicamente distintos em categorias raciais. A nobreza francesa, por exemplo, usou o conceito de raça para distinguir os francos dos gauleses (MUNANGA, 2003, p. 17). Esse desenvolvimento conceitual marcou o início da aplicação do termo "raça" para tratar das relações entre diferentes grupos sociais.

Entre as propostas para classificar os diversos grupos humanos, a abordagem de Blumenbach (1752-1840) é notável. Em 1795, ele elaborou uma classificação que

descrevia cinco principais raças: caucasoide, mongoloide, etiópica, americana e malaia. Essa classificação, embora hoje seja vista como simplista e problemática, influenciou diferentes sociedades e contribuiu para a consolidação do conceito de raça como uma forma de categorizar e hierarquizar grupos humanos.

É importante destacar que o conceito de raça, como visto acima, foi historicamente construído e moldado por fatores sociais, políticos e culturais. Ele não possui uma base biológica sólida e, ao longo do tempo, foi usado para justificar discriminação e opressão. Reconhecer essa história complexa é essencial para compreendermos as raízes do racismo sistêmico e o papel das ideias sobre raça na estruturação das sociedades modernas. Além disso, nos lembra da importância de questionar e desconstruir conceitos de raça que perpetuam a desigualdade e a discriminação (MUNANGA, 2003).

O grupo que incluía os nativos da Europa, do Oriente Médio, do Norte da África e da Índia recebeu a denominação de caucasoide, segundo Pena (2005), a crença de que o modelo humano ideal se manifestava nos habitantes da Geórgia, situada nas elevações do Cáucaso. Ele afirmava que essa região era o local de origem da humanidade (PENA, 2005, p. 325). A classificação das distintas categorias raciais estabelecida por Blumenbach teve como principal fundamento a procedência geográfica, sendo as características morfológicas um fator de considerável relevância. No século XIX, a concepção de "raça" estava quase inteiramente fundamentada em características como a tonalidade da pele, o padrão facial, a configuração craniana, assim como a quantidade, textura e coloração dos cabelos. Como destaca Pena (2005, p. 325):

Essas características superficiais possuem força persuasiva porque é relativamente fácil distinguir pessoas com base na aparência física. Com a crescente ênfase na morfologia, as raças classificadas por Blumenbach passaram a ser identificadas com referência às cores da pele: caucasoide tornou sinônimo de "branco", e africano (etiópico) tornou-se sinônimo de "negro".

Segundo Munanga (2003) e Guimarães (1995), o século XIX marcou um ponto de virada significativo na evolução das concepções relacionadas ao conceito de raça, que, em sua maioria, compartilhavam a tendência de subvalorizar aqueles considerados diferentes. De acordo com Banton (citado por GUIMARÃES, 1995, p. 47), nas teorias poligenistas desse período, a palavra "raça" começou a ser associada a diferentes espécies de seres humanos, tanto em termos físicos quanto em termos

de capacidade mental. Um marco nesse desenvolvimento foi a publicação em 1859 da obra "A Origem das Espécies" de Charles Darwin, que desempenhou um papel significativo na fundamentação dessas doutrinas.

Conforme observado por Schwarcz (2000, p. 34), o grande feito desse momento histórico foi atribuir ao conceito de raça uma conotação inovadora, que transcendeu o campo da biologia, adentrando em questões de natureza política e cultural. Com base nessa teoria da seleção natural das espécies, os cientistas começaram a justificar a diversidade humana.

Munanga (2004, p. 21) esclarece que nessa época, indivíduos classificados como pertencentes à "raça branca" foram coletivamente considerados superiores em relação às "raças negra" e "amarela", com base em características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, a forma do crânio, dos lábios, do nariz, do queixo, entre outras. Essas características, segundo os cientistas da época, levaram à ideia de que os brancos eram mais atraentes, inteligentes, honestos e criativos, tornando-os, conseqüentemente, mais aptos para dominar e liderar outras "raças", com destaque para a "raça negra", que era considerada a mais escura e, portanto, vista como a mais estúpida, emocionalmente instável, menos honesta, menos inteligente e, como resultado, mais suscetível à escravidão e a outras formas de dominação.

Com base nessa perspectiva teórica, a Ciência Natural continuou a sua trajetória no século XX. Durante esse período, inúmeras pesquisas foram conduzidas com o propósito de identificar e descrever variações raciais. Através da combinação de vários critérios, que incluíam características como tipo sanguíneo, pigmentação da pele e características morfológicas e químicas, foram identificadas e classificadas dezenas de diferentes grupos raciais e subgrupos. No entanto, dados os estudos críticos atuais, pode-se concluir que:

A raça não é uma realidade biológica, mas, sim, apenas um conceito que, aliás, é cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques, ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem; os patrimônios genéticos são diferentes, entretanto, essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças (MUNANGA, 2004, p. 21).

A constatação de que o conceito de "raça" como uma categoria biológica não era funcional não implicou, no entanto, que no pensamento coletivo a conexão entre características físicas e atributos psicológicos, morais, intelectuais e culturais deixasse

de ser mantida na classificação dos grupos. Como bem explica Munanga (2003, p. 21):

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação de coletivos de diversas populações contemporâneas existem raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares.

A partir desse momento, muitos sociólogos começaram a adotar o conceito de raça como uma construção social. Conforme explica Cashmore (1996, p. 486), na Sociologia, a raça passou a ser compreendida como uma categoria que se encaixa no âmbito das relações sociais, sendo também conhecida como a sociologia das "relações raciais". Esse enfoque suscita considerável controvérsia devido a dois aspectos principais: em primeiro lugar, há o reconhecimento de que a diversidade genética da espécie humana não se alinha com a noção popular de "raça" baseada em características fenotípicas, o que sugere que, em princípio, essa categoria pode ser inadequada; em segundo lugar, a raça é vista como um elemento que estrutura as interações entre grupos, tornando-se assim uma influência fundamental nas ações e reações mantidas por esses grupos entre si.

Cashmore (1996) destaca que um grupo de acadêmicos nos Estados Unidos, incluindo figuras notáveis como Robert Park, John Dollard e Lloyd Warner, desempenhou um papel pioneiro nas décadas de 1950 e 1960 no estudo das relações raciais sob a perspectiva da raça social. Esses estudiosos delinearam que essas relações eram fundamentalmente moldadas pelas interações sociais entre a comunidade afro-americana e a população de ascendência europeia nos Estados Unidos. Suas análises consideraram as relações raciais como um conjunto de efeitos originados do racismo e da discriminação enfrentados por grupos específicos, bem como examinaram as lutas políticas desses grupos para combater e superar esses desafios.

Nos anos 1940, 1950 e 1960, com o objetivo de entender as razões por trás dos genocídios perpetrados pelo nazismo e fascismo, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) convocou uma série de encontros que reuniram sociólogos, antropólogos, psicólogos e biólogos para discutir o conceito de "raça" e as relações raciais. Durante esses debates, os principais protagonistas foram

os biólogos e sociólogos. De acordo com Guimarães (1995), ao resumir as conclusões desses encontros, John Rex, representando os sociólogos, destacou o argumento apresentado por Jean Hiernaux, o representante dos biólogos, na concepção do conceito de raça. Nesse contexto, Rex ressaltou dois pontos essenciais:

- Raça é uma categoria taxonômica limitada para classificar seres humanos e pode ser substituída com vantagem pela noção de população. Enquanto o termo "raça" se refere a grupos humanos que exibem diferenças físicas distintas e principalmente hereditárias, o termo "população" se refere a grupos cujos membros tendem a casar-se com outros membros do mesmo grupo com maior frequência do que com pessoas de fora, resultando em uma diversidade genética relativamente limitada.
- Independentemente de se referirem a esses grupos como raças ou populações, a diversidade genética dentro deles não difere significativamente em termos estatísticos da diversidade encontrada entre grupos diferentes. Portanto, nenhum conjunto sistemático de características humanas, com exceção do grupo sanguíneo, pode ser atribuído a diferenças biológicas. Além disso, o traço do grupo sanguíneo não coincide com os grupos geralmente chamados de raças (REX apud GUIMARÃES, 1995, p. 47).

O que John Rex destacou permitiu evidenciar que, se as variações fenotípicas, morais, intelectuais e culturais entre os grupos humanos não podem ser atribuídas a diferenças biológicas, então elas devem ser compreendidas como resultado de construções socioculturais e influências ambientais. Isso implica que os fenótipos humanos são, em certo sentido, uma matéria-prima física que adquire sentido social apenas através de crenças, valores e atitudes (GUIMARÃES, 1995, p. 47). Para alguns autores, se não houver características físicas distintas, esses grupos podem ser mais apropriadamente chamados de grupos étnicos.

Essas definições trouxeram novos elementos ao debate sobre o conceito de "raça" e também levaram à entrada de uma nova disciplina no campo de estudo - a Antropologia. A Antropologia, com a contribuição de alguns sociólogos, passou a advogar pela substituição do termo "raça" pelo termo "etnia". Nessa distinção, o argumento mais decisivo amparou-se no fato de que:

As conotações negativas atribuídas ao conceito de raça até a distinção conceitual, que reside na interpretação das pertencas para o conceito de raça, estão fundadas na origem e na marca fenotípica, ao passo que o que fundamenta o grupo étnico é a crença subjetiva na origem, tendo como parâmetro os “traços diacríticos”, tais como: vestiário, a língua, a moradia, ou o estilo geral de vida” (ROCHA, 2005, p. 36).

No campo da Sociologia, existe uma divergência de opiniões em relação ao estudo das relações raciais e, conseqüentemente, ao uso do conceito de raça. Uma abordagem mais contemporânea rejeita a ideia de que as relações raciais merecem ser um objeto de estudo legítimo. Isso se baseia na análise da história da concepção de raça e das pesquisas relacionadas a ela, argumentando que as relações raciais não se distinguem das outras interações sociais construídas. Em outras palavras, se todas as interações entre grupos são construções sociais, então as relações raciais perdem seu status como um campo de estudo distinto.

Por outro lado, uma segunda perspectiva reconhece as incertezas em torno do conceito de raça. No entanto, essa abordagem insiste que, em diferentes contextos, as pessoas acreditam na existência das raças e moldam suas interações com base nessas crenças. Ao se referir ao conceito de raça, Guimarães (1999, p. 9 e 64) o utiliza como:

Um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa [racismo] frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza [racialismo] como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. [...] se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social, produtos de modo de classificar e identificar que orientam as ações tomadas.

Nesse contexto, podemos partir do pressuposto de que o conceito de raça, embora tenha sido amplamente abandonado em sua abordagem biológica, continua a exercer uma influência significativa no imaginário popular, moldando percepções e definindo posições sociais. Portanto, neste trabalho, utilizaremos o conceito de raça como uma construção que adquire significado quando inserida em uma ideologia ou teoria. Embora não seja capaz de oferecer uma explicação direta para fenômenos ou estruturas sociais complexas, ele nos permite compreender as motivações subjetivas por trás de ações específicas ou o significado subjetivo que guia tais ações (GUIMARÃES, 1995, p. 51).

Conforme explicado por Guimarães, uma ideologia ou teoria que serve como referência nesse contexto é o racismo, um termo relativamente recente usado, principalmente no contexto da Sociologia das Relações Raciais no Brasil, com o propósito de diferenciá-lo do conceito de racismo. O racismo abrange uma série de crenças e ideias que relacionam características raciais com diferenças sociais, culturais e comportamentais, desempenhando um papel importante na compreensão das dinâmicas sociais em que a noção de raça desempenha um papel significativo. O termo foi sistematizado por Appiah, na década de 1990, com o seguinte sentido:

Existem características hereditárias possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e essas tendências característicos de uma raça constituem, na perspectiva racista, uma sorte de essência racial; [essa essência] ultrapassa as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições faciais – com base nas quais fazemos nossas classificações e informações (APPIAH, 1992, p. 4-5, apud GUIMARÃES, 1999, p. 27).

Inicialmente, a perspectiva defendida por Appiah (1992) sugere que essa "essência" possibilita que os membros de uma determinada sociedade estabeleçam relações sem levar em consideração as características fenotípicas que supostamente determinam suas identidades e posições sociais. É importante ressaltar que essa visão não é dominante. Guimarães (1999, p. 28), por exemplo, argumenta que essa "essência" é definida pela cultura e varia de acordo com diferentes conjunturas históricas, demográficas e culturais. Em outras palavras, a forma como as filiações e as identidades grupais são estabelecidas pode ser moldada por contextos específicos.

Essas perspectivas divergentes indicam a complexidade das questões relacionadas à identidade e pertencimento social, destacando como fatores culturais, históricos e sociais podem influenciar a maneira como as pessoas interagem e se percebem em sociedade. O autor propõe, duas alterações na formulação de racismo feita por Appiah:

Primeiro, trata-se de um sistema de marcas físicas (percebidas como indelévels e hereditárias), ao qual se associa uma "essência" que consiste em valores morais, intelectuais e culturais. Segundo, apesar de todo racismo necessitar de uma ideia de "sangue", como veículo transmissor dessa "essência", as regras de transmissão podem variar, amplamente, segundo os diferentes raciosmos (GUIMARÃES, 1999, p. 28).

Quando observamos a realidade brasileira, torna-se evidente que essa suposta "essência" é influenciada por uma variedade de valores culturais que se aplicam de maneira distinta aos diversos grupos raciais que compõem nossa sociedade. Nesse contexto, é de extrema importância desvincular e desconstruir as relações raciais que são percebidas como naturais e inquestionáveis.

A compreensão das nuances culturais, históricas e sociais que moldam as percepções raciais no Brasil é fundamental para que possamos analisar criticamente as interações entre esses grupos. É importante reconhecer que as ideias de raça e pertencimento são construções sociais que evoluíram ao longo do tempo e que continuam a ser moldadas por fatores complexos, como tradições culturais, histórico de colonização, movimentos sociais e políticas públicas. Portanto, é imprescindível desnaturalizar as relações raciais estabelecidas no Brasil, reconhecendo que essas relações são produtos de construções sociais e ideológicas que podem e devem ser questionadas e transformadas para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2. Racismo

De acordo com Munanga (2004), o conceito e a realidade do racismo têm sido alvo de múltiplas interpretações ao longo do tempo e recebeu diversas definições que nem sempre coincidem e não têm um consenso comum. Quando usamos esse conceito em nosso dia a dia, frequentemente atribuímos a ele diferentes conteúdos e significados, o que contribui para os impasses na busca por soluções contra o racismo.

Por razões tanto lógicas quanto ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da perspectiva da "raça", dentro da vasta gama de possíveis relações entre essas duas noções. De fato, com base nas relações entre "raça" e "racismo", o racismo pode ser teoricamente entendido como uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastantes, que supostamente compartilham características físicas hereditárias comuns. Essas características físicas serviriam de base para a atribuição de características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas, estabelecendo uma escala de valores desigual.

Da mesma forma que o termo raça, historicamente o termo racismo recebeu diferentes usos e sentidos. Munanga (2004, p. 22) explica que, teoricamente, esse conceito se refere a uma:

Ideologia que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais.

Nesse sentido, o racismo pode ser entendido como um conjunto de crenças, ideias ou doutrinas que sustentam a suposta superioridade, seja ela biológica, cultural e/ou moral, de um grupo étnico, povo ou comunidade considerados como uma "raça" específica. Em outras palavras, é a concepção de que um grupo racial é intrinsecamente superior a outros em aspectos físicos, culturais ou morais. Isso implica na tendência de classificar pessoas com base em características raciais e atribuir valores hierárquicos a essas diferenças percebidas.

Quanto ao indivíduo que pratica o racismo, chamamos essa pessoa de racista. O racista é alguém que manifesta sentimentos de superioridade, agressividade ou desdém em relação a indivíduos de outras raças, povos ou grupos étnicos que são considerados racialmente distintos. Essa manifestação de superioridade muitas vezes é enraizada em preconceitos e estereótipos, e pode levar a ações discriminatórias e injustas contra aqueles que são vistos como diferentes com base em sua origem racial.

Essas definições nos lembram que o racismo não está apenas enraizado em ideias preconceituosas, mas também pode levar a discriminação e marginalização de indivíduos e grupos com base em sua raça percebida. É um fenômeno complexo que afeta não apenas as percepções individuais, mas também as estruturas sociais e institucionais. Portanto, o combate ao racismo requer uma abordagem abrangente que inclua educação, conscientização e políticas anti-discriminação. Alguns estudiosos apresentam uma visão diferente para a compreensão da temática, levando, dessa forma, a conceituação de racismo para além do simbólico. Guimarães, apresente que:

O termo racismo denota, sempre, três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral, em tratar de modo diferente membros de diferentes raças; e, uma posição estrutural de desigualdade social entre raças. Ora, é claro que a negação da existência das raças pode subsistir, *pari passu*, com o tratamento de discriminações e com a reprodução

da desigualdade social entre as raças, desde que se encontre um tropo² para as raças. Foi o que aconteceu no Brasil (GUIMARÃES, 1999, p. 62-3).

Foram observados numerosos progressos na compreensão do conceito quando se passou a dar ênfase à dimensão estrutural, especialmente no contexto das disparidades sociais. De acordo com Fúlvia Rosemberg (2003), ao continuar enfatizando a dimensão simbólica no âmbito das atitudes em relação às pessoas, em vez de focar na ideologia, Guimarães contribuiu para o avanço da compreensão do conceito de racismo. Rosemberg também sugere que o conceito de racismo seja interpretado de acordo com a definição de Philomena Essed:

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo, pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflitos de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera, através das relações culturais e sociais. Na ideologia dominante, em geral não se reconhece que o racismo seja um problema estrutural [...] o termo racismo é reservado apenas a crenças e ações que apoiam abertamente a ideia de hierarquias de base genética ou biológica entre grupos de pessoas. Os problemas dessas definições restritas de racismo é que elas tendem a fazer vista grossa à natureza cambiante do racismo nas últimas décadas. O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como a norma e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas (ESSED, 1991, apud ROSEMBERG ET AL., 2003, p. 128).

Munanga (2003, p. 25) alerta que o uso popular, ao qualificar:

De racismo qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social, pode constituir uma armadilha ideológica, na medida em que pode levar à banalização dos efeitos do racismo, ou seja, a um esvaziamento da importância ou da gravidade dos efeitos nefastos do racismo no mundo.

Guimarães, também apresentou preocupações semelhantes, ele faz críticas ao uso e aplicabilidade do conceito de racismo, por permitir a inserção de formas de justificativa de superioridade de um grupo/segmento social sobre outro. Para ele, o

termo racismo deve ser reservado aos casos em que “o preconceito e a discriminação pressupõem ou se referem à ideia de ‘raça’ de maneira central, mesmo quando “seu nome não seja pronunciado” (GUIMARÃES, 1999, p. 34-35).

É fundamental destacar com ênfase as seguintes posições: frequentemente, as características ou a nova forma de manifestação do racismo levam as pessoas menos informadas a substituir a palavra "raça" por "etnia", sob a justificativa de que estão promovendo a valorização de diferenças culturais e identitárias. No entanto, como Munanga (2004, p. 28) ressalta, hoje em dia, em nome do respeito às diversidades culturais, tanto racistas quanto antirracistas podem inadvertidamente adotar a mesma bandeira.

O cerne do problema reside na mistura e confusão entre as lutas contra as atrocidades e o extermínio de populações inteiras. Essas injustiças muitas vezes podem ser observadas "a olho nu" desde o momento em que a humanidade decidiu classificar os seres humanos, atribuindo-lhes valores diferenciados com base em critérios raciais. Portanto, é fundamental reconhecer essa complexidade e trabalhar de forma consciente e informada para combater todas as formas de discriminação e opressão, independentemente das terminologias utilizadas (Munanga 2004, p. 28).

2.3. Por que falar de Cor?

De acordo com Trinidad (2011) um dos conceitos mais difíceis de serem compreendidos é o de cor. Ao entrarem em contato com outros povos, os povos europeus, classificaram-se como brancos nesse sentido, estavam se contrapondo aos negros, amarelos e vermelhos. Em princípio, esse era o discurso, elaborado no século XVIII, para classificar a humanidade segundo um critério de cor. De acordo com Guimarães (2003), esse é um discurso naturalizado, que não é apresentando reflexões significativas, é empregado no cotidiano de forma habitual. Não se olha para ele como uma categoria que foi construída, porque parecer ser um dado da natureza.

No Brasil, esse discurso foi adotado no período colonial e é utilizado até os dias atuais. Seu uso se efetiva por meio das seguintes cores: amarelo, branco, pardo e preto, as quais foram oficialmente adotadas para representar diferentes grupos da população brasileira no Censo de 1872. É interessante que, nas línguas portuguesa e espanhola, o termo pardo aparece como o mais antigo, sendo definido como “de cor

entre o branco e o preto, mulato” (CUNHA, 1982). O uso desse termo pode ser localizado em documentos do século XVI. A Carta de Caminha, por exemplo, já se referia aos habitantes da terra como “pardos de maneira avermelhadas” (PETRUCCELLI, 2000 p. 14).¹ O termo substantivo "mulato" tem origem no espanhol e é utilizado desde o ano de 1525. Ele deriva do vocábulo "mula" e carrega consigo uma conexão simbólica que remete à ideia de mistura e hibridação entre diferentes espécies, frequentemente associada à infertilidade. A palavra "mestiço" tem origem no latim tardio "mixticus," derivada de "mixtus," que significa misturar. Inicialmente, o termo foi utilizado exclusivamente para descrever a descendência de europeus e ameríndios. (BONNIOL; BENOIST, 1994, apud PETRUCCELLI, 2000, p. 14). De acordo com a etimologia, o termo "caboclo" parece ter suas raízes na língua tupi, onde ele era utilizado para se referir ao indivíduo mestiço, ou seja, aquele que era filho de um pai branco e uma mãe indígena. Essa designação carrega consigo uma rica história de miscigenação e identidade cultural, uma vez que descreve a fusão de duas culturas distintas e a formação de uma nova identidade étnica.

O uso do termo "caboclo" ao longo do tempo não apenas reflete a diversidade étnica do Brasil, mas também é emblemático da interação entre diferentes grupos populacionais. Ele descreve uma parte significativa da população brasileira que possui uma herança cultural e genética multifacetada, fundindo as tradições indígenas com influências europeias. Essa mistura de culturas e raças contribuiu para a riqueza da identidade brasileira e é um reflexo da história complexa e multifacetada do país. A etimologia do termo “preto”, segundo o dicionário Aurélio, advém do latim prettu e indica aquele que tem a mais sombria de todas as cores, a cor do ébano, o carvão. No Brasil colônia, esse termo foi, entre outros, utilizado pelos grandes senhores para designar aqueles que lhes eram subalternos.

