



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL**

KATIA SOARES MOREIRA SANTOS

**O DRAMA RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO FÉLIX - BAHIA**

Cachoeira – BA

Maio de 2018

KATIA SOARES MOREIRA DOS SANTOS

**O DRAMA RACIAL DAS CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO FÉLIX - BAHIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à disciplina TCC II do curso
de Serviço Social da Universidade
Federal do Recôncavo da Bahia como
requisito para avaliação.

Orientador: Professor Dr. Luis Flávio
Reis Godinho.

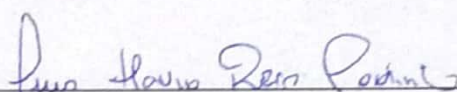
Cachoeira – BA
Fevereiro de 2018

Kátia Soares Moreira dos Santos

“O Drama Racial das Crianças Negras na Escola: estudo de caso em
uma Escola do Município de São Félix”

Cachoeira – BA, aprovada em 02 de maio de 2018.

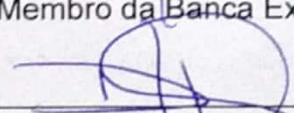
BANCA EXAMINADORA



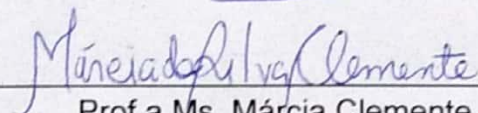
Prof.a Dr. Luis Flávio Godinho
Presidente da Banca Examinadora



Prof. Dr. Fabiano Brito dos Santos
Membro da Banca Examinadora



Prof.a Dra. Dyane Brito dos Reis Santos
Membro da Banca Examinadora



Prof.a Ms. Márcia Clemente Silva
Membro da Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Não imaginei que fosse fácil e, de fato, constatei que muitas foram as adversidades que surgiram durante esta jornada, mas decidi ir a luta em busca de meus objetivos, e, sem dúvida, a vitória é um presente de Deus para mim, que enfrentei a intrusa possibilidades de fracasso.

Agradeço a DEUS, por ter me sustentado em todos os momentos dando-me força e coragem diante de cada dificuldades, sem Ele, com certeza, não seria possível viver este momento.

Aos meus pais, Wilson e Emília, minha base, gratidão eterna pelo amor incondicional dispensado a mim durante todo esse tempo.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Josias, presente de Deus para mim. Obrigada amor, por compartilhar comigo dos meus ideais. Não tenho palavras para te agradecer por todo amor, paciência e dedicação. Sou muitíssimo grata a Deus por sua vida, te amo.

Às minhas filhas Anna Beatriz e, especialmente, Giselle Morena, por toda paciência durante essa longa jornada e pelas palavras de incentivo. Vocês são meus amores, minha motivação. Sou imensamente grata a Deus por vocês. Obrigada por me permitirem viver tantas alegrias

Aos meus irmãos Delso, Dina, Eliane, Júnior e Mari, obrigada por todo carinho, incentivo e apoio.

À minha “sobrinha-filha” Gaby por ser tão participativa em minha vida, a Xandy pelos momentos de descontração.

Tia Nazaré, muito obrigada pelo apoio, incentivo e carinho, Você é um exemplo para mim.

Adriana, Lary e Rose, minhas amigas, o que falar de vocês? Só tenho a agradecer-lhes pelo companheirismo, parceria, carinho, altas risadas e angústias compartilhadas, aprendi muito com vocês no decorrer desta jornada, foram momentos ímpares.

À minha amiga Mariana Leal minha profunda gratidão por todas as palavras de incentivo nesse percurso.

A minha eterna gratidão a todos os professores pelas contribuições positivas no decorrer da minha formação acadêmica, em especial a Márcia Clemente, Fabrício

Fontes, Rosenaria Ferraz, Lúcia Aquino, Silvia Pereira e Marcela Mary. Obrigada pelas contribuições na minha formação.

À professora Dyane Brito e ao professor Fabiano Brito pelas críticas e sugestões que contribuíram de forma positiva para a qualidade do trabalho.

Em especial, quero agradecer ao meu orientador, professor Luis Flávio Godinho que, mesmo sem me conhecer, aceitou me orientar neste trabalho. A minha gratidão pelo comprometimento, contribuições, apoio, paciência, dedicação e pela oportunidade de aprendizado e partilha de conhecimentos. Obrigada por me ajudar nessa etapa tão importante.

À gestora da Unidade de Ensino em que ocorreram as observações e às professoras participantes da pesquisa de campo, obrigada pelas contribuições.

Ao professor Luiz Eduardo S. Burgos pela valiosa contribuição na revisão do trabalho.

Enfim, minha imensa gratidão e respeito a todos que contribuíram para a materialização dessa conquista, tornando esse sonho uma realidade. Obrigada.

RESUMO

A história da população negra no Brasil revela uma trajetória marcada inicialmente pelo escravismo, fato que influenciou de forma perversa e excludente a participação do negro na configuração da sociedade, deixando sequelas negativas que ainda perduram e são vivenciadas nos dias de hoje, refletindo na construção da identidade negra, inclusive nas escolas. Pensando na Educação no nosso país, percebemos que esta deveria ser a propulsora de transformação social, porém têm delineado caminhos distintos para os grupos constituintes do nosso povo, fruto das especificidades étnicas e sociais do país, mostrando-se assim deficitária para o povo negro. Das lutas do Movimento Negro por igualdade de oportunidades e reparação de direitos, encontramos avanços dentre os quais a lei 10.639/03 criada afim de estabelecer a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. O presente trabalho traz inicialmente uma abordagem histórica sobre os caminhos da Educação para o negro no país e os elementos ligados à questão da construção da identidade racial de crianças negras na escola. A seguir, apresentamos uma pesquisa de campo com professores e coordenadores de uma Unidade de Ensino no município de São Félix- Bahia, para a qual recorreremos a uma articulação entre teorias e práticas acerca de temas relacionados aos desafios presentes nessa construção, além de observações diretas para perceber como as crianças elaboram suas experiências raciais.

Palavras- Chaves: Racismo – Preconceito – Identidade Negra – Escola

ABSTRACT

The history of the black population in Brazil reveals a trajectory marked initially by slavery, a fact that influenced perversely and excludably in the participation of the black in the configuration of society and that left negative sequels that still remain and are experienced today, thus reflecting in the construction of black identity, including in school. Thinking about Education in our country, we realized that this one that was supposed to be the propeller of social transformation delineated different paths for the constituent groups of our people, fruit of the ethnic and social specificities of the country, being deficient for the black people. From the struggles of the Black Movement for equal opportunities and redress of rights for blacks, we find advances among which Law 10.639 / 03 created to establish the obligation of teaching African and African History and Culture in basic education. The present work initially brings a historical approach on the paths of education for blacks in the country and elements related to the question of the construction of racial identity of black children in school. Next, we present a field research with teachers and coordinators of a teaching unit in the municipality of São Félix-Bahia, in which we resort to an articulation between theories and practices regarding themes related to the challenges present in this construction, besides direct observations to understand how children elaborate their racial experiences

Keywords: Racism - Prejudice - Black Identity - School

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	8
INTRODUÇÃO	9
1. O NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
1.1. Um breve contexto histórico	14
1.2. O Movimento Negro e a Educação: lutas, desafios e conquistas	19
1.2.1. Lei 10.639/03: o reconhecimento da importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.	23
1.2.2. A Lei 10.369/03 e a formação de professores	24
1.3. Um breve panorama conceitual: discutindo identidade negra, raça e racismo.	27
1.3.1. Identidade Negra	28
1.3.2. Identidade negra e escola	29
1.3.3. Raça	31
1.3.4. Raça e escola	32
1.3.5. Racismo.....	33
1.3.6. Racismo no contexto escolar.....	34
1.3.7. Interseccionalidade: raça e gênero.....	34
2. CRIANÇA NEGRA	37
2.1. Um debate acerca da construção social na infância	37
2.2. Pesquisas com crianças.....	38
2.3. Educação e identidade Negra	39
2.4. O silêncio escolar a respeito da questão racial	42
2.5. Relações raciais e desempenho escolar.....	47
3. ANÁLISE E RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES E PESQUISAS.....	51
3.1. Caracterizando o <i>lócus</i> da pesquisa	51
3.2. Abordagens, Instrumento de coleta de dados e procedimentos de análise	54
3.3. O preconceito racial na ótica dos educandos.....	55
3.4. Entrevistas com os docentes e com a coordenadora do campo de pesquisa	64
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS	85

INTRODUÇÃO

Marcada pela inferiorização, a trajetória do povo negro é reforçada cotidianamente de forma negativa, repercutindo inclusive na construção da identidade de crianças negras em espaços escolares, nosso objeto de estudo.

Conforme Gomes (2005), a construção da identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, a partir do processo de interação de um grupo com outros grupos.

Analisando a história da educação escolar no país, notamos que esta foi construída na perspectiva de atender às elites, e possui uma noção de conhecimento atrelada à cultura ocidental dominante, ignorando as múltiplas histórias de grupos culturais que compuseram a nação. Nesse sentido, Santana e Morais (2009) afirmam que como espaço formal, historicamente, a diversidade tem sido representada de forma folclórica, uma vez que a abordagem do cotidiano escolar é feita superficialmente e permanece distante da realidade, reforçando estereótipos e naturalizando os problemas raciais e sociais.

Assim sendo, o preconceito racial na escola transcende em sua trajetória, desencadeando diversos fatores que agregam o padrão estético à ideia de valor; fator que compõe o conceito de negatividade e reflete na desigualdade entre negros e brancos.

Atentando para as ações do assistente social preconizadas em seu código de ética, encontramos entre suas atribuições o “empenho na eliminação de todas as formas de preconceitos, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e a discussão das diferenças” (BRASIL, 2011, CFESS, p. 23).

Com base no exposto, e compreendendo que nos espaços escolares são expressas as mais diversas manifestações de preconceitos, percebemos que a escola pode se configurar como um campo aberto para a atuação do trabalho do assistente social. Este profissional pode contribuir com os docentes auxiliando-os no desvelamento e identificação de práticas relacionadas ao preconceito e à discriminação, bem como na elaboração de estratégias reais e eficazes para seu enfrentamento, através de um trabalho interdisciplinar.

É importante salientar que compreendemos a escola como um espaço de socialização secundária. Um ambiente capaz de promover uma educação que atenda à pluralidade do seu público, contemplando a valorização das diferentes matrizes que compõem a história deste país.

Deste modo, pensar no ambiente escolar é também aproximar-se dos aspectos históricos que envolvem as questões raciais nesses espaços, compreendendo que as crianças vivenciam uma carga negativa de inferiorização da raça negra, a qual foi imposta, no nosso país, desde os tempos do Brasil Colônia e perpetuada nos tempos atuais.

Diante do exposto, consideramos necessária a reflexão e discussão acerca dessa temática que nos remete a importância da implementação da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, com objetivo de garantir direitos legais e a valorização da identidade cultural brasileira e africana, contribuindo para a formação identitária destes indivíduos. (Brasil, 2003).

Sendo assim, o presente trabalho busca fazer uma análise acerca dos desafios presentes na construção da identidade de crianças negras na escola, uma vez que o espaço educacional é composto de diferentes sujeitos.

Nossa QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO é: Como ocorre o processo de construção da identidade racial mediante a interação entre professores e alunos no espaço escolar?

O objetivo geral deste trabalho é analisar as interações de docentes e alunos mediante as questões vinculadas ao processo de construção da identidade racial de crianças negras.

Os objetivos específicos são: compreender de que modo os docentes expressam valores vinculados à construção da identidade racial; identificar os fatores que operam na construção/desconstrução da identidade afro brasileira; investigar como se dão as interações sociais entre alunos negros e não negros nos ambientes da escola selecionada.

O presente estudo em análise é fruto das vivências no espaço escolar que nos instigou à reflexão e percepção da questão racial como uma temática de grande relevância no contexto escolar. Salientamos que, embora a partir de 2003 tenha crescido exponencialmente a produção de materiais didáticos sobre a cultura

e história afro-brasileira, percebe-se que os professores não têm formação adequada para trabalhar na escola com essas temáticas. Nesse sentido, evidencia-se uma formação precária, especificamente na educação pública do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Sobre este aspecto, é importante frisar que nos últimos anos houve no Brasil um grande avanço no tocante às discussões sobre as relações raciais e as formas de discriminação vivenciadas pela população negra. Cabe destacar a importante influência da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Na perspectiva de desenvolver e implementar a política de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, e também regulamentar a formação continuada de professores em educação visando capacitar docentes para a implementação da lei 10.639/93 (BRASIL, 2013), outro grande avanço foi a criação, em fevereiro de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo governo federal.

Assim, objetivando um maior entendimento desse processo, fizemos uso da pesquisa qualitativa para compreender, de forma mais concisa, os aspectos relacionados ao tema da pesquisa. Para tanto, as técnicas adotadas são: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo com observação direta e entrevista semiestruturada.

O método de abordagem qualitativa adotado é de grande relevância para compreensão dos objetos de estudo em suas intrínsecas relações, pois essa metodologia nos possibilita compreender o fenômeno de forma diversa.

De acordo com Minayo (2001), a abordagem qualitativa responde questões muito particulares. Esse método de abordagem se preocupa em compreender um nível de realidade imensurável, entendendo o fenômeno em suas múltiplas relações.

Conforme aponta Marconi e Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica, feita através do levantamento de bibliografias anteriormente publicadas, possibilita o contato direto com tudo que já foi escrito sobre determinado assunto. Perante o exposto, recorreremos às produções de Gomes, Cavallero, Santos, Gonçalves e Silva, Sant’Ana, Sales, Munanga, Santana e Moraes, Silva e Silva, Sousa, Pinto e etc., autores que abordam as relações raciais e as legislações pertinentes ao tema,

e nortearão a discussão acerca da trajetória histórica do negro atrelada à questão racial e suas relações no processo de construção da identidade negra de crianças no âmbito escolar.

A observação direta é uma técnica de abordagem concebida através do contato direto do pesquisador com o sujeito observado para compreender a realidade na qual esses atores sociais estão inseridos. Essa metodologia é uma possibilidade de emergir no campo de observação e coletar uma diversidade de informações, às quais não obteríamos por intermédio de perguntas (MINAYO, 2001). Nessa perspectiva, vale salientar que a análise documental será imprescindível para a compreensão da realidade em que estão inseridos esses sujeitos.

Conforme Romeu Gomes (2002), para ter um resultado mais enriquecedor é importante ter uma fundamentação teórica para a análise desses dados na sistematização com a prática. Assim, utilizaremos a Lei de Diretrizes e Base (LDB) e a Lei 10.639/03, bem como as diretrizes que regem o ambiente escolar, expressas através do Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Planos de aula utilizados pelos docentes.

Além da observação direta dos estudantes em horários de socialização como: recreio, momento de chegada e saída da escola, utilizaremos a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores e coordenadores pedagógicos para conseguir informações e adquirir um maior conhecimento acerca da temática. Tais ações serão implementadas em uma escola municipal de educação básica, situada na cidade de São Félix – Bahia, que oferece escolarização a estudantes com faixa etária de 2 a 8 anos de idade, nas modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Séries/Anos iniciais.

Assim, o presente trabalho encontra-se estruturalmente dividido em três capítulos: (1) o primeiro que apresenta a educação e seus significados para a população negra em um contexto histórico; (2) o segundo que problematiza o papel da escola no processo de construção da identidade de crianças negras; e (3) um terceiro momento que apresenta a análise dos dados coletados durante a realização da pesquisa de campo.

No primeiro capítulo “O Negro e a Educação no Brasil”, nos propomos a fazer uma breve descrição da educação e seus significados para a população

negra. Nele, descrevemos a trajetória da população negra na Educação e abordaremos o protagonismo do Movimento Negro e suas contribuições.

No segundo capítulo “Crianças Negras na Escola”, discutiremos a participação escolar no processo de construção da identidade de crianças negras.

E para finalizar, o terceiro capítulo “Metodologia e Procedimentos de Investigação”, apresentará os dados coletados em uma instituição de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, visando compreender como se dá o processo de construção da identidade de crianças negras na escola.

Assim, este estudo pretende contribuir com os profissionais inseridos nesse contexto, visando dialogar com suas práticas pedagógicas. Ressaltamos a importância desta pesquisa para a adoção de um posicionamento crítico frente aos desafios postos a auto aceitação da identidade negra, buscando colaborar na desconstrução da ideia de negatividade do negro na sociedade.

1. O NEGRO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1. Um breve contexto histórico

Ao analisar a história da Educação no Brasil, Silva e Silva (2005) afirmam que o processo de acesso ao ensino formal se deu por trajetórias demasiadamente diferenciadas para as grandes matrizes que compuseram o povo deste país.

A educação da população negra no Brasil possui uma historiografia marcada pelo processo de exclusão e abandono de tal forma que, ao estudarmos a história do negro na Educação brasileira, percebemos que o processo educacional para esse segmento populacional no sistema escravocrata assumiu uma forma perversa que ainda hoje repercute na configuração da sociedade, demarcando uma estrutura excludente e desigual (ibid.id).

Vinculadas à crise do escravismo, as transformações ocorridas na transição do século XIX para o XX, dentre as quais, a promulgação da Lei do Ventre Livre e, posteriormente a proclamação da Lei Áurea em 1888, despertaram a preocupação da elite brasileira a respeito dessa massa populacional e, na tentativa de ocupá-los e impedir possíveis conflitos sociais, os africanos e escravizados foram inseridos nos espaços de educação, passando a acessar o sistema de ensino (Ibid.id).

Santos (2005) confirma esse fato relatando que, embora a culminância do processo abolicionista resultasse no término da escravização dos negros, não foi uma medida que conseguiu efetivamente livrar esses sujeitos da discriminação racial e das suas nefastas implicações (exclusão social e miséria). O autor afirma que a discriminação racial intrínseca à escravidão emergiu após a abolição, implicando na segregação de tais sujeitos e, também, sendo um fator relevante para a inferiorização relacionada às condições sociais, econômicas e culturais dos outrora escravizados.

Conforme Gonçalves e Silva (2000), os trabalhos que abordam a situação do negro eminentemente sinalizam que as elites conduziram os problemas educacionais das camadas populares. Tais situações possuíam um caráter

prioritário, já que não se poderia pensar em edificar uma nação sem que, concomitantemente, ocorresse o desenvolvimento do sistema educacional.

Diferentemente da prática no período colonial, no qual o acesso às letras foi proibido para a população negra, com exceção dos trabalhadores das fazendas dos padres jesuítas, uma vez que estes possuíam uma política ideológica voltada para a sua catequese. Nesse período, considerava-se necessário que toda população tivesse acesso à sistematização de ensino. (ibid.id)

Ferreira e Bittar (2000) esclarecem que o processo de escolarização, para alguns escravos, estava mais vinculado à relação de manipulação e controle por parte de seus senhores, não ocasionando mudança à realidade desses cativos.

Nas escolas dos jesuítas, as crianças negras eram submetidas a “um processo de aculturação, gerada pela visão cristã de mundo, organizada por um método pedagógico” de caráter repressivo que visava à modelagem da moral cotidiana e do comportamento social. (ibid.id).

Considerando ainda a educação ofertada para os negros, esta foi delineada a partir do molde da época e pautada na “moralidade e religiosidade”, fatores que atuariam como dispositivos de submissão desses sujeitos. Assim, o paradigma educacional expresso no século XIX caminhava na perspectiva de atender a ordem social vigente, deixando a massa populacional na mesma condição de subalternidade:

A educação para o negro se torna necessária como adestramento e garantia da manutenção da força de trabalho. Importante ressaltar que a preocupação com a educação do escravo centrava-se sobre as consequências para com as relações de produção e não necessariamente com a integração do negro na sociedade brasileira. Em outras palavras, a preocupação não era para com o futuro dos africanos a serem libertos, mas com a manutenção da ordem produtiva (ROMÃO, 2001, p. 341-342 apud SILVA; SILVA, 2005, p.196).

Além de ser um método de adestramento na tentativa de evitar que esses indivíduos se voltassem para o mundo da criminalidade e dos vícios, o processo de escolarização tinha por objetivo preparar esses sujeitos para o mundo do trabalho e, portanto, foi estendido para as camadas populares (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Nesse sentido, segundo Silva e Silva (2005), a escola noturna era uma estratégia de desenvolvimento das instituições públicas na perspectiva de exclusão, baseado em critérios de classe.

A educação, para a massa populacional no período de transição do Império para a República, foi considerada uma opção indispensável para a superação de alguns impasses, porém, *a priori*, o maior interesse da inserção desses segmentos populacionais no sistema de ensino era a manutenção da ordem. Isso fica evidente ante o descaso do governo em promover condições mínimas para a escolarização desses sujeitos, além da inércia do Estado diante da degradação do negro, seguindo com a reforma sem viabilizar condições que permitissem a real mobilidade social dos ex-escravizados que, lançados na sociedade, sem as mínimas condições de estabelecer relações com os demais segmentos sociais, foram, desse modo, relegados à sua própria sorte (ibid.id).

Tendo em vista que o racismo se mantinha norteando a sociedade no período pós-abolição, a comunidade negra compreendia que o processo de abolição seria um dos primeiros passos para aquisição da igualdade. Nesse sentido, segundo Santos (2005), os negros compreendiam que tinham que criar subsídios para melhorar sua vida na sociedade, objetivando superar a condição de excluído que lhe era imposta.

Considerados desprovidos do saber formal, os africanos e escravizados permaneceram excluídos dos bancos escolares por mais de dois séculos, haja vista que o sistema de ensino visava atender as elites brasileiras. Além disso, havia o consenso de que esses sujeitos não necessitavam da aquisição do saber e do conhecimento formal para desenvolverem as atividades laborais impostas. Assim, a alfabetização dos africanos não era concebida durante o escravismo, e a sistematização de ensino regular contemplava somente os senhores e seus filhos homens, restando para os negros apenas ser mão-de-obra para o trabalho compulsório.

Silva e Silva (2005) enfatizam que a educação era um ponto divergente nesse contexto, pois a saída desses sujeitos para frequentar uma escola afetaria a dinâmica da produção rebatendo na questão do lucro visada por esses proprietários, além de gerar o descontentamento dos demais escravos que não seriam assistidos com o acesso a este direito.

Fazendo uma relação do sistema de educação que fora ofertado no período de abolição para o negro e os conflitos que conduziram esses sujeitos, há uma imprevisibilidade referente à resolução desses problemas. Considerando-se que a educação era apresentada na perspectiva de adestramento desses indivíduos, ou seja, um tipo de educação que não resultaria em mudanças na realidade desses sujeitos, ao contrário, esses indivíduos continuariam compondo os estratos mais baixos da sociedade, já que a educação para estes seria simplesmente uma motivação, para os futuros trabalhadores livres, a fim de assegurar a produção e não uma forma de proporcionar efetivamente a inclusão social.

Os debates vinculados à inserção do negro na Educação apontam de modo eminente, para a perspectiva de preparar esses sujeitos unicamente para o mundo do trabalho, objetivando a sua exploração para a produção da riqueza. Assim sendo, as políticas educacionais não oportunizaram a integração desses atores na sociedade, pelo contrário, propiciaram que os escravizados continuassem em condição de desigualdade (ibid.id).

Ainda nesse período, tanto o Estado quanto os senhores se mantinham inertes à oferta da educação para as crianças livres, pois uma postura diferente desta representaria a necessidade de assumirem os encargos decorrentes de tal oferta, considerada por eles muito alta. Em decorrência disto, a Educação no Império ficava por conta da filantropia e, no caso das crianças entregues ao Estado, caberia ao Império arcar com os custos das altas indenizações cabíveis aos senhores, isto resultaria em grandes prejuízos para o regime governamental, tornando-se bastante dispendioso cumprir tais encargos (ibid. id).

Conforme Gonçalves e Silva (2000), a exclusão e o abandono podem ser percebidos através dos indivíduos beneficiados pela Lei do Ventre Livre. Nesse sentido, é interessante ressaltar que as ideias sobre preparar esses sujeitos para a liberdade partiu dos envolvidos no escalão do governo e visava promover uma educação moral e religiosa, e também uma educação para o trabalho.

Embora as crianças fossem libertas recebiam os mesmos tratamentos dispensados aos escravos, e ficavam sobre a tutela de seus senhores que eram isentos pelas legislações de educá-las.

Conforme já descrevemos, o legado do passado escravista, no início do século XX, aponta para as experiências desse contingente populacional no que tange à educação.

(...) naquele momento as crianças negras estavam afastadas dos bancos escolares. Desde a tenra idade eram levadas a atividades remuneradas, para auxiliar na manutenção da família. Sua formação para o trabalho era feita sob a orientação dos patrões, no desempenho das mais variadas tarefas. (SILVA, 1987 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139)

Conforme exposto acima, apesar de existir medidas que pudessem mudar as condições educacionais das crianças negras e libertas, isso não acontecia, pois a educação ofertada a esses indivíduos ficava sobre responsabilidade de seus senhores, considerando que os pais biológicos não tinham condições materiais e intelectuais para lhes oferecer tal benefício. Assim, essas políticas não eram executadas pelos proprietários de escravos e, além disso, o Estado assistia passivamente tais situações, o que permitia que esses sujeitos, mesmo na condição de libertos, fossem privados dos meios de escolarização existentes na época.

A história do escravismo marca eminentemente a vida do povo negro no que tange a educação, pois a instrução para o trabalho era sob a ótica de seus patrões, e quando passavam a frequentar a escola já estavam na idade adulta. Para as mulheres, a formação era voltada para os serviços domésticos e serviços que não elevariam a sua condição, reforçando o estigma de subalternidade da mulher negra.

Apesar das críticas que apontam a escola como um dispositivo de reprodução das desigualdades, como sintetiza Bourdieu (2002), não podemos negar que os primeiros passos desses atores emergindo na educação como um processo de integração é bastante sensato. Nesse contexto, Santos (2000), afirma que a escola foi um dos dispositivos necessários à mobilidade social do negro, sendo também o único veículo para que o negro pudesse ascender socialmente nesse período.

Contudo, é necessário explicitar que, embora a escola seja imprescindível para o processo de ensino, esta não foi suficiente para deter os problemas concernentes a comunidade negra, tendo em vista que, historicamente, a sistematização do ensino formal no nosso país fora construída na perspectiva de atender aos interesses da nobreza, e a estrutura curricular prega uma educação de embranquecimento cultural: “Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido

amplo” (NASCIMENTO, 1978; MUNANGA, 1996; SILVA, 1996 e 1988 apud SANTOS, 2005, p. 22).

De acordo com Santana e Moraes (2009), a educação formal no Brasil traz em sua concepção elementos diferenciados no tocante ao acesso da população negra em relação às demais, e isto fica evidente na forma como foram organizados os projetos educacionais para esses sujeitos. Por muito tempo, a visão de educação no país incluía em seu escopo a perspectiva de obstruir o acesso das pessoas negras, certamente com intenção diferenciada. Conforme o exposto, o modelo de educação escolar brasileiro foi construído, e perpetuou-se, objetivando contemplar exclusivamente os interesses das elites, visto que, no decorrer de mais de dois séculos, os negros foram excluídos do acesso aos bancos escolares.

Os autores ainda afirmam que, nos períodos do Brasil Colônia e do Brasil Império, os escravos foram formalmente excluídos das instituições escolares, porém as mudanças no cenário sócio-político brasileiro, provenientes da abolição dos escravos, fomentaram as discussões sobre a exclusão social do negro, tendo em vista que, embora houvesse o histórico de alguns negros com envolvimento no processo educacional, era bem clara a omissão do Estado no sentido de ofertar e garantir o direito à educação para as crianças negras livres. Em síntese, o projeto educacional pleiteado com objetivo de inclusão era arquitetado no sentido de perpetuar o negro na condição de subalternidade e de mão-de-obra produtora da riqueza do país.

Tal condição evidencia e legitima as reivindicações efetuadas pelo Movimento Negro na busca de uma educação que pudesse contemplar e superar os impasses concernentes à população supracitada.

1.2. O Movimento Negro e a Educação: lutas, desafios e conquistas

Analisando a conjuntura socioeconômica dos negros no final do século XIX, Pinto (1987) aponta que estes eram marginalizados na estruturação do desenvolvimento econômico e social da época. De acordo com o autor, existia uma resistência em relação à atribuição de cargos de confiança para os negros, restando-lhes apenas os trabalhos mais forçosos, desqualificados e de menor

remuneração, que também eram chamados de “serviços de negro”. Concomitantemente, a mentalidade dos negros também dificultava sua definição no sistema de trabalho vigente:

Ainda presa aos padrões de ajustamento e aos critérios de avaliação inerentes à herança cultural do passado, os quais comportavam e até toleravam modalidades de ocupação instáveis e mesmo desocupação, a população negra tendia a evitar as ocupações que envolviam obrigações pré-fixadas, estáveis e obrigatórias (PINTO, 1987, p14).

As transformações ocorridas nas relações de trabalho e de produção de riqueza no início do século XX, apontavam para o anseio por modernização por parte da sociedade brasileira, que, apesar disto, estava vinculada às estruturas sociais, políticas e econômicas antigas. Desta forma, segundo Silva e Silva (2005), os ex-escravizados, que historicamente foram vítimas de exclusão e abandono objetivando adequar-se à nova configuração social, buscavam meios de enfrentamento e de resistência diante do quadro social vigente.

Motivados pela ausência do Estado na questão de inclusão do negro na sociedade, o Movimento Negro sempre buscou implementar ações de incentivo à educação da população negra. Fator salientado por Pinto (1987), que retrata a existência de diversos grupos e movimentos sociais e intelectuais que, organizados pela comunidade negra, manifestaram preocupação com a educação destinada a esta parcela populacional ao longo da sua história no Brasil:

A existência de organizações negras é detectada mesmo durante a escravidão, tendo existido, no transcorrer da história, vários tipos de “grupos específicos”: quilombos, organizações religiosas, clubes de lazer, cooperativas, escolas de samba, órgãos culturais, imprensa (MOURA,1980 *apud* PINTO, 1987, p. 9).

Pinto (1987) descreve o surgimento de diversas associações com distintos graus de organização e estruturação, e salienta que as lutas desenvolvidas nessas instâncias contemplavam, entre outros aspectos, o cuidado com a educação, no sentido de contemplar toda a comunidade negra. O autor ainda destaca que, mesmo tendo diferentes objetivos, tais associações convergiam em seus escopos no ideal de luta pela melhoria das condições de vida do negro.

A situação de abandono imposta a esse segmento populacional fez com que o Movimento Negro assumisse o protagonismo no processo de educação e escolarização das crianças e adultos. Sendo assim, é nesse contexto que surgem as primeiras ações dos movimentos sociais negros, os quais reivindicavam a questão educacional e o desenvolvimento social e econômico desse contingente populacional.

Considerando a Educação como ponto central para a ascensão social desses atores, os militantes do Movimento Negro passaram a ofertar o ensino. No entanto, na tentativa de estimular os negros aos estudos, esses movimentos apregoavam uma ordem meritocrática e, por não compreenderem o motivo pelos quais os negros não estudavam, tais movimentos lhes culpabilizavam pelas condições sociais vivenciadas.

As lutas dos movimentos sociais atuavam na perspectiva de construir uma mentalidade para o estudo, em um contexto mais amplo de reivindicações dos grupos minoritários. Nesse período, buscava-se estimular medidas capazes de extirpar ou pelo menos amenizar as manifestações do preconceito e da discriminação, o que seria uma reação às condições de miséria e um movimento da valorização da cultura negra.

Embora houvesse uma grande preocupação no sentido de melhorar a instrução desse contingente populacional na perspectiva de construir escolas que contemplassem tal segmento da população, não é perceptível a existência de lutas com relação à sistematização do ensino regular. Ainda assim, conforme Pinto (1987), essas preocupações perduraram até a década de 80 deixando a impressão de que, embora fosse reconhecida a importância da escola no processo de integração do negro, isto não era integrado às lutas em torno da democratização do ensino no país.

A educação ofertada aos militantes era a única esperança de mobilização social para os negros, fator que justificava a necessidade de conscientização a respeito do saber formal, apontando este como uma possibilidade para a ascensão social. Neste contexto, consoante com Silva e Silva (2005), percebemos que as ações exercidas pelos movimentos sociais negros contribuíram para a formação desses sujeitos, ao mesmo tempo em que auxiliaram no combate ao preconceito.

As décadas de 40 e 50 foram marcadas por diversas mudanças no cenário social e político brasileiro. Dentre essas transformações, destacaremos aqui o

alargamento da cobertura dos serviços escolares que estimulou o aumento das reivindicações nos movimentos sociais negros; estes, abrangendo aspectos sociais, políticos e educacionais, buscavam, neste último, a democratização da Educação na perspectiva de expansão do acesso para os níveis médio e superior.

E, é nesse contexto social que emergem as primeiras iniciativas de protesto do Movimento Negro:

(...) foi nesse contexto de mudanças sociais, favorecedor de estratégias de mobilidade social, que emergiram os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo moderno, que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social (FERNANDES, 1986 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 138).

A atuação do Movimento Negro era centrada no combate a discriminação racial, no sentido de atender as demandas concernentes a valorização da raça.

O Movimento Negro também agia propondo iniciativas que possibilitassem a promoção de uma educação pluricultural. Nesse sentido, Silva e Silva (2005) trazem que os envolvidos apontavam caminhos para construção de mecanismos de superação, já que para a efetivação de tais mudanças e construção de um projeto político que incorporasse essas diferenças era imprescindível considerar as vivências e as questões sociais, culturais e políticas pertinentes a esses grupos.

Embora os intelectuais condensassem suas lutas no processo educacional, compreendiam a questão para além desse âmbito, tendo em vista que esses sujeitos estavam vinculados à herança do seu passado escravista.

Segundo Santos (2005), os movimentos sociais negros, percebendo os principais problemas vivenciados por grande parcela da sociedade negra no espaço educacional e buscando subsídios que contemplassem essa população, colocaram na pauta de reivindicações a história da cultura africana e a lutas dos negros no cenário brasileiro. Assim, as lutas do Movimento Negro se ativeram em buscar um ensino que abordasse o racismo, a cultura negra, igualdade de direitos, trabalho, mulher negra e política internacional, sendo a Educação considerada elemento central na bandeira de luta do movimento.

Nas décadas de 40 e 50, as lutas dos movimentos ganharam uma dimensão nacional, pois o estudo das políticas públicas requiritava uma dimensão mais ampla dos problemas. De acordo com Silva e Silva (2005), com o passar do tempo,

as ideias amadureceram e foram disseminadas através de outros instrumentos de luta, a exemplo do Teatro Experimental do Negro (TEN) que contribuiu na perspectiva de combater o racismo.

Ainda, conforme as autoras, a fim de fortalecer a autoestima e a segurança do negro em algumas capitais, o Movimento Unificado Negro organizou alguns eventos locais, e adentrou a década de 80 na luta contra a injúria racial.

Com a redemocratização das escolas na década de 80, as discussões sobre relações raciais se intensificaram e os debates objetivavam a construção de um currículo que atuasse na perspectiva de eliminar o preconceito e todos os estereótipos vinculados ao negro e a sua cultura, além de ampliar o acesso destes na sistematização de ensino.