Em relação ao termo "branco", é interessante notar que sua definição, conforme apresentada por Petruccelli, baseia-se em uma descrição do dicionário de Said-Ali (1931). Segundo autor, o conceito de "branco" em seu sentido estrito abarca cores como a neve, o cal e o leite e a açucena. É importante observar que indivíduos com pele exatamente da cor desses objetos mencionados não são encontrados na realidade, nem no passado, nem no presente.

¹Petruccelli elaborou uma pesquisa lexicográfica e de datação sobre a origem da terminologia relacionada à cor como tropo para raça em 2000.

A cor da pele das pessoas classificadas como pertencentes à chamada "raça branca" - também conhecida como raça caucasiana - é geralmente descrita como sendo transparente, situando-se em uma faixa de tonalidades que varia entre o branco pálido e o rosado. A pele pode adquirir nuances ligeiramente amareladas ou morenas mais leves em populações de regiões setentrionais, enquanto nas populações do sul, essa pigmentação pode ser mais pronunciada.

Essa descrição ressalta a complexidade da classificação racial e demonstra como as definições de cor de pele são subjetivas e podem variar dependendo do contexto geográfico e cultural. O entendimento da "raça branca" não se restringe apenas à aparência física, mas também abrange aspectos culturais, históricos e sociais que moldam a identidade racial das pessoas dentro dessa categoria. Portanto, a compreensão da "brancura" vai além de uma simples caracterização física e é influenciada por uma série de fatores interligados.

Nesse contexto, é fundamental ressaltar a relevância da discussão sobre identidade e autoidentificação racial, uma vez que a complexidade da classificação racial emerge as conversas sobre raça e cor de pele. Essas definições não são fixas, mas sim subjetivas e dependentes do contexto. Ao promover diálogos e reflexões sobre identidade racial, podemos aprofundar nossa compreensão de como esses fatores interconectados influenciam a autoimagem das pessoas e a percepção que os outros têm delas, especialmente no caso das crianças.

CAPÍTULO II

3. IDENTIDADE E AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Neste capítulo, será apresentada uma discussão acerca do que tem sido realizado a respeito das temáticas de identidade étnica e autoidentificação. Como será possível verificar no decorrer deste capítulo, devido a complexidade dessa discussão será permitido, apenas, uma breve compreensão dos conceitos apresentados e das principais dificuldades enfrentadas por pesquisadores e estudiosos que tem buscado os elucidar.

3.1. O que significa Identidade étnico-racial?

A formação da identidade étnico-racial é um campo de estudo com uma história rica em investigações e desenvolvimentos. Nos Estados Unidos, essa área de pesquisa começou a ganhar destaque antes mesmo da década de 1930, resultando em avanços teóricos notáveis, especialmente nas áreas da Psicologia Experimental, Psicologia Clínica e Psiquiatria. De acordo com Arraiagada (2007), o conceito de identidade étnica não era amplamente considerado relevante até a publicação do livro "Infância e Sociedade" por Erik H. Erikson, em 1950. A partir desse ponto de virada, várias linhas de pesquisa sobre identidade começaram a se basear em suas descobertas, incluindo aquelas relacionadas à identidade étnico-racial.

A definição de identidade adotada por Erikson gira em torno de uma pergunta fundamental: "Quem sou eu?". Ele enfatiza que a identidade é um processo contínuo de autoidentificação em relação aos outros e de compreensão do "outro" em relação ao "eu". Ao olhar para o outro, surgem as diferenças, e é por meio delas que a consciência da própria identidade se desenvolve. Portanto, a identificação pode ser vista como um jogo de espelhos, onde as reflexões individuais e as percepções dos outros se entrelaçam, contribuindo para a formação da identidade.

É importante notar que esse processo de identificação étnico-racial é fundamentalmente social, pois está intrinsecamente ligado ao sentimento de pertencimento a um grupo específico. Em outras palavras, a identidade étnico-racial

é uma parte integral da identidade coletiva. Conforme argumentam outros pesquisadores, como Aboud (1987) e Arraiagada (2007), a identidade étnica aborda o conhecimento que uma pessoa tem de si mesma e de sua afiliação como membro de um grupo étnico, no qual compartilha pensamentos, percepções, sentimentos e comportamentos, entre outros aspectos culturais e sociais. Portanto, a formação da identidade étnico-racial é um processo complexo que envolve a interação entre o indivíduo e sua comunidade, bem como a autopercepção em relação à sua identidade cultural, histórica e social. Compreender esses elementos é essencial para analisar e abordar questões relacionadas à identidade étnico-racial de maneira mais completa e informada. Essa pesquisa tem o potencial de lançar luz sobre as complexidades da identidade em uma sociedade cada vez mais diversificada.

Arraiagada (2007) destaca que a identidade étnica é uma construção complexa e multidimensional, que engloba vários componentes interligados. É essencial compreender que a identidade étnica não se limita a uma única dimensão, mas sim a uma interação dinâmica entre os seguintes aspectos:

1. **Autoidentificação étnica:** O primeiro componente envolve a percepção e autoidentificação de alguém como membro de um grupo étnico particular. Isso inclui o reconhecimento consciente da própria afiliação étnica e da cultura associada a esse grupo.
2. **Sentimento de pertença:** Além da autoidentificação, a identidade étnica implica um profundo sentimento de pertencimento ao grupo étnico em questão. Esse sentimento de pertença é o vínculo emocional que conecta um indivíduo à sua comunidade étnica e à sua herança cultural.
3. **Atitudes em relação ao grupo:** A identidade étnica também está relacionada às atitudes que uma pessoa mantém em relação ao seu grupo étnico. Essas atitudes podem variar de positivas a negativas e podem afetar as interações e a participação ativa do indivíduo no grupo.
4. **Compartilhamento de sentimentos, valores e atitudes:** Esse componente diz respeito à partilha de sentimentos, valores e atitudes comuns dentro do

grupo étnico. Isso implica a adoção de crenças, valores culturais e perspectivas que são compartilhados pela comunidade étnica.

5. **Preservação de tradições e práticas culturais:** A manutenção das tradições étnicas e das práticas culturais é um aspecto fundamental da identidade étnica. Isso inclui a celebração de festivais, a preservação da língua, a continuação de práticas religiosas e outras atividades que perpetuam a cultura do grupo étnico.

D'Adesky (2001) acrescenta que a identidade étnica desempenha um papel fundamental na formação e na coesão de grupos étnicos. Ela não só influencia a preservação de uma cultura específica, mas também fortalece os laços sociais existentes dentro do grupo. Em última análise, a identidade étnica é uma parte intrínseca da personalidade individual e desempenha um papel vital na construção e na manutenção das identidades culturais e étnicas ao longo do tempo. Portanto, compreender esses componentes da identidade étnica é essencial para analisar como as pessoas se identificam e se relacionam com suas heranças culturais e étnicas.

3.2. Vamos falar de autoidentificação étnica.

Munanga (2012) argumenta que essa identidade é construída e definida por um grupo, e essa definição pode ser realizada pelos próprios membros do grupo. A identidade étnica é moldada por uma série de elementos culturais, como língua, religião, arte, sistemas políticos, economia, visão de mundo, história e traços psicológicos coletivos que são considerados mais significativos do que aqueles de outros grupos.

Munanga também enfatiza que a identidade é uma categoria de autodefinição ou autoatribuição, o que significa que os indivíduos e o grupo como um todo têm a capacidade de se identificar e se definir em relação a esses elementos culturais. Além disso, ele destaca que essa autodefinição carrega consigo uma carga de subjetividade e preconceitos em relação a outros grupos. Isso significa que a identidade étnica não é apenas uma descrição objetiva, mas também é influenciada pelas perspectivas subjetivas e pelas percepções que um grupo tem de si mesmo em relação aos outros grupos. O autor destaca que a identidade étnica é uma construção cultural que

engloba uma série de elementos culturais e históricos e que é definida pelo próprio grupo, carregando consigo tanto aspectos subjetivos quanto preconceitos em relação a outros grupos (MUNANGA, 2012, p. 9)

De acordo com Aboud (1987), a pesquisa e o exame da identidade étnica exigem uma análise aprofundada da autoidentificação como seu foco central. Segundo a autora, a autoidentificação étnica pode ser observada quando uma pessoa se reconhece como membro de um grupo étnico específico, compartilhando atributos culturais, históricos e sociais comuns a esse grupo. Portanto, a autoidentificação étnica refere-se aos termos e categorias que uma pessoa utiliza para descrever a si mesma e identificar sua afiliação étnica.

Para compreender a autoidentificação étnica de uma pessoa, é crucial considerar diversos atributos que desempenham um papel fundamental nesse processo. Alguns desses atributos incluem características como ancestralidade, relações familiares, nacionalidade, religião, língua e cor da pele, entre outros. Esses elementos são particularmente relevantes, pois, em muitos casos, constituem aspectos essenciais da identidade étnica de um indivíduo.

A utilização ou o reconhecimento desses atributos por parte de uma pessoa pode ser considerado um primeiro critério ao analisar a formação da autoidentificação étnica. No entanto, um segundo critério é igualmente importante: a percepção desses atributos como distintos em relação aos de outros grupos étnicos. Embora alguns atributos possam ser compartilhados por diferentes grupos, é a maneira como um indivíduo se identifica e utiliza esses atributos que contribui para a diferenciação entre grupos étnicos.

Além disso, um último critério relevante é a estabilidade da identificação étnica ao longo do tempo. Uma autoidentificação étnica autêntica deve permanecer constante, independentemente de mudanças de contexto, idade, linguagem ou estilo de vida. Se a autoidentificação étnica de alguém mudar facilmente com base em fatores superficiais, como vestimenta ou linguagem, a formação dessa identidade étnica pode ser considerada comprometida (ABOUT, 1987, p.36).

É importante ressaltar que a questão da autoidentificação étnica no contexto brasileiro tem sido objeto de pesquisa e debate por vários pesquisadores, que se empenham em tornar essa questão mais acessível e compreensível. No entanto, a autoidentificação étnica ainda é uma área de intensos debates tanto no meio acadêmico quanto no movimento social negro. Isso se deve a diversos obstáculos e

complexidades associados a essa temática, como apontado por Rosemberg e Piza (2002).

Uma das principais complexidades reside no fato de que a cor autoatribuída no momento da declaração, geralmente solicitada em censos e pesquisas demográficas, pode limitar-se a um traço físico visível, como a cor da pele. No entanto, essa autoidentificação por meio da cor não necessariamente reflete um profundo sentido de pertencimento racial ou étnico, no sentido de que o respondente se identifica como parte de um grupo diferenciado por outros aspectos de sua identidade étnica ou racial. Os termos variados utilizados pelos respondentes nos censos para se auto identificarem podem revelar não apenas os valores sociais atribuídos à cor ou raça, mas também as ambiguidades enfrentadas pelos respondentes ao inserirem-se em um sistema de categorização racial, onde a cor, por vezes, é considerada o único critério de pertencimento (ROSEMBERG; PIZA, 2002, p. 111).

A contribuição de Rosemberg e Piza é fundamental para esclarecer que, no contexto brasileiro, as pessoas frequentemente utilizam apenas o traço físico mais visível, como a cor da pele, ao responderem perguntas sobre autoidentificação étnica. No entanto, essa resposta limitada não permite aferir se a pessoa considera outros atributos, como os mencionados anteriormente, igualmente importantes para definir sua identidade étnica e compreensão de sua autoidentificação étnica.

Além disso, a autoidentificação étnica é ainda mais complexa devido à variedade de terminologias utilizadas para tratar do mesmo assunto. Encontramos termos como "classificação étnico-racial", "pertencimento étnico-racial", "autoidentificação", "autoatribuição", entre outros. Para evitar confusão, este estudo opta por usar apenas os termos "autoidentificação" e "identificação étnico-racial". No entanto, é importante salientar que respeitamos os termos utilizados por outros pesquisadores, reconhecendo a diversidade terminológica existente no campo das discussões sobre identidade étnico-racial. Esse reconhecimento contribui para uma compreensão mais completa e respeitosa das perspectivas dos pesquisadores e das pessoas que estão envolvidas nesses processos de autoidentificação.

No contexto brasileiro, assim como em diversos países latino-americanos, a identificação étnica da população tende a ser fundamentada principalmente na aparência física, em contraste com uma ênfase na descendência. Uma característica marcante da história brasileira é que, após a abolição da escravatura em 1888, o país

não instituiu nem aplicou legislações segregacionistas, nem adotou um sistema formal de identificação étnica baseado em critérios de origem ou ascendência racial.

Mesmo antes da abolição da escravatura, o Brasil já era marcado pela presença de uma população diversificada em termos de raça e etnia. Embora a miscigenação racial fosse frequentemente condenada durante esse período, a realidade era que ela continuou a ocorrer e a se intensificar. No final do século XIX, a população mestiça já superava numericamente a população branca. Esse fenômeno de miscigenação resultou em uma sociedade onde as fronteiras entre as diferentes raças não eram rigidamente definidas, especialmente em comparação com países que adotaram sistemas de segregação estrita.

Consequentemente, as classes sociais no Brasil não foram estritamente delineadas com base na cor da pele, uma vez que os mestiços gradualmente e progressivamente se incorporaram à sociedade e à cultura nacionais. Esse processo de incorporação lenta, mas constante, permitiu a formação de uma identidade nacional diversificada e complexa, em que a identificação étnica não era unicamente definida pela descendência racial, mas também pela cultura, pela história compartilhada e pela interação entre as diferentes comunidades étnicas e culturais presentes no país.

Essa abordagem da identificação étnica com base na aparência física, em vez de critérios legais ou genealógicos rígidos, tem sido uma característica distintiva do Brasil e de muitos outros países da América Latina, refletindo a riqueza da diversidade racial e cultural que caracteriza essas nações.

A análise de Oracy Nogueira (1985) sobre os processos de identificação étnica e preconceito racial fornece uma perspectiva valiosa para entender as complexidades culturais e sociais que envolvem as questões de raça e etnia, especialmente quando comparadas entre o Brasil e os Estados Unidos. Nogueira destaca a distinção fundamental entre dois métodos de identificação étnica: o "marca de origem", que se baseia na descendência, e o "marca de aparência", que se fundamenta na cor da pele e outras características físicas visíveis. Enquanto nos Estados Unidos é predominante o uso da "marca de origem", onde uma relação direta é estabelecida entre a aparência e a ancestralidade por meio do conceito da "one-drop-rule" (regra de uma gota), no Brasil prevalece a "marca de aparência". No contexto brasileiro, não existe uma regra clara de descendência biológica para a pertença a um grupo racial, e as identificações

étnicas são predominantemente baseadas na aparência física e em uma variedade de status adquiridos e adstritos.

A "marca de aparência" no Brasil abrange uma gama de fenótipos que podem ou não ser evidentes para o observador. Assim, a identificação étnica dos brasileiros muitas vezes se baseia na cor da pele e em outros traços físicos, sem necessariamente considerar sua origem biológica específica. Por exemplo, uma pessoa de descendência africana ou asiática que, devido ao extenso processo de miscigenação, tenha perdido os traços fenotípicos de sua origem biológica, é frequentemente categorizada como branca. Em contrapartida, nos Estados Unidos, onde prevalece a "marca de origem", um indivíduo com uma ascendência clara de uma determinada raça não é permitido estabelecer um novo status racial com base apenas em sua aparência física.

A distinção proposta por Nogueira entre "marca da aparência" e "marca de origem" desencadeou e continua a gerar debates entre os estudiosos, pois parece implicar que no Brasil não existe "preconceito racial", mas sim "preconceito de cor". Para compreender essa distinção, Nogueira comparou os tipos de preconceito entre Brasil e Estados Unidos. Ele concluiu que, entre os brasileiros, não há um "preconceito de origem" baseado na descendência, mas sim um "preconceito de marca", construído com base na aparência física.

Essa análise enfatiza a complexidade das dinâmicas raciais no Brasil, onde as identidades étnicas e as percepções de raça são frequentemente moldadas por uma ampla gama de características fenotípicas, destacando a necessidade de abordagens sensíveis às nuances culturais e históricas na compreensão do preconceito racial e da identidade étnica no país. Osório (2003, p. 21) esclarece bem essa questão:

O preconceito racial de origem prejudica os que descendem do grupo discriminado, não importando se as pessoas trazem, em sua aparência física, os traços de seu grupo de origem. Em caso de miscigenação, o produto do cruzamento é identificado com o grupo discriminado, mesmo que fisicamente se caracterize pela aparência do grupo discriminador. [...] onde vige o preconceito de marca, a origem (descendência) não importa, apenas quantos traços ou marcas do "fenótipo" do grupo discriminado são portados pela vítima potencial. O preconceito racial de marca não exclui completamente, mas desabona suas vítimas. Portar os traços do grupo discriminado constitui inferioridade e faz com que os sujeitos ao preconceito sejam sistematicamente preteridos em relação aos demais.

Conforme Nogueira (1985), a cor da pele é o principal indicador que facilita a identificação dos potenciais vítimas de preconceito, seguindo uma escala de tons que varia desde o extremamente claro, considerado o ideal, até o completamente preto:

O preconceito intensifica-se na razão direta dessa escala de cor, além da presença de outras marcas: quanto mais negra é a pessoa, maior a probabilidade de ela ser vítima do preconceito. Em essência, as categorias branca, parda e preta refletem essa escala: são os dois pontos extremos e as posições intermediárias sintetizadas em uma única categoria (NOGUEIRA, 1985, p. 82, apud OSÓRIO, 2003, p. 22).

Em última análise, chegamos ao cerne desta problemática: a escala de cor, que emerge como o principal fator a complicar a definição e o debate acerca das questões relacionadas à cor e à identificação étnica no Brasil. Isso significa que o preconceito racial baseado na aparência torna a categorização do grupo discriminado, e, por conseguinte, a adesão a ele, uma questão maleável. Uma mesma pessoa pode ser rotulada como branca em determinados contextos sociais e cenários específicos, ao passo que, em outros contextos e relações, pode ser classificada como parda ou até mesmo negra. Isso nos leva a entender que "a concepção de branco e não-branco varia consideravelmente no Brasil, dependendo do grau de miscigenação, do indivíduo em questão, da classe social a que pertence e da região geográfica em que se encontra" (NOGUEIRA, 1985, p. 82, apud OSÓRIO, 2003, p. 22).

Estudiosos Petruccelli (2000), Andrews (1998) e Osório (2003), entre outros, têm diligentemente destacado que o sistema de identificação étnico-racial no Brasil se revela extraordinariamente intrincado. Essa complexidade emerge como resultado de um sofisticado processo de amalgamação de múltiplos elementos relacionados à aparência, que incluem não apenas a cor da pele e características físicas, como o formato do nariz e dos lábios, bem como o tipo de cabelo, mas também considerações de origem regional e social.

Em outras palavras, o sistema de identificação étnico-racial é uma construção intrincada que se compõe da "aparência geral". Esta "aparência geral" é um mosaico complexo que incorpora o estilo de vida da pessoa, seu nível de instrução, sua renda, suas escolhas de moda (incluindo penteado e tipo de roupa), a marca de carro que conduz e, surpreendentemente, até mesmo suas interações sociais, como a simpatia ou antipatia que despertam nas demais pessoas (ROCHA, 2008, p. 762).

Nesse contexto, o entendimento da identidade étnico-racial no Brasil é uma reflexão profundamente multifacetada que transcende a simples análise da aparência física, abraçando uma rica tapeçaria de elementos interligados que moldam as percepções e a identificação das pessoas. A partir dos motivos expostos, a categoria de identificação parda mostra-se mais complexa, uma vez que é aparentemente indefinível:

A abrangência da categoria parda e sua aparente indefinição, por sua vez – e paradoxalmente – ampliam a objetividade da classificação. Sendo fluidas as linhas de fronteiras que separam as três grandes zonas de cor – preta, parda, branca – a classificação ganha a capacidade de apreender a situação do indivíduo classificado em seu microcosmo social, no contexto relacional que efetivamente conta na definição da pertença ao grupo discriminador ou discriminado (OSÓRIO, 2003, p. 23).

Com o objetivo de realizar essa classificação, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE², desde o Censo Demográfico de 1991, adota um método que coleta dados sobre a cor da pele por meio da autoidentificação, permitindo que o próprio indivíduo determine a que grupo étnico-racial pertence. Essa abordagem coloca em evidência a complexidade inerente à questão da identificação étnico-racial no Brasil, uma vez que a autoidentificação reflete a percepção individual de raça e etnia.

Estudiosos que se dedicam à análise dessa temática da identificação étnico-racial questionam profundamente como se processa essa identificação, especialmente no caso do grupo de mestiços ou pardos. Como observam Rosemberg e Piza (2002, p. 100), esse grupo se destaca por apresentar uma ampla variação no pertencimento racial, sendo sua identificação mais fortemente influenciada pelos significados sociais atribuídos à cor da pele. Mestiços e pardos transitam com relativa liberdade nas categorias de cor, estabelecendo, portanto, limites geralmente bastante amplos que desafiam uma classificação precisa.

²A categorias empregadas pelo IBGE para classificar a população brasileira sofreram algumas modificações, a saber: no primeiro Censo Demográfico, realizado em 1872, as categorias eram preto, pardo, branco e caboclo, e este último termo definia o grupo dos indígenas. No Censo Demográfico de 1890, a categoria pardo foi substituída pela de mestiço. No Censo Demográfico de 1940, a categoria mestiço voltou à denominação de pardo. A categoria amarelo foi criada em 1940, em função da imigração de asiáticos. No Censo Demográfico realizado na década de 1990, foi incluída a categoria indígena, e a classificação, que até então se dava pela cor, passou a envolver cor/raça e etnia. Hoje, são cinco as categorias utilizadas: preto, pardo, amarelo, branco e indígena.)

Essa complexidade na identificação étnico-racial revela-se desde a infância, com crianças negras enfrentando o desafio precoce de compreender o "lugar" que ocupam no que diz respeito à questão de identidade e pertencimento étnico-racial. A diversidade de experiências e perspectivas dentro desse grupo, assim como em outros grupos étnico-raciais, ressalta a importância de um diálogo contínuo e de uma abordagem inclusiva para entender e enfrentar as questões relacionadas à identidade racial no Brasil.

3.3. A lei da 10.693 e as relações étnicas raciais na escola

A Lei 10639/03³ representou um marco significativo na legislação educacional brasileira ao introduzir a obrigatoriedade do estudo das Relações Étnico-Raciais, bem como da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os níveis da educação básica. Essa iniciativa tinha como objetivo principal resgatar e valorizar a contribuição do povo negro para a construção social, econômica e política do Brasil.

Nesse contexto, é fundamental enfatizar a importância da Lei 10639/03 como uma medida de ação afirmativa para combater a histórica exclusão e invisibilidade das questões étnico-raciais no sistema educacional. A inclusão desses conteúdos nos currículos escolares não apenas reconhece a diversidade cultural e étnica do país, mas também visa promover a igualdade racial e combater o racismo estrutural que persiste na sociedade brasileira.

Além disso, o Parecer nº CNE/CP 003/04, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação para regulamentar a aplicação da Lei 10639/03, desempenha um papel fundamental. Esse documento estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao tornar obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, reforçou-se o compromisso do Estado em promover uma educação inclusiva e igualitária.

A incorporação desses conteúdos nos currículos escolares não apenas proporciona uma visão mais abrangente da história do Brasil, reconhecendo a riqueza das contribuições culturais e históricas dos africanos e afrodescendentes, mas

³ Anexo 1

também contribui para o fortalecimento da identidade e autoestima das comunidades negras. Além disso, a educação sobre as Relações Étnico-Raciais ajuda a sensibilizar os estudantes sobre a importância do respeito à diversidade, da promoção da igualdade e do combate ao preconceito racial. Sendo assim, a Lei 10639/03 e o Parecer nº CNE/CP 003/04 são instrumentos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária no Brasil. Eles representam um passo importante na busca pela valorização da diversidade étnico-racial e pelo combate ao racismo, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade racial e social em nosso país.

A trajetória do negro no Brasil ao longo da história é um capítulo marcado por uma série de desafios e adversidades que continuam a ecoar nas experiências contemporâneas da comunidade afro-brasileira. Desde os primeiros momentos da colonização, os negros foram submetidos à discriminação racial, à brutalidade da escravidão e à negação de seus direitos mais básicos. O término da escravidão, em 1888, com a assinatura da Lei Áurea, não representou automaticamente um reconhecimento pleno do negro como cidadão plenamente integrado na sociedade brasileira. Na verdade, esse evento marcou o início de uma longa luta por reconhecimento, respeito, visibilidade e igualdade racial.

Como observado por Schwarcz (2001, p. 52), o racismo brasileiro assume uma natureza peculiar, caracterizada por ser um "discurso costumeiro" que é praticado, mas pouco oficializado. Isso significa que o preconceito racial no Brasil muitas vezes se manifesta de forma sutil, dissimulada e camuflada sob a aparência de igualdade racial. Nesse contexto, o racismo se transformou de uma prática aberta em uma forma mais insidiosa e "silenciosa", que muitas vezes é erroneamente considerada inexistente.

Os movimentos negros têm desempenhado um papel fundamental na denúncia e combate a essa forma de racismo. Eles têm trabalhado incansavelmente para acabar com o preconceito e a discriminação racial e para garantir o reconhecimento da contribuição cultural do povo negro na formação da sociedade brasileira. Essa luta inclui a demanda por políticas de inclusão, a promoção da educação inclusiva e igualdade de oportunidades, bem como a reafirmação da identidade afro-brasileira.

No entanto, apesar dos avanços legais, como a Lei de Cotas e leis que punem o racismo, a discriminação racial continua sendo uma realidade persistente na sociedade brasileira. O preconceito racial ainda se manifesta em várias esferas,

incluindo o mercado de trabalho, o sistema de justiça criminal e o acesso a serviços básicos. A superação definitiva desse problema requer uma abordagem holística que envolve não apenas mudanças nas leis, mas também uma transformação profunda na mentalidade e na cultura da sociedade.

Em resumo, a história da comunidade afro-brasileira é uma narrativa de resiliência e luta constante contra a discriminação racial. É essencial reconhecer que o racismo persiste de maneira sutil e muitas vezes não oficializada, e a sociedade brasileira precisa enfrentar esse desafio de frente para alcançar uma verdadeira igualdade racial e justiça social. A Lei nº 12.288/10 de 20/07/2010, Estatuto da Igualdade Racial, traz o conceito de discriminação:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; (BRASIL, 2010, p.1).

Na legislação brasileira, existem diversas leis que abordam questões étnico-raciais com o propósito de assegurar e fomentar os direitos de todos, com o intuito de combater o preconceito e a discriminação racial. A Constituição de 1988, em seu artigo 3º, estabelece os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. No inciso IV deste artigo, a Constituição garante o compromisso de "promover o bem de todos, sem qualquer forma de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação".

A Lei nº 12.288, de 20/07/2010 em seu artigo 1º prevê:

[...] o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. No artigo 4º, VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer [...] (BRASIL, 2010)

A luta contra as desigualdades étnicas, o preconceito e a discriminação racial é uma missão crucial na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a educação emerge como um fator de extrema importância, desempenhando um papel fundamental nessa batalha pela igualdade racial.

Conforme observado por Brandão (2005, p. 84), a educação é hoje reconhecida como um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social, capaz de impulsionar a evolução econômica e social de uma nação. É através da educação que podemos promover mudanças significativas, abrindo caminho para uma sociedade mais justa e inclusiva. No contexto das questões étnico-raciais, a educação desempenha um papel ainda mais relevante, pois contribui para desmontar estereótipos, desconstruir preconceitos arraigados e promover a compreensão da diversidade cultural e étnica.

Munanga (2008, p. 3) destaca a riqueza da diversidade étnica no Brasil, enfatizando que o país é um caldeirão de culturas e origens. Os povos indígenas, os europeus e os africanos escravizados de diversas origens étnicas e culturais desempenharam papéis fundamentais na formação da identidade brasileira. Essa diversidade étnica e cultural é um dos aspectos mais enriquecedores da sociedade brasileira, mas também um terreno fértil para a manifestação do preconceito e da discriminação racial. Portanto, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da valorização da diversidade e no combate a qualquer forma de discriminação baseada na origem étnica ou racial.

[...] a questão fundamental que se coloca hoje é o reconhecimento oficial e público dessas diversidades que até hoje estão sendo tratadas desigualmente no sistema educacional brasileiro, além dos portadores dessas identidades de resistência ser ainda vítimas dos preconceitos e da discriminação racial, até da segregação racial de fato. (MUNANGA, 2008, p.3)

O racismo é uma realidade que permeia todas as esferas sociais, desde o ambiente familiar até a escola. Na instituição escolar, encontramos uma diversidade de alunos, cada um trazendo consigo uma rica bagagem cultural, repleta de costumes, hábitos e tradições que foram aprendidos no convívio com suas famílias. É fundamental reconhecer que cada aluno possui uma história única e valiosa, e é justamente essa diversidade cultural que compõe a riqueza de nossa sociedade, devendo ser não apenas respeitada, mas também valorizada.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel de extrema importância na transmissão de conhecimento. No entanto, é essencial que essa transmissão seja conduzida com a devida sensibilidade e cuidado, evitando a disseminação de narrativas preconceituosas ou estereotipadas, especialmente quando se trata de contar a história de uma determinada etnia. Como destacado por Brandão (2005, p.

84), a educação é um instrumento poderoso de intervenção na realidade social, e sua responsabilidade na promoção do respeito à diversidade étnica e cultural não pode ser subestimada.

Munanga (2008, p. 3) nos lembra da riqueza da diversidade étnica brasileira, resultado da interação de povos indígenas, europeus e africanos com diferentes origens étnicas e culturais. Portanto, é necessário que a escola atue como um espaço que não apenas reconheça essa diversidade, mas também a celebre e a integre de maneira respeitosa em seu currículo. Ao fazer isso, a escola contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para a construção de cidadãos conscientes, capazes de valorizar e respeitar a multiplicidade de culturas que compõem nossa sociedade.

Neste sentido, a escola desempenha um papel central na promoção do respeito à diversidade étnica e cultural, e sua abordagem educacional deve ser sensível e inclusiva, evitando estereótipos e preconceitos, e assegurando que cada aluno seja valorizado em sua singularidade e que a riqueza da diversidade cultural brasileira seja plenamente reconhecida e celebrada.

A crítica fundamental e que tem sido repetida inúmeras vezes por historiadores, especialmente os que se dedicam ao ensino, é a de que a História do Brasil tem sido ensinada visando construir a ideia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira. [...] a ideia de um povo homogêneo com um passado único se consolidou por intermédio da difusão de que somos um povo caracterizado pela democracia racial. (BITTENCOURT, 2005, p. 198)

A teoria da democracia racial, concebida como um mecanismo para ocultar as disparidades e desigualdades sociais, bem como para sustentar a homogeneização cultural, promovia a noção de uma sociedade sem conflitos, supostamente livre de racismo, preconceitos étnicos ou discriminação. No entanto, de acordo com Fernandes (2007), a democracia racial representa um mito, uma falsa representação da realidade. Na verdade, ela é uma distorção originada durante o período colonial, concebida como uma resposta à integração de mestiços nas famílias como um meio de promover a igualdade racial e a coesão social.

Conforme aponta o autor, a miscigenação foi usada como uma estratégia para manter a ordem escravista, já que os mestiços eram educados à imagem dos senhores e socializados para se comportarem como "brancos", difundindo-se a imagem do "negro de alma branca", leal aos seus senhores (FERNANDES, 2007, p.

43). O que era rotulado como igualdade racial na verdade não passava de uma tolerância racial superficial, um equívoco que persiste até os dias de hoje.

Nas escolas, a discriminação muitas vezes é transmitida de forma inconsciente. Os livros didáticos frequentemente apresentam uma narrativa histórica que se concentra apenas no período escravocrata, ignorando a rica cultura e os costumes dos negros. Essa abordagem tende a reforçar a ideia de subordinação do negro ao branco, destacando o relacionamento senhor e escravo, enquanto estabelece a supremacia do branco como padrão de referência social, relegando o negro à condição de "incivilizado".

É crucial reconhecer a necessidade de reformular a educação para abordar de maneira mais abrangente a história e a cultura dos negros, bem como promover a igualdade racial de forma eficaz. Somente ao desconstruir estereótipos e examinar criticamente o passado é possível criar uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade seja genuinamente valorizada e onde o legado da discriminação racial seja superado.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana. (COUTINHO et al, 2008, p.76)

O conteúdo ensinado referente a História, muitas vezes reflete uma perspectiva política e ideológica específica, perpetuando a noção de que certos grupos étnicos não têm uma história significativa, apenas uma influência limitada e algumas contribuições culturais (BITTENCOURT, 2005, p. 199). A história dos afrodescendentes vai muito além de seu passado de escravidão, abrangendo uma influência profunda nos aspectos pessoais, socioeconômicos e culturais, como tradições, costumes, danças, músicas e religião. É crucial reconhecer e valorizar a contribuição intelectual africana, que muitas vezes é negligenciada devido ao estereótipo injusto de incompetência intelectual, uma crença que é erroneamente sustentada pelo senso comum e que vai contra políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais.

No contexto brasileiro, existe uma negação frequente da existência de preconceito e racismo, ao mesmo tempo em que resistimos a incluir o estudo da

religião africana, muitas vezes considerada profana e demoníaca, ignorando completamente seu imenso valor cultural.

O reconhecimento da riqueza da cultura africana representa um passo fundamental na superação do persistente racismo e preconceito que ainda permeiam nossa sociedade. Este reconhecimento é uma batalha liderada pelo Movimento Negro, em busca de justiça e reparação pelos erros históricos cometidos ao longo dos anos contra a população afrodescendente. É, em essência, uma luta pela cidadania plena e pela democracia para todos os cidadãos. Uma conquista significativa nesse sentido é a implementação da Lei 10.639/03, que dá voz aos marginalizados e celebra uma cultura que desempenhou um papel vital na formação da identidade do povo africano e de seus descendentes.

É importante ressaltar que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana não se limita à população negra; ele é relevante para toda a sociedade brasileira. Isso porque ele oferece a oportunidade para que cada cidadão se reconheça como parte de uma sociedade diversificada e que caminha em direção a uma verdadeira democracia.

A Lei 10.639/03 não se restringe apenas à adição de novos conteúdos no currículo; ela também instiga uma reflexão mais profunda sobre as relações sociais e étnico-raciais, além de provocar uma reavaliação das práticas pedagógicas e dos objetivos da educação nas escolas. Ela representa uma mudança de paradigma na maneira como abordamos a história afro-brasileira e exige que revisemos nossa abordagem estereotipada em relação à população negra. É um chamado para a transformação das práticas pedagógicas, a fim de promover uma visão mais justa e igualitária da história e cultura afro-brasileira em nossa sociedade.

A Lei 10.639/03 representa uma iniciativa de ação afirmativa destinada a resgatar a memória e a contribuição da comunidade afrodescendente nas esferas social, econômica e política da História do Brasil. Conforme definido pelo Ministério da Educação (MEC), ações afirmativas compreendem um conjunto de medidas especiais voltadas a grupos que foram discriminados e marginalizados devido à exclusão social, tanto no passado quanto no presente (BRASIL, 2015, p. 1). Essas ações afirmativas têm como propósito fundamental eliminar as desigualdades relacionadas a raça, etnia, religião, gênero e outras dimensões. Importante destacar que seu objetivo não é privilegiar um grupo específico, mas sim promover a igualdade e a inclusão de todos os indivíduos que historicamente enfrentaram discriminação.

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, [...] 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. (MUNANGA, 2005, p.16)

A Lei 10.639/03 foi elaborada com o propósito de orientar as instituições educacionais em relação às suas responsabilidades de promover a valorização das diversas matrizes culturais presentes no Brasil e de combater a discriminação, integrando a pluralidade étnico-racial da sociedade nas práticas pedagógicas. A escola, como um ambiente essencial para a formação de cidadãos e a construção de identidades, desempenha um papel crucial na efetivação dessa lei. Para alcançar esse objetivo, é necessário reformular as práticas escolares e ajustar o currículo educacional de acordo com as diretrizes estabelecidas pela legislação.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno CNE/CP nº 03/2004, fortalece a ênfase na luta contra o racismo e a discriminação, enfatizando a importância da disseminação e geração de conhecimento, bem como da promoção de atitudes, posturas e valores que capacitam os cidadãos a se orgulharem de sua herança étnico-racial, independentemente de serem descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou asiáticos. Isso contribui para que todos possam participar ativamente na construção de uma nação verdadeiramente democrática, onde todos tenham seus direitos garantidos e sua identidade cultural valorizada (BRASIL, 2004, p. 2).

Entretanto, para cumprir eficazmente os conteúdos programáticos estabelecidos pela Lei 10.639/03, novos e significativos desafios surgem no ensino e na formação de professores. Isso se deve ao fato de que a abordagem dessa temática implica em desmistificar o mito da democracia racial e abordar de maneira apropriada as questões raciais presentes na escola, especialmente na sala de aula.

CAPÍTULO III

4. ESTUDOS DA INFÂNCIA

Este capítulo tem como objetivo introduzir duas contribuições teóricas fundamentais para a compreensão dos sujeitos envolvidos no presente estudo, ou seja, as crianças. A primeira delas está relacionada à Sociologia da Infância, um campo de conhecimento da Sociologia que tem desempenhado um papel crucial nos últimos anos, oferecendo métodos valiosos para a condução de pesquisas que envolvem crianças. A segunda contribuição de destaque é proveniente da Psicologia Sócio-histórica, que atribui grande importância à linguagem no processo de formação da identidade humana. Ambas as teorias representam contribuições significativas, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente da criança como sujeito e da manifestação de sua identidade étnico-racial no contexto infantil.

A Sociologia da Infância oferece um arcabouço conceitual e metodológico que reconhece a criança como um sujeito ativo, capaz de contribuir de forma significativa para a pesquisa. Ela desafia a concepção tradicional de que as crianças são apenas objetos passivos de estudo e destaca a importância de considerar suas perspectivas, experiências e vozes em pesquisas relacionadas a elas. Isso é especialmente relevante quando se trata de investigar questões de identificação étnico-racial entre as crianças, pois permite uma compreensão mais rica das maneiras como elas percebem e constroem sua identidade étnica e racial desde tenra idade.

Por sua vez, a Psicologia Sócio-histórica enfatiza o papel fundamental da linguagem na formação do ser humano e da sua identidade. Ela destaca como a linguagem é uma ferramenta central para a construção do pensamento e da cultura, influenciando profundamente a maneira como as crianças se percebem e se relacionam com as categorias étnico-raciais. Ao considerar essa perspectiva, somos capazes de examinar de maneira mais abrangente como as crianças desenvolvem suas identidades étnico-raciais e como a linguagem desempenha um papel crucial nesse processo.

Assim, essas duas teorias se complementam e enriquecem a nossa compreensão das crianças como sujeitos ativos e da forma como elas expressam suas identidades étnico-raciais no contexto infantil. Ao incorporar esses aportes teóricos em nossa

pesquisa, estamos em uma posição mais sólida para analisar e interpretar as experiências e perspectivas das crianças envolvidas no estudo.

4.1. Os desafios para compreender a criança

A Sociologia da Infância tem destacado a necessidade premente de reformular a abordagem utilizada nas pesquisas envolvendo crianças. Essa crítica, que teve início no século XX, dirige-se principalmente à Psicologia do Desenvolvimento, notadamente às contribuições de Piaget sobre o tema infantil. As teorias desenvolvidas por Piaget exerceram uma influência abrangente em diversas áreas do conhecimento, abrangendo desde a Pedagogia e a Medicina até as políticas públicas e a interação cotidiana entre adultos e crianças.

A perspectiva piagetiana da criança se baseia em dois princípios fundamentais: primeiro, a ideia de que a criança é, antes de tudo, um ser natural e, segundo, que a natureza infantil passa por um processo de maturação, avançando por estágios fixos e imutáveis. Essa concepção, por sua vez, teve um impacto significativo na Psicologia do Desenvolvimento, moldando uma compreensão predominante sobre a formação das crianças e, em última instância, conduzindo a uma padronização da pesquisa científica sobre elas.

Como observado por Jobim e Souza (2005, p. 41), a Psicologia do Desenvolvimento não se limita a observar e descrever o desenvolvimento humano; ela também formula ideais para o desenvolvimento, fornece os meios para torná-los realidade e, mais importante ainda, acaba por influenciar o próprio desenvolvimento de crianças, adolescentes e até mesmo dos adultos, com base em certos moldes. Ao buscar compreender o processo de desenvolvimento humano, a Psicologia do Desenvolvimento acabou por estruturar e normalizar a experiência da criança, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e psicossociais.

Os conceitos desenvolvidos por essa teoria têm uma influência que se estende para além dos seus próprios limites, afetando diretamente a maneira como se estrutura o comportamento de crianças e adolescentes, moldando suas formas de ser e agir de acordo com as expectativas culturais, políticas e econômicas do contexto social mais amplo (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 40).

Assim, enfrentamos desafios consideráveis na compreensão da criança, especialmente no que diz respeito à necessidade de superar as limitações impostas por uma visão predominante e normativa que foi fortemente influenciada pela teoria do desenvolvimento piagetiano. É crucial repensar nossas abordagens para garantir uma compreensão mais holística e contextualizada da infância.

No século XX, a concepção da criança passou por uma significativa transformação, deixando de ser vista como um ser universal e uniforme para se tornar alvo de normatização, especialmente nas esferas familiar e escolar. Nesse contexto, a criança era frequentemente percebida como uma entidade em formação, um indivíduo incompleto que ainda não havia atingido a plenitude da maturidade, tanto física quanto psicológica. Esse entendimento da infância como um estágio de desenvolvimento inferior ao da idade adulta influenciou profundamente as interações e expectativas em relação às crianças.

Essa normatização da infância se refletiu nas estruturas familiares, nas práticas educacionais e nas políticas sociais da época. As crianças eram frequentemente submetidas a uma série de restrições e regras destinadas a moldar seu comportamento e prepará-las para a vida adulta. Além disso, o acesso à educação formal muitas vezes era baseado em padrões rígidos que refletiam essa visão da criança como um ser em processo de amadurecimento.

É importante destacar que essa concepção normatizada da infância não era uniforme e variava de acordo com fatores como classe social, gênero e cultura. Algumas crianças enfrentavam expectativas mais rígidas e restrições mais severas do que outras, dependendo de sua posição na sociedade.

Essa evolução na compreensão da infância no século XX nos faz refletir sobre como as visões e as práticas em relação às crianças têm evoluído ao longo do tempo e como nossa compreensão contemporânea da infância é moldada por essas mudanças históricas. Também nos alerta para a importância de reconhecer a diversidade de experiências infantis e a influência das normas culturais e sociais em nossa abordagem das crianças.

Para verdadeiramente conhecer as crianças, é imprescindível não apenas ouvi-las, mas, acima de tudo, escutá-las com atenção. Essa premissa é defendida por Mayall (2005, p. 123), que argumenta que, por meio do diálogo com as crianças, é possível adquirir compreensões valiosas sobre como elas constroem conhecimento e aprendem. No entanto, é crucial reconhecer que esse conhecimento é singular, pois

não existe uma única experiência de infância, mas sim múltiplas infâncias vivenciadas em contextos diversos, heterogêneos e em diferentes períodos históricos.

No contexto brasileiro, estudiosos que se dedicam a compreender o mundo social das crianças e sua diversidade, com especial atenção para as dimensões de gênero, classe e raça, têm enfatizado a importância de integrar diferentes disciplinas. Essa abordagem visa não apenas capturar a complexidade da infância, mas também estabelecer um arcabouço teórico-metodológico robusto que permita uma compreensão mais profunda e abrangente.

Ao realizar uma breve análise sobre a evolução do papel da criança nas pesquisas, Rocha (2008, p. 44) destaca que:

É perceptível como a atenção de outros campos científicos, particularmente a História, Sociologia, Antropologia, tem permitido conhecer, em termos menos redutíveis, as questões que envolvem as crianças e a infância [...] indicando uma perspectiva cada vez mais forte de articulação dos diferentes saberes sobre a criança e a infância, na direção da construção de um campo de Estudos da Infância.

No âmbito da Psicologia, as contribuições da teoria sócio-histórica, em particular os pensamentos de Vygotski (2001), têm sido amplamente reconhecidas e incorporadas ao corpo científico que busca entender a criança como um sujeito histórico e criador de culturas. De acordo com Vygotski, a criança não é apenas moldada pelos valores culturais do ambiente em que vive, mas também desempenha um papel ativo na transformação desse ambiente. O autor enfatiza que o conhecimento é gerado por meio das interações sociais que ocorrem por meio da mediação de signos culturais desenvolvidos pela sociedade como um todo (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 40).

Nesse contexto, o objetivo principal é compreender a criança como um ser intrinsecamente ligado ao seu ambiente social e como um agente ativo na construção e transformação da cultura. Essa abordagem oferece uma visão mais abrangente e dinâmica da infância, na qual a criança não é apenas um receptor passivo de influências culturais, mas também um participante ativo na criação e na evolução da cultura em seu entorno.