Assim sendo, as reivindicações apresentadas atestavam a necessidade de reformulação do sistema de ensino, e o Movimento Negro conquistou, por intermédio das legislações, a implementação de disciplinas que abordavam a história dos negros no Brasil e a história da cultura do continente africano.

1.2.1. Lei 10.639/03: o reconhecimento da importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

É certo que o século XX, com suas inovações tecnológicas, não resolveu a situação de desigualdade e abandono imposta aos negros do nosso país. Ao contrário, neste período, temos um acentuado processo de desigualdade que remonta ao início da história do negro na sociedade, esta última estruturada através da exclusão e abandono, como relatado anteriormente.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), sempre que aparece uma discussão sobre o processo de escolarização para a população negra no Brasil, recorremos ao passado para representar a dimensão histórica do problema. Portanto, ao contemplar as denúncias acerca do processo de escolarização do negro, é imprescindível retornarmos as primeiras iniciativas educacionais, a atuação do Movimento Negro e suas dinâmicas tanto nas décadas de 20 e 30

como nos anos 50, assim podemos pontuar alguns problemas que marcaram/marcam os estratos mais baixos da sociedade.

As mudanças no cenário político, as lutas em prol de uma sociedade antirracista foram reconhecidas e ampliadas na perspectiva de promover uma educação em que se reconheça o valor dos grupos que representam a grande matriz deste país, daí a importância da Lei 10.639/03.

A Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira se configura como um grande avanço no que tange a democratização do ensino para a comunidade negra. Porém, conforme afirma Santos (2005), a efetiva implementação deste regulamento impõe a necessidade de qualificação dos docentes, tendo em vista que, além de não ser estipulado um tempo limite para a implementação desta lei, muitos professores não compreendem a importância dessa legislação e, por isso, não lhe atribuem a devida explanação e debate em sala de aula, tendo o agravante de que muitas escolas não trazem em seu currículo políticas que contemplem a pluralidade cultural, não havendo também aparato legal que as fiscalizem ou obriguem a implementar a lei.

1.2.2. A Lei 10.369/03 e a formação de professores

A Lei 10.639/03 é parte de um conjunto de políticas afirmativas que carrega em si o objetivo de reparar as injustiças que há muito tempo foram enfrentadas pela população negra. Tal lei é fruto de lutas e movimentos sociais que se iniciaram ainda antes da abolição, foi criada a fim de sanar atrocidades, corrigir disparidades enfrentadas pela população negra e elevar as condições de igualdade e oportunidades desse contingente como apontam Müller e Coelho (2013).

É importante lembrar que a lei é resultante dos embates enfrentados pelo Movimento Negro com o objetivo de atender às necessidades da população negra na perspectiva de construir uma sociedade mais igualitária, bem como trazer luz àqueles que não tem uma compreensão dos conflitos raciais latentes na sociedade. Ela é oriunda de negociações entre os grupos e emerge das lutas e resistência dos

movimentos sociais negros na busca por uma educação menos eurocêntrica e mais inclusiva em todas as modalidades. (ibid.id)

Embora a Lei 10.639/03 se configure como um grande avanço histórico, é interessante pensar em sua implementação¹, uma vez que para a sua efetividade é imprescindível a construção de uma educação que contemple todas as diversidades étnicas.

Apesar de seu tempo de existência, Müller e Coelho (2013) afirmam a existência de uma lacuna no cumprimento da Lei 10.639/03 por parte de professores e gestores. Diante desse quadro, eles chamam a atenção para a formação de professores, e consideram necessário resgatar a trajetória de tal lei, bem como suas possíveis implicações legais, no sentido de alargar o entendimento, visando sua real efetivação.

Para que tais assertivas sejam implementadas, faz-se necessário uma sistematização com as práticas e saberes dos professores, haja vista que os assuntos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados por meio de um currículo escolar que perpassa por diversas áreas de conhecimento como: Literatura, Artes, História Brasileira e, sobretudo, História e Cultura Africanas:

(...) “desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes de aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina”, uma vez que ela se manifesta nas diferentes dimensões: nos objetos materiais e nos saberes docentes (formados pelas suas experiências de vida e histórias profissionais) estruturantes das disciplinas escolares (CHERVEL,1990, p. 184 *apud* MÜLLER e COELHO, 2013, p. 44).

Em conformidade com o Parecer CNE/CP nº 03/04, que salienta a responsabilidade do sistema de ensino em promover a formação dos docentes para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, Müller e Coelho (2013)

¹ Infere-se que, tanto a implantação como a implementação são processos imbricados, tendo em vista que, para ser implementada uma política requer um conjunto de ações cujo envolvimento requer caminhos que resolvam o problema.

Implantação: ato ou efeito de implantar (introduzir),

Implementação: ato ou efeito de implementar (pôr em prática, em execução ou assegurar a realização de alguma coisa).

consideram ser imprescindíveis pontuar alguns aspectos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, dentre os quais são citados o artigo 1º que problematiza: “estes devem ser observados pelas instituições, em todos os níveis de ensino, em especial, por instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores”. E, ainda em seu artigo 3º sugere que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (ibid.id).

Müller e Coelho (2013, p.47) reforçam o disposto na Lei nº 12.288/10, art.13, que atribui ao Governo Federal a responsabilidade de estimular as Instituições de Ensino Superior (pública e/ou privada) à incorporação de temas relacionados com a pluralidade étnica e cultural de nossa sociedade nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores.

Uma vez que os estudos apontam que a lei ainda não fora efetivamente incorporada nos programas de formação de professores e, portanto, não atingiu o grau de efetividade esperado, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com outras instituições e colaboração de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicoraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como alternativa para orientar os sistemas de ensino e instituições educacionais na implementação da lei e desenvolver ações na política de formação de professores (ibid.id).

Sendo assim, objetivando apoiar a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 e inserindo também a questão da educação quilombola, outra importante ação do MEC, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi a regulamentação do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e para Educação Quilombola, o qual oferta cursos pela Universidade Aberta do Brasil na modalidade à distancia e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR) nas modalidades presencial e semipresencial (ibid.id).

1.3. Um breve panorama conceitual: discutindo identidade negra, raça e racismo.

Os discursos e reflexões sobre a temática racial trazem consigo diversos termos e conceitos. Referindo-se a isto, Gomes (2005a) afirma que o uso destes gera discordâncias entre os autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes, podendo até gerar desentendimentos de acordo à área de atuação dos mesmos.

Gomes (2005a) reitera que os termos e conceitos sobre relações raciais não se apresentam apenas no campo da teorização, mas também estão relacionados com a visão da sociedade e dos atores sociais nas distintas interpretações em relação à temática racial. Um exemplo deste quesito é o conceito de negro.

O IBGE designa tecnicamente o termo negro para o grupo racial composto pelas pessoas que nos Censos Demográficos são classificadas como pretas e pardas, conforme explicitado através dos dados estatísticos obtidos pelas instituições públicas brasileiras que trabalham com pesquisa oficialmente, as quais revelam informações semelhantes para os dois grupos, sendo estas bastante desiguais quando comparadas à situação do grupo racial branco, conforme Gomes (2005a) afirma citando Santos (2002, p 13).

De acordo com Munanga (2004), dizer quem é negro no Brasil não é tão fácil, isto se dá em decorrência do ideal de branqueamento introjetado por pessoas negras e pela conseqüente autonegação racial do negro:

Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência.(...) no Brasil, a questão é problemática, porque, quando se coloca em foco políticas de ações afirmativas – cotas, por exemplo -, o conceito de negro torna-se complexo. Entra em jogo também o conceito de afro-descendente, forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços. (MUNANGA, 2004, p. 52).

Nesse sentido, é relevante considerar o protagonismo dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro que busca redefinir e redimensionar a questão social e racial na sociedade brasileira expandindo seu contexto para a dimensão e interpretação política. Assim, os movimentos sociais trazem consigo

uma importante incumbência pautada para além da perspectiva de concretizar seu papel no processo de denúncia e resignificação da realidade social e racial na conjuntura social brasileira, a saber: contribuir na reeducação da população, atingindo também de forma mais ampla o contexto político e acadêmico.

Adiante, abordaremos alguns conceitos utilizados nos diálogos entre estudiosos e movimentos sociais referentes à temática racial no contexto brasileiro. Salientamos que tais termos serão imprescindíveis para a compreensão da articulação do conceito de raça nos mais variados espaços.

1.3.1. Identidade Negra

Conforme Gomes (2005a), identidade negra é compreendida como um construto social, histórico, cultural e plural, que implica, como em todo grupo étnico/racial, na construção da visão de grupo ou de sujeitos pertencentes ao grupo, sobre si mesmo a partir da interação com o outro. Este conceito é parte de outro mais amplo e mais complexo que é identidade e preserva suas características.

O cientista social Jackes d'Adesky (2001: 76) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu "eu", é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros (GOMES, 2005a, p. 42).

De acordo com a autora, o processo de construção da identidade negra envolve diversos campos de representações, perpassando pelo campo familiar, sobretudo em uma nação com uma ideologia que negou por muito tempo a questão racial:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). (GOMES, 2005a, p.43).

Para adquirir uma compreensão da construção da identidade negra no Brasil, faz-se necessário refletir para além das suas dimensões subjetiva e simbólica, atentando para a conscientização referente principalmente ao seu sentido político:

uma tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil. (MUNANGA, 1994, p.187 *apud* GOMES, 2005a, p. 43).

A identidade negra é entendida como um processo contínuo e desenvolvido por negras e negros nos diversos espaços sociais de suas trajetórias. Dentre estes espaços, temos a escola que, por possuir a função educativa, tem um papel imprescindível na perspectiva de entender e respeitar a identidade negra em sua complexidade, bem como as possíveis diversidades de identidades existentes em seu contexto, além de lidar positivamente nesse processo.

1.3.2. Identidade negra e escola

Moura (2005) traz em seu artigo elementos para reflexão sobre o papel da escola na afirmação de identidades, mostrando também o desafio do desenvolvimento de novos espaços pedagógicos que apontem caminhos para a valorização das diversas identidades que compõem a população brasileira. O autor, ainda, considera que a escola tem como uma de suas funções, favorecer a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos, reiterando que esta, como espaço socializador, tem também o dever de, com base em valores como respeito aos direitos humanos e ideais republicanos e democráticos, propiciar aos estudantes a expansão do seu rol de experiências.

Sobre esta perspectiva, Gomes N. (2002b) contribui de forma significativa para essa discussão quando afirma que diversos são os debates que apontam para a importância da escola não apenas sob o ponto de vista da construção dos saberes escolares, mas também no que se refere à formação relacionada aos aspectos sociais e culturais para além do seu contexto. Segundo a autora, há

pesquisadores dos campos da Educação e da Cultura, que tem enfatizado a relevância da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, destacando a escola como mais uma possibilidade no processo de humanização dos educandos.

Diante do exposto, cabe salientar que não observamos a escola como um lugar de partilha dos saberes escolares apenas, mas como um espaço que contempla as diversidades existentes e colabora na formação e/ou consolidação de valores, afetos, crenças, hábitos e preconceitos.

Moura (2005) afirma que a Educação é intrínseca ao princípio da cidadania e, por isso, deveria ser capaz de promover a formação de cidadãos que respeitem as diversidades e, sobretudo, não desconsiderem a visão universal do saber, bem como a identidade nacional, assegurando o direito ao conhecimento de sua memória e de sua história. Essa Educação arraigada nas múltiplas identidades, balizada na formação da identidade nacional, poderia possibilitar a construção de valores positivos e respeito diante dos confrontos que emergem das diferenças e, sobretudo desconstruir a carga negativa do preconceito que marca a sociedade. Essa seria uma forma da escola considerar as diferenças étnicas, a partir dos valores culturais vivenciados por esses sujeitos, na perspectiva de integrá-los no processo de escolarização.

Um fator positivo a ser considerado está na procura, por parte de educadores e educadoras, de estudos que remetam à articulação entre a Educação, a Cultura e as Relações Raciais, mas em meio a esse cenário há ainda uma lacuna relacionada a determinados aspectos e à compreensão das muitas nuances que envolvem o racismo na escola. Dentre os desafios enfrentados estão: os mitos, as representações e os valores, ou seja, as representações simbólicas por meio das quais os negros e negras, em diferentes fases de desenvolvimento, constroem a sua identidade no âmbito escolar, bem como fora dele:

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnicos/raciais com os quais eles convivem (GOMES, N. L., 2002a, p. 43).

Gomes N. L. (2002b) ainda aponta para a questão do corpo negro na escola, trazendo uma reflexão sobre a situação de estudantes e professores negros e a

forma como estes resistem a essas demandas, abordando alguns elementos de pertencimento racial como a cor da pele e o cabelo. Nesse aspecto, ele afirma existir um padrão institucionalizado pelos espaços escolares, com a imposição de um currículo que estabelece uma padronização de beleza e comportamento.

Na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las (GOMES, N. L., 2002b, p. 50).

Assim, podemos perceber que a representação do corpo negro como ícone identitário no processo escolar pode contribuir no processo de desvelamento do preconceito e da discriminação na escola, bem como na perspectiva de construir um mecanismo pedagógico que possibilite compreender a importância do corpo e do cabelo na construção da identidade negra no contexto escolar.

1.3.3. Raça

Embora seja um vocábulo que denota uma maior visibilidade para a discriminação contra as pessoas negras, a expressão raça é um termo complexo e polêmico. Diante da sua complexidade, salientamos que a palavra raça aqui mencionada para fazer alusão às relações entre negros e brancos no Brasil, não se refere ao conceito biológico utilizado nos contextos de dominação, como bem explicita Gomes (2005a,) ao afirmar que os militantes e intelectuais, ao utilizarem o termo raça, fundamentam-se em uma interpretação baseada em uma dimensão social e política do termo:

[...] a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (ibid.id. p. 45)

Para Gomes (2005a), a operacionalidade do termo raça no país está fundamentada nas características físicas observáveis dos sujeitos para julgarmos

se estes são “capazes” ou “incapazes”, fator notável em atitudes que vinculam a aparência das pessoas negras a condicionantes de (in) capacidade.

Em seguida, a autora aponta o racismo como um fenômeno que se incorpora a sociedade, dando-lhe a visão de que o outro é inferior, e se reproduz nas relações, salientando a estrutura racista da sociedade brasileira, na qual a cor da pele configura como um determinante (ibid.id):

É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar (GOMES, 2005a, p.49).

Assim, o termo raça pode ser entendido como decorrente de construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais no decorrer da historiografia (ibid.id).

1.3.4. Raça e escola

Para Oliveira e Abramowicz (2010), a questão racial está imbricada no ambiente escolar, tornando-se um componente curricular, embora os professores não tenham a perceptibilidade desse fato. Conseqüentemente, o processo de subjetivação, no contexto escolar, contribui para uma visão de subalternidade e inferiorização da criança negra.

Gomes (2005a) aponta que a Educação é compreendida como um terreno amplo e complexo no processo de construção de saberes culturais e sociais. Assim, não podemos deixar de pensar no protagonismo da escola no trato com as diversas culturas, da mesma forma que não podemos pensar relações raciais dissociadas de relações sociais.

Para que a escola consiga desenvolver um caminho equiparável entre saberes escolares/realidade social/ diversidade étnica racial, faz-se necessário que os discentes compreendam essas dimensões enquanto paralelas, não lhes

transformando apenas em saberes escolares mas, sobretudo, tendo a sensibilidade de compreender que estas fazem parte da formação do sujeito e se manifestam no próprio cotidiano escolar. Para tanto, existe a necessidade de desvelar a existência do racismo na sociedade e no contexto escolar, considerando que o racismo no Brasil é um elemento que, embora seja negado no discurso dos brasileiros, se manifesta no sistema e nos comportamentos das pessoas, expressando-se de diversas maneiras. Desta forma, dialogamos com o processo educacional como aspecto mais amplo.

1.3.5. Racismo

De acordo com Gomes (2005a), o racismo enquanto conceito pode ser compreendido como uma ação comportamental do sujeito decorrente da aversão, por vezes, do ódio, com relação às características observáveis que podem ser estabelecidas através dos traços biológicos. Pode manifestar-se também através da imposição de uma verdade ou crença em detrimento de outra.

O racismo, nas palavras de Munanga (2003), configura-se na crença da existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Em consonância com Munanga (2003), Gomes afirma:

Dessa forma, segundo Hélio dos Santos (2001: 85), o racismo parte do pressuposto da “Superioridade de um grupo racial sobre outro” assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. (GOMES, 2005a, p.53).

Para alguns pesquisadores, o racismo é um fenômeno que está presente na história da sociedade e se expressa de formas distintas. Conforme esses autores, o racismo também se apresenta de duas formas distintas: a individual e a institucional.

Na forma individual, o racismo se apresenta através das atitudes discriminatórias cometidas por um indivíduo com relação ao outro, podendo se

manifestar através de atos de violência extrema. Já em sua forma institucional, o racismo se apresenta em diversos espaços institucionais e implica em ações discriminatórias operacionalizadas pelo Estado diretamente ou indiretamente.

1.3.6. Racismo no contexto escolar

Munanga (2005) relata que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente, é plural e arraigada de contribuições dos diversos segmentos étnicos constituintes da nação, os quais, cada um à sua maneira, contribuíram para a formação da riqueza econômica e social e para a construção da identidade nacional, reiterando as condições de desigualdades com que se desenvolveram. Tal afirmação justifica a necessidade do resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra como fator de interesse das diversas etnias constituintes do Brasil:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois ao receber uma educação enveredada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Ela pertence a todos (...) (MUNANGA, 2005, p 16)

Conforme Munanga (2005), não existem leis que possam erradicar o racismo. Todavia, ele pressupõe que a Educação é capaz de contemplar tanto jovens quanto adultos na possibilidade de questionar os mitos de superioridade e inferioridade introjetados por meio da cultura racista entre os diversos segmentos populacionais.

1.3.7. Interseccionalidade: raça e gênero.

A interseccionalidade é compreendida como uma teoria que tem como escopo entender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por

meio de um aspecto integrado, contestando a hierarquização das diferenças que são impostas às categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual:

O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e reprodução das desigualdades sociais (BILGE, 2009, p. 70 *apud* HIRATA, 2014, p. 63).

Nunes (2016) ainda aponta que:

a associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as possíveis relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros.(CREBSHAW, 2002 *apud* NUNES, 2016, p.412).

Utilizada para designar a interdependência das relações de poder, de raça, de sexo e de classe, a interseccionalidade é uma maneira de contemplar as múltiplas fontes da identidade.

Hirata (2014) sugere sua subdivisão nas seguintes categorias: “interseccionalidade estrutural” e “interseccionalidade política”. Segundo ela, a “interseccionalidade estrutural” trata das questões relacionadas à intersecção da raça e do gênero, às experiências da violência conjugal e do estupro e às formas de resposta a violência. Já a “interseccionalidade política” se refere às políticas feministas e às políticas antirracistas que tem como escopo a violação dos direitos das mulheres de cor. Nota-se então que a interseccionalidade consiste em uma modalidade eficaz no combate às diversas formas de opressão e tudo o que advém destas, uma categoria mais ampla que contempla diversas categorias.

Estudos sobre interseccionalidade demonstram que os contornos das trajetórias para homens brancos e negros e mulheres brancas e negras são

diferenciados, sendo que os percalços enfrentados pelas mulheres negras revelam-se bem maiores em diversos aspectos se comparados com as dificuldades enfrentadas pelas outras categorias. Assim, revelam a importância em trabalhar a interseccionalidade na perspectiva “de avançar no conhecimento da dinâmica e da interdependência das relações sociais e na luta contra as múltiplas formas conjugadas de opressão” (HIRATA, 2014, P. 69).

2. CRIANÇA NEGRA

2.1. Um debate acerca da construção social na infância

No decorrer das últimas décadas, é possível notar no Brasil a existência de um grande esforço na tentativa de consolidação do reconhecimento de que, além de ter a sua formação influenciada pela cultura e história da sua contemporaneidade, a criança também pode ser vista como ator (a) e protagonista destes elementos sociais, conforme sintetiza Kramer (2002).

Na visão de Kramer, este referencial passou a ser visto no final da década de 70, com o trabalho de Ariès (1978) a partir do qual os aspectos sociais, culturais e políticos passam a ser considerados como elementos influenciadores da nossa formação nos estudos sobre a história da infância brasileira, evidenciando a natureza histórica e social da criança. Kramer (2002) ainda afirma que tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta suas condições de vida, é dissimular a significação social da infância.

Além de apontar a existência de diversos campos teóricos que tem destacado a construção da infância como categoria social no Brasil, Kramer (2002), afirma que os campos de pesquisa envolvendo crianças são considerados como uma área interdisciplinar. Nesse sentido, os estudos têm buscado analisar que, a história, a sociedade, a cultura e a infância têm ocupado novos espaços, nos quais a criança tem uma participação efetivamente mais ativa, não sendo mais compreendida como mero produto de um meio.

Imergir nesse panorama crítico significa apreender e não infantilizar, na perspectiva de compreender a infância, revelando possibilidades que permitem ter um olhar mais crítico da história:

(...) as pesquisas com crianças podem oferecer um espaço de transformação para os seus interlocutores, que saem da visão das crianças como seres frágeis, incapazes e chegam à visão de que são sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que, paradoxalmente, possuem potência. (BARBOSA, 2014, p. 244)

Ao voltar olhares diferenciados para o grupo social infância (bebês e crianças) e suas instituições de acolhimento, consegue-se visibilizar seus direitos e potencial de produzir conhecimento e, concomitantemente, considerar a participação desses atores no processo de produção do conhecimento.

2.2. Pesquisas com crianças

Conforme Nunes (2016), o racismo é um elemento arraigado na sociedade brasileira, a qual historicamente demonstra pouco interesse, atribui pouca visibilidade e não valoriza a participação social para superação dessa prática de inferiorização dos povos negros.

Ainda, de acordo com Nunes (2016), o racismo, enquanto realidade social tem trazido invisibilidade para as crianças negras, mesmo em lugares onde elas estão presentes. Ele ainda faz uma análise acerca de como aglutinar as lutas antirraciais e os estudos acerca da forma como as crianças convivem e enfrentam o racismo cotidianamente.

Caracterizando-as como um grupo de pessoas em desenvolvimento, um termo que traz a ideia de movimento e mudanças e que, de certa forma, sugere a necessidade de ações voltadas para o enfrentamento dos problemas sociais do Brasil, Nunes (2016) também sugere que as crianças devem ser ouvidas em suas particularidades, considerando que estas são pessoas partícipes da sociedade, assim como os adultos, e tem muito a falar a respeito de seu cotidiano.

Ante o exposto, compreendemos que a participação da criança em pesquisas contribui para que desenvolvamos uma percepção de novos horizontes e nos despertemos para questionamentos relacionados à inclusão e à participação de todos na sociedade:

A participação da criança nas pesquisas é uma forma de garantir que suas ideias sejam levadas em conta, mas entendemos que entre os direitos de participação e de proteção das crianças pode haver choques, em especial se estiverem lidando com crianças tornadas vulneráveis (KRAMER, 2002; SANTANA, 2011; BARBOSA, 2012 *apud* NUNES, 2016, p. 406).

É certo que os estudos referentes a relações raciais na infância não têm ainda uma repercussão necessária para uma abordagem que traga visibilidade para as crianças negras, no entanto, Nunes (2016) afirma que não dá para falar de sociologia da infância desprezando a ideia de raça. E, se tratando de raça, uma categoria pertencente às relações sociais, não é possível tratar sobre relações raciais nas infâncias (sempre plurais), desconsiderando sua presença na formação dos sujeitos.

Em seus estudos, Nunes (2016) identificou a existência do preconceito de cor e detectou a presença do racismo no contexto escolar, fato que evidenciou a importância de atribuir voz a esses sujeitos, permitindo que fossem ouvidos na realização das pesquisas.

É importante salientar que, na perspectiva de ampliar o acesso à Educação para os negros de forma igualitária, os embates dos movimentos sociais negros ocorridos durante a década de 80, trouxeram também a inclusão de pesquisas que, dialogando com as diferenças existentes, retrataram a importância da Educação para este grupo étnico; no entanto, tais trabalhos não faziam uma abordagem sobre o drama racial vivenciados por tais indivíduos no contexto escolar.

2.3. Educação e identidade Negra

Na perspectiva de Gomes (2003), o corpo pode expressar diversas identidades sociais, sendo também uma forma de representação da sociedade. Para ela, imprimir transformações voluntariamente em seu próprio corpo é uma característica exclusivamente humana, possuindo variações de significado em conformidade com a sua cultura, podendo também especificar segmentos sociais dentro de um grupo:

(...) o corpo expressa metaforicamente os princípios estruturais da vida coletiva. Há no organismo forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar. (RODRIGUES, 1986 *apud* GOMES; 2003; p. 79)

Trazendo um olhar para o corpo do negro no Brasil, Gomes (2003) retrata que o corpo fala em suas especificidades, mostrando à luz da história que o corpo representa bem mais do que um instrumento de submissão, como apontava a sociedade brasileira durante o período colonial.

Materializando as diversas formas como o corpo era retratado, o regime escravista formulou um pensamento que, ainda hoje repercute na visão dos estereótipos atribuídos ao negro, sendo também passível de reflexão:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. Será que esse padrão está presente na escola? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como? (GOMES; 2002b; p 42)

Conforme ressalta Gomes (2002b), a trajetória escolar se constitui como um importante passo no processo de construção da identidade negra. Todavia, o que se tem percebido no decorrer desse trajeto é a intensificação da legitimação dos estereótipos negativos impostos a esse segmento étnico racial, bem como a busca pela conformação do negro no que se refere ao padrão de beleza eurocêntrico ainda vigente.

De acordo com Gomes (2002b), os debates pedagógicos sobre as questões raciais, não giram apenas em torno de conceitos e saberes escolares, mas de maneira ampla consideram aspectos como pertencimento étnico, condição econômica e cultural do indivíduo e, não raras vezes, a representação desses discursos são transformadas e reproduzidas em estereótipos e preconceitos acerca do corpo negro.

Podendo ser representada de diversas formas e aplicada em diversos ambientes, a Educação pode ser compreendida, em um sentido mais amplo, como parte integrante do processo de construção da humanização, podendo acontecer na família, na comunidade, no trabalho, na escola, enfim, nos diferentes espaços de convivência em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, subentende-se que a escola não se configura como o *lócus* privilegiado de construção de saberes, bem

como os professores não são os únicos responsáveis por tais práticas, conforme aponta Gomes (2002b).

No tocante à escola como um espaço de formação de pessoas, percebemos que o seu papel está para além da transmissão de currículos, disciplinas e desenvolvimento de atividades restritas a conteúdos escolares. Assim sendo, a escola pode contemplar diferentes olhares e possibilitar a aprendizagem ou desenvolvimento de valores, crenças e hábitos, inclusive os relacionados a preconceitos raciais, e é nesse contexto que ocorre a interferência escolar na construção da identidade negra:

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES; 2002a, p.39)

Gomes (2002a) salienta que a construção da identidade negra é um processo contínuo desenvolvido pelos negros e negras nos diversos espaços que circulam, sendo assim, acontece também no decorrer das suas trajetórias escolares. Durante esse processo, negras e negros encontram diversas realidades a respeito de seu pertencimento racial, da sua cultura e da sua história, sendo que tais fatos divergem com a sua própria visão e experiência de ser negro.

De acordo com Gomes (2002a), a Educação e a identidade negra estão interligadas, entretanto a autora ressalta que no ambiente escolar esses processos se desintegram e são direcionados por um olhar que desconsidera algumas questões históricas e culturais.

As diferenças raciais no ambiente escolar, sobretudo para a população negra, são materializadas como deficiência e desigualdade. Dentre estas implicações, temos a rotulação dos estudantes deste segmento étnico como “alunos com dificuldade de aprendizagem” e, para sanar tais deficiências são utilizados novos espaços de aprendizagem, nos quais esses alunos são excluídos e retirados do convívio com outras crianças (GOMES, 2002a).

2.4. O silêncio escolar a respeito da questão racial

Referente ao reconhecimento da diferença étnica na sociedade, Cavallero (1998) faz uma reflexão sobre parte do processo de socialização de crianças na escola e na família. Ela aponta que essa é uma relação que não está restrita somente ao campo educacional, evidenciando que a escola e a família não são vistas dissociadas, como categorias exclusivas nesse processo. A autora considera que ambas, em posições distintas, mas em regime colaborativo, possuem importante função nesse processo de formação do indivíduo, representando assim, a possibilidade de enfrentamento e mudança do pensamento acerca da realidade social pautada em ideologias, tal qual o “mito da democracia racial”, que de forma perversa faz com que o indivíduo negro se aproprie da visão que a sociedade construiu sobre ele, sendo conduzido a praticar atos discriminatórios contra seu grupo étnico, favorecendo sua autonegação.

Conforme Cavallero, a democracia racial surge como um elemento que acarreta implicações conflitantes na situação do negro, também “representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isenta o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo” (CAVALLERO, 1998, p. 43).

Fundamentada durante o período colonial, esta ideologia perdura fortemente até os dias atuais, demonstrando para o mundo que a sociedade brasileira vive uma relação pacífica com as relações étnicas, ao passo que mantém tais conflitos em segundo plano no cenário das discussões:

o racismo brasileiro (...) na sua estratégia e nas suas táticas age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso mas altamente eficiente nos seus objetivos. (...) não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo (...), um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida decente; que tem 30 milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial” (MOURA, 1994, p.160 *apud* CAVALLERO, 1998, p. 45).

Para a autora, é perceptível também a ausência de conteúdos que contemplem os alunos negros, bem como a invisibilidade dada pela equipe pedagógica no trabalho acerca das questões raciais.

Ainda na visão de Cavallero (1998), a socialização primária é a maneira que a criança concebe suas primeiras experiências e através destas aprende as regras impostas pela sociedade. Para tanto, não é considerado somente aquilo que lhe é ensinado, mas também algo que pode ser interiorizado nas suas relações em diversos espaços. Diante do exposto, faz-se necessário salientar que as atitudes e comportamentos apresentados pela criança nem sempre é a reprodução do que lhe fora passado por seus mediadores, embora estes exerçam um papel imprescindível nesse processo.

Assim sendo, a socialização primária consiste numa fase importante para o desenvolvimento do sujeito. Considerada um fator amplo e consistente na introdução desses indivíduos na sociedade, a convivência nos espaços escolares favorece a socialização, onde as crianças terão contatos e se relacionarão com diversos grupos de pessoas que não fazem parte do seu contexto familiar, mas estarão presentes nesse processo.

A autora aponta também as considerações de Gomes (1994) referentes à importância das instituições de atendimento voltada para crianças, onde também se promove a socialização primária, perfazendo um caráter auxiliar e complementar a família, uma vez que tais instituições conduzem a aprendizagem que já fora iniciada no âmbito familiar, dando continuidade nas experiências do indivíduo com a sociedade.

Ainda citando Gomes (1993), encontramos em Cavallero (1998, p. 23) a percepção de que no processo educativo a criança é tratada como se nascesse na escola, pois a relação de aprendizagem não coaduna com os conhecimentos anteriormente adquiridos no ambiente doméstico. Isto revela que os conhecimentos vivenciados e valorizados no âmbito familiar nem sempre são validados como importantes pela escola e vice-versa, o que pode resultar em divergências entre a família e as instituições educativas.

Vale salientar que, a relação entre família e escola é imprescindível para que ocorra um desenvolvimento sadio da criança, pois a visão que a escola pode ter a respeito de algo como problemático ou conflitante pode ser interpretada pela

família como algo habitual no contexto de suas relações, ou ainda problemas não vivenciados no contexto familiar podem fazer parte do cotidiano escolar.

Cavallero (1998, p. 24) ainda cita Gomes (1990) para afirmar que as crianças, ao término do processo de socialização, já têm uma compreensão de mundo, bem como a incorporação de papéis sociais para si e para os outros, destacando a formação das características básicas que irão compor a sua personalidade e identidade. A autora complementa: “a constituição da identidade do ser humano como expressão de grupos sociais está indissolúvelmente ligada ao processo de socialização *tout-court*” (BORGES PEREIRA, 1987 *apud* CAVALLERO, 1998, p.41), ou seja, a construção da identidade é fruto do processo de socialização.

A identidade é um encadeamento contínuo na vida dos sujeitos que viabiliza a estruturação paulatina da personalidade de cada indivíduo no seu percurso de vida. O relacionamento com os pais, adultos e os pares subsidiarão a formação dessa identidade, mostrando as ideias que culminarão na definição atribuída pelo indivíduo do que seja certo ou errado, permitido ou proibido, sentido ou expresso, visando a garantia dos seus direitos e a sua “(...) existência, enquanto ser psíquico, autônomo, e o da existência do seu grupo, enquanto comunidade histórico social.” (COSTA, 1993 *apud* CAVALLERO, 1998, p.25)

Para Cavallero (1998), quando nos deparamos com uma visão preconceituosa que impõe a inferiorização do negro bem como a exaltação da figura do branco, a partir de uma visão ancorada na identidade positiva do branco em detrimento a do negro, torna-se perceptível que isso traz implicações que corroboram para um sentimento de baixa estima que é desenvolvido na construção da identidade do indivíduo negro, através do processo de socialização. Assim, cada sujeito socializado em nossa cultura poderá internalizar representações negativas acerca desses grupos sem se dar conta de tal pensamento, ou até mesmo julgando ser este correto.

A ausência de temas relacionados às questões raciais no planejamento escolar bem como em outras instituições sociais, é um fator que impede o desenvolvimento de uma relação igualitária entre negros e brancos e contribui para a manutenção de uma visão de desigualdade e inferiorização a respeito do negro. Conforme a autora, desconsiderar a convivência desses sujeitos nos mais diversos espaços, é o mesmo que fomentar atitudes preconceituosas e racistas. Quando

deixa de abordar esses questionamentos, a escola colabora para que esses indivíduos consolidem comportamentos acríticos acerca dos outros sujeitos com os quais se relacionam. Nesse caso, para que se tenha um reconhecimento positivo das diversidades é importante que esse assunto seja abordado desde a tenra idade e a pré-escola se torne um espaço positivo no que tange às diferenças étnico-raciais.

A obra de Fazzi (2006) traz em seu escopo uma abordagem acerca do preconceito nas relações sociais, e apresenta a escola como um ambiente que possibilita o desenvolvimento de práticas raciais entre crianças. É nesse espaço social em que esses atores aplicam suas experiências e conhecimentos desenvolvidos em outros espaços, além disso, vivenciam e ampliam suas sociabilidades, interagindo, aprendendo e criando comportamentos sobre as diversas categorias raciais:

O ambiente escolar, por ser o lócus privilegiado de concentração de crianças, possibilita o desenvolvimento da questão racial entre elas. Nesse ambiente social, crianças testam, em suas relações, o conjunto de valores, atitudes, comportamentos, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares. (FAZZI, 2004, p.1)

Além de assinalar a presença do racismo no cotidiano escolar de crianças negras, retratando que o sistema de classificação racial possui variações que são configuradas em conformidade com a cultura, a autora também enfatiza que o espaço cultural e racial, enquanto realidade socialmente construída por crianças e adultos, desempenha efetivamente um papel relevante na formação e no desenvolvimento de categorias raciais (ibid id).