4.2. A criança e o seu modo de olhar, sentir e significar

Conforme destacado por Vygotski (2001), o processo de desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à ação compartilhada e à interação com instrumentos físicos. Ele argumenta que é por meio da atividade compartilhada e da utilização de instrumentos que nos desenvolvemos e nos tornamos seres humanos plenos. Um dos conceitos fundamentais em sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve a diferença entre o que uma criança é capaz de fazer de forma independente, o chamado Nível de Desenvolvimento Real da Criança (NDR), e o que ela pode alcançar quando interage colaborativamente com adultos ou pares mais experientes, com a ajuda deles.

A ZDP ressalta a importância das interações sociais e do aprendizado colaborativo no desenvolvimento infantil. Vygotski argumenta que é por meio dessas interações que as crianças adquirem conhecimento e compreensão dos signos e seus significados. Isso ocorre em diversos contextos, tanto formais quanto informais de ensino. As situações de ensino formal, como a sala de aula, e as interações cotidianas com adultos e pares desempenham um papel crucial na ampliação da ZDP de uma criança.

É relevante notar que a ZDP não se limita a um único estágio de desenvolvimento; em vez disso, é uma noção dinâmica que muda à medida que a criança avança em seu desenvolvimento. Essa abordagem de Vygotski nos faz refletir sobre a importância das relações interpessoais, da instrução colaborativa e do papel dos adultos e pares mais experientes no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Ela destaca como a interação e a cooperação são elementos essenciais para o crescimento e a aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, Vygotski postula a natureza social do indivíduo, visto que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKI, 2005, p. 14).

Segundo as ideias de Vygotski, o desenvolvimento humano é um processo de apropriação do uso de ferramentas, realizado por meio da interação social com parceiros que já têm domínio sobre essas ferramentas. Dentre essas ferramentas, as linguagens desempenham um papel central, abrangendo a linguagem matemática,

oral, escrita, obras de arte, notação musical, entre outras. A interação social mais eficaz, de acordo com Vygotski, ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com a orientação de um participante experiente que sabe escolher e utilizar as ferramentas apropriadas para resolver problemas específicos.

Inicialmente, a linguagem age como um instrumento, permitindo que a criança se comunique com as pessoas ao seu redor. Posteriormente, à medida que a criança a internaliza, a linguagem se torna uma função mental essencial para o pensamento. A aquisição da experiência social humana por meio da linguagem é fundamental para os diferentes modos pelos quais as crianças são, sentem e agem, todos influenciados pela história social e não pela herança biológica.

A linguagem desempenha três funções distintas na configuração do ser humano: primeiro, a função de comunicação, que possibilita a interação com os outros; em segundo lugar, a função de planejamento, que ajuda na elaboração de planos e estratégias; e, por fim, a função de autorregulação da conduta, que permite controlar o comportamento. Além disso, quando a linguagem se conecta ao pensamento, ela possibilita a realização de operações de generalização e a formação de conceitos, tornando-se um meio de expressão do pensamento. Portanto, a linguagem desempenha um papel fundamental na constituição do ser humano, afetando todos os aspectos de sua vida, desde a comunicação até a capacidade de pensar e aprender. Como salienta Luria (2005, p. 80) ao destacar que quando uma criança assimila a linguagem, ela adquire a capacidade de reorganizar sua percepção e memória de maneira mais complexa. Isso permite que ela desenvolva formas mais elaboradas de reflexão sobre os objetos em seu mundo interno e ganhe a habilidade de tirar conclusões com base em suas próprias observações, bem como de fazer deduções. Ela desbloqueia todas as potencialidades do pensamento. [...] Ao assimilar palavras e usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos que encontra no mundo exterior, aplicando sua experiência pessoal.

No entanto, a relação intrínseca entre pensamento e linguagem só se concretiza por meio da mediação dos significados. É através dos processos de atribuição de sentido e significado que os espaços de compreensão da palavra são criados. Nesse contexto, o significado não é apenas uma parte integrante da linguagem, mas também do pensamento. Portanto, "para entender o discurso de alguém, não basta compreender as palavras; é necessário compreender o

pensamento por trás delas, que sempre carrega aspectos emocionais; é fundamental captar o significado da fala" (AGUIAR, 2001, p. 130).

O significado, no âmbito semântico, está relacionado às conexões que uma palavra pode estabelecer com seu(s) referente(s) ao representá-lo(s). Por outro lado, no contexto psicológico, o significado é uma abstração que engloba generalizações, conceitos e construções históricas e sociais, por meio das quais os seres humanos compartilham e socializam suas experiências.

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado e vice-versa: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VYGOTSKI, 2001, p. 398).

De acordo com Aguiar e Ozella (2005, p. 4), a apropriação da linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência do sujeito. Através das palavras, conseguimos compreender a maneira como o sujeito "é, pensa e age". No entanto, os significados das palavras não são estáticos ou imutáveis; pelo contrário, eles são dinâmicos e passíveis de mudança ao longo do tempo. Essas transformações nos significados das palavras têm o poder de influenciar a relação entre o pensamento e a linguagem. Portanto, essa relação, mediada pelas palavras carregadas de significado, é um processo em constante evolução e desenvolvimento (SOARES, 2006, p. 34).

Conforme destacado por Vygotski (2001, p. 412), quando o pensamento se converte em linguagem, ele passa por um processo de reestruturação e modificação. Portanto, não é correto afirmar que o pensamento apenas se expressa por meio da palavra; na realidade, ele se realiza na palavra. Essa transição do pensamento para a linguagem envolve a dimensão do significado e do sentido. Para esclarecer essa concepção, é importante ressaltar que os significados servem como ponto de partida, uma vez que, além de sua aparência superficial, eles contêm elementos que permitem acessar zonas mais abertas, fluidas e profundas, conhecidas como os sentidos (SOARES, 2006, p. 28). Os sentidos são sempre mais abrangentes do que os significados, pois representam uma combinação única e pessoal de eventos psicológicos que o sujeito realiza em sua interação com o mundo:

O sentido permite, portanto, uma apreensão mais precisa do sujeito, entendido como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos. Ação, pensamento e afeto jamais se separam e é essa unidade que explica os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Entender o sujeito implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido (DAVIS; JUNQUEIRA, 2008, p. 5).

A relação entre o sujeito e o mundo, considerada como um processo de apropriação da realidade, não apenas molda o ambiente externo. Ao interagir com o mundo, o sujeito apreende o significado de suas ações, o que o leva a constantemente articular e desenvolver novos significados. Essas novas articulações de significado não apenas transformam o sujeito, mas também o modificam internamente, alterando sua subjetividade, que é uma construção social e histórica (SOARES, 2006, p. 35). Além disso, de acordo com Soares (2006), paradoxalmente, significados e sentidos, embora sejam categorias distintas, são também complementares, sem que uma se dissolva na outra.

No entanto, os sentidos não se limitam aos significados. Para esclarecer essa dinâmica, Vygotski (2001) apresenta a seguinte compreensão, de que o sentido é sempre uma construção dinâmica, fluída e complexa, com múltiplas áreas de instabilidade variável. O significado é apenas uma dessas áreas de sentido que a palavra adquire em um contexto de discurso específico e, além disso, é uma área mais estável, uniforme e precisa. Como se sabe, a palavra pode mudar de sentido facilmente em contextos diferentes. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma situação, ela pode ter um sentido, enquanto em outra, adquire um diferente (SOARES, 2006, p. 96).

Comparados aos significados, os sentidos são mais individualizados e subjetivos. Além disso, eles são mais flexíveis e variam dependendo do contexto em que o discurso é proferido. Portanto, os sentidos estão mais diretamente relacionados aos indivíduos, que são sempre moldados pela dinâmica de suas relações sociais ao longo da história. Os sentidos, conseqüentemente, desempenham um papel crucial na unidade entre o emocional e o cognitivo que constitui a essência humana, estando profundamente entrelaçados com a subjetividade que se desenvolve ao longo de sua história (SOARES, 2006, p. 36).

A escolha metodológica na pesquisa com crianças desempenha um papel de extrema relevância, especialmente quando se considera a natureza individualizada e subjetiva dos sentidos que elas atribuem às suas experiências. Dada a flexibilidade e

variação dos sentidos conforme o contexto, a metodologia adotada pode influenciar significativamente a qualidade e a profundidade das descobertas. Portanto, ao selecionar a abordagem apropriada, os pesquisadores podem garantir que estejam capturando de maneira precisa as percepções e a subjetividade das crianças em seu desenvolvimento, contribuindo para uma compreensão mais rica e contextualizada do papel dos sentidos na formação da identidade infantil e na interação entre os aspectos emocionais e cognitivos. Sendo assim, compreende-se que a pesquisa de abordagem etnográfica com crianças desempenha um papel fundamental ao explorar os sentidos e significados que elas atribuem às experiências e interações em seu ambiente, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO IV

5. PESQUISA QUALITATIVA E ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Este estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, um campo que, de acordo com André (1995), tem suas raízes no final do século XIX. A pesquisa qualitativa é caracterizada por não envolver a manipulação de variáveis nem experimentação, focando-se na investigação de fenômenos em seu contexto natural. Dentro da abordagem qualitativa, diversas modalidades de pesquisa estão disponíveis, e neste trabalho, optamos por adotar a etnografia, uma técnica que teve suas origens na área da Antropologia. A principal preocupação da etnografia é a compreensão dos significados atribuídos às ações e eventos pelas pessoas ou grupos estudados. Em outras palavras, a etnografia busca identificar como os sistemas de significados contribuem para a formação da cultura, que Sprandley define como o conhecimento preexistente que as pessoas utilizam para interpretar suas experiências e agir no mundo real (ANDRÉ, 1995, p. 15-25).

Sendo assim, discutir os elementos que cercam a pesquisa de abordagem qualitativa e as contribuições da pesquisa etnográfica na área da educação, é essencial possuir um amplo e sólido conhecimento conceitual e teórico que permita entrelaçar esses elementos com as experiências vividas durante o trabalho de campo. Assim, este capítulo busca apresentar uma visão abrangente embasada em fontes teóricas, que abordam os diversos conceitos da pesquisa etnográfica e seu impacto no campo educacional sob a perspectiva qualitativa.

No contexto educacional, a adoção da abordagem etnográfica proporciona uma nova perspectiva sobre a escola, as crianças e os profissionais que nela atuam, levando em consideração as práticas culturais arraigadas no ambiente escolar. A compreensão dessas práticas é construída com base em um arcabouço teórico específico.

Autores como André (2012), Angrosino (2009), Ludke e André (2014), André e Gatti (2008), Chizzotti (2006), Bogdan e Biklen (1994), Geertz (1989) e outros, servem como referência teórica para as reflexões tecidas neste capítulo.

Conforme mencionado por André (2012), a pesquisa qualitativa teve suas origens no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar a adequação do método de investigação das ciências físicas e naturais, que se baseava

em uma abordagem positivista do conhecimento, para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. A busca por uma metodologia alternativa nas ciências sociais foi motivada pela complexidade e dinamismo desses fenômenos. No Brasil, a pesquisa qualitativa ganhou popularidade na área da educação por volta dos anos 1980.

Angrosino (2009) observa que é desafiador encontrar uma definição comum de pesquisa qualitativa que seja aceita por todas as abordagens e pesquisadores. Ele destaca que a pesquisa qualitativa não deve ser mais vista apenas como pesquisa não quantitativa, pois desenvolveu sua própria identidade. Ela visa compreender e descrever os fenômenos sociais de várias maneiras, como por meio da análise das experiências de indivíduos ou grupos, relacionadas a narrativas biográficas ou práticas cotidianas, e através da análise de conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia.

André (2012, p. 17) argumenta que a pesquisa é qualitativa "porque se opõe ao modelo quantitativista de pesquisa, que divide a realidade em unidades mensuráveis e as estuda de forma isolada". Além disso, Chizzotti (2006) acrescenta que a pesquisa qualitativa se concentra na interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos eventos que relatam e produzem, independentemente do uso ou não de dados quantitativos durante a pesquisa.

Portanto, embora dados quantitativos possam ser utilizados em pesquisas qualitativas, não é esse o foco. A pesquisa qualitativa se destaca pela investigação interpretativa, na qual a observação cuidadosa do pesquisador em campo desempenha um papel fundamental na revelação dos conhecimentos socialmente construídos e das práticas cotidianas que ocorrem na escola.

Conforme destacado por Bogdan e Biklen (1994, p. 70), o objetivo dos pesquisadores qualitativos é compreender melhor o comportamento e a experiência humana. Além disso, Lüdke e André (2014) delimitam cinco características principais da pesquisa qualitativa: o pesquisador como o principal instrumento; a coleta de dados é descritiva; a ênfase no processo; a consideração cuidadosa da divulgação das conclusões para o público-alvo da pesquisa; e a análise de dados, que segue um processo indutivo.

A primeira característica enfatiza que a fonte de dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural, no qual o pesquisador é o instrumento principal, estando em contato direto não apenas com o ambiente, mas também com a situação em estudo. Como observado por Lüdke e André (2014, p. 13), "pessoas, gestos e palavras estudados

devem sempre ser referenciados no contexto em que aparecem." A segunda característica destaca que os dados coletados são predominantemente descritivos, exigindo que o pesquisador descreva as situações e eventos de forma minuciosa. Isso não impede o uso de números para complementar a descrição, como transcrições de entrevistas, imagens e documentos relevantes para a pesquisa, mas a ênfase é na descrição. A terceira característica ressalta que a pesquisa qualitativa valoriza mais o processo do que o produto. O pesquisador deve estar atento às nuances do ambiente de pesquisa, como mencionado por Flick (2009, p. 27), tornando a pesquisa qualitativa um processo contínuo de construção de interpretações da realidade.

Dessa forma, compreender o ambiente de pesquisa e contextualizar os aspectos observados são atribuições essenciais do pesquisador qualitativo, permitindo uma compreensão mais profunda do contexto em estudo.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa apresenta uma quarta característica notável, conforme apontado por Lüdke e André (2014, p. 14): o foco está na compreensão do "significado que as pessoas atribuem às coisas e às suas vidas". Isso destaca a importância dos pesquisadores em serem cuidadosos ao comunicar as percepções e pontos de vista dos participantes ou público-alvo de sua pesquisa, especialmente em consideração às diferentes práticas culturais. Para fazer qualquer consideração, é essencial que os pesquisadores tenham conduzido observações detalhadas no campo durante a pesquisa em andamento.

Por último, uma quinta característica ressaltada por Lüdke e André (2014, p. 14) é que a "análise de dados segue um processo indutivo". De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem indutiva na pesquisa qualitativa envolve a construção gradual de abstrações à medida que os dados são coletados e organizados. Em outras palavras, o pesquisador se concentra em incorporar diversas perspectivas durante o processo de investigação. No método indutivo, a análise começa com um enfoque mais amplo e, ao longo da pesquisa, torna-se cada vez mais específica.

De acordo com André e Gatti (2008):

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, de processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade (2008, p. 9).

Para compreender esses processos, é fundamental realizar uma análise crítica do conteúdo ensinado e da maneira como os estudantes assimilam ou não o conhecimento. Nesse contexto, o estudante não é apenas visto como um receptor passivo dos conhecimentos escolares, mas também como alguém cujas experiências de vida e bagagem cultural desempenham um papel significativo na formação do corpo de dados da pesquisa.

Além disso, a contextualização social e a observação das interações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem proporcionam uma perspectiva enriquecedora para o campo de pesquisa, destacando-se como uma das principais contribuições da pesquisa qualitativa para a educação.

De acordo com Zanette (2017), a abordagem metodológica das pesquisas qualitativas começou a ganhar forma a partir da década de 1970, impulsionada pelas limitações epistemológicas da pesquisa quantitativa, que muitas vezes não conseguia capturar de maneira precisa os fenômenos educacionais. Nesse período, questionou-se a objetividade da pesquisa quantitativa, baseada em uma perspectiva positivista, devido, entre outros fatores, à sua incapacidade de permitir que os pesquisadores entendessem a realidade sob a ótica dos participantes e se aproximassem do objeto de estudo de forma mais abrangente.

Somente nos primeiros anos da década de 1980, como mencionado por André (2001, p. 53-54), houve uma expansão das influências interdisciplinares nas pesquisas qualitativas, indo além dos campos tradicionais da Psicologia e Sociologia e incorporando contribuições da Antropologia, História, Linguística e Filosofia. Além disso, entidades públicas passaram a exigir maior rigor técnico na realização de pesquisas e estabeleceram critérios mais rigorosos para a elaboração de projetos de pesquisa como condição para a liberação de financiamento.

Ao caracterizar a pesquisa qualitativa em seus aspectos gerais, é essencial esclarecer que essa abordagem engloba um amplo conjunto de métodos e técnicas que abrange desde a análise de conteúdo, com suas múltiplas abordagens, até estudos de caso, pesquisa participante, investigações etnográficas, antropológicas, entre outros (GATTI, 2001, p. 73). Portanto, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se envolva de maneira integrada com seu objeto de estudo, sem a necessidade de se concentrar diretamente em operações matemáticas e estatísticas. Trata-se de uma abordagem social que enfatiza o processo de investigação contextualizado, em vez do resultado final.

Nesse contexto, é importante destacar que, embora a pesquisa qualitativa tenha diversas aplicações, a ênfase aqui se concentra nos estudos etnográficos, pois eles proporcionam uma visão atualizada e inovadora ao examinar os traços culturais do objeto de pesquisa, independentemente do que seja esse objeto. Esse rigor implica que o pesquisador deve descrever o que está sendo investigado e observado de forma imparcial, evitando julgamentos ou interpretações precipitadas. Portanto, a pesquisa etnográfica em educação envolve a adaptação das técnicas etnográficas para um objeto de estudo bem definido, neste caso, o campo educacional.

A etnografia, como outros métodos de pesquisa, apresenta vantagens e desvantagens significativas. Por um lado, ela permite ao pesquisador retratar as atividades e perspectivas dos atores envolvidos, o que possibilita uma reavaliação das concepções prévias que o pesquisador possa ter sobre o fenômeno em estudo. Ao imergir no campo, essa abordagem oferece a oportunidade de corrigir preconceitos e ajustar estratégias de pesquisa, enriquecendo o processo de desenvolvimento teórico.

No entanto, uma crítica importante recai sobre a subjetividade do pesquisador, que pode potencialmente comprometer a validade do estudo, a menos que precauções sejam tomadas. A etnografia é caracterizada pelo uso de múltiplas fontes de informações, evitando assim depender exclusivamente de uma única fonte. Essa abordagem plural na coleta de dados estabelece a base para a triangulação, na qual as informações e os métodos de coleta são comparados. Isso permite uma maior qualidade na análise e confiabilidade dos dados da pesquisa.

É válido enfatizar que a proximidade do pesquisador com o objeto de estudo oferece a oportunidade de narrar as experiências vivenciadas de acordo com a percepção construída dentro de um contexto cultural local. No entanto, é importante reconhecer que o pesquisador pode ser visto como um estranho em um ambiente desconhecido, como é frequentemente o caso em pesquisa etnográfica em ambientes como escolas. Nesses casos, a aceitação do pesquisador nem sempre é automática. No entanto, essa situação pode ser revertida por meio da comunicação clara e detalhada dos objetivos da pesquisa ao grupo estudado. Um pesquisador que adota uma abordagem transparente e comunicativa tem maior probabilidade de ser aceito e de obter acesso aos aspectos culturais, hábitos e costumes do grupo investigado.

5.1. A inspiração da etnografia na pesquisa com crianças

Considerando a criança como um indivíduo social, que contribui para a criação de cultura e tem a capacidade de expressar suas perspectivas sobre o mundo ao seu redor, é fundamental adotar abordagens de pesquisa que reconheçam esse aspecto. De acordo com Angrosino (2009, p. 16), a etnografia se apresenta como o estudo de uma comunidade ou grupo humano em sua totalidade.

Esteban (2010) delinea algumas características e definições essenciais da pesquisa etnográfica, que incluem a descrição de um estilo de vida, a exploração de ambientes e grupos culturais autênticos, a habilidade de retratar uma comunidade ou cultura e um estudo detalhado da cultura de uma comunidade. Adicionalmente, conforme Esteban (2010) observa, a pesquisa etnográfica é caracterizada por sua natureza circular e emergente, sujeita a eventos não planejados, exigindo ajustes ao longo do processo de pesquisa.

William Corsaro, um destacado estudioso contemporâneo da infância, argumenta que a pesquisa etnográfica mantém uma flexibilidade intrínseca, sendo capaz de se adaptar e autocorrigir ao longo do tempo. Essa flexibilidade não se limita apenas às questões iniciais da pesquisa, mas também se estende à coleta e interpretação dos dados em colaboração com as crianças (CORSARO, 2009).

O termo "descrever" ou "descrição" é amplamente associado à pesquisa etnográfica, mas a interação entre o pesquisador e as pessoas observadas desempenha um papel igualmente crucial. Conforme enfatizado por Angrosino (2009), a eficácia da etnografia depende da capacidade do pesquisador de observar e interagir com as pessoas em suas rotinas diárias. No entanto, surge a questão de como permitir que as crianças participem ativamente de uma pesquisa etnográfica e como o pesquisador pode atenuar as relações de poder que existem entre ele e as pessoas observadas, incluindo, nesse caso, a dinâmica entre adultos e crianças.

Delgado e Müller (2008) sugerem que, em primeiro lugar, o pesquisador deve buscar ser aceito pelo grupo que está investigando, o que implica participar da vida cotidiana desse grupo. Este é um passo essencial para estabelecer a confiança e a conexão necessárias para uma pesquisa etnográfica eficaz com crianças.

Além disso, é essencial escutar as crianças, permitindo que elas compartilhem suas perspectivas acerca do mundo. Para um pesquisador que se propõe a conduzir estudos envolvendo crianças, surge a pergunta: como podemos compreender o que

elas pensam se não as encorajamos a se expressarem? Durante muito tempo, as culturas infantis foram subestimadas, e não acumulamos um profundo conhecimento sobre elas porque não permitíamos que as crianças se manifestassem. No entanto, não basta apenas dar espaço para que elas falem; é crucial que realmente escutemos e valorizemos suas vozes.