Segundo Fazzi (2006), é consensual nos estudos o reconhecimento da existência de variados termos para classificar as categorias raciais. Os pesquisadores optam por uma bipolarização sistêmica pontuando basicamente duas categorias: negro e branco ou branco e não-branco. Nesse quesito, a interpretação dada para as demais categorias construídas em torno da miscigenação cultural, conforme retratam alguns teóricos, configura-se enquanto expressão do racismo no Brasil e consiste em um mecanismo de desmobilização política e racial por propiciar a fragmentação da identidade negra. No entanto, o sistema de classificação racial no que se refere às cores na infância traz consigo uma hierarquização e impõe a posição de inferioridade à categoria “preto/negro”,

isto se reflete em diversas situações nas quais os sujeitos dessa categoria são vítimas de comentários depreciativos associados a esse grupo racial.

Assim, as crianças estão construindo e vivenciando em suas relações, dentro do ambiente escolar, o preconceito racial através dos aspectos corporais, os quais se transformam em diferenças em potencial e valores projetados, que são incorporados de forma negativa e legitimam o pertencimento a um grupo em detrimento de outro.

Nos espaços escolares, o racismo se apresenta por intermédio de um estereótipo negativo acerca do negro, inferiorizado frente a um padrão de beleza considerado modelar: o branco, e se manifesta através de atitudes como rejeição, práticas de gozação, xingamentos, etc.

Esses tipos de comportamento são corriqueiros no cotidiano escolar, sendo seguidos pela invisibilidade e inexistência de reflexão crítica, tendo em vista que tais modelos de interações são considerados como uma simples brincadeira de criança, fator que corrobora para a consolidação e a perpetuação do preconceito racial, pois quando interrogadas, as crianças asseguram ser apenas uma brincadeira e permanecem com a visão de que se trata de algo de pouca relevância.

Conforme exposto acima, as brincadeiras e também os comportamentos agressivos são fatores importantes no processo de interação desses atores sociais, todavia, tornam-se um campo propício para o desenvolvimento de atitudes preconceituosas.

Fazzi (2006) ainda pontua que um dos fatores que fazem com que o processo de escolarização contribua para a reprodução do preconceito consiste na condição de que os professores não possuem um conhecimento sistematizado e amplo sobre o assunto, e estes, utilizando um discurso de igualdade baseado em crenças religiosas, não conseguem associar uma fundamentação teórica à sua fala; isto torna esta trajetória um tanto mais melindrosa e obscura no que tange à construção da identidade histórico-cultural desses sujeitos negros. A autora ainda sinaliza que os discursos existentes são insignificantes na perspectiva de efetividade pelo enfrentamento e pela superação das práticas inerentes ao preconceito.

Percebe-se, ainda, de acordo com Fazzi (2006), que a relação cotidiana com outras pessoas não impede que atitudes preconceituosas aconteçam, uma vez que

no contexto familiar as crianças negras também podem ser vítimas de comentários negativos, o que nos permite compreender que a mera relação entre pessoas não possibilita a superação do preconceito, antes, para que essas crianças desenvolvam uma autoestima que lhes possibilite reagir perante atitudes preconceituosas é indispensável à vivência de uma relação positiva.

2.5. Relações raciais e desempenho escolar

Acerca da situação educacional do negro no Brasil, Rosemberg (1987), apresenta um trabalho de pesquisa através do qual evidencia a existência de uma deficiência no processo que envolve o sistema escolar para o aluno negro.

No tocante ao sistema de ensino, as escolas brasileiras não inserem em suas propostas mecanismos de mudanças relativas ao negro. Além disso, o sistema de escolarização apresenta maiores percalços para o alunado negro quando comparado ao branco. Todavia, a autora destaca a persistência deste segmento racial no intuito de superar as dificuldades que lhe são impostas buscando a sua permanência na escola e a execução de melhorias nos níveis de escolaridade (ibid.id).

Apontando os valores e imagens negativas forjadas e associadas aos negros durante o período da escravização como um aspecto influenciador para que a criança negra se sinta em um patamar de inferioridade e insegurança, Pinto (1992) também aborda sobre a identidade e a socialização de crianças negras, e ressalta a ideologia de branquicidade e a desvalorização do negro na sociedade brasileira, com ressalvas para uma valorização quanto à participação em certas atividades culturais do país, como por exemplo: o samba e o futebol.

Esse processo de valorização da branquicidade é um fator que tem sido reforçado na sociedade, um comportamento que vem se reproduzindo em várias instâncias e é disseminado não somente pelos meios de comunicação, tendo em vista que a escola e o contexto familiar também se conformam como um ambiente favorável para tais ações(ibid.id).

De acordo com Pinto (1992), na socialização primária, percebe-se no ambiente familiar que os pais, às vezes até inconscientemente, tentam de certa forma embranquecer as crianças. Não obstante, a escola e seus professores não demonstram uma compreensão da criança negra na amplitude de seu contexto e acabam por aplicar um modelo curricular embranquecedor, com histórias que enaltecem heróis brancos, sem contar ainda os espaços midiáticos que ridicularizam os negros e os colocam em condição de inferioridade.

Tais fatores constituem uma gama de elementos que, de alguma forma, afetam gravemente o ego dessas crianças, pois promovem nestas sentimentos como a desvalorização, ambivalência, angústia e vergonha, repercutindo de forma bastante negativa na formação da identidade das crianças negras:

Essa luta constante que o negro enfrenta nesse ambiente que o nega e o hostiliza tem um impacto negativo sobre sua identidade, chegando alguns ao extremo de negar-se para poder se afirmar. Fato que ocorre, inclusive, com negros que, devido a sua vivência da cultura negra, já esperam uma atitude menos ambígua em relação a sua identidade. (LOPES, 1987, *apud* PINTO, 1992)

Conforme Pinto (1992), as atitudes e comportamentos apresentados pelos pais no enfrentamento das situações de rejeição vivenciadas por seus filhos, durante o período de socialização com outras crianças, demonstram uma falta de estrutura para superação de tais adversidades, o que pressupõe a realização de um trabalho sistemático com vistas à condução deste enfrentamento (que se faz necessário), de modo que ele ocorra da forma menos traumática possível para a criança, uma vez que tais experiências são importantíssimas na formação da identidade étnica do indivíduo.

Os efeitos desse enfrentamento podem repercutir no contexto escolar da criança negra, provocando-lhe a rejeição a escola ou, até mesmo, a recusa em frequentar esse ambiente. Assim sendo, as experiências vivenciadas assinalam a necessidade de sensibilização para o reconhecimento e valorização das etnias e suas diferenças e salienta a necessidade de transformação da instituição escolar a partir da atuação dos profissionais de educação e do uso de materiais didático-pedagógicos que oportunize a todas as crianças se reconhecerem positivamente, independente de sua etnia.(*ibid.id*)

Oliveira e Abramowicz (2010) apontam para a existência do silêncio por parte dos professores e a falta de debates referentes às questões raciais no ambiente escolar e afirmam em seus estudos sobre as questões raciais que a escola, de modo geral, apresenta-se como uma estrutura conservadora atrelada a um modelo de currículo “embranquecido”, não abordando assuntos que possam contemplar todas as diversidades.

De acordo com Oliveira e Abramowicz (2010), as crianças em idade pré-escolar já passaram por algumas experiências que as levam a atribuir o sentido de positividade ou negatividade a um grupo racial em detrimento do outro. E é nesse processo de subjetivação que a criança negra é impulsionada a construir uma imagem de inferioridade e subalternizada acerca de si em suas particularidades:

No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição com base nas concepções e nos valores das profissionais envolvidas com essas crianças e, também, é claro, da mídia, que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens e ideias que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.(OLIVEIRA;ABRAMOWICZ; 2010; p. 214)

Balizadas por Souza (2002), as autoras ressaltam o peso da cultura européia que permanece enraizada no cotidiano das crianças, uma vez que em alguns casos, elas apresentam o desejo de serem brancas, incorporando os personagens brancos das histórias infantis como forma de resistir e negar a sua condição racial.

Em sua pesquisa, Oliveira e Abramowicz (2010) apontam para o aprisionamento de uma educação que carrega em si o discurso de que todos os indivíduos devem ser tratados de forma igualitária, ainda presente como resquício da ideologia da “democracia racial”, que trata a diferença como sinônimo de desigualdade. Assim, o processo educacional não se constrói apenas na perspectiva de promover um pensar, escrever e falar, mas um processo mútuo, ou seja, paralelo na direção à alteridade, considerando que:

cada um tem como marca a sua “estrangeirice”, então faz-se necessário pensar formas de ver a diferença não a partir de um desvio da “norma”, não tentando trazer o “diferente” para o âmbito do “mesmo” a partir de um apagamento dessas diferenças, pois é assim que se constitui o “racismo”. (OLIVEIRA; ABRAMOWIKZ, 2010; p. 224)

As autoras apontam a importância da apropriação de um discurso sistematizado envolvendo a questão racial por parte dos profissionais da área de educação, sinalizando a relevância do questionamento a respeito das suas práticas pedagógicas, que, muitas vezes, estão condicionadas a ações acríticas, legitimando práticas raciais que interferem na construção da autoestima positiva de crianças negras.

3. ANÁLISE E RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES E PESQUISAS.

Este capítulo tem como objetivo empreender análises e discussões acerca dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com o corpo docente da Escola investigada, confrontando tais ideias com o pensamento dos autores que fundamentam o arcabouço teórico do presente trabalho. Ademais, objetivamos analisar – por meio de uma observação participante – as interações ocorridas entre as crianças no espaço escolar.

Os debates referentes às questões raciais no ambiente escolar têm sido alvo de discussões e questionamentos em virtude do quadro de desigualdade vivenciado pelas pessoas da raça negra neste espaço. Empreendendo uma leitura da questão racial no contexto brasileiro, percebe-se que se trata de um fenômeno que se revela de forma complexa, além de ser um fato de caráter constitutivo que se materializa de forma perversa na sociedade, sendo extremamente necessário levar em conta que:

(...) A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Por compreender que a escola é um espaço capaz de contemplar diferentes sujeitos, com suas culturas e tradições e, além disso, as mais diversas matrizes étnico-raciais, entendemos que esta se configura como um espaço estratégico de reflexão e combate ao racismo.

3.1. Caracterizando o *lócus* da pesquisa

O presente estudo foi realizado em uma das unidades escolares da Rede Pública de Ensino, localizada na cidade de São Félix - Bahia. Trata-se de uma escola municipalizada que oferta à população sanfelista as modalidades de

Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), nos turnos matutino e vespertino. A escola possui cerca de 140 estudantes, dos quais 60% constituem a clientela da Educação Infantil.

O município de São Félix nasceu de uma aldeia de índios Tupinambás à margem direita do rio Paraguaçu e está localizado na Bahia, na Região do Recôncavo Sul.

Sendo uma das cidades com participação ativa nas lutas que decretaram a vitória dos brasileiros contra os portugueses, culminando na consolidação da independência da Bahia e do Brasil, a “Cidade Presépio” como é popularmente conhecida, foi emancipada à categoria de cidade em 25 de outubro de 1890 por ato do então Governador do Estado Dr. Virgílio Clímaco Damásio.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2016, o município possuía uma área territorial de 103.226 quilômetros quadrados e uma população estimada em 15.272 habitantes. Objetivando pormenorizar tais dados, trouxemos as informações divulgadas pelo último censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010 que contabilizou a população, a partir de 10 anos de idade, em 12.180 pessoas, sendo estas majoritariamente pardas e pretas. Os números de pardos e de pretos somavam 10.712 pessoas o que corresponde a cerca de 88% da população nessa faixa etária.

Na Tabela 1, apresentamos uma compilação - disponível no site do IBGE – acerca do nível de escolaridade e da cor ou raça dessa parte populacional do município:

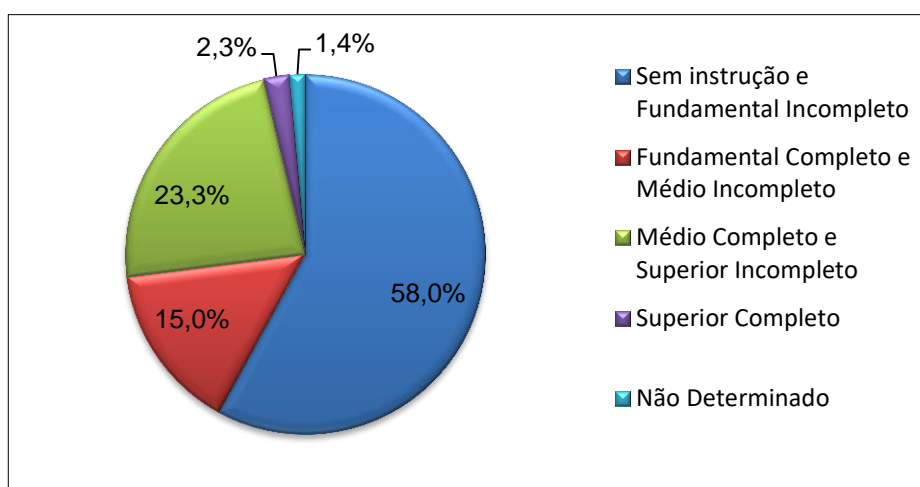
Tabela 1: Distribuição da população de 10 anos ou mais do município de São Félix relacionando nível de instrução e cor ou raça

Nível de Instrução	Cor ou Raça					Total
	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	
Sem instrução e Fundamental Incompleto	86	789	24	3970	2194	7063
Fundamental Completo e Médio Incompleto	48	154	4	1063	558	1827
Médio Completo e Superior Incompleto	46	214	11	1721	843	2835
Superior Completo	6	71	-	131	78	286
Não Determinado	5	10	-	116	38	169
Total	191	1238	39	7001	3711	12180

Fonte: IBGE, 2010

Atentando para as informações da tabela, fica evidenciado o baixo nível de instrução do estrato populacional estudado. Os dados apontam que 7.063 pessoas, cerca de 58% deste segmento, são consideradas sem instrução ou com apenas o Ensino Fundamental Incompleto, enquanto que o número de pessoas que concluíram a Educação Básica (Ensino Médio completo e Ensino Superior completo/incompleto) não chega a 26%, conforme podemos inferir no GRAF. 1.

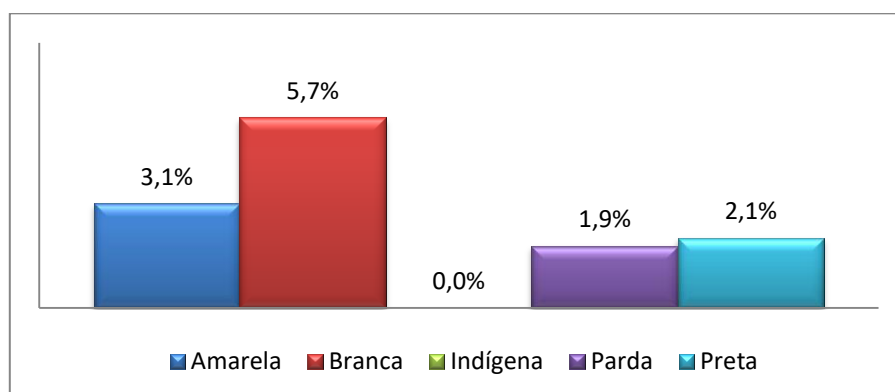
GRÁFICO 1 – Nível de instrução da população a partir de 10 anos de idade em percentual



Fonte: IBGE, 2010.

Apesar do baixo nível de escolaridade encontrado no município, ao analisarmos cada segmento étnico racial, na perspectiva da faixa etária pontuada e da conclusão do Ensino Superior, percebemos que o percentual de brancos com o Ensino Superior completo (5,7% aproximadamente) supera o percentual dos demais segmentos étnicos raciais citados, sendo superior ao percentual de negros (pretos e pardos) com o nível de escolaridade completo em questão em mais do que o dobro. Isto coaduna com a ideia, já pontuada no texto, de que o branco pode ter uma situação, se não mais favorável, menos conflitante em se tratando de acesso a educação.

GRÁFICO 2 – Percentual de pessoas com o nível superior completo nos diferentes grupos étnicos.



Fonte: IBGE, 2010.

3.2. Abordagens, Instrumento de coleta de dados e procedimentos de análise

O método de abordagem qualitativa adotado é bastante relevante para a compreensão dos objetos de estudo em suas intrínsecas relações, pois essa metodologia nos possibilita compreender e descrever o fenômeno de forma diversa. Segundo Godoy (1995), a abordagem qualitativa, enquanto um exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Nesta pesquisa, um importante instrumento utilizado foi o diário de campo, pois o regresso às anotações obtidas através de observação direta da vivência cotidiana de alunos, professores e profissionais atuantes na instituição, possibilitaram o levantamento de elementos que serviram de base para a concretização deste estudo.

De acordo com Minayo (2001), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, uma vez que possibilita o contato com os atores sociais, o recolhimento de informações acerca dos fatos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa e a compreensão de suas representações.

A observação direta é um procedimento que acontece decorrente da interação entre o observador e o sujeito da pesquisa. Apresentando-se como uma forma de estar em contato com o contexto a ser trabalhado, esse método foi imprescindível para a coleta de dados em razão de nos permitir compreender, o que é importante e o que se pretende observar:

A observação revela certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas. Sem alongar inutilmente essa lista, convenhamos que, em nossas atividades quotidianas, não há quase exemplos que não deixem espaço à observação.(LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 176)

3.3. O preconceito racial na ótica dos educandos

Apresentamos a seguir, dez observações realizadas numa escola da rede pública do município de São Félix – Bahia, com clientela estudantil na faixa etária de dois a oito anos, matriculados nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º e 2º anos). Essas observações ocorreram no turno matutino, período no qual se concentra o maior quantitativo de estudantes matriculados na Unidade.

Devido à impossibilidade de atender todas as turmas da Unidade Escolar e, levando em consideração o pouco tempo disponível para a realização da pesquisa, fizemos um recorte do público escolar e delimitamos o número de observações em 10 (dez), optando por realizar a pesquisa com as crianças que integram as turmas do Grupo 5 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo em vista a compreensão de que tal grupo tem um papel relevante no processo de construção e reprodução dos estereótipos das relações sociais.

As turmas foram selecionadas em virtude da faixa etária apresentada, pois consideramos que as crianças com maior faixa etária (cinco a oito anos de idade) tinham uma maior experiência dentro do espaço escolar e, além disso, as informações fornecidas seriam mais significativas para o enfoque da pesquisa.

É necessário salientar que o espaço escolar é composto de diferentes sujeitos com contradições, culturas e referências que agregam padrões estéticos.

Além disso, as crianças são inseridas nesse espaço trazendo, em alguma medida, a noção de identidade advinda do convívio familiar - fato que se apresentou como um grande desafio para o processo de pesquisa.

Seguindo o pensamento de Fazzi (2004), a ênfase da observação recaiu sobre a forma como as crianças estavam elaborando suas próprias experiências raciais através de suas linguagens e comportamentos. A seguir, listamos as experiências observadas no campo de estudo:

Primeira observação:

A fim de realizar uma atividade educativa de recreação com os alunos, a professora do 2º ano conduziu a classe para o pátio da escola a fim de realizar a atividade que consistia numa espécie de corrida; nesse momento, tive a oportunidade de observar o processo de interação dos estudantes da referida turma. Por questões de indisciplina, havia uma aluna da citada turma na secretaria, que permaneceu fora da atividade realizada. Trata-se de uma aluna negra, que sofre rejeição por parte dos colegas, além de ser muito estigmatizada pela conduta que apresenta. Ao ver o barulho da turma, ela se aproximou da janela e pôs-se a observar os demais colegas brincando, momento em que apareceu um de seus colegas, também negro, o qual se dirigiu a ela de forma desrespeitosa, falando “o que é sua preta!”

(Observação de Campo)

Nesta observação, é pertinente sinalizar a questão racial no relacionamento entre negros, já que, diante do ocorrido, é perceptível que o colega agressor não se reconheça enquanto tal e usa a palavra “preta” como um xingamento, visando ofender a garota.

Fazzi (2006) ressalta a maneira como esses atores desenvolvem suas experiências raciais. Ela mostra que o comportamento preconceituoso está presente nas relações e se manifesta nas práticas de gozação e xingamento, e pontua que raramente tais práticas são levadas a sério pelos adultos.

Segunda Observação:

Neste dia, com a ausência da professora regente, passei uma parte da manhã com a turma do 2º ano. Um menino negro se referiu a uma colega também negra e falou “o que é sua preta!”. Em outro momento, o mesmo aluno que proferiu a fala descrita acima, dirigiu-se a um colega de pele parda chamando-o de “leite puro”. Como a turma estava sob minha observação, repliquei, e tive como resposta: “porque ele me chama de café com leite”.

(Observação de Campo)

Nesta observação, foram presenciados comportamentos racistas na referida turma. O termo “preto” foi utilizado pelo estudante na perspectiva de uma ofensa, um xingamento ou uma rotulação negativa. Atitudes como estas são reações naturalizadas na vivência escolar destas crianças, uma vez que eles reproduzem essa mesma fala em outras observações, confirmando a contribuição de Fazzi (2006) já descrita no capítulo 2 deste trabalho, quando ela afirma a frequência da manifestação de comportamentos racistas no cotidiano escolar.

Para Nunes (2016), o racismo também se materializa nos espaços escolares através da opressão a que as crianças negras são submetidas cotidianamente. Ela aponta ainda que as crianças são reféns de uma sociedade que utiliza as características físicas (cabelo, cor de pele) como um marcador empregado para delimitar o local e o espaço do indivíduo na sociedade.

A utilização dos termos “leite puro” e “café com leite” para caracterizar a cor do colega, revela a gradação de cor e a multiplicidade de categorias já apontada por Fazzi (2006) como uma das principais características do sistema de classificação utilizado pelas crianças, o qual, além desta, apresenta:

(...) a possibilidade de manipulação e de intercambialidade das categorias,(...) a identificação das categorias *preto* e *negro* e a hierarquia que localiza a categoria preto/negro na posição inferior através de um processo social de estigmatização e formação de estereótipos. (FAZZI, 2004, p. 4)

É válido ainda ressaltar que dificilmente não são associadas avaliações negativas e comentários depreciativos à criança preta/negra, revelando a

existência de atitudes negativas direcionadas à categoria preto/negro através de estereótipos.

Terceira observação:

No momento da chegada dos alunos na escola, fiquei com a turma do 2º ano até o período próximo da distribuição da merenda escolar. A turma mostrou-se bastante agitada, sendo perceptível que muitas destas crianças enfrentam problemas familiares, socioafetivos, socioeconômicos, situações de vulnerabilidade social e que tais aspectos influenciam no comportamento dessas crianças. Um aluno negro falou com a colega de pele clara e olhos verdes de forma agressiva “sai daqui, sua feia!”. A fim de acalmá-lo, perguntei-lhe “O que é isso, garoto?” e ele respondeu: “Ela só quer brincar com os meninos”.

(Observação de Campo)

A ideia de que menina não deve brincar com menino pode revelar, dentre outras interpretações, uma visão machista de superioridade do sexo masculino por parte do garoto, o que nos remete a existência de práticas de discriminação e exclusão em decorrência do gênero, já que embora a garota possa ser considerada branca, ela passa por um processo de discriminação e exclusão por ser do sexo feminino.

Considerando as ideias de interseccionalidade apresentadas por Hirata (2014), é possível afirmar que não se deve abordar a questão do preconceito desprezando a questão de gênero, uma vez que gênero e raça são categorias imbricadas.

Quarta Observação:

No momento do recreio, pude observar a interação existente entre os alunos, eles brincavam entre si, mas em alguns momentos se desentendiam. Em um desses momentos de desentendimento, um aluno negro estava “brincando” com um colega também negro que demonstrava não gostar da “brincadeira”, este falou por diversas vezes: “Vou bater nele, viu, minha pró”. Percebendo que a sua ameaça não resultava no fim da brincadeira, ele voltou-se para o colega e gritou “lixo preto”. Chamei esse menino e perguntei por que ele estava falando isso, ao

passo em que ele respondeu que o colega era preto. Perguntei ainda “E você?” ele olhou-me e respondeu sorrindo: “branco.”

(Observação de Campo)

O primeiro aspecto desta observação retrata sobre brincadeiras e desentendimento entre alunos. Conforme Fazzi (2006):

(...) as brincadeiras e as brigas são fenômenos particularmente importantes da socialização das crianças, deve-se acrescentar que a possibilidade de gozação e de utilização de xingamentos raciais torna este tempo-espço da socialização entre pares um tempo propício e básico para a formação e desenvolvimento de preconceitos raciais. (Fazzi; 2004, p. 7)

Nessa perspectiva, há de se confirmar o que tratam Oliveira e Abramowics (2010) quando sinalizam que as crianças negras já passaram por um processo de subjetivação construindo uma determinada concepção acerca do branco e do negro, sempre atribuindo a este último uma visão subalternizada de feiúra e péssima qualidade, além de tantos outros atributos negativos que são sugeridos.

Encontramos também uma criança negra negando a sua própria cor de pele e buscando livrar-se dela a tal ponto de declarar-se branca, situação que evidencia a existência da ideia do branqueamento trazida por Munanga (2004) na seção 1.3 deste trabalho.

Cavallero (1998, p.61), citando Gogoy (1998), aponta que faz-se necessário destacar que as crianças negras nessa faixa etária, muitas vezes sentem-se desconfortáveis em assumir sua condição étnica, demonstrando insatisfação e querendo assemelhar-se fisicamente ao branco.

Quinta observação

Nos primeiros momentos do dia, estive observando a turma do 1º ano enquanto a professora ainda não havia chegado.

Uma aluna falou para mim:

- Pró, olha meu cabelo, tá cacheado... você sabia que tem quatro meninos que gostam de mim?

Ela citou o nome dos garotos e continuou:

- Deve ser por causa de meus olhos. Eles dizem que hipnotizam e que se fossem azuis iam gostar mais ainda.

(Observação de Campo)

Na fala da menina, pude observar a questão da autoestima relacionada às suas características físicas ao relatar a preferência dos meninos pelas meninas de pele clara, cabelos longos e olhos azuis. É possível notar que as características físicas possuem uma grande representatividade, visto que em uma turma composta por 18 crianças com o perfil majoritariamente negro, os alunos não se entendem como tal e, apesar de ser uma sala mista, a apreciação positiva das meninas com tons de pele mais escuro é praticamente inexistente.

Para Gomes (2002b), o corpo é a representação exterior do que somos. Nesse sentido, as diferenças corporais, muitas vezes, são materializadas em superiores ou inferiores.

Sexta observação:

Neste dia, ao me dirigir a uma turma de Educação Infantil para entregar um material, a professora estava desenvolvendo uma atividade em sala na qual as crianças estavam divididas em grupos para realizar uma tarefa de pintura. Nesse contexto, notei que eles estavam falando sobre cabelo e uma menina negra de cabelo curto falou que a mãe do coleguinha tinha o cabelo Black. O menino imediatamente retrucou a fala da colega dizendo “não é nada” (de fato, a mãe do garoto usa o cabelo liso), ainda durante a conversa a garota citou-me como exemplo: “a pró Katia usa cabelo black e é feio, eu não gosto de cabelo black”, acrescentando ainda o seu gosto por cabelo grande.

(Observação de Campo)

Esta observação nos remete ao que pontuamos na seção 2.3 deste trabalho acerca do corpo negro e do cabelo crespo. Ao criticar o cabelo “Black” (crespo), a garota demonstra a internalização do padrão eurocêntrico de beleza e fealdade, tão presentes em nossa sociedade.

Apesar de o cabelo representar um forte indicador de pertença racial, este é veiculado a uma padronização de beleza eurocêntrica, que desperta nesses indivíduos o não reconhecimento enquanto negro, influenciando-os a assumirem

uma forte rejeição de características que lhe são próprias, como o cabelo curto e crespo.

Gomes (2002b) aponta o cabelo como um dos elementos mais destacados no corpo, sendo um dos principais motivos de discriminação no ambiente escolar, posto que ele tem uma forte representatividade no processo de aceitação e rejeição dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Sétima observação:

Neste dia, após o período do intervalo, foi desenvolvida uma atividade em homenagem ao Dia do Amigo. As professoras do primeiro e segundo ano juntaram as turmas para realizarem uma apresentação juntas; nessa apresentação, os alunos deveriam escolher seus parceiros para dançar. Notei que, nesse momento, havia uma menina negra com a qual os colegas se recusavam a dançar, mesmo os que estavam sem parceira não a procuravam. Também na hora dos cumprimentos (abraços) os coleguinhas da turma a ignoravam, e ela acabou parando de dançar. Falei com ela para dançar e ela balançou a cabeça em sinal de negação.

(Observação de Campo)

Segundo Gomes (2002), é perceptível uma fragilidade nas crianças negras no tocante a construção de uma identidade positiva acerca de sua raça/cor, pois no cotidiano e no imaginário pedagógico tudo que se refere ao negro e a sua cultura é apresentado de maneira inferior. Sendo assim, tais práticas e concepções repercutem de forma negativa na trajetória escolar desses alunos, conduzindo-os ao fracasso.

Assim, muitas vezes, os (as) alunos (as) negros (as) são “excluídos” do contexto escolar devido a sua realidade sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, além de trazer congenitamente determinadas “dificuldades” e algumas tendências negativas que rotulam/estigmatizam esses sujeitos.

Oitava observação:

Neste dia, pude participar de uma conversa entre sete (07) estudantes da turma do segundo ano. Durante o diálogo, uma aluna negra relatou que os colegas a xingam de “preta” e citou uma menina de pele clara que a chamou de “preta”.

Também disse ter sido chamada de “urubu”, sendo que esta expressão fora utilizada por outro estudante com a tonalidade de pele mais escura que a dela. Segundo o primo dessa menina, que tem a cor parda, a sua mãe a apelidou de “preta linda”, e mesmo assim ela não gosta que os colegas a chamem de preta.

Depois deste acontecimento, eles retornaram para a sala de aula e, por volta do último horário da aula, a mesma aluna veio até mim dizendo que um colega de pele parda a chamou de preta. Concomitantemente, outra estudante dirigiu-se a mim dizendo que ninguém da sala gostava de brincar com a garota anteriormente citada.

(Observação de Campo)

Esta observação exemplifica um desentendimento no cotidiano dessas crianças, por conta de uma associação negativa vinculada à cor preta. Gomes (2002b) afirma que os apelidos recebidos pelos negros no contexto escolar, em torno dos sinais de seu corpo, marcam a história desses sujeitos. Para Gomes (2002b), esses apelidos são muitas vezes as primeiras experiências públicas de rejeição.

Em sua pesquisa acerca de como as crianças elaboram suas primeiras experiências raciais, Fazzi (2006) ressalta que o preconceito é um dos dispositivos que fazem parte do processo de socialização desses atores, sendo este cristalizado ainda na infância. A autora pondera ainda que, embora as crianças não tenham a concepção dos conceitos de preconceito e racismo consegue, ainda que intuitivamente, associar as práticas vinculadas a estes conceitos como algo negativo, repudiando assim atitudes negativas contra o negro, ao mesmo tempo em que as praticam.

Nona observação:

No momento da saída, uma menina de pele clara estava sentada no pátio da escola esperando o seu responsável, quando um colega negro começou a brincar com ela. Demonstrando não gostar da brincadeira, a garota dirigiu-se a mim dizendo que o menino estava lhe abusando e, logo em seguida, virou-se para o menino demonstrando irritação e falou: “seu preto”.

(Observação de Campo)

Nesta observação, encontramos mais uma vez a utilização do termo “preto” em tom de xingamento. De acordo com Cavallero (1998), as crianças brancas ostentam um sentimento de superioridade em várias circunstâncias; fato evidenciado nos xingamentos e ofensas que atribuem à cor da pele um caráter negativo, tal qual percebemos na observação exposta acima.

Nesse contexto, a autora aponta que durante esses conflitos em que as crianças são insultadas, a pessoa que fala mal se revela como “vencedora” no campo da disputa.

Décima observação:

Durante um momento de conflito, a professora me chamou na sala da turma do 2º ano a fim de que eu conversasse com um menino acerca de seu comportamento agressivo com os demais colegas. Ao conversar com o garoto, disse-lhe que deveria respeitar a professora, ao passo que ele reagiu dizendo: “O que é seu cabelo duro?”. Fiquei surpresa com tal atitude e pontuei para ele que o meu cabelo é uma característica minha e que o jeito de arrumá-lo é uma escolha que faz parte da minha representatividade enquanto negra, que eu gosto do meu cabelo do jeito que ele é e que poderia alisá-lo, mas não o faço porque acho bonito assim. Faz-se necessário destacar que tal aluno é negro, mas tem o cabelo liso.

(Observação de Campo)

Nesta observação, encontramos um negro tentando ofender outro negro ao fazer uso da expressão “seu cabelo duro”.

Nessa perspectiva, Gomes (2002b) afirma que as múltiplas representações negativas construídas em torno do cabelo do negro, bem como os apelidos empregados, configuram-se como símbolos de inferioridade que marca a trajetória do negro, sobretudo no contexto escolar.

A autora, ainda, aponta que a manipulação do cabelo e suas técnicas são um construto social utilizado, sobretudo pelos negros brasileiros. Esse processo não ocorre sem embates e, tais ações podem gerar tanto o sentimento de aceitação quanto o de rejeição ao pertencimento racial, repercutindo assim no comportamento desses sujeitos.

3.4. Entrevistas com os docentes e com a coordenadora do campo de pesquisa

1 – Acerca da desvalorização da identidade afro-brasileira nos espaços escolares:

(D1) A identidade afro brasileira ainda não é tratada com a forma que deveria ser. Ainda assim, ocorre desvalorização no todo. Nessa escola, tratamos de uma forma que tentamos minimizar essa desvalorização, onde todas as raças são tratadas com respeito e todas são valorizadas, principalmente o lado cultural. Aqui trabalhamos assim...eu mesmo em minha sala de aula, valorizando a cultura, já que nós mesmos no Recôncavo da Bahia e a maioria de meus alunos são negros e eles são valorizados em sua identidade, nas suas características físicas, onde sempre é posto a beleza da raça negra, das características negras como: o cabelo, a cor, o formato do rosto, costumes que são trabalhados sempre valorizando assim, a cultura negra.

Ao responder sobre a desvalorização da identidade afro nos espaços escolares, uma das docentes entrevistadas retratou nunca ter presenciado um conflito de discriminação entre crianças durante a sua trajetória profissional:

(D2) Enquanto professora nunca... nunca me apresentou situação assim, um conflito desse pra que eu viesse a resolver. Nunca na minha caminhada de professora, como professora do Fundamental I, nunca apareceu um conflito assim.

Esse tipo de discurso confirma o que Cavallero (1998) aponta quando considera que os educadores, muitas vezes, não percebem tais conflitos, suscitando a possibilidade de um silêncio pautado no fato de não saber lidar com a ocorrência. A autora, ainda, chama a atenção que, muitas vezes, o silêncio pode ser um fator que reforça as atitudes relacionadas ao preconceito racial.