No que diz respeito ao papel das crianças como sujeitos de pesquisa, Quinteiro (2005, p. 40-41) argumenta que a etnografia se destaca como a metodologia mais apropriada para os estudos que envolvem a infância. Segundo ele, embora a etnografia seja uma abordagem metodológica desafiadora, como alertado por Sarmiento (2004), ela se configura como a opção mais adequada, pois oferece ao pesquisador:

1. Intimidade com o campo, devido à sua inserção nele;
2. Participação ativa nas interações com as crianças;
3. Observação de longo prazo, proporcionando elementos para avaliar viabilidade da coleta e uso das vozes das crianças, seja por meio de entrevistas, depoimentos orais ou outros instrumentos metodológicos.

Para alcançar esses objetivos, o pesquisador deve adotar uma postura de imersão no mundo dos sujeitos estudados, buscando ser aceito no grupo e tornando-se parte dele, evitando assim uma postura neutra. Uma das abordagens que facilita essas ações é a observação participante, que requer uma interação diária do pesquisador com as pessoas sob estudo (ANGROSINO, 2009).

Nos últimos anos, a pesquisa relacionada à infância tem ampliado sua ênfase no discurso de que as crianças devem desempenhar um papel ativo como sujeitos nos processos de investigação educacional. Este movimento tem gerado uma crescente quantidade de publicações que destacam a imprescindível necessidade de reconhecer a criança como um grande potencial, produtora de cultura e conhecimento em seu próprio direito. Diversos autores, como Corsaro (2009), Müller e Carvalho (2009), e Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009), têm enfatizado a observação participante como uma abordagem teoricamente sólida e prática altamente relevante em pesquisas que envolvem crianças.

Mas o que podemos compreender e refletir sobre o termo "observação participante"? Em primeiro lugar, é fundamental esclarecer que a observação participante não se trata de um "método" de pesquisa; é, ela representa um contexto

comportamental e um estilo pessoal que o pesquisador adota enquanto está imerso no campo de estudo. Trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados obtidos. Esse método se torna mais eficaz depois que o pesquisador conquista a aceitação do grupo sob investigação. Aqueles que adotam esse perfil geralmente utilizam uma variedade de abordagens específicas para coletar os dados (ANGROSINO, 2009).

Ades (2009) destaca que a observação participante emerge como uma estratégia fascinante que visa diminuir as barreiras existentes entre o observador e o observado, permitindo ao pesquisador mergulhar de forma mais completa na realidade cultural de um grupo específico. Conseqüentemente, o pesquisador torna-se progressivamente mais imerso na comunidade investigada, graças ao contato prolongado e profundo com o contexto de pesquisa.

É evidente que a observação participante apresenta diversas vantagens, entre as quais se destacam a intensa interação entre o pesquisador e os participantes, a ampla gama de estratégias disponíveis para coleta de dados e o empoderamento das crianças no âmbito das pesquisas educacionais. Além disso, essa abordagem desafia concepções preconcebidas que, por muito tempo, nos fizeram acreditar que as crianças eram incapazes de expressar suas opiniões e compreender o mundo ao seu redor.

A observação participante tem contribuído significativamente para a exploração de novas formas de escutar e compreender as crianças. A postura do pesquisador, que outrora permanecia distante, apenas observando e registrando informações sem interagir com as crianças, já não atende às demandas acadêmicas necessárias para que uma pesquisa educacional envolvendo crianças as reconheça como sujeitos ativos, capazes de produzir cultura e conhecimento em seus próprios termos.

Além de provocar concepções que, ao longo de muitos anos, nos levaram a acreditar que as crianças eram incapazes de expressar suas opiniões e compreender o mundo ao seu redor, a observação participante desempenhou um papel importante na busca por abordagens mais inclusivas e sensíveis à infância. A postura tradicional do pesquisador, que costumava manter uma distância objetiva, limitando-se a observar e anotar informações sem interagir diretamente com as crianças, não está mais alinhada com as exigências acadêmicas necessárias para que pesquisas educacionais envolvendo crianças reconheçam-nas como sujeitos ativos, capazes de produzir cultura e conhecimento em suas próprias perspectivas.

Infelizmente, muitas investigações ainda se baseiam em perspectivas adultocêntricas que subestimam o potencial das crianças. Frequentemente, as crianças são vistas como incompetentes e incompletas quando comparadas aos adultos. A abordagem da observação participante, por outro lado, permite que o pesquisador busque suspender essas diferenças por meio de uma imersão profunda na realidade das crianças. Isso envolve não apenas a observação atenta, mas também a escuta ativa, a reflexão, o diálogo e a valorização dos acontecimentos naturais que ocorrem no contexto de pesquisa (MAYALL, 2005).

Durante muito tempo, as crianças foram excluídas de seus direitos, incluindo o direito de serem ouvidas e participarem ativamente de processos de pesquisa. De acordo com Alderson (2005), a própria Organização das Nações Unidas (ONU) enfatiza a importância de ouvir as crianças, garantindo-lhes o direito de se expressar de maneira que escolherem. Além disso, as crianças podem se beneficiar enormemente ao fazerem perguntas que muitas vezes são consideradas "impertinentes". Ao contrário dos adultos, que podem se sentir ameaçados, criticados e questionados em relação à sua autoridade ou perspectiva, as crianças trazem uma frescura de pensamento e uma curiosidade que enriquecem a pesquisa educacional.

Sendo assim, escutar de maneira atenta as crianças é de suma importância para a observação participante, pois através deste diálogo as interações se tornam mais profundas e verdadeiras entre o pesquisador e as crianças.

5.2. Ética no desenvolvimento da pesquisa com crianças

A ética desempenha um papel crucial em qualquer pesquisa, independentemente do grupo etário dos participantes. No entanto, quando se trata de pesquisas envolvendo crianças, a atenção à ética deve ser ainda mais rigorosa, uma vez que a pesquisa ética é essencial para agir com respeito em relação a esses sujeitos vulneráveis. É fundamental compreender que, no contexto das pesquisas com crianças pequenas, a permissão para participar e a definição das regras devem ser guiadas pelas próprias crianças. São elas que têm o poder de conceder consentimento e estabelecer as diretrizes que os adultos devem seguir.

Conforme destacado por Soares (2006), uma pesquisa é considerada ética quando incorpora princípios específicos para tratar da infância como um grupo social distinto, reconhecendo suas diversas características que o diferenciam de outros grupos. Essas características específicas demandam uma abordagem ética diferenciada, que leve em consideração a singularidade que existe dentro da própria categoria social da infância. É importante ressaltar que a infância abrange uma ampla gama de realidades, moldadas por fatores como idade, gênero, experiência de vida e contexto socioeconômico.

Cada uma dessas variáveis contribui para a multiplicidade de maneiras pelas quais as crianças vivenciam, sentem e se comportam no mundo. Portanto, uma abordagem ética na pesquisa com crianças implica não apenas reconhecer sua diversidade, mas também adaptar as práticas de pesquisa e considerar o impacto de fatores contextuais e individuais em sua participação nas investigações. Em última análise, a pesquisa ética com crianças deve respeitar e valorizar a autonomia, a voz e as experiências únicas de cada criança envolvida no estudo.

Conforme observado por Esteban (2010), é crucial destacar a evolução das regulamentações éticas em pesquisas ao longo do tempo. Antes da década de 1960, havia poucas leis que regulamentavam os aspectos éticos da pesquisa. No entanto, as mudanças significativas nesse cenário começaram a ocorrer após a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1947. Esse período foi marcado pela divulgação pública dos experimentos realizados pelos nazistas, que chocaram o mundo. Como resposta a essas atrocidades, os princípios éticos fundamentais foram estabelecidos, enfatizando que os indivíduos envolvidos em pesquisas deveriam conceder voluntariamente seu consentimento ou autorização para participar desses estudos.

Nos anos 1970, nos Estados Unidos, a "National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research" desenvolveu o influente "Relatório Belmont". Esse documento estabeleceu três princípios éticos fundamentais como padrões morais para a pesquisa: respeito, benevolência e justiça. O princípio do respeito envolve a consideração pela autonomia das pessoas, reconhecendo seu direito de tomar decisões informadas sobre sua participação em pesquisas. A benevolência implica na responsabilidade de não causar sofrimento ou prejuízo desnecessário aos participantes da pesquisa. Por fim, o princípio da justiça exige a distribuição equitativa de custos e benefícios sociais relacionados à pesquisa.

É fundamental entender que a ética em pesquisa não se limita apenas aos procedimentos convencionais, mas também envolve as relações entre as pessoas envolvidas no processo. Os procedimentos que asseguram a qualidade das pesquisas qualitativas são intrinsecamente ligados a dimensões de rigor e ética. Isso ocorre porque esses procedimentos não se restringem a decisões puramente técnicas, mas também se relacionam com a forma como os pesquisadores interagem com os participantes, respeitando seus direitos e garantindo a integridade das relações humanas envolvidas no processo de pesquisa (ESTEBAN, 2010, p. 214). Portanto, a ética é um pilar fundamental na pesquisa científica, independentemente da abordagem metodológica utilizada.

Para lidar com os desafios éticos que permeiam a pesquisa acadêmica, têm surgido diversas propostas que buscam estabelecer limites e garantir a integridade dos sujeitos envolvidos. Uma das abordagens sugeridas para evitar a invasão de privacidade é o conceito de "consentimento esclarecido", proposto por Lüdke e André (1986). Essa prática implica que os informantes envolvidos na pesquisa sejam devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis impactos do estudo, e que consentam voluntariamente em participar. No entanto, essa medida não elimina completamente os dilemas éticos, especialmente no que diz respeito à disparidade de status entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Quando se trata de pesquisas envolvendo crianças, como apontado por Esteban (2010), surgem dilemas éticos adicionais. Deve-se questionar se as crianças devem ser consultadas e informadas sobre sua participação na pesquisa, incluindo observações, filmagens e fotografias. Nesse contexto, a resposta afirmativa, de acordo com Delgado e Müller (2008), é essencial. As crianças têm o direito ético de consentir ou não em participar de pesquisas científicas, dado que são consideradas seres sociais capazes de produzir cultura e conhecimento.

Entendendo as crianças como parceiras ativas de pesquisa que têm voz, pensamentos e opiniões válidas sobre o que acontece à sua volta, é imperativo que sejam consultadas e envolvidas no processo decisório. Além disso, é importante ir além do consentimento esclarecido dos pais ou responsáveis, embora essa seja uma etapa necessária. Não seria coerente realizar uma pesquisa qualitativa participativa que visa ouvir ativamente as vozes das crianças, sem lhes dar a oportunidade de expressar seu desejo de participar ou não. Negar-lhes essa possibilidade seria não apenas contraditório, mas também desrespeitoso com as crianças, minando a

premissa fundamental de que são sujeitos ativos e valiosos em todo o processo de pesquisa.

De acordo com Kramer (2002), a solução mais simples e conveniente seria resolver tudo de forma arbitrária, sem a necessidade de fazer mais perguntas. No entanto, essa abordagem não atende às demandas da pesquisa, que busca compreender verdadeiramente as crianças em profundidade. A visão tradicional que via as crianças como meras miniaturas dos adultos, sujeitas a moralizações e paparicações, já não satisfaz mais os pesquisadores comprometidos em conhecer a criança não como um objeto passivo, mas como um sujeito ativo e participante na sua própria realidade.

Para a autora, o estudo da infância é intrinsecamente interdisciplinar e transcende os limites de uma única disciplina. É, na verdade, uma exploração da condição humana em sua forma mais pura e original. Portanto, compreender a infância não é apenas uma busca pelo entendimento dessa fase da vida, mas também uma busca por insights profundos sobre a própria natureza humana. Nas palavras de Kramer, "Conhecer a infância se torna uma das maneiras pelas quais os seres humanos continuam a ser sujeitos críticos na história que os molda" (KRAMER, 2002, p. 46). Em última análise, a pesquisa sobre a infância não apenas esclarece a experiência das crianças, mas também enriquece nossa compreensão da complexidade da condição humana em todas as suas fases.

CAPÍTULO V

6. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: A ESCOLA E AS CRIANÇAS

Quando nos dedicamos à observação de crianças em um ambiente escolar, é impossível evitar a reflexão sobre nossas próprias expectativas como pesquisadores e as nuances complexas que envolvem essa atividade. Cada momento de observação traz consigo a influência das nossas experiências pessoais, crenças individuais, preconceitos que podem estar ocultos e o acúmulo de nosso repertório conceitual desenvolvido ao longo do tempo. Todos esses elementos subjetivos desempenham um papel fundamental na forma como interpretamos o que presenciamos.

Nossa visão das crianças na escola, frequentemente, é moldada pelas nossas próprias trajetórias educacionais e pelas vivências de nossa infância. Isso nos leva a formular expectativas e a buscar evidências que confirmem nossas teorias preexistentes.

Quando nos dedicamos à observação de crianças, é vital estar consciente de que nossos julgamentos podem estar marcados por preconceitos sutis ou estereótipos enraizados em nossa cultura e sociedade. Esses preconceitos têm o potencial de nos impedir de apreciar plenamente a singularidade de cada criança e suas necessidades individuais. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem reflexiva e sensível ao conduzir pesquisas envolvendo crianças, a fim de minimizar a influência de nossos próprios vieses e permitir uma compreensão mais completa e justa de suas experiências e trajetórias educacionais. Portanto, é de suma importância que enquanto pesquisador estejamos constantemente atentos à influência de nossas próprias perspectivas e experiências na forma como observamos e interpretamos as crianças no ambiente escolar.

Em minhas experiências de observação na escola, inicialmente, eu defini expectativas para esse ambiente. Minha expectativa era encontrar um espaço onde as interações entre as crianças, entre as crianças e seus educadores, e entre as crianças e suas próprias histórias fossem evidentes. Essas histórias são moldadas em uma sociedade dinâmica, construídas a partir de seus pensamentos e ideias em constante evolução.

No entanto, muitas vezes, me deparei com a incerteza de não estar encontrando o que esperava. Essa sensação de vazio foi acompanhada pela angústia da minha percepção de incapacidade como observadora. Foi então que percebi a importância de estar aberta para ouvir e ver o que estava diante de mim. Mudei meu foco daquilo que desejava enxergar para o que me era apresentado como informações valiosas para compreender a experiência da criança negra na escola.

À medida que mudei minha perspectiva, comecei a vislumbrar gradualmente o que buscava: crianças negras vivendo em um ambiente que destacava questões raciais presentes na sociedade brasileira. Questões como o mito da democracia racial, o ideal de embranquecimento e a associação da cor com o errado, o estranho e o exótico tornaram-se evidentes nas situações observadas e nos discursos das crianças e educadoras.

Essa experiência ressalta a importância de permanecer flexível em nossas expectativas e aberto ao que a realidade nos oferece, especialmente quando buscamos compreender questões complexas, como a dinâmica racial em nosso contexto educacional. Ou seja, é preciso que continuamente estejamos nos perguntando: o quê estamos fazendo? Essa constante postura interrogativa possibilita-nos questionar o que nos parece familiar e, portanto, ao que nos faz sentido, pois aos eventos que assim concebemos conseguimos atribuir significados. Ao lado disso, também devemos angariar esforços no sentido de prestar atenção àqueles acontecimentos que nos parecem pouco importantes (SATO E SOUZA, 2001).

No trabalho de González Rey, intitulado "O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano", ele destaca que o conceito de "outro" não deve ser compreendido apenas como um mero incidente comportamental. Pelo contrário, o "outro" é visto como uma presença que se insere em uma sequência histórica de relações em constante evolução. Essas relações se transformam ao longo do tempo em sistemas de significado, nos quais o "outro" adquire um papel de relevância no desenvolvimento psíquico da criança.

Isso acontece tanto por meio da produção simbólica que se desenvolve nesse contexto de relacionamento como pela construção de significados que acompanham essa interação. Além disso, González Rey ressalta que esses complexos sistemas de relacionamentos interpessoais estão sempre enraizados nos espaços institucionais onde essas relações ocorrem. Essas instituições desempenham um papel

fundamental na formação dessas interações e na criação de significados compartilhados. Portanto, o "outro" não é apenas um elemento casual no desenvolvimento humano, mas sim uma parte intrínseca de um sistema em constante mutação, que desempenha um papel fundamental na construção da subjetividade e do significado na vida da criança. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 08).

A pesquisa empírica com crianças da Educação Infantil foi realizada entre os meses de agosto e setembro de 2023, sendo que, no total, foram realizados dezoito encontros com a turma, das quais desenvolvi observações participantes, e propostas de intervenção-observação (conforme a tabela 1). Essas observações ocorreram em diversos ambientes dentro da escola, englobando a sala de aula, brincadeiras no pátio, pracinha, durante os momentos de lanche e realização das atividades propostas pela professora. As observações foram realizadas semanalmente, no turno da manhã, com a duração média de quatro horas. Procurei observar sem interferir sobre as brincadeiras e interações das crianças, dialogando sempre que possível, para compreender mais das interações e diálogos; tendo no diário de campo o meio de realizar os registros acerca dos aspectos observados.

A partir das observações iniciais, elaborei atividades que me permitiram conectar os conceitos teóricos com as informações coletadas no ambiente escolar. A Tendo como base as seguintes categorias:

- 1. O mito da democracia racial:** Esta categoria concentra-se na análise das percepções e representações que os sujeitos envolvidos têm em relação à suposta igualdade racial na sociedade, investigando como essa ideia é expressa nas interações e nas dinâmicas escolares.
- 2. Ideal de embranquecimento:** Nesta categoria, investiga-se a maneira como a sociedade valoriza ou favorece características associadas à "branquitude" em detrimento de características associadas a grupos racialmente minoritários, e como essa preferência se manifesta no contexto escolar.

Ambas as categorias permeiam uma análise mais ampla das questões de exclusão, antirracismo e multiculturalidade, fornecendo uma base sólida para compreender as dinâmicas sociais e raciais presentes no ambiente educacional observado.

As estratégias de intervenção e observação foram cuidadosamente planejadas, consistindo na criação de ambientes organizados e convidativos e que não fugissem

da rotina das crianças. As propostas para esses momentos foram desenvolvidas para estimular as crianças a expressarem-se através de desenhos, de rodas de contação de histórias e participarem de diálogos relacionados à leitura. Dentro desses espaços, foram disponibilizados diversos materiais, como lápis de cores, giz de cera e carvão, com o intuito de encorajar a exploração e a expressão criativa das crianças. Durante essas atividades, minha presença não era meramente observacional, mas de alguém que estava se permitindo testemunhar suas explorações e construções individuais.

Vale ressaltar que a organização desses espaços seguiu uma abordagem que eu denominei de "convites direcionados". Isso implicou em criar situações específicas, como a oportunidade para as crianças realizarem autorretratos, a fim de direcionar suas expressões e reflexões de maneira mais focalizada.

No que diz respeito às fotografias, estas foram capturadas sempre que percebia interações e diálogos no grupo de crianças que abordavam questões étnico-raciais e exploravam as nuances do "universo das cores do mundo". Inicialmente, minhas observações eram registradas apenas no diário de campo, mas ao longo do tempo, passei a encorajar as próprias crianças a participarem da documentação, permitindo-lhes tirar fotografias durante as atividades observadas.

Cronograma da pesquisa			
31/07 - Apresentação da pesquisa a diretora, vice direção e coordenadora pedagógica.	1/08 - Apresentação da pesquisa à professora da turma.	2/08 - Apresentação da pesquisadora para a turma.	3/08 Diálogo com as famílias. - Observação
07/08 Diálogo com as famílias. - Observação	08/08 - Diálogo com as famílias. - Observação	09/08 - Observação	09/08 - Observação
14/08 - Observação	15/08 - Observação	16/08 - Observação	21/08 - Observação
22/08 - Observação	22/08 - Inserção	23/08 - Observação	28/08 - Inserção
29/08 - Observação	30/08 - Observação	31/08 - Inserção	1/09 - Encerramento.

--	--	--	--

Tabela 1: Cronograma da pesquisa.

6.1. O lugar onde os encontros acontecem

A escolha da escola de educação infantil (EMEI) foi influenciada pela excelente receptividade que a pesquisa e a pesquisadora receberam por parte da instituição. Desde o início do contato, quando solicitamos formalmente a autorização para realizar o trabalho de campo com crianças de quatro a cinco anos de idade, ficou evidente que a escola estava disposta a colaborar e apoiar a pesquisa. Foi dada a oportunidade de me reunir com a diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, quando foi apresentada detalhadamente o escopo e os objetivos do estudo. Felizmente, obteve-se a aprovação para realização da pesquisa, o que foi essencial para garantir a cooperação e a participação das crianças e da equipe educacional da Emei ao longo do processo de pesquisa. Essa parceria positiva foi fundamental para o êxito do trabalho e para a obtenção de resultados confiáveis e enriquecedores.

A instituição, onde os encontros aconteceram, foi o Centro de Educação Infantil “Casa da Criança” localizada na Rua Venâncio Aires nº2645, região central de Santa Maria. Atualmente a Casa da Criança atende dezesseis turmas, divididas entre Berçário II, Maternal I, Maternal II, Pré-escola A e Pré-escola B, distribuídas em turno manhã e tarde, ou integral, perfazendo um total de aproximadamente 390 vagas. Desde o início do ano a instituição passa por reformas o que fez com que as turmas do Maternal não tivessem suas atividades retomadas e as turmas ainda, de certa forma, estão com as salas organizadas de maneira improvisada.

As crianças que compuseram o grupo de pesquisa constituíam uma turma de Pré B, cujos integrantes tinham a faixa etária de 4 a 5 anos. A sugestão de incluir esta turma na pesquisa partiu da coordenadora e foi prontamente acolhida. Posteriormente, uma reunião foi agendada com a professora da referida turma, durante a qual a proposta de estudo e possíveis estratégias de intervenção foram minuciosamente apresentadas.

Neste encontro, delineamos as estratégias para obter a autorização formal necessária para dar prosseguimento à pesquisa. Primeiramente, foi encaminhado o

Termo de consentimento⁴ para que as famílias já tivessem um conhecimento prévio da proposta. Decidimos que durante três dias, no momento da chegada dos estudantes à escola, realizaríamos conversas com os pais e responsáveis, de maneira individual e breve. Este período foi escolhido estrategicamente para garantir uma comunicação eficaz com as famílias, fornecendo-lhes todas as informações necessárias sobre o estudo e oportunidades para esclarecer eventuais dúvidas ou preocupações que pudessem surgir. Após esses três dias, as autorizações haviam sido concedidas por escrito – algo primordial, como assinala Corsaro (2005):

Uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (com entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais e de modo mais sutil, uma vez que a entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais (p. 445).

A documentação das fases de entrada, aceitação e participação também fornece insights mais sutis sobre o desenvolvimento desses processos ao longo do tempo. Isso significa que os pesquisadores podem observar como as relações e interações com a comunidade local evoluem ao longo do curso da pesquisa. Essa documentação ajuda a visualizar como as práticas culturais são tanto produtivas (criando novas interações e entendimentos) quanto reprodutivas (mantendo práticas culturais existentes) nas culturas locais estudadas. Sendo assim, a documentação dessa fase é fundamental para uma pesquisa etnográfica bem-sucedida, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas culturais em estudo.