2- Comportamento discriminatório na sala:

O preconceito racial é uma realidade socialmente construída, que emerge das relações sociais e pode ser vivenciada por crianças e adultos, podendo também estar presente na escola. Assim, a figura do educador ganha um papel imprescindível na formação e mudança da realidade em que esses sujeitos estão

inseridos, pois a construção da identidade de crianças negras propicia o desdobramento dessa temática, uma vez que, nesse ambiente, as crianças expõem saberes e valores adquiridos e desenvolvidos em outros espaços e, com isso, aprendem e desenvolvem a percepção de categoria racial apontada por Fazzi (2006).

Embora os educadores tenham um olhar diferenciado para identificar tais questões, é perceptível que o professor não interpreta a manifestação do racismo nessa etapa inicial da infância, pois no momento que o profissional afirma que um menino de pele parda chama uma garota negra pela cor, fica evidenciado que as crianças já fazem o uso de categorias raciais, mesmo que isso não seja reconhecido pelo (a) professor (a).

Nesse sentido, segundo Fazzi (2004), a escola se configura como um ambiente propício para a construção de uma mentalidade racista onde as crianças testam os conjuntos de valores e atitudes comportamentais, bem como noções raciais apreendidas em outros espaços: fenômenos corriqueiros que favorecem o preconceito racial na escola.

Diante do exposto, é possível perceber que os educadores não apreendem os conflitos apresentados provavelmente por considerá-los como um fenômeno natural ou simplesmente como algo que faz parte do processo natural da criança; fatores que contribuem para a perpetuação e cristalização do racismo entre crianças.

As falas das educadoras entrevistadas convergem para a visão de que os estudantes da faixa etária pesquisada não têm maturidade para o ato de discriminar:

(D1) Talvez até pela idade, eles ainda não tem, não fazem essa comparação de raça. Nós tivemos situações em que se referiram ao colega como “aquele menino preto”, mas eu não vi isso como um preconceito. Ele no momento não sabia o nome, e aí, ele citou a cor da pele. Aí, foi trabalhado isso e nunca mais aconteceu.

(D2) Se tratando de Fundamental I, tem a questão que ele não tem a maturidade de discriminar, ele diz assim “fulano é preto”, né isso? E aí, você, enquanto Fundamental I, você busca o quê? Uma história, uma música, para que através da ludicidade, através, no caso, se acontecer comigo, eu enquanto professora no Fundamental I, eu agiria assim: traria uma história, traria uma música, trazia uma situação problema pra que fosse resolvido ali.

Apesar da semelhança inicial nas falas das educadoras, elas demonstram percepções e interpretações um tanto distintas acerca das situações apresentadas. Assim, na fala da educadora (D1) encontramos a naturalização de um possível conflito racial, enquanto na fala da educadora (D2) a situação é vista como um conflito racial, sendo assim uma oportunidade para fazer uso de possíveis metodologias com o objetivo de tratar/debater a questão do preconceito.

Ao mesmo tempo em que as professoras relatam a manifestação de racismo nessa fase, consideram a faixa etária precoce para tais representações, sem acreditar que em tais situações haja uma intencionalidade racista, ou seja, para elas os (as) alunos (as) falam por falar. Sendo assim, o racismo somente será trabalhado no âmbito escolar caso o professor presencie tal situação, do contrário, este será simplesmente um assunto de pouca relevância.

Essa visão das educadoras é dissonante do que preconiza uma das principais ações destinadas ao Ensino Fundamental para o cumprimento da Lei 10.639/03:

Abordar a temática étnico-racial como conteúdo multidisciplinar e interdisciplinar durante todo o ano letivo, buscando construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 51)

Cavallero (1998) considera que o posicionamento dos educadores acerca da relevância que tem dado às relações étnicas estabelecidas nesses espaços, pode afetar o desenvolvimento da personalidade de crianças negras na escola.

3- A manifestação do racismo em crianças no interior da escola:

Conforme Cavallero (1998), a socialização na primeira infância é delineada no contexto familiar, considerando que esse é um processo que não se deriva apenas dos cuidados com as crianças, mas de tudo aquilo que a criança tem contato bem como, das regras estabelecidas e crenças praticadas. Nesse sentido, a autora reforça que a socialização nesse período é um processo que não é exclusivamente proporcionada pela educação formal, uma vez que as instituições de ensino dão continuidade a tudo aquilo que se iniciou na família, sendo também um elo mais forte de ligação entre a criança e o mundo.

Ao questionarmos sobre a manifestação do racismo no interior da escola, obtivemos as seguintes respostas:

(D1) O racismo em crianças nessa idade quando acontece, eu acredito que vem muito de fora pra dentro da escola. É uma conscientização que tem que ser trabalhada com a sociedade que tudo que a criança traz de fora é o que reflete na vida dele, é aquilo que ele vive, então é uma coisa a ser trabalhada socialmente, eu não posso...

(D2) Eu nunca, eu mesmo, enquanto professora, nunca vivenciei isso. Só essa coisa de...do preto, “você é preto” ou “você é gordo” ou “você é magra” e aí, repito, eu, na minha sala nunca aconteceu mas, se acontecer uma situação dessa, eu vou buscar uma metodologia adequada à idade que eu estou trabalhando para desmistificar.

Ao responder acerca das manifestações do racismo na sala, a educadora (D2) aponta que durante toda sua trajetória escolar nunca presenciou a ocorrência de comportamento discriminatório em seu campo de trabalho. Tal fala coaduna com o aspecto da invisibilidade da questão racial pontuada a partir de Cavallero (1998) no capítulo 2.

Podemos, ainda, inferir que a educadora mencionada não considera as falas dos alunos enquanto uma manifestação de preconceito, acerca disso Munanga (2005) afirma que por ser este um assunto ainda complexo e condenável na sociedade, sobretudo nas instituições de ensino, é possível identificarmos nas falas dos educadores certa resistência para explanar tal tema. Para isso, eles negam em suas colocações ter presenciado situações de discriminação racial ou comportamento racista no contexto da sala de aula, evidenciando o despreparo de alguns professores ou até a falta de sensibilidade para compreender tais eventualidades, sobretudo lidar com as situações presenciadas. Seja pelo despreparo ou mesmo pelos preconceitos introjetados, tais profissionais não conseguem problematizar a situação flagrante da discriminação na sala, evidenciando dessa forma um cenário de contradições, conforme Munanga (2005, p.15).

4 - Conflitos mais frequentes entre crianças na escola:

Conforme Cavallero (1998), no âmbito escolar, as crianças tem contato com realidades distintas da sua e, por isso, as experiências vivenciadas nesses espaços se ampliam, intensificando também as formas e expressões que denotam discriminação e preconceito.

Uma das falas das educadoras sobre os conflitos mais frequentes na escola pontua a questão da violência, mas desconsidera a questão racial como fator atenuante no conflito:

(D1) As questões de conflito nessa escola é mais é..., não falo conflito, mas, é uma coisa conflitante, mas o que eles trazem em forma de diálogo, de conversas: a questão do bairro, pela questão da violência, independente de cor. A questão da violência é uma coisa que eles sempre trazem e reproduzem em sala de aula. Agredindo o coleguinha, ou então nas próprias brincadeiras onde um é o bandido, o outro é o policial; e tem a questão da revista e que eles fazem é... copiam fielmente o que eles vivem, como ele vive, a questão da revista mesmo, eles fazem direitinho, a perna aberta e começa a bater, então assim, a questão racial nessa idade pelo menos nessa turma ainda não é muito uma coisa muito vista, mas a questão da violência é uma coisa preocupante.

Dizer que **“a questão racial nessa idade não é uma coisa muito vista”** destoa do que fora percebido durante as observações elencadas neste trabalho. Encontramos nessas observações diversas situações em que a questão racial estava presente, sendo atribuída a elementos de negatividade e inferiorização do negro, principalmente com relação à cor.

A resposta da outra educadora sobre esta questão foi:

(D2) (...) Num outro dia mesmo eu vi “ah! Ele é preto!” lá na Educação Infantil, mas eu não sei qual foi a atitude da professora eu vi a cena “fulana, eu não quero ficar com fulana, porque ela é preta”. Como já disse, eu, enquanto professora, vou fazer o que: buscar a ludicidade, através de música, de história ou através de um jogo para cair por terra o preconceito. Porque eu sou professora do Fundamental I.

Nesta última resposta, é perceptível a negação do convívio com o racismo em sala, sendo apontado que o problema já foi notado em um espaço distinto do

seu âmbito de atuação. Talvez, tal negativa advenha da dificuldade de trabalhar essa temática, como preconiza Munanga (2005).

5 - Preconceitos mais frequentes entre crianças:

A respeito das ações de preconceito e discriminação existentes na sala de aula e da sua frequência no relacionamento entre as crianças, temos no primeiro depoimento a associação do preconceito à questão econômica, sem denotar nenhuma ênfase à questão racial:

(D1) Aqui na sala é... o preconceito é... a questão econômica, que aquele que traz o brinquedinho então ele é mais aceito pelos demais, aquele que traz uma merendinha, um lanchezinho diferente é mais aceito e aquele que não tem condições, eles ficam um pouquinho mais de lado. Só que isso está sendo trabalhado da seguinte maneira: aqueles que trazem a mais e que gostam de dividir com os coleguinhas que trazem, é inserido também no meio aqueles que não trazem, onde nós sempre fazemos um lanche coletivo. Então um vai dividindo com o outro o que traz, até chegar o lanche da escola que a escola também fornece um lanche, e aí assim, geralmente, o lanche aqui é coletivo.

A outra educadora desconsidera a discriminação nessa fase da infância por entender que esses indivíduos não têm maturidade para absorver tais percepções, conforme se pode ver em seu depoimento:

(D2) **Eles** não têm a maturidade ainda em tudo. Eles falam por falar. Mas, eles não têm profundidade. Eles falam porque ouvem ou senão dizer “você é feio”. Como um outro dia, um aluno chegou e disse “fulano é feio”. Qual foi a minha atitude: dizer que até na Bíblia chamar o outro de feio é pecado. E aí, eu falei pra turma que todo mundo é lindo, independente de ser branco, ser preto, ser gordo, ser magro que ninguém, no nosso Brasil é totalmente branco, todo mundo é negro, por quê? Porque nós temos um pouco de índio, de branco e de negro. Aí a gente vai falar o que: da nossa etnia, da nossa história, porque o povo brasileiro ele foi constituído por três raças: índios, portugueses e negros, não é isso? E aí o que foi que eu fiz: tirei eles e coloquei aonde? Por se tratar de uma turma de Fundamental I, 2º ano, ele tinha sete anos, eu tirei e coloquei ele na secretaria um pouco pra ficar descansando.

Embora encontremos aspectos da formação étnico-racial brasileira nesta consideração, notamos elementos de um discurso que Fazzi (2006) caracteriza

como relativizador do preconceito, quando se fala sobre igualdade fundamentada em crença religiosa ou num sentido mais laico, conforme vemos nas expressões: **“até na Bíblia chamar o outro de feio é pecado” e “todo mundo é lindo”**.

Ainda obtivemos também um depoimento bastante sucinto que elencou os tipos de preconceitos mais frequentes no relacionamento entre as crianças na escola:

(D3) cor da pele, cabelo liso ou cacheado ou crespo.

A fala acima aponta para as questões do corpo (características físicas), as quais podem influenciar de certa forma no desenvolvimento da autoestima desses indivíduos.

Conforme visto na seção 2.3, a trajetória escolar tem contribuído para o reforço e a legitimação de estereótipos negativos constantes no padrão eurocêntrico de beleza e fealdade, impondo ao negro a sua conformação, conforme Gomes (2002b).

Tendo em vista o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, Gomes (2002b) sugere o acréscimo de elementos positivos nos estudos acerca da representação do corpo negro no dia-a-dia da escola, uma vez que esta inclusão:

(...) poderá ajudar-nos a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade negra de alunos/as, professores/as negros, mestiços e brancos, e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. (GOMES, 2002b, p.50)

Assim, a escola pode ser um espaço que propicie a superação de estereótipos relacionados ao corpo negro e ao cabelo crespo (ibid.id).

6 - Hierarquia racial, de gênero, bairro, moradia, classe social e cor:

Através dos relatos feitos pelos docentes nas entrevistas realizadas, constatamos a presença de atitudes e comportamentos que apontam para a existência da discriminação no ambiente escolar:

(D1) De classe social acima de tudo. De classe. É... A questão racial, a questão de gênero também eles... falam porque a questão de gênero às vezes é falada “se você fizer isso, você é tal coisa, você é mulherzinha, você é menina”. Ontem mesmo eu tive, lembrando, um menino estava com um prato, porque o prato era rosa, “você está parecendo uma menina”, “rosa”, mas, são fatos isolados. E, quando acontece, é trabalhado que as cores não determinam ser menino ou ser menina. Ontem mesmo, depois que aconteceu isso, eu fui explicar a questão das cores que não determinam se é menina ou menino. A questão do arco-íris, mas de uma forma não trazendo pra o lado da homofobia, mas da criação de Deus criou todas as cores, então a gente pode usar todas as cores. Então, são fatos isolados e que, quando acontecem, é logo trabalhado.

(D2) Eu ainda, enquanto você está perguntando a mim, eu digo: na minha sala e em meus trinta anos de magistério, nunca houve uma situação dessas de dizer que branco ou que você é pobre, eu não quero ficar com você (...).

Enquanto a fala da entrevistada D1 enfatiza a questão de gênero, a entrevistada D2 nega a existência de atitudes e comportamentos preconceituosos na sala em toda sua trajetória escolar, evidenciando novamente a presença de elementos do discurso relativizador do preconceito (FAZZI, 2006): ***“Deus criou todas as cores, então a gente pode usar todas as cores”***.

O discurso relativizador sobre o preconceito, segundo Fazzi (2006), não evita a prática do racismo, pelo contrário, o mascara e não contribui para a sua superação.

7- Idade mínima para tratar das diversidades étnicas e raciais:

Em suas falas, as educadoras investigadas demonstram acreditar no preconceito racial nessa fase da infância, entretanto trazem consigo a relativização do preconceito, confirmando o que aponta Fazzi (2006):

D1- Eu acredito que não, desde quando a criança, ela participa da sociedade e ela vem pra escola, desde o maternalzinho, a gente tem que estar trabalhando essas questões onde todos são iguais, que todos têm direito, que o coleguinha é igual a ele, é... a questão de repartir, socializar, eu acredito que desde quando entre na escola se trabalha a socialização e o respeito a todas as raças e todas as diferenças.

D2 - Não, porque desde a pré-escola, você começa no que vai acontecer esses “conflitozinhos” de cor, né? “Você é preto”; “Eu não quero ficar porque ele é preto” lá na Educação Infantil, lá no Fundamental I, está entendendo? Esses são os conflitos. Dizer, a questão de dizer “eu não quero sentar com Fulano, porque ele é preto”.

Ainda com base nessas afirmações, é possível inferir que o preconceito é uma realidade que faz parte do cotidiano desses sujeitos, sendo este fato trazido por Cavallero (1998) que aponta a escola como um dos palcos onde as crianças negras vivenciam seus primeiros confrontos raciais.

Oliveira e Abramowics (2010) apontam que as crianças já passaram por experiências que reforçam a concepção - tão arraigada na mentalidade das pessoas - sobre o preto e o branco e, portanto, sugerem que essa temática seja introduzida na Educação Infantil.

8 – Identificação de comportamento racista nessa etapa inicial:

Nas falas das docentes, é perceptível a negação do preconceito:

(D1) Não, como eu falei no início,é..., só presenciei um episódio onde um colega se referiu ao outro pela cor, mas eu não percebi o racismo porque eu acredito que foi ele que esqueceu o nome, por quê? Porque logo em seguida estava sentado junto e brincando normalmente. Não teve a separação inicial. Eu acredito que muito também do que vem sendo trabalhado em sala de aula, a questão da igualdade. Então, não vejo não.

Embora os docentes relatem não presenciar situações concernentes ao tema, percebe-se, no decorrer das entrevistas, que as educadoras as vivenciam, contudo não as contemplam enquanto representações do racismo por compreenderem que esse tipo de comportamento é reflexo do cotidiano vivenciado fora da escola e que essas crianças não compreendem de fato o que estão falando, ou seja, esses acontecimentos são naturalizados no cotidiano escolar, visto que se considera que os alunos não têm maturidade para lidar com tais questões:

(D2) Sim, quando ele diz que fulano é preto, mas eles não sabem, eles fazem sem maturidade, é diferente de um menino, de um jovem que está até no 5º ano, ele já está com dez ou onze anos, se ele diz que “fulano é preto”, talvez ele já saiba, porque ele tem um pouco mais de leitura, ele já está no 5º ano. Quando chega no

Fundamental II, aí ele já começa porque ele já tem uma leitura de mundo, porque ele já tem catorze, treze anos, ele é um pré-adolescente, ele é um adolescente, então ele tem convicção, aí sim se trabalha o racismo com essa criança de Fundamental II e Fundamental I. O 5º ano eu acho que o professor já tem, acho que ele tem maturidade de dizer que “ele é preto”, “eu não quero ficar porque ele é preto”, porque ele já tem uma leitura, ele é diferente de um menino de Educação Infantil, de 1º e 2º ano que são crianças e a leitura dele é pouca. Então, ele traz pra escola o reflexo da família, se lá tiver leitura ele vai refletir isso na escola. Se ele viver num ambiente que não tem leitura, ele também vai trazer talvez uma discriminação, porque ele escuta o pai dizer “aquele negro”, “aquele isso”, “aquele aquilo”, “aquele pobre” isso é uma questão talvez de leitura.