6.2. Observar e participar: os olhares atentos das crianças

Nos primeiros dias em que realizei a visita e apresentei minha pesquisa aos educadores da escola, as crianças demonstraram um interesse imediato, seus olhares curiosos e cheios de perguntas direcionavam para aquela pessoa "diferente" que percorria os corredores da escola. Entre trocas de olhares, acenos uma série de

⁴ Anexo 1.

perguntas surgem, "Quem é você?", "Você é uma nova profe?", "Vai ficar com a gente?", esses questionamentos marcaram os primeiros momentos de interação entre mim, a pesquisadora, e nossos pequenos grandes colaboradores.

As crianças, cheias de afeto, logo começaram a demonstrar seu carinho com abraços e beijos calorosos, acolhendo-me de maneira gentil e carinhosa. A recepção não poderia ter sido mais encantadora. Gradualmente, à medida que eu compartilhava informações com os mais curiosos sobre o motivo de minha presença ali, explicando que retornaria em breve para passar mais tempo com eles, se eles aceitassem, os abraços e as respostas eram imediatas: "Claro que aceitamos!"

Ao retornar à escola, no primeiro dia, pedi à professora a oportunidade de conversar com as crianças. Ela prontamente organizou o grupo em uma roda de conversa no tapete da sala. Ela informou às crianças que eu gostaria de conversar com elas, e imediatamente, elas se posicionaram com atenção e direcionaram seus olhares em minha direção. Tendo estado com elas algumas vezes antes, observando-as, mas sem interações algumas crianças já haviam se aproximado, perguntado meu nome e compartilhado seus próprios nomes.

Assim, compartilhei com as crianças a razão pela qual estava visitando a escola naquele dia, revelando meu desejo de conhecer mais sobre as atividades que elas gostavam, suas brincadeiras e também que em alguns momentos faria algumas atividades junto a elas. Manifestei assim minha vontade de passar um tempo com elas e, com respeito, questioneei se concordavam em me permitir observá-las e registrar suas brincadeiras, explicando que em alguns momentos iria registrar no meu "caderninho" e em outros momentos faria alguns registros de imagem, fotografando. Na busca por garantir que compreendessem a natureza da pesquisa, procurei explicar de maneira acessível.

Algumas das crianças responderam prontamente com um "sim" entusiasmado, enquanto outras expressaram sua concordância de forma mais sutil, balançando a cabeça afirmativamente. Houve ainda aquelas que, sem proferir palavra alguma, demonstraram seu interesse se aproximando de mim, o que foi extremamente reconfortante e indicativo de sua disposição em colaborar.

Com o intuito de proteger a identidade das crianças, sendo que utilizei registros fotográficos com a autorização das famílias, decidi por adotar nomes fictícios para as crianças citadas. A seguir, apresento a tabela com os nomes fictícios escolhidos e as respectivas idades das crianças quando iniciei a realização da pesquisa na turma.

Nome	Idade
Azul	5 anos e 2 meses
Amarelo	5 anos e 1 mês
Preto	5 anos e 5 meses
Violeta	5 anos e 7 meses
Bege	4 anos e 11 meses
Bordo	5 anos e 8 meses
Caramelo	5 anos e 11 meses
Cinza	4 anos e 8 meses
Coral	5 anos e 4 meses
Dourado	5 anos e 7 meses
Esmeralda	5 anos 10 meses
Laranja	4 anos 10 meses
Rosa	5 anos
Salmão	5 anos e 3 meses
Verde	5 anos e 5 meses
Vermelho	5 anos 6 meses
Vinho	5 anos 7 meses
Marrom	5 anos e 2 meses

Tabela 2: Crianças participantes da pesquisa

O encontro com as cores surgiu ao pensar nos nomes fictícios e atribuir-lhes significado para nossa pesquisa. Afinal, nossa jornada de pesquisa nos direciona a buscar o reconhecimento e a valorização da diversidade, enquanto desconstruímos o conceito de "cor de pele" e ampliamos o horizonte das crianças, apresentando a bela e encantadora paleta de cores que colore o nosso mundo, um mundo repleto de tonalidades vibrantes.

CAPÍTULO VI

7. DIÁLOGOS, PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA ESCOLA.

Neste capítulo, pretende-se, por meio das categorias de análise empregadas, apresentar os resultados alcançados na pesquisa. Capítulo que certamente apresenta riquezas de análises, ressignificações e que além disso, possibilita ampliar o que já foi apresentado até aqui. A escrita das análises, segue uma sequência das observações, intervenções realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa, entendendo que todos os movimentos observados apresentam grandes riquezas para compreender a compreensão das crianças acerca do universo das cores.

Nessas buscas tomei alguns aliados para os momentos de diálogos e vivências junto as crianças. Um desses aliados foi o desenho. Utilizar os desenhos como recurso foi de extrema importância e significados. Esses recursos são, de fato, uma ferramenta privilegiada para compreender as crianças e suas construções. Minha intenção foi pedir que as crianças criassem um autorretrato e depois o descrevessem para mim. Seguindo a orientação de Holmes (2005), que aplicou essa abordagem com crianças de quatro a cinco anos em uma instituição de ensino de educação infantil. A autora destaca que quando a criança cria um autorretrato ou desenha um amigo, ou até mesmo representa pessoas de diferentes grupos étnicos, isso revela seu entendimento sobre identidade étnico-racial.

A contação de história também foi um dos aliados importantes. A prática de contar histórias desempenha um papel essencial e é uma parte fundamental do dia a dia em creches e pré-escolas. Isso ocorre porque essa atividade tem a capacidade de estimular a imaginação e o interesse pela leitura nas crianças. Além disso, ela desempenha um papel crucial na ampliação do repertório cultural das crianças, introduzindo-as a diferentes narrativas, personagens e contextos. Essa exposição à diversidade de histórias cria referências significativas que desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento, contribuindo para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Durante o processo de coleta de dados, foram realizadas conversas informais com a professora sempre que necessário. As conversas auxiliaram na compreensão do grupo, as situações enfrentadas pelas crianças, suas expressões verbais e comportamentais, bem como algumas particularidades de suas famílias. Além disso,

busquei informações sobre as fichas de cadastro das crianças, buscando perceber como se configurava a categoria de cor/raça, e a partir daí perceber como as famílias faziam a autodeclaração das crianças e assim perceber como o grupo estava configurado aos olhos dos pais. Das dezoito crianças presentes na turma, seguindo os critérios adotados pelos pais, haviam 15 crianças brancas e 3 pardas.

E assim, se configurava o grupo pesquisado, que mais tarde nos apresentou outras percepções acerca das suas cores.

7.1. Um pouco mais do cenário da escola

Os primeiros encontros ocorreram em meio aos constantes ruídos das obras, como mencionado anteriormente. A Emei estava passando por uma reforma significativa desde o início do ano devido aos danos causados pelo tempo, e essa reforma acabou se tornando inevitável. Era evidente o esforço das professoras e auxiliares para transformarem aquele espaço em um ambiente agradável e acolhedor para as crianças, mesmo diante do que eles próprios chamavam de "caos". Imagino que tenham sido dias desafiadores para todos os educadores envolvidos.

Os primeiros dias de observação apresentaram desafios, uma vez que as turmas de Pré B compartilhavam a mesma sala temporariamente, devido a pequenos reparos necessários em uma das salas de aula. Eu estava tentando identificar a qual turma pertencia cada criança, mas isso se mostrou uma tarefa complicada. Decidi, então, permitir-me observar o conjunto, enxergar todas as crianças que, naquele momento, compartilhavam suas vivências comigo.

Em um desses dias, algo chamou minha atenção de forma marcante. Notei que grande parte dos estagiários da escola tinha fenótipo negro, percebi que naquela sala as crianças negras tendiam a ficar próximas à auxiliar negra (auxiliar da outra turma de Pré), como se buscassem um tipo de conforto ou conexão. Essa observação suscitou reflexões significativas sobre a relação entre as crianças negras e os educadores com características semelhantes, fazendo retomar em minhas reflexões a importância da representatividade e do apoio emocional no ambiente escolar.

Esses elementos desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, independentemente de sua origem étnica. Alguns elementos como identificação e pertencimento são reforçados com a presença

de adultos na escola que compartilham características semelhantes com as crianças, como a cor da pele, o que proporciona um senso de identificação e pertencimento. Isso pode ajudar as crianças a se sentirem mais confortáveis, seguras e até mesmo aceitas em seu ambiente escolar. Outro fator importante, é quando as crianças veem adultos com quem se identificam desempenhando papéis de liderança, ensinando ou apoiando, elas têm modelos positivos a seguir. Isso pode inspirá-las a aspirar a posições semelhantes no futuro e acreditar em suas próprias capacidades.

A escola é um ambiente onde a diversidade é uma realidade. A representatividade não se limita apenas à etnia, mas também se estende à diversidade de gênero, orientação sexual, religião e outras características. Isso cria um ambiente enriquecedor e inclusivo, onde todas as crianças devem se sentir valorizadas e respeitadas.

7.2. "Por favor, deixe o meu cabelo bem lisinho."

Em uma das manhãs as crianças brincavam e exploravam os brinquedos da sala de aula. Entre as várias atividades espontâneas que surgiram, três meninas se destacaram enquanto brincavam animadamente de cabeleireira em frente à penteadeira que ocupava um canto da sala, **Violeta**, **Esmeralda** e **Laranja**. A cena capturou minha atenção quando percebi que uma das meninas estava imitando o uso de uma prancha alisadora em seu próprio cabelo, com gestos que denotavam o desejo de transformar sua textura capilar.

A conversa entre as três meninas revelou um diálogo carregado de significado. Uma das meninas, **Laranja**, com um tom de solicitação, disse: "Por favor, deixe o meu cabelo bem lisinho". **Violeta**, que estava assumindo o papel de cabeleireira, respondeu com um toque de humor: "Mas vai dar trabalho, pois está bem enroladinho." As risadas espontâneas que se seguiram pareciam mascarar um entendimento mais profundo da questão. Minha curiosidade me levou a me aproximar da cena para entender melhor o contexto. Perguntei à **Laranja** que expressara o desejo de alisar o cabelo por que ela queria fazer isso. Com um olhar pensativo, ela respondeu: "Porque o meu cabelo é ruim, não gosto dele assim. Tenho que lavar todos os dias, gosto igual o dela", apontando para a colega **Esmeralda** que estava ao seu lado. De acordo com Bento (2011),

No Brasil, 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 (p. 20).

As palavras de **Laranja** revelaram uma autoimagem influenciada por padrões de beleza que frequentemente marginalizam texturas capilares diferentes daquelas que são consideradas “lisas” ou “padrão”. Ao rotular seu próprio cabelo como “ruim” e expressar o desejo de tê-lo alisado, ela estava internalizando a ideia de que seu cabelo natural era inadequado ou indesejável. A comparação com o cabelo de sua colega, que era mais liso, ilustrou a tendência de buscar conformidade com normas estéticas que muitas vezes excluem a diversidade.

Assim como observado na escola pesquisada, Trinidad (2011) que revelou em sua pesquisa vários depoimentos de crianças entre quatro e cinco anos de idade em uma escola de educação infantil e seus desejos de branqueamento e alisamento “mágico” dos cabelos crespos. Nesse caso, a estética do branqueamento já sabotou a identidade e esse tornou uma prática cotidiana de negação da identidade negra. Nesse sentido, torna-se de suma importância olharmos e buscarmos compreender de onde vem esse desejo que afeta de maneira tão veemente crianças pequenas.

A cena descrita nos lembra da importância de promover a autoaceitação e a valorização da diversidade desde cedo. Também destaca a necessidade de sensibilização sobre como as crianças podem absorver ideias preconceituosas e estereótipos relacionados à aparência, mesmo sem pleno entendimento. Os adultos desempenham um papel vital ao fomentar discussões que desafiam essas normas, promovendo a compreensão de que a beleza abrange uma variedade de formas, cores e texturas, incluindo todas as texturas de cabelo, e que todas as crianças devem se sentir valorizadas e aceitas exatamente como são.

A escola, se apresenta como espaço fundamental para abordar o racismo e a aceitação da diversidade desde cedo, para que as crianças possam desenvolver uma autoimagem saudável e respeitar a diversidade de seus colegas. Os adultos, incluindo pais e educadores, desempenham um papel crucial ao conversar com as crianças sobre beleza, raça e identidade, promovendo a compreensão de que a beleza vem em muitas formas e que são igualmente válidas e bonitas.

7.3. Mas como era esse estranho?

Era um dia ensolarado de brincadeiras no pátio da escola, as crianças se entregavam a atividades lúdicas e exploravam a liberdade do espaço aberto, após dias chuvosos. A alegria e a curiosidade preenchem o espaço enquanto risadas ecoavam e pequenos grupos se formavam para compartilhar suas descobertas e aventuras. Foi nesse cenário de inocência que uma cena capturou a minha atenção.

A **Azul**, uma menina muito ativa e dinâmica no grupo, chega com uma expressão séria e preocupada, mas que nitidamente estava representando aquela cena, aproxima-se de **Dourado** que estava sentado em um banco e que parecia observar as brincadeiras ao seu entorno. **Azul** estava acompanhada por uma criança de outra turma. A menina, com uma voz em tom de brincadeira encenada, disse a **Dourado**: "Venha nos ajudar, essa criança disse que viu um estranho, e é só um menino de dois anos, precisamos ajudar." As palavras dela chamaram minha atenção, e fiquei observando atentamente o desenrolar do diálogo. Intrigado, o menino no banco imediatamente questionou: "Mas como era esse estranho?", ele estava visivelmente disposto a entender melhor a situação antes de agir, ou buscar informações para saber como proceder, afinal era um pedido de ajuda. **Azul**, ainda encenando a expressão de preocupação, respondeu: "Ele é preto, e eu acho que é um ladrão". O que se seguiu foi um silêncio momentâneo, quebrado apenas pelo som do vento suave balançando as folhas das árvores.

Nesse instante, a cena capturou uma dimensão complexa e sensível, refletindo a maneira como preconceitos e estereótipos raciais podem penetrar até mesmo nas mentes jovens. A acusação sem fundamento de que o estranho era "preto" e "um ladrão" revelou como ideias preconceituosas podem se manifestar, mesmo nas situações mais inesperadas e nas mentes mais jovens. Esta cena nos lembra da responsabilidade coletiva de educadores e adultos em orientar as crianças na compreensão da diversidade e na promoção da igualdade. É uma oportunidade de reflexão sobre como o racismo pode ser internalizado desde cedo, e como é essencial abordar essas questões com empatia, educação e diálogo, para que as crianças cresçam com uma compreensão mais justa e respeitosa da diversidade humana.

É fundamental reconhecer que as narrativas infantis desempenham um papel significativo na formação das perspectivas das crianças sobre o mundo e nas atitudes que desenvolvem em relação a diferentes grupos raciais e étnicos. Portanto, é

responsabilidade dos adultos, como pais e educadores, abordar essas questões com sensibilidade, promovendo a diversidade, a inclusão e o respeito desde cedo. Isso inclui a escolha cuidadosa de histórias e conversas que desafiem estereótipos e preconceitos, incentivando uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade.

7.4. Convites direcionados

Chamei as atividades propostas à turma de "Convites Direcionados", com o objetivo de fomentar uma discussão mais aprofundada sobre questões étnico-raciais e a formação de suas identidades.

- **1º convite direcionado**

Com o intuito de conhecer o olhar das crianças sobre si, busco fazer um convite para realizarmos o autorretrato. Antes de solicitar que as crianças criassem seu autorretrato, uma tarefa que pode ser desafiadora, procuro permitir que elas se familiarizem com o conceito. Inicialmente, conduzimos uma conversa sobre o que envolve a criação de um autorretrato e exploramos diversos exemplos de artistas que produziram autorretratos em várias formas de expressão artística.



Figura 1: Autorretratos de artistas em diferentes formas de expressão artística.

Além disso, examinamos cuidadosamente o rosto de um amigo para analisar as características faciais, como os olhos, nariz, boca, entre outras. Incentivo a criança a se olhar no espelho, a fim de que possa se autoanalisar. Nesse momento é possível

observar o fascínio natural da criança pelo espelho. Elas adoram se observar, fazem poses, sorriem e até fazem caretas diante desse "amigo" que reflete sua imagem. Para elas, o espelho é um parceiro que as permite explorar sua imaginação e criatividade. Nele, podem se transformar em super-heróis, princesas, fadas ou qualquer outra figura que desejem. Muitas delas ainda não demonstram a autocrítica que os adultos muitas vezes têm e, portanto, não sentem vergonha de brincar com sua própria imagem refletida e se divertem nesse momento olhando e interagindo com esse "outro eu".



Figura 2: Registros das crianças explorando suas imagens frente ao espelho.

Somente após esse processo de familiarização, as crianças foram direcionadas a criarem seu próprio autorretrato, seguindo os critérios que cada uma estabeleceu.



Figura 3: Registros das crianças realizando o autorretrato.

À medida que as crianças se empenham em criar seus autorretratos, minha observação atenta e interações frequentes me proporcionam percepções valiosas.

Não é incomum ouvir a expressão "lápiz cor de pele" durante esse processo. As crianças perguntavam e falavam coisas como: "Não tenho o lápis cor de pele", "Alguém viu o lápis cor de pele?" ou "Professora, você pode me passar o lápis cor de pele?". Em uma dessas ocasiões, decidi questionar **Vermelho**, que parecia bastante incomodado por não conseguir encontrar esse tal "lápiz cor de pele". Ao perguntar a ele que cor de pele estava procurando, ele me encarou com uma expressão de quem não havia entendido a pergunta. Foi **Violeta**, que estava próxima, que respondeu prontamente: "É o lápis bege, professora, está aqui!", e entregou o lápis a **Vermelho**, que continuou a trabalhar em seu autorretrato.

Durante esse episódio, percebi que **Rosa** estava observando a situação com grande atenção. **Rosa** é uma criança de aparência negra, com cabelos cacheadinhos, olhos negros e um sorriso caloroso. Seu olhar parecia refletir com profunda atenção e reflexão. Afinal, a cor "bege" que estava sendo usada para retratar a pele não correspondia à sua própria tonalidade. **Rosa**, com grande cuidado, optou por utilizar o lápis marrom para representar a sua tonalidade de pele.

À medida que observava os desenhos, foi possível perceber, que mesmo aquelas crianças cujo tom da pele era mais escuro e os cabelos eram castanhos ou negros optavam por pintar as pessoas com o lápis rosa claro e os cabelos com o lápis com cores mais claras.

Muitas vezes, nos questionamos, como essa associação inconsciente se estabeleceu. E, ainda mais intrigante, por que o lápis rosa claro ou bege se tornou a escolha predominante ao representar a cor da pele humana. Uma possível explicação reside no reflexo do racismo estrutural. Esse racismo persistente, enraizado na sociedade, perpetua a segregação e a exclusão das pessoas negras. Ele não reconhece a beleza da herança africana e insiste em seguir um padrão de beleza eurocêntrico que prioriza apenas os traços do colonizador. Essa reflexão nos leva a compreender como as percepções de cor da pele são influenciadas por ideias profundamente arraigadas e como a representatividade nas artes e na cultura visual desempenha um papel importante na desconstrução desses estereótipos.

Aqui entramos em uma questão muito delicada e importante, os materiais disponibilizados em sala de aula para as crianças. Por exemplo, ao se tratar desenhos e cores, se observarmos as caixas de lápis de cor têm vários tons de verde, azul ou amarelo. Mas, quando uma criança pede um lápis "cor da pele", as opções ficam mais

restritas, com as cores rosa claro, salmão e bege. A questão é: essas são as cores da pele de quem?



Figura 4: Registro de exemplos de caixas de lápis de cores “comuns”.

Nesse primeiro convite direcionado, foram disponibilizadas essencialmente as cores de lápis que as crianças já estavam familiarizadas, uma vez que se tratava dos materiais utilizados em sala de aula. Ao examinar essas paletas de cores, não pude deixar de notar que muitas das tonalidades de pele das crianças não estavam representadas, o que suscitou reflexões sobre a complexidade da identificação de suas próprias tonalidades de pele. Surgiu, portanto, a questão crucial: onde estaria a representação adequada da diversidade de tons de pele das crianças? Essa reflexão destaca a necessidade de considerar uma gama mais ampla de cores na educação artística, de modo a abranger e celebrar a riqueza da diversidade étnica e racial das crianças.

Nesse sentido, O Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, conhecido como Uniafro, estabeleceu uma parceria significativa com a marca brasileira Koralle. Juntos, trabalharam no desenvolvimento de uma caixa de giz de cera que oferece 12 tonalidades distintas, abrangendo uma ampla variedade de nuances que vão desde o bege até o preto, com o propósito de possibilitar representar adequadamente a diversidade racial da população brasileira.



Figura 5: Caixa de giz de cera de diferentes tons de pele, proposta da Uniafro.

Essa iniciativa teve como objetivo principal desconstruir a ideia preconcebida de que apenas a cor rosa claro ou tons claros podem ser usadas para retratar a diversidade de tons de pele das pessoas. Além disso, buscou fortalecer o apoio aos educadores e pais que desejam abordar a questão da igualdade racial com as crianças, promovendo a representatividade e a conscientização desde a infância.

Como podemos ver, o racismo, por vezes, se manifesta de maneira sutil, mas não menos prejudicial. É importante refletir sobre o impacto desse "simples" detalhe na formação da identidade de uma criança. Um simples lápis de colorir pode ter implicações significativas na forma como uma criança enxerga a si mesma e é percebida pelos colegas.

Para compreendermos melhor essas dinâmicas, podemos explorar narrativas infantis que abordam essa questão. Quando analisamos histórias voltadas para crianças que tratam desse tema, somos confrontados com a influência poderosa que esses detalhes podem ter na autoestima, na percepção de pertencimento e na construção da identidade de um indivíduo desde a infância. Portanto, é crucial examinar como pequenos gestos e escolhas, como a disponibilidade de cores de lápis de colorir, podem moldar as visões de mundo das crianças.

- **2º Convite direcionado**

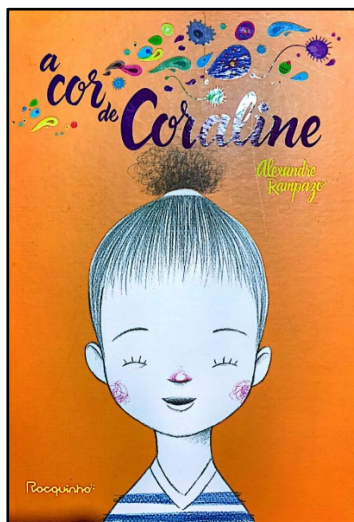


Figura 6: Capa do livro “A cor de Coraline”.

Nesse momento, a proposta encontrou um ponto de conexão com o questionamento que originou esta pesquisa. Retomar o momento inicial de inquietação em relação às crianças reavivou diversas expectativas. No entanto, foi necessário afastar-me dessas expectativas para poder observar e ouvir as crianças com clareza.

“Me empresta o lápis cor de pele?” Essa é a pergunta que vem dentro do livro do ilustrador e escritor Alexandre Rampazo, “A cor da Coraline”.



Figura 7: Ilustração do primeiro diálogo entre Pedrinho e Coraline, páginas 6 e 7.

Narrado em primeira pessoa pela personagem Coraline, o livro inicia com um dia aparentemente comum, até que seu amigo Pedrinho pede emprestado o lápis “cor de

pele”, e uma série de questionamentos, dúvidas e inquietações tomam conta da menina. Para saber de que pele Pedrinho estava falando, era preciso saber de quem ele estava falando. Ela olha para ele, olha para si mesma e para a sua caixa de lápis, certamente um só não poderia pintar todo mundo. E logo começa a imaginar mundos de possibilidades, como por exemplo, um país onde todos fossem vermelhos de vergonha. Ao colocar uma criança negra para questionar qual lápis é de fato “cor de pele”, o autor propõe uma reflexão sobre identidade, representatividade, empatia e consciência sobre a pluralidade.



Figura 8: Registros do momento de leitura do livro “A cor de Coraline”.

Após terminar a cativante leitura do livro "A cor de Coraline", optei por iniciar uma conversa com as crianças para explorar por que a pergunta de Pedrinho havia provocado uma reação tão marcante em Coraline, a qual o autor descreveu como uma expressão de "cara de lagosta". Isso nitidamente indicava que Coraline tinha ficado surpresa e desconfortável com a pergunta, e a intenção era entender os motivos por trás dessa reação.

Quando lanço a pergunta ao grupo, a sala de aula é preenchida com um breve silêncio, no qual apenas os ruídos do ambiente externo rompiam o quieto. As crianças pareciam absorver o significado da pergunta e a reação de Coraline, tentando entender o porquê da sua expressão surpresa. Então, **Vermelho**, uma das crianças que estava ouvindo atentamente decidiu compartilhar seus pensamentos, dizendo: "Porque ela era de cor diferente, não era cor de pele." Esta afirmação, aparentemente simples, apresenta profunda complexidade. Ao dizer que Coraline era "de cor

diferente," **Vermelho** estava reconhecendo que a representação padrão da cor de pele muitas vezes é associada ao tom rosa claro ou branco, o que, por extensão, torna qualquer outra cor de pele "diferente". Essa percepção é crítica, pois reflete como as normas de beleza eurocêntricas e os estereótipos raciais podem estar profundamente enraizados na cultura e nas expectativas das crianças.

O diálogo continua, e as crianças demonstram um certo interesse pela última página do livro, que apresenta uma ilustração de Coraline em uma variedade de cores, criando um verdadeiro universo cromático.



Figura 9: Páginas 30 e 31 do livro "A cor de Coraline".

As crianças, entusiasmadas, começam a apontar para as representações de Coraline que mais apreciam. Decido abordá-las com uma pergunta sobre o motivo de suas escolhas. Um dos meninos que aqui chamarei de **Amarelo**, aponta para a imagem de Coraline retratada com cabelos amarelos e pele rosa claro. Ao questioná-lo sobre sua preferência, ele responde de maneira direta: "Porque é a cor de gente de verdade." Esse comentário provocou um momento de pausa enquanto eu processava a resposta. Embora tenha sido uma criança a proferir tais palavras, estas revelaram a persistência de preconceitos profundamente arraigados em nossa sociedade. Nesse momento, percebi a oportunidade de continuar aprofundando o diálogo, buscando entender o que ele queria dizer com "cor de gente de verdade". **Amarelo**, apontando novamente para a representação de Coraline, expandiu sua resposta, esclarecendo: "É essa, a minha cor, cor de pele." Nesse instante, observei alguns olhares intrigados de algumas crianças ao redor.

Decidindo aprofundar esse diálogo, estendi meu braço ao lado de outras crianças que estavam próximas e levantei uma questão: "Todos nós temos a mesma cor de pele aqui?". As respostas imediatas das crianças foram "Não!". Nesse momento, direcionei meu olhar ao auxiliar da turma, um menino negro, e pedi sua permissão para usá-lo como exemplo. Ele respondeu com um sorriso caloroso: "Claro!". Com essa abertura, indaguei ao grupo sobre a cor de pele do nosso professor, e uma variedade de respostas surgiu: "Ele tem uma tonalidade marronzinha", "Sua cor é como a minha", "Ele é um pouco pretinho". Faço mais uma pergunta ao grupo: "E todos nós somos gente, gente de verdade?", em um primeiro momento as crianças sorriem, achando engraçada a minha pergunta, mas responde que sim.

É notável a importância de incentivar as crianças a refletirem sobre as palavras que usam, pois frequentemente desconhecem completamente o verdadeiro significado e impacto dessas expressões. As crianças ainda não compreendem o quanto isso pode afetar aqueles que não têm "cor de pele". É crucial que elas entendam o peso da expressão "gente de verdade", que carrega consigo uma carga significativa de experiências históricas de um grupo que, por um longo período, foi excluído e marginalizado pela sociedade.

Nesse sentido, podemos perceber a importância de promover a diversidade e a inclusão desde cedo, a literatura Infantil se apresenta como um dos importantes aliados para o trabalho contínuo da temática. Como podemos perceber, o livro "A cor de Coraline", possibilitou em um único diálogo explorar importantes reflexões junto as crianças, o que nos leva a destacar a grande relevância da literatura infantil, que desempenha um papel fundamental na valorização da criança negra por várias razões significativas:

- 1. Representação e identificação:** Livros que apresentam personagens negros como protagonistas permitem que crianças negras se vejam nas histórias que leem. Isso promove uma identificação positiva e fortalece a autoestima, pois as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas na literatura.
- 2. Diversidade cultural:** A literatura infantil pode introduzir as crianças a diferentes culturas, histórias e perspectivas. Isso ajuda a promover o

respeito e a compreensão das diversas origens étnicas e culturais, incluindo a cultura negra.

- 3. Combate aos estereótipos:** Muitas vezes, personagens negros têm sido estereotipados de maneira negativa na mídia e na literatura. A literatura infantil inclusiva oferece a oportunidade de quebrar esses estereótipos prejudiciais e apresentar personagens negros em papéis diversos e complexos.
- 4. Conscientização sobre a história:** Livros infantis podem abordar eventos históricos significativos, como a luta contra a escravidão, o movimento dos direitos civis e outras partes importantes da história negra. Isso ajuda as crianças a entender a contribuição dos negros para a sociedade e a apreciar a história de resiliência e superação.
- 5. Educação antirracista:** A literatura infantil também pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar às crianças sobre a importância da igualdade, respeito e tolerância. Pode ser usada para iniciar conversas sobre questões raciais e promover a justiça social desde cedo.
- 6. Empoderamento:** Ao ler sobre personagens negros que superam desafios e alcançam seus objetivos, as crianças negras são inspiradas e capacitadas a acreditar em si mesmas e em suas capacidades.
- 7. Ampliação da empatia:** A literatura infantil que aborda a experiência de personagens negros ajuda as crianças de todas as origens a desenvolver empatia e compreensão em relação às experiências dos outros, promovendo a aceitação da diversidade.

Portanto, a literatura infantil pode desempenhar um papel importante na valorização da criança negra, não apenas ao refletir suas vidas e experiências, mas também ao educar todas as crianças sobre a importância da igualdade, da diversidade e do respeito mútuo em nossa sociedade. No entanto, não é sempre que isso acontece, uma vez que frequentemente as histórias infantis apresentadas na escola apresentam apenas protagonistas de origem branca, de olhos azuis e cabelos lisos. Esse aspecto pode levar as crianças negras a não conseguirem se identificar com tais personagens, influenciando diretamente a formação de sua identidade e sua compreensão de pertencimento a esse grupo étnico-racial. Além disso, essa

representação pode também contribuir para que as crianças de origem branca se percebam como superiores às de origem negra.

Nesse sentido, é fundamental incluir histórias que valorizem a cultura afro-brasileira na educação infantil, ao lado dos contos tradicionais. Para as crianças pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários, a inclusão de narrativas que representem sua herança cultural pode fortalecer sua identidade e autoestima. Isso ajuda a combater o impacto negativo do racismo e da discriminação, promovendo um senso de pertencimento e orgulho em relação à sua cultura. A educação infantil é um momento importante para a construção das perspectivas das crianças sobre o mundo. Ao integrar a diversidade étnico-racial de forma intrínseca ao currículo, as escolas podem contribuir para uma mudança cultural mais ampla, na qual a valorização da diversidade seja a norma, não a exceção.

- **3º Convite direcionado**

O terceiro convite direcionado, surge como possibilidade de ampliar o repertório das cores de peles. O momento de permitir as crianças a se reconhecerem entre as diferentes totalidades dos lápis de cor. No livro “A cor de Coraline”, a personagem ao refletir sobre a sua decisão de qual lápis entregar para atender o pedido feito por Pedrinho, narra:

Pensei por um instante em dar o lápis rosa, que era a cor que Pedrinho usava para pintar a pele dos personagens que desenhava. Era uma cor bem parecida com a pele dele.
Então, olhei novamente para minha pele.
Peguei o lápis marrom e passei para o meu amigo (p.26).

Nesse momento, quem ficou com “cara de lagosta”, expressão usada pelo autor, foi Pedrinho, que mesmo sem entender muito, aceitou o lápis marrom e seguiu a pintar o seu desenho, com o lápis da cor de pele, a cor da pele de Coraline.

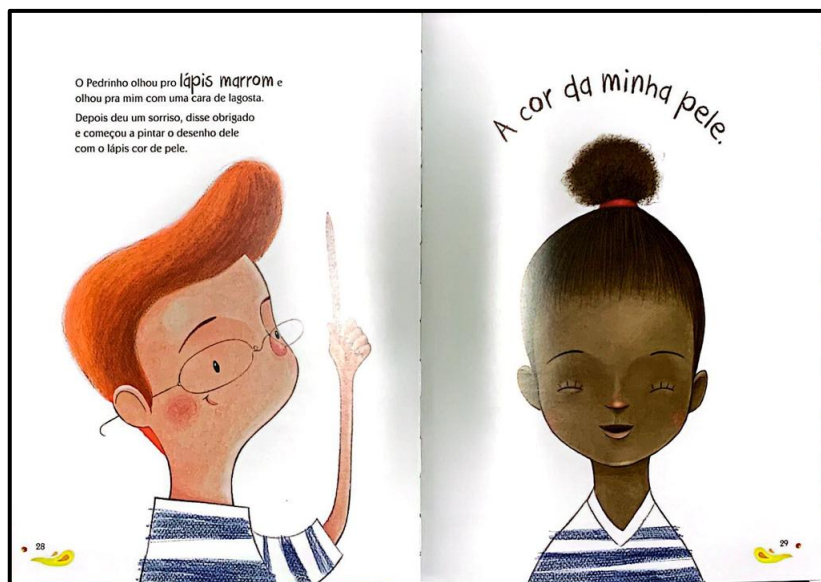


Figura 10: Páginas 28 e 29 do livro “A cor de Coraline”.

Partindo da seguinte indagação: "Se você estivesse no lugar de Coraline, qual lápis você entregaria a Pedrinho, considerando que ele solicitou o lápis denominado 'cor de pele'?"

Rosa, prontamente, oferece sua resposta: "Eu daria o lápis marrom, como ele fez, porque minha cor de pele é igual a dela. Ah! E igual a da minha, mas a minha é mais pretinha". **Rosa** reconhece sua identidade negra e de pessoas que convive e gosta. **Esmeralda**, colega que estava próximo de **Rosa**, olha com muito carinho para sua colega e diz "Eu gosto da cor da **Rosa**" e também dos seus cachinhos, é bem bonitinho". É possível ver a expressão de alegria de Rosa pelos elogios atribuídos pelo seu colega.

Vermelho, por sua vez, se manifesta reiterando a resposta que já havia compartilhado em encontro anterior: "Eu daria o lápis cor de pele, que é a cor da minha pele." Nesse momento, **Rosa** direciona sua atenção ao colega e enfatiza: "Não é assim que fala, cor de pele, lembra que cada um tem uma cor diferente." **Vermelho** acena com a cabeça em concordância e permanece em silêncio.

Continuando com as observações das crianças, dos quatorze presentes na sala de aula, oito delas compartilharam suas variadas percepções de tonalidades de pele, utilizando expressões como "marrom claro," "um pouco pretinha," "bege escurinho." **Laranja**, entre risos, disse que era "café com leite", questiono porque dessa expressão, ela explicou que sua mãe utiliza essa expressão porque ela é "mais branquinha", enquanto seu pai é preto. Esse momento revelou a diversidade e

complexidade das identidades raciais e étnicas dentro da sala de aula, ressaltando a importância de discutir e compreender essas questões na sua totalidade.

Após esse diálogo foi apresentado as crianças a caixa de lápis da Faber-Castell, tons de pele, contendo 12 lápis com diferentes tonalidades de pele. Por uma demanda de público, através de pais e professores que queriam trabalhar a pauta da diversidade racial na educação das crianças, a Faber-Castell busca ampliar a sua paleta de cores, seguindo o exemplo do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra, já apresentando anteriormente.



Figura 11: Caixa de lápis da Faber-Castell - tons de pele.

Foi possível perceber olhares curiosos das crianças, que demonstravam uma certa empolgação para pegarem os lápis e encontrarem a cor que melhor correspondesse à sua tonalidade de pele. Este foi o primeiro contato das crianças com esse tipo de material, da mesma forma que a professora da turma demonstrou entusiasmo em relação aos lápis, expressando interesse em solicitar a aquisição dos mesmos para a escola.

Gradualmente, com o objetivo de acalmar o grupo que estava bastante agitado, as crianças foram encaminhadas para as mesas, onde realizariam o registro de seus autorretratos. Agora, elas tinham a oportunidade de escolher o lápis que melhor correspondesse à sua tonalidade de pele.

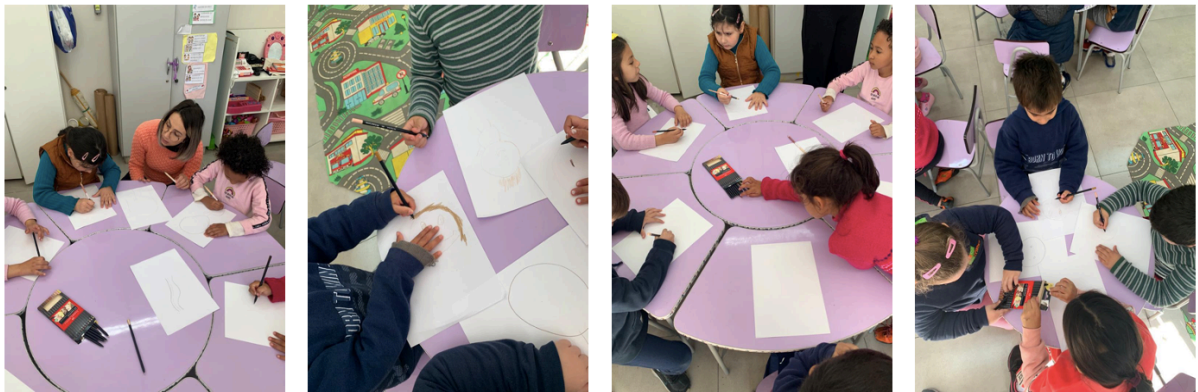


Figura 12: Registro da atividade de autorretrato onde as crianças utilizam as caixas de lápis da Faber-Castell - tons de pele.

Durante a nossa busca curiosa e animada pelos diferentes tons de pele, nos deparamos com um conflito: "Profe, como se chama essa cor?". Confesso que, ao olhar para o lápis, não tive uma resposta imediata para oferecer. Sugerindo uma solução conjunta, propus que procurássemos descobrir juntos. Buscamos na caixa dos lápis na esperança de encontrar essa informação, mas infelizmente, não encontramos nomes específicos para as cores dos lápis; havia apenas números em séries diferentes em cada lápis. Em busca de uma solução para o conflito, questionei as crianças sobre que nomes elas escolheriam para as cores em questão. Inspiradas pelas cores com as quais estavam familiarizadas, elas começaram a sugerir nomes alternativos. Nesse momento, a criatividade delas floresceu e, de repente, o impasse inicial havia sido previamente resolvido e as crianças seguem empolgadas fazendo seus registros.

A atividade que encerrou essa etapa da pesquisa, foi de grande inspiração e elucidações. As interações entre as crianças sempre ocorreram dentro dos padrões normais da infância, envolvendo algumas disputas, mas sem que tenham sido observados incidentes relacionados à discriminação por cor de pele ou preconceito contra seus colegas. Foi notável que a maioria das crianças não mencionava ou não conseguia identificar sua própria cor de pele, mas em muitas ocasiões eram capazes de apontar a cor de pele de outros colegas.

Rosa, ao expressar sua identidade negra, encontra nas crianças brancas um sentimento de respeito por sua individualidade. Elas reconhecem e convivem com ela, destacando suas qualidades e a beleza de seus traços. É notável que, nessa dinâmica entre as crianças, a diferença de cor de pele não desempenha um papel relevante ou

limitador. Essa observação ilustra a ideia de que, no âmbito das relações de identidade racial, como argumentado por Piza e Rosemberg (2002), existe uma constante troca entre a autopercepção e a percepção do outro, que molda a construção da identidade racial. Essa interação contínua entre as pessoas desempenha um papel fundamental na formação e na reavaliação constante do eu individual e do eu coletivo. Portanto, ressaltamos a importância do olhar em relação ao outro e a si mesmo, especialmente durante a infância, quando essas identidades estão em constante desenvolvimento.

Ao longo do processo de construção desta pesquisa junto as crianças, foi possível observar que no ambiente escolar em questão, as relações entre elas se baseavam principalmente no respeito mútuo e na aprendizagem coletiva. Essas relações foram gradualmente desenvolvidas e fortalecidas com o convívio diário. Os momentos compartilhados com as crianças foram enriquecedores, destacando a importância de assegurar que tais experiências se tornem uma norma nos ambientes escolares. A escola precisa ser um lugar onde as crianças desfrutem plenamente de seus direitos como seres humanos, sem a necessidade de lutar por um espaço social que lhes pertence por direito. Elas não devem sentir a obrigação de negar sua identidade para se encaixar em uma sociedade que historicamente foi segregacionista e excludente.

7.5. O papel do professor no percurso - Uma sessão a parte.

Quais foram as atitudes da professora diante das discussões que surgiram durante nossos encontros? Nesse contexto, é relevante fazer uma breve reflexão sobre a "presença discreta" dessa colaboradora em nossa pesquisa.

Desde o início, a professora demonstrou grande receptividade e interesse pelo estudo, mantendo um ambiente de sala de aula sempre aberto. Permitindo que eu conduzisse os encaminhamentos e esclarecimentos nos diálogos relacionados à temática central da pesquisa. Naturalmente, ocorreram momentos de conversas informais ao longo da minha inserção na escola, essas conversas contribuíram para esclarecer aspectos relacionados às crianças, suas famílias, dificuldades e interesses. Em alguns momentos, busquei dialogar com ela para compreender como as questões étnico-raciais eram abordadas com as crianças.

Em uma das conversas quando dialogávamos a respeito da manifestação de racismo e preconceito em sala, a professora expressou que não percebia manifestações de diferenciação étnico-racial por parte das crianças. Ela afirmou: "Pelo menos eu não enxergo isso entre elas."

Ao contrário do que afirma a professora em relação a turma, pesquisas ao longo dos anos apontam que nossas escolas frequentemente testemunham situações em que crianças brancas dirigem xingamentos com base na raça contra crianças negras. A resposta dos professores geralmente segue um padrão comum: eles evitam discutir o assunto diretamente e aconselham o ofensor a não proferir tais palavras, argumentando que somos todos filhos de Deus. Como mencionado anteriormente, muitas vezes, a percepção predominante é que as questões relacionadas ao preconceito racial são de responsabilidade exclusiva das pessoas negras. No entanto, a pessoa ou a criança negra que é alvo dessas ofensas costuma reagir de maneira semelhante, optando pelo silêncio. Isso ocorre porque tais insultos minam as defesas psicológicas do indivíduo, afetando-o profundamente e deixando-o atordoado e incapaz de reagir (GONÇALVES, 1985; CAVALLEIRO, 2014).

O silêncio mantido pelas escolas em relação ao racismo e ao preconceito tem implicações profundas na formação das percepções das crianças, independentemente de sua origem étnica. Este silêncio contribui para uma compreensão distorcida tanto de si mesmas quanto dos outros. Quando as escolas não abordam questões de racismo e preconceito de maneira adequada, as crianças brancas podem, inadvertidamente, desenvolver uma percepção de superioridade em relação às crianças negras. Isso ocorre porque elas não têm a oportunidade de entender a igualdade intrínseca de todos os seres humanos, independentemente de sua origem étnica. Por outro lado, as crianças negras podem internalizar a ideia de inferioridade, o que pode prejudicar sua autoestima e autoconfiança.

Além das observações já feitas em relação à professora, é importante destacar que, durante nossas conversas, ela frequentemente solicitava informações e sugestões relacionadas à temática étnico-racial. Esse interesse evidencia sua disposição em aprofundar seu conhecimento e sua vontade de abordar essa questão de forma mais abrangente com sua turma no futuro. Suas perguntas e busca por materiais relacionados ao tema refletem seu desejo de criar um ambiente de aprendizado que respeite e valorize a diversidade étnico-racial, contribuindo assim para uma educação mais igualitária e enriquecedora para seus alunos. Esse tipo de

engajamento por parte dos educadores desempenha um papel fundamental na transformação do ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

O papel desempenhado pelo educador é de suma importância, pois é por meio do processo educacional que todos os indivíduos moldam suas identidades, com diferentes níveis de preconceito. Esse entendimento deve ser internalizado pelos professores. As crianças aprendem não apenas por meio do conteúdo dos livros ou do que é ensinado no quadro negro, mas, possivelmente, de maneira mais significativa, por meio de pequenos gestos e da maneira como são tratadas individualmente. Isso ocorre porque, frequentemente, na educação, observamos uma tendência à homogeneização, em que os alunos são tratados como se fossem todos idênticos, sem considerar suas características individuais (CAVALLEIRO, 2014). Portanto, é fundamental que os educadores estejam cientes da importância de reconhecer e valorizar a singularidade de cada aluno em seu processo de aprendizagem.