Segundo Cavallero (1998), embora haja uma quantidade pequena de pesquisas sobre a questão étnica na educação infantil no Brasil, nas pesquisas encontradas, há o indicativo de que o racismo nessa etapa inicial se apresenta nas relações afetivas e corporais entre adultos com adultos, adultos com crianças, mas não evidenciam a discriminação entre crianças. Além disso, a autora aponta a escola como um dos espaços onde as crianças se deparam com as primeiras experiências raciais.

9 - Abordagem da discriminação na escola:

A temática étnico-racial é uma das orientações apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que organiza todas as etapas da Educação Básica: primeiro nível de ensino escolar no país.

Sobre a abordagem da discriminação racial na escola, o entrevistado D2 nega a problematização deste quesito em seu planejamento e diz que só aborda o assunto caso aconteça uma situação em que o preconceito ou discriminação sejam notados:

(D2) Eu, trazendo, por exemplo, você pode num livro didático ter um texto que fala sobre isso e você vai ter que explicar pra ele. É essa questão da discriminação se aparecer a situação. Se não, você vai ficar neutra.

O relato de D2 traz também uma visão de que o professor deve manter-se neutro quanto à discriminação, dando a ideia de que ela não está no ambiente

escolar e que a necessidade de debate acontecerá apenas quando esta se manifestar.

Conforme Cavallero (1998), o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece o entendimento da diferença como desigualdade e do negro como sinônimo de inferioridade.

Quanto à metodologia abordada, D1 afirma que esta é feita de maneira subjetiva, através de histórias de personagens ou de famílias negras e também através do livro didático:

(D1) Nessa faixa etária, a forma que falei: através da valorização de cor, através de historinhas de personagens negros, de famílias negras e assim, é... o livro que nós usamos, ainda bem que tem personagens negros fazendo parte de famílias(...).

(D3) com diálogo e mostrando a criança que somos todos iguais e que todos devem ser respeitados.

Através da fala de D3 podemos observar que a educadora não demonstra ter um embasamento teórico sobre o tema, mas sim um discurso pronto e que se repete relativizando o preconceito, apontando dessa vez a ideia de que **“somos todos iguais”**.

10 - A importância de trabalhar tais temas na escola:

Embora haja um momento pedagógico que problematize tais questões, é perceptível em uma das falas das entrevistadas a utilização da ameaça para o enfrentamento de algumas situações flagrantes de racismo em sala de aula. Todavia, isso remete à seguinte afirmativa: “não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes na cabeça das pessoas (...)”. (MUNANGA, 2005, p.17).

A entrevistada D2 aponta:

(D2) Sim, a escola, ela é o polo de aprendizado na aquisição do nosso papel do ler e escrever, da leitura. Então, é a partir daí, através da leitura que você vai orientar a criança. Através de uma história, através de uma música, através de um jogo, aí você vai trabalhando, se aparecer esse contexto você não se omite, você tem que explicar que discriminação hoje é fórum, é uma coisa de justiça, não pode chamar o coleguinha de negro, nem a mãe de

negra, nem o pai de negro, nem o irmão de negro que isso hoje vira processo judicial.

Nesse depoimento, percebemos que a discriminação racial será discutida apenas em caso de flagrante em que o colega chame o outro de negro em tom de xingamento, e será tratada através de atividades ligadas à ludicidade.

11- Avalorização das múltiplas identidades:

No tocante a esse quesito, a fala da educadora D1 faz uma alusão à tentativa de integração da turma como se a convivência em si fosse suficiente para essa valorização:

(D1) (...) Isso que é importante estar sempre trabalhando, por exemplo, o menininho que tem condições, que é mais branquinho sempre socializando com aqueles que têm menos condições; o mais claro está sempre sentando com o que é mais escurinho porque todo mundo faz.

Embora a interação das crianças seja importante para o processo de socialização conforme vimos na seção 2.4 deste trabalho, Fazzi (2006) salienta que a convivência entre pessoas de diferentes cores não é suficiente para impedir o acontecimento de atitudes preconceituosas, haja vista que as crianças também podem vivenciar e internalizar tais atitudes em outros espaços de convivência, como por exemplo, no ambiente familiar.

Mesmo sem intencionalidade, percebemos que em dado momento os discursos carregam a exaltação da figura do branco e fazem certa distinção ao associar de um lado o *branquinho, o que tem condições* e do outro o *escurinho, o que tem menos condições*.

A fala da entrevistada D2 reforça a existência de poucas ações implementadas na tentativa de valorização das múltiplas identidades e reforça a necessidade de debates sobre o assunto:

(D2) Sim, por mais que se diga que existe essa questão, mas ainda são poucos os debates. Talvez lá na faculdade, talvez o professor de História, no Fundamental II, mas o Fundamental I eu acho que é como eu disse se aparecer a situação agente fala, se não a gente fica neutra. Mas, que precisa de discussões sobre essa proposta,

sim. Projetos, enfim, a escola elaborar um projeto com essa temática pra escola trabalhar.

Em consonância com a fala da entrevistada D2, é necessário salientar que considerar irrelevante a abordagem dessa questão para o público do *lócus* da pesquisa é contrapor as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que preconizam, dentre outros aspectos, que a Educação das Relações Étnico-Raciais deve ser um dos pilares do projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2013).

A entrevistada D3 faz referência a importância da associação que deve existir entre escola e família:

(D3) Sim, a escola consegue promover a valorização das múltiplas identidades, pois a mesma consegue educar tanto as crianças como o adulto, ou seja, a família. A escola pode trabalhar a criança, a família e a comunidade.

Um aspecto importante a ser observado na fala da educadora D3 é a questão da família, uma vez que “Escola e família juntas representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como por exemplo, o “mito da democracia racial” (CAVALLERO, 1998, p. 16). Todavia, não percebemos no relato a implementação de ações ou metodologias que favoreçam a educação para a família.

12 - Valores vinculados à construção da identidade racial:

Sobre esta questão, a educadora D1 afirma:

(D1) E hoje nós temos uma visão eurocêntrica. Nós temos uma visão eurocêntrica das coisas onde o negro, tudo do negro, sempre foi visto como escuro: o cabelo do negro é feio, a cultura do negro é feia, tudo do negro é demonizado, tudo que vem do negro. Você pode observar ele é demonizado, porque o próprio negro demoniza, porque foi incutido na mente dele que o bom e bonito é a cultura européia é a cultura branca. Por que meu cabelo mesmo ondulado, já teve uma negra que me disse que era mais bonito eu ter o cabelo liso e aí eu fui parar pra entender. Sabe por que ela falou isso? Porque nós viemos de uma cultura eurocêntrica, onde o cabelo bonito é o cabelo liso, onde o bonito é o nariz fino, e hoje é assim, nós estamos tentando nos espaços escolares desconstruir essa ideia e mostrar que nós não somos só descendentes de europeus,

somos descendentes também de africanos e junto com isso temos a colonização com povos de outras raças, outras culturas e o Brasil é um celeiro de raça. Então, por isso que é bom a gente sempre trabalhar com essa valorização não só do negro, mas de todas as raças, porque nós temos de aprender a conviver e a valorizar todas as raças. Tirar aquilo que é bom e que é bonito que todos têm pra nos mostrar isso acontece muito ou deveria acontecer nos espaços escolares, onde a gente pega o ser humano desde o início da sua formação porque aí ele já vai mudando a sua percepção eurocêntrica e passa a ter uma percepção de valorização de todas as raças, porque o Brasil é um celeiro de raças.

Em linhas gerais, a educadora consegue identificar que as ideias que giram em torno da visão negativa e depreciativa da população negra está literalmente vinculada às referências européias decorrentes do padrão eurocêntrico. Em consonância com a fala da educadora, Oliveira e Abramowics (2010) apontam que a escola carrega, em seu bojo histórico, um modelo de currículo “embranquecido”, conservador e excludente, trazendo consigo a ausência de conteúdos que contemplem o alunado negro; fator acrescido pelo silêncio da equipe pedagógica acerca das questões raciais.

Com o objetivo de demonstrar a importância dessa temática para o público do *locus* da pesquisa, recorreremos a Oliveira e Abramowics (2010) que retratam que a questão racial no processo de construção da identidade demonstrou que esse é um campo onde as crianças têm internalizado certos conteúdos que contribuem para a construção subalterna desses sujeitos, assertiva contrastada por D2, que afirma:

(D2) Como eu disse, tratando em sala de aula, em ambiente escolar, através de projetos. Uma linha pedagógica voltada em projetos para se trabalhar a escola como um todo. ***Mas eu acredito que aqui, a escola (...) uma escola de Educação Infantil e Fundamental I, esse tema não é tão interessante e, por isso, não é trabalhado (Grifo meu).***

A fala acima descrita denota uma visão determinista e remonta a falta de fundamentação teórica do docente quando este afirma não trabalhar com a temática por considerar que tal conteúdo não é interessante nessa etapa do ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises dos estudos referentes à construção da identidade de crianças negras na escola e partindo da concepção de que vivemos em um país que contempla uma ampla miscigenação cultural e que traz em seu bojo histórico referenciais eurocêntricos, faz-se necessário pensar no papel que a escola vem desempenhando frente às manifestações do racismo.

Ao compreender que a escola exerce papel fundamental no sentido de formação do sujeito e transformação social, pois ela não apenas transmite o saber formal, mas também cultural na sua amplitude e diversidade, entendemos esta como um espaço de interação e de formação de pessoas, na qual os indivíduos vivenciam suas primeiras experiências raciais. Sendo assim, apreendemos a escola enquanto um espaço estratégico de implementação de ações para o combate ao racismo e à discriminação.

Considerando que vivemos sob a ótica da democracia racial e, sendo o racismo fruto da cultura humana, percebemos que este nasce inconscientemente e é disseminado nos diversos meios de convivência.

É perceptível que os espaços escolares, sobretudo no que tange às etapas iniciais de ensino, têm grande resistência em inserir tais temáticas no processo de aprendizagem dos sujeitos partícipes no processo educacional. Assim, é necessário salientar que não é uma tarefa fácil construir uma identidade negra positiva nos espaços escolares, visto que vivemos em uma sociedade racista que reproduz o racismo muitas vezes de maneira sutil e velada.

É nítida a ausência de práticas cotidianas de enfrentamento dos problemas inerentes à questão racial associadas a um discurso elaborado com embasamento teórico para abordar tais temas, conforme constatamos nos processos de observações e entrevistas.

De acordo com o que pesquisamos, é notório que o preconceito é uma realidade presente nos espaços escolares e, o que é pior, muitas vezes as incidências não são identificadas pelos profissionais envolvidos no contexto escolar. Diante desses pressupostos, poucas ações são implementadas para combater o racismo e superá-lo efetivamente.

Das observações realizadas, podemos inferir que as crianças já têm noção do racismo e, dentro desse contexto, é perceptível que estas convivem com essas diferenças no seu cotidiano, aspecto este que reflete de forma negativa em todo seu processo escolar.

Nas pesquisas de campo, foram evidenciadas as seguintes categorias:

- a) comprovação de interações raciais inferiorizantes entre negros e brancos;
- b) hierarquia racial;
- c) negligência de professores no trato da questão racial;
- d) interseccionalidade de gênero e raça;
- e) corpo como evidência do preconceito através de brincadeiras e gozações;
- f) autonegação da cor/raça;

A partir de tais considerações, é pertinente salientar que existem grandes desafios para os educadores nesse processo de desconstrução da representação negativa do negro na sociedade, sobretudo para as crianças que, ainda, são invisibilizadas no tocante à participação social e ao protagonismo no processo educativo, principalmente no que concerne ao rompimento dos paradigmas acerca das questões raciais na infância.

Dentre os desafios encontrados, destacamos a invisibilidade dada pelos professores (muitas vezes inconscientemente) no que tange ao trato das questões atinentes à Lei 10.639/93 e às relações raciais no ambiente escolar, o que pode ser reflexo de uma formação insuficiente para lidar com tais demandas.

Diante de tais assertivas e com o pressuposto de que o Serviço Social trabalha na perspectiva da garantia de direitos, compreendemos que a sua inserção na escola poderia auxiliar na fomentação de discussões e na elaboração de um projeto concernente ao trato das questões relativas a essa temática no cotidiano escolar.

É importante salientar que, nesse estudo, não foi possível dar um maior grau de aprofundamento a respeito do currículo e da trajetória de formação de docentes sobre a Lei 10.639/93, tendo em vista que a pesquisa em questão trazia como ponto central a construção da identidade de crianças negras na escola.

Ressaltamos que a questão racial para o negro é um problema que está enraizado de forma perversa em nossa sociedade, refletindo negativamente na construção da identidade negra e perpetuando as desigualdades raciais e sociais

existentes no país. Por isso, apontamos a necessidade de um olhar voltado para a formação do professor e demais profissionais escolares para que estes sejam capazes de lidar com as questões raciais que emanam no seu ambiente de trabalho adequando-as à realidade cultural brasileira, e ressaltamos a necessidade de debates e da real inserção da temática no cotidiano escolar visando responder às demandas que apontamos no texto como um fato urgente, pois se conseguimos enfrentar o problema na infância, teremos melhores perspectivas para o futuro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A ética na pesquisa etnográfica com crianças:** primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.9, nº01, p. 235-245, jan/jun, 2014.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social.** Lei 8.662/93 de regulamento da profissão. –9. ed. rev. e atual. – Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2011.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-felix/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** MEC, SECADI, Brasília, 2013.

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

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **Noções de preconceito e de igualdade entre crianças:** a potencialidade do discurso relativizador. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro, junho, 2006.

FERREIRA JR, Amarílio. BITTAR, Marisa. **Educação jesuíta e crianças negras no Brasil colonial,** São Carlos, 2000.

GODOY, Arlinda Schmidt. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais.** *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.35, nº03, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005^a.

_____. **As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas:** desafios e perspectivas. In: Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012. p. 19-33.

_____. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº23, p. 75-85, mai/jun/jul/ago, 2003.

_____. Educação e identidade negra. In: **Aletria** – UFMG – Belo Horizonte, p. 38-47, 2002a.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, p. 143-154, Brasília, 2005b.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: **Revista Brasileira de Educação**, nº21, p. 40-51, set/out/Nov/dez, 2002b.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**, 21 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº. 15, set/out/nov/dez, 2000, p. 134-158.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo Social, revista de sociologia**, v.26, n. 1, USP, São Paulo, 2014.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, nº116, p.41-59, julho, 2002.

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte:** o desafio da pesquisa social. Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade, 18 ed. Vozes, Petrópolis, 2001.

MOURA, Glória. O direito à diferença. In: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, p. 69-82, Brasília, 2005.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma Nazaré Bahia. A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11, p. 29-54, Rio de Janeiro, jul.– out. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Brasília, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

_____. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. In: Estudos Avançados. Vol. 18, nº 50, São Paulo, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da Educação de Bordieu: Limites e Contradições**. In: Educação & Sociedade, nº 78, p.15-35, Unicamp, Campinas, 2002.

NUNES, MighianDanae Ferreira, **Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu**. Latitude, Vol. 10, nº 2, p. 383-423, Maceió, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, raça e paparicação**. Educação em Revista, v.26, nº 02, p. 209 - 226, Belo Horizonte, agosto, 2010.

PINTO, Regina Pahim. **A educação do negro: Uma revisão da bibliografia**. Caderno de Pesquisa, nº 62, agosto, 1987.

_____. **Raça e educação: uma articulação insipiente**. Caderno de Pesquisa, nº 80, p. 41-50, fevereiro, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, nº63, Nov, 1987.

SANT'ANA, Antonio Olimpio de. **História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados**. In: Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / KabengeleMunanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTANA, José Valdir Jesus de; MORAES, Jorlúcia Oliveira. **História do negro na educação: indagação sobre currículo e diversidade cultural**. Revista Espaço Acadêmico, nº 103, Dezembro de 2009, p. 51-59

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, p. 21-37, Brasília, 2005.

SILVA, Ana Rita Santiago da; SILVA, Rosângela Souza da. **História do negro na educação**: Entre fatos, ações e desafios. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 14, nº24, p. 193-204, Salvador, jul./dez., 2005.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 105-120.

ANEXOS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Interação no espaço escolar:

Expressão verbal, formas de tratamento; conflitos; apelidos,

Dados sobre preconceitos, estigmas e formas de rotulações negativas; interações e apelidos.

Roteiro de entrevista (Professor/Coordenador)

Idade: _____ Sexo: _____ Cor: _____

Bairro de moradia: _____ Escolaridade: _____

Formação profissional: _____

01 - É perceptível a desvalorização da identidade afro-brasileira nos espaços escolares? Você pode relatar situações em que isso se expressou nessa escola?

02- Já presenciou ou soube de algum comportamento discriminatório na sala? Qual a atitude mediante tal situação?

03 – Qual a sua opinião sobre a manifestação de racismo em crianças no interior das escolas?

04- Quais são os conflitos mais frequentes entre as crianças nessa escola? Poderia descrever um?

05 - Quais os preconceitos mais frequentes entre crianças? (Gênero, hierarquia racial, bairro de moradia, classe social, cor, origem rural, etc.)

06 - Você considera haver uma idade mínima para tratar das diversidades étnicas e raciais? Se sim, qual?

07 - Você identifica comportamento racista nessa etapa inicial?

08 - De que forma você aborda a discriminação na escola?

09 - Considera importante trabalhar tais temas na escola?

10 - Você considera a escola como um espaço capaz de promover a valorização das múltiplas identidades? Dê exemplos.

11 - Você considera que existe uma ausência de discussões que contemplem a diversidade étnica cultural? Dê exemplos.

12 - Qual o papel da escola como agente socializador no sentido de promover uma educação igualitária para a população não branca?

13 - De que modo vocês compreendem a questão étnica racial e os valores vinculados à construção da identidade racial?