CAPÍTULO VII

8. ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem como objetivo fornecer análises e observações derivadas do estudo conduzido ao longo desta pesquisa. Em vez de focar exclusivamente na apresentação de respostas e soluções para a questão da identificação étnico-racial, o propósito é retomar alguns dos tópicos abordados aqui para compartilhar ideias e reflexões. A presente pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão: Em que medida a construção da identidade e do reconhecimento e pertencimento racial perpassam as interações das crianças e quais relações podem ser estabelecidas com as práticas pedagógicas de professores(as) na Educação Infantil?

A legislação, por meio da Lei 10.639, instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições educacionais, independentemente de serem de caráter público ou privado, abrangendo os níveis de ensino que compreendem desde o ensino fundamental até o ensino médio. No ano subsequente à promulgação deste decreto, em 2004, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As diretrizes estabelecem as abordagens apropriadas para a inclusão das questões étnico-raciais na educação. Uma das orientações fundamentais é o reconhecimento e a valorização das raízes africanas do Brasil, juntamente com as indígenas, europeias e asiáticas. Muitas vezes, o foco histórico se limita à representação dos negros como escravos, quando, na realidade, é essencial apresentar as crianças uma perspectiva positiva sobre o continente africano, destacando as significativas contribuições dos negros e afrodescendentes para a história e o desenvolvimento do nosso país.

Outro aspecto que deve ser destacado nas escolas é a relevante contribuição dos negros em diversas esferas do conhecimento, na atuação profissional, na inovação tecnológica, nas expressões artísticas e no ativismo social. As histórias inspiradoras de figuras negras notáveis, como Martin Luther King, Mariama Bâ e Nelson Mandela, devem ser compartilhadas. Enfatizar essas personalidades não apenas promove o empoderamento, mas também ajuda a desafiar a perspectiva histórica eurocêntrica.

As questões étnico-raciais devem ser abordadas ao longo de todo o ano letivo, e não apenas no dia 20 de novembro. A pressão por cumprimento da lei tem partido dos movimentos sociais, como o movimento negro e o movimento de mulheres negras, juntamente com o apoio de determinados setores acadêmicos. Compreendo, ser de suma importância que as escolas implementem uma supervisão rigorosa para assegurar que todos os planos de ensino dos professores incorporem essas temáticas de forma efetiva, por meio de projetos e conteúdos que se estendam por todas as disciplinas. Embora a lei destaque os eixos de história, literatura e artes, sua aplicação deve ser abrangente, abraçando todas as disciplinas do currículo escolar.

A representatividade racial é um tema de crescente importância a ser abordado em sala de aula. No Brasil, um país caracterizado por diversas identidades raciais, mais da metade da população se identifica como negra ou parda. Essa abordagem pode ser realizada por meio de projetos que celebram e valorizam as diversas etnias presentes na comunidade escolar, promovendo a conscientização sobre a riqueza da diversidade racial entre próprias crianças. Além disso, é possível introduzir a identidade afrodescendente no universo infantil por meio de abordagens lúdicas, reforçando a autoestima das crianças ao destacar a importância de seus antepassados, sua cultura e sua cor.

Atualmente, na literatura infantil, já podemos encontrar livros de grande relevância para promover a representatividade racial na escola. Podemos perceber o surgimento de novos livros escritos por autores nacionais com abordagens distintas em comparação aos trabalhos anteriores buscando representar de forma mais autêntica a imagem do negro, refletindo sua realidade, tradições e costumes. Além do livro mencionado anteriormente, "A Cor de Coraline", o qual foi explorado com a turma participante da pesquisa, foi elaborada uma lista com outros livros igualmente significativos que podem ser levados para diálogos e reflexões junto as crianças.

Livro/Autor	Resumo
"Menina Bonita do Laço de Fita" Autor (a): Ana Maria Machado	Um clássico da literatura infantil, o livro teve sua primeira publicação em 1986 e até hoje é muito usado para atividades pedagógicas de conscientização racial. Uma história que enaltece a beleza negra de forma leve e lúdica.

<p>“O cabelo de Lelê”</p> <p>Autor (a): Valéria Belém</p>	<p>O livro conta a história de uma menina que não aceita o seu cabelo crespo. Até que encontra um livro sobre países africanos e se vê representada em outras meninas de cabelo igualmente crespo. Ao descobrir sua herança étnica, a personagem Lelê passa a se aceitar e a usar novos penteados, igual aos das meninas que viu no livro.</p>
<p>“Maju não vai à festa”</p> <p>Autor (a): Mônica Pimentel</p>	<p>A Maju é uma princesa que é convidada por outra princesa para uma festa, com a condição de tirar seus cachos. Clarice, a outra princesa, é branca e possui cabelos lisos e exige que todos de seu reino tenham cabelos iguais ao seu. Porém, Maju se recusa a ir à festa por entender que o seu cabelo também precisa ser aceito!</p>
<p>“Que cor é a minha cor?”</p> <p>Autor (a): Martha Rodrigues</p>	<p>O livro celebra a miscigenação do povo brasileiro e as diferentes cores de pele que surgiram com isso. Na história, uma menina procura cores na natureza que parecem com a sua e percebe a vantagem da riqueza das diferentes cores, inclusive a sua!</p>
<p>“Um colo para Aiazinha”</p> <p>Autor (a): Salizete Soares</p>	<p>O livro se passa na época da escravidão e conta sobre uma escrava que era babá da criança – apelidada de Aiazinha – da casa em que servia. A história mostra a relação das duas, gerando reflexões sobre a cultura africana e sobre a troca entre a Aiazinha e sua babá.</p>
<p>“Flávia e o Bolo de Chocolate”</p> <p>Autor (a): Miriam Leitão</p>	<p>O livro se passa em meio às questões da personagem de Flávia sobre a sua pele negra – tão diferente da cor branca da pele de sua mãe. A história aborda temas delicados como adoção e questões raciais de forma sensível e lúdica para os pequenos.</p>
<p>“As Tranças de Bintou”</p> <p>Autor (a): Sylviane Anna Diouf</p>	<p>A menina Bintou sonha em ter tranças iguais a de sua irmã mais velha, entretanto pelo costume do seu povo, ela não pode. O livro é todo ambientado por costumes, tradições e paisagens de origem africana, propício para ser trabalhado a cultura em sala de aula.</p>

<p>“O Amigo do Rei”</p> <p>Autor (a): Ruth Rocha</p>	<p>O livro retrata a inclusão em um momento em que não havia – a época da escravidão. Um menino que se tornaria rei e um menino nascido escravo vivem uma amizade e mostram como as diferenças raciais são construídas com o tempo pela sociedade que vivem.</p>
<p>“Da cor que eu sou”</p> <p>Autor (a) Andressa Reis</p>	<p>Maria sempre soube que as pessoas existem no mundo em diversos tamanhos, formas e cores. Por isso estranhou quando sua melhor amiga, Júlia, lhe presenteou com um desenho um tanto quanto estranho. Uma obra que permite as crianças enxergarem os outros como eles realmente são.</p>

Tabela 3: lista de livros da Literatura Infantil que abordam questões étnico-raciais.

É de suma importância introduzir, em todos os grupos, materiais como os livros de literatura, desenhos, brinquedos e brincadeiras que apresentem personagens e elementos da cultura negra. Tal prática é relevante mesmo em situações em que o número de crianças negras seja reduzido ou inexistente no grupo. Pois a partir dessas propostas é possível proporcionar a todas as crianças a oportunidade de se sentirem representadas nos materiais didáticos apresentados pelo professor e, ao mesmo tempo, ajudá-las a compreender que a sociedade é composta por uma diversidade de pessoas, uma diversidade de cores.

- **Rompendo com os fatores que tem contribuído para a presença do discurso racista e discriminação no ambiente escolar**

O ambiente escolar revela situações que envolvem atitudes racistas, conforme apresentando durante o desenvolvimento da pesquisa. Dentro desse contexto, as preocupações relacionadas à educação abrangem diversos aspectos, desde o material didático-pedagógico até a formação dos professores. Nesse contexto, é importante mencionar que a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, enfatiza a responsabilidade do Estado em promover políticas que, por meio da educação, tenham o potencial de minimizar as disparidades raciais que se

manifestam em toda a sociedade. Ela destaca, ainda, o papel fundamental da escola e do professor nesse processo.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p. 16)

No decorrer do texto deste documento, torna-se claro que a capacitação de professores para abordar a educação das relações étnico-raciais desempenha um papel fundamental na realização das diretrizes apresentadas. Isso ocorre porque os professores desempenham um papel significativo ao enfrentar o desafio de promover a convivência com a diversidade no ambiente escolar e lidar com as manifestações de preconceito e discriminação que dela podem surgir.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p.17)

No entanto, a falta de preparação dos professores emerge como um fator que contribui para a inexistência de uma abordagem pedagógica direcionada à sensibilização dos alunos sobre a importância da diversidade. Isso compromete, portanto, a oferta de um ensino que promova os princípios de cidadania entre os estudantes. Nesse contexto, Munanga (2005, p.15) ressalta que "não devemos esquecer que fomos influenciados por uma educação de orientação eurocêntrica, o que significa que podemos, de forma consciente ou inconsciente, perpetuar os preconceitos que permeiam nossa sociedade A falta de abordagem das dinâmicas

das relações raciais pela escola tem levado os alunos a absorverem a ideia de uma suposta superioridade branca, permeando as estruturas da educação e resultando em práticas prejudiciais dentro do ambiente escolar para o grupo negro.

O silêncio diante dessa questão não elimina automaticamente as diferenças, pelo contrário, permite que cada indivíduo desenvolva uma percepção muitas vezes baseada em estereótipos em relação aos outros que são diferentes. Esse entendimento é influenciado pelas experiências sociais de forma não crítica, reforçando a divisão e a hierarquização racial. Portanto, é fundamental identificar e abordar essa questão no ambiente escolar. Devemos promover o respeito mútuo, valorizar o reconhecimento das diferenças e criar um ambiente onde as pessoas possam discutir essas diferenças sem medo ou preconceito.

Com base em algumas das ideias apresentadas por Cavalleiro (2014), podemos elencar uma série de diretrizes que visam contribuir para a construção de uma educação antirracista. Essas diretrizes visam criar um ambiente educacional mais inclusivo e sensível às questões raciais:

- Reconhecimento do Problema Racial: É essencial que a sociedade brasileira reconheça a existência do problema racial, admitindo a presença do racismo em suas estruturas e instituições.
- Reflexão Contínua sobre o racismo: Deve-se promover uma reflexão constante sobre o racismo no ambiente escolar, isso implica em incentivar o diálogo aberto e a conscientização sobre as manifestações de preconceito.
- Valorização da Diversidade Escolar: A diversidade é um ativo valioso em um ambiente educacional. Deve-se promover a inclusão de todos os grupos étnicos, incentivando a participação ativa de cada indivíduo.
- Apropriação crítica da História Brasileira: É fundamental adotar uma abordagem crítica ao estudar a História do Brasil, destacando as contribuições de diferentes grupos étnicos na construção do país, desmistificando narrativas eurocêntricas.
- Material Didático Inclusivo: A seleção de materiais didáticos deve abranger a diversidade cultural e étnico-racial, incluindo aspectos da

história e cultura africana. Isso contribui para a construção de um currículo mais inclusivo.

- Fortalecimento da Identidade e Autoestima: Devem ser elaboradas ações específicas para fortalecer a identidade e a autoestima dos alunos que pertencem a grupos historicamente discriminados, visando combater o impacto do racismo na formação de suas identidades.

A adoção dessas diretrizes pode contribuir significativamente para a construção de uma educação antirracista, de valorização da criança negra promovendo a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade étnico-racial na sociedade brasileira. De acordo com Munanga (2005, p. 19), abordar o tema do racismo se apresenta como uma tarefa de grande desafio para a Educação, e é um compromisso que deve ser integralmente adotado. A essência deste desafio educacional reside na capacidade da Educação de se engajar na luta contra o racismo. Não basta apenas apelar para a fundamentação científica que refuta a existência de hierarquias raciais, nem se limitar à invocação de princípios morais cristãos que afirmam a igualdade de todos perante Deus. Para que os estudantes deixem de alimentar preconceitos, torna-se urgente que a Educação desempenhe um papel ativo na desconstrução dessas concepções preconcebidas.

Nesse sentido, é primordial compreender que quando a criança ingressa na Educação Infantil, ela traz consigo um rico conjunto de experiências adquiridas junto à sua família e comunidade, essas experiências constituem os alicerces iniciais de seu desenvolvimento. No entanto, ao adentrar esse novo ambiente educacional, ela se depara com uma série de interações com outras crianças e adultos que, até então, eram desconhecidos. Essas interações cotidianas passam a integrar seu universo e desempenham um papel crucial em sua jornada de crescimento. É de suma importância que essa fase de aprendizagens seja mediada por uma educação que abranja as múltiplas dimensões da vida da criança, incluindo a dimensão educativa, social e cultural.

Além disso, é responsabilidade primordial desse ambiente educacional cuidar do bem-estar integral da criança, abrangendo desde sua higiene e saúde física até seu equilíbrio emocional e desenvolvimento socioafetivo. O cuidado e a educação nessa etapa da vida são dimensões inseparáveis e interdependentes, essenciais para o crescimento pleno e a realização do potencial humano. Portanto, é imprescindível

compreender que a pesquisa e a prática relacionadas à infância não podem ser tratadas de forma fragmentada. Pelo contrário, devem ser interdisciplinares, integrando as contribuições de diversos campos do conhecimento para enriquecer a compreensão das experiências e necessidades das crianças. Essa abordagem multidisciplinar é fundamental para promover um desenvolvimento mais completo e holístico durante essa fase fundamental da vida, capacitando as crianças a se tornarem cidadãos ativos, conscientes e realizados em nossa sociedade.

Na Educação Infantil, as crianças iniciam seu contato social fora dos círculos mais familiares, como família e amigos próximos. Entretanto, é nesse ambiente que as crianças negras frequentemente enfrentam situações de discriminação e preconceito ao interagirem com grupos étnicos diferentes. Mais preocupante ainda, essas situações muitas vezes persistem devido ao silêncio dos educadores. Este cenário desafiador de estabelecer relações igualitárias entre os diversos segmentos da sociedade brasileira também reflete a falta de preparo do sistema educacional para lidar com a diversidade. Infelizmente, as minorias, como os negros, ainda são, em muitos casos, consideradas inferiores em relação a outros grupos.

A Lei 10.639/03, por si só, não garante sua eficácia, a menos que sejam adotadas outras práticas no ambiente escolar e além dele. O papel do professor é fundamental nesse contexto, à medida que novas abordagens emergem em relação à História e Cultura Africanas, bem como sua conexão inegável com a História do Brasil. O professor, como um agente social com a capacidade de intervir nas realidades alinhadas ao espírito da lei, trabalha diretamente com o público ao qual a legislação se destina. Portanto, suas ações desempenham um papel crucial não apenas na implementação efetiva da Lei 10.639/03, mas também na capacidade de perceber e promover as transformações que essa lei visa instaurar em nossa sociedade.

É necessário enfatizar que a educação desempenha um papel essencial na luta contra a discriminação e o preconceito racial, e os educadores desempenham um papel central nesse processo. Eles têm a responsabilidade não apenas de transmitir conhecimento, mas também de criar um ambiente de aprendizado inclusivo e respeitoso. Isso implica em promover o entendimento da diversidade e a valorização da rica cultura afro-brasileira e africana que faz parte da nossa identidade nacional.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação eficaz da Lei 10.639/03 vai além de simplesmente adicionar conteúdo curricular. Requer uma

mudança profunda de mentalidade e atitude em relação à educação para a igualdade racial. Os professores precisam estar comprometidos não apenas com o cumprimento de um requisito legal, mas com a promoção ativa da equidade e da justiça em sala de aula. Isso implica em reconhecer e combater os estereótipos e preconceitos arraigados que podem persistir na sociedade.

Portanto, a Lei 10.639/03 representa um avanço significativo, mas a verdadeira transformação acontecerá quando a educação na diversidade for integrada ao núcleo do sistema educacional brasileiro. Isso significa que a educação para a igualdade racial deve ser uma parte intrínseca de todos os aspectos da formação de professores e da estrutura curricular. Somente assim os educadores estarão plenamente capacitados para desempenhar seu papel fundamental na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa com a diversidade.

Ciente da responsabilidade que tenho com a Educação pública e com todos aqueles que investem e lutam por esta Educação, é que a presente pesquisa, procura contribuir com a reflexão, discussão de uma educação que busque dar maior visibilidade a grupos que por muito tempo estiveram à mercê da sociedade, e que a partir de muitas lutas e embates tem conseguido ocupar o seu lugar, a luta é contínua e estamos aqui para ser resilientes e continuar nosso enfrentamento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABOUD, F. E. The Development of Ethnic Self-Identification and Attitudes. In: PHINNEY, J. S.; ROTHERAM, M. J. Children's Ethnic Socialization. Newbury Park: Sage Publications, 1987.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 127-135.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. Educação e Sociedade, Campinas, v. 6, n. 91, p. 419-442, mai./ago. 2005. ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDREWS, G. R. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Bauru: Edusc, 1998.

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Trad. FONSECA, José. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M. G. (Org.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectivancrítica em Psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110.

_____.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18/05/2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ARRAIADA, P. A. Ethnic identity development. The Ohio State University, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF 1996.

CAVALLEIRO, E. Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

CASHMORE, E. Dicionário das relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COUTINHO, A. C. C.P. Raça, Etnia e a Escola: Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/031. Disponível

<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/103/60> Acesso 22/04/2023.

D'ADESKY, J. Racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: uma análise das transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Memo, São Paulo, 2008.

DELGADO, A. C. C; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: CRUZ, S. V. (Org.) A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. MEC/SECAD 2004.

ESTEBAN, M. P. S. Pesquisa qualitativa em educação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAZZI, R. de C. O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, F. O negro no mundo dos brancos. 2 ed. São Paulo: Global, 2007

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. 1. ed., 13. reimp. Rio de Janeiro: LTC,2008.

GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. GOMES, N. L. Educação cidadã, Etnia E Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, N. L. Educação cidadã, Etnia E Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. 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.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: 34, 1999.

_____. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003. 177

GUIMARÃES, J. M. C. A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público – A praça Dr. Chaves Montes Claros (MG). Tese de Doutorado – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENDEN, P.; JAMES, A. (Org.). Investigação com crianças: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinett, 2005.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org). Superando a racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade em etnia. In: 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Penesb-RJ, 2003.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 51-56, 2004.

NOGUEIRA, O. Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE. Brasília: IPEA, 2003.

PENA, S. D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. *História, Ciências, Saúde, Manguinhos*, v. 2, p. 321-346, maio/ago. 2005.

PETRUCCELLI, J. L. Doutrinas francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870-1930. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 7, p. 134-149, dez. 1996.

_____. A cor denominada: um estudo do suplemento da Pesquisa Mensal de Emprego de julho 1998. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. (Texto para discussão – Diretoria de Pesquisa 3).

_____. A declaração de cor/raça no censo 2000: um estudo comparativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. (Texto para Discussão, 6).

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contexto e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

_____; ROSEMBERG, FÚLVIA. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

ROCHA, E. J. Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos (as do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 15-42, 2006.

_____. O branco do IBGE continua branco na ação afirmativa? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, 2004.

_____. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p. 25-63, mar. 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. P; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9- 34.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, S. (Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Sumaré/Anpocs, 1999. v. 1.

_____. M. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, A. C. da. A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, P. B. G. e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, J. R. Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. Dissertação de mestrado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, S. J. e. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

TELLES, E. Racismo à brasileira: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumara/Função Ford, 2003.

VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

GINSBERG, A. M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo com as crianças de cor. In: BASTIDE, R.; FERNANDES, F. (Ed.) Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Unesco/ Anhembi, 1995. p. 311-361.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: GEN/LTC, 2008.

Anexo 1
Lei 10.639/2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 2

Termo de consentimento livre e esclarecido

Título do projeto: **Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de educação infantil de Santa Maria- RS.**

Pesquisadora responsável: **Taiana Flores de Quadros**

Instituição/Departamento: UFSM/ Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 99934-9724

Prezado(a) Senhor(a):

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a criança a fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Procedimentos: será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos e filmagens destes momentos, as quais servirão apenas para análise da pesquisadora. Também serão registrados os diálogos e conversas informais com as crianças.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa foram divulgados em qualquer forma.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA PESQUISA

Eu, _____, RG/
CPF _____, abaixo assinado, responsável por
_____, autorizo sua participação no estudo **Da “cor de pele”
as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de educação infantil de Santa
Maria- RS**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela
pesquisadora **Taiana Flores de Quadros** sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação.
Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto
leve a qualquer penalidade ou interrupção do acompanhamento/assistência/tratamento
prestado ao sujeito pesquisado.

Santa Maria, ____ de _____ de 2023.
Nome e Assinatura do(a) Responsável:

ANEXO 3

Termo de autorização institucional

Título do projeto: **Da “cor de pele” as cores de pele: a diversidade em foco nas escolas de educação infantil de Santa Maria- RS.**

Pesquisadora responsável: **Taiana Flores de Quadros**

Instituição/Departamento: UFSM/ Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 99934-9724

Local da produção de dados:

Prezado(a) Senhor(a) Diretor(a):

Venho por meio deste termo solicitar autorização para realizar uma pesquisa de doutorado com uma turma de crianças da sua respectiva escola. As crianças estão sendo convidadas para participar como voluntárias da pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de autorizar a realização da pesquisa na Instituição de Educação Infantil, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Objetivo do estudo: Compreender as influências das práticas pedagógicas de professoras a partir da aprovação da lei 10.639/03 e como estas práticas têm refletido na construção da identidade e no reconhecimento do pertencimento étnico-racial de crianças negras da Educação Infantil.

Procedimentos: será realizado um estudo etnográfico. As crianças serão observadas durante suas brincadeiras na escola de Educação Infantil, sendo realizados registros escritos e filmagens destes momentos. Também serão registrados os diálogos e conversas informais com as crianças.

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para a criança.

Riscos: A participação na pesquisa não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para a criança.

Sigilo: As crianças terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Elas não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa foram divulgados em qualquer forma.

Santa Maria, ____ de _____ de 2023.

Nome do(a) Diretor(a):
