



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGED/UFPI**

AYLA MICEIA DOS SANTOS ARAÚJO

**RECONHECIMENTO RACIAL NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE NAZÁRIA,
PIAUÍ**

Teresina – PI
2024

AYLA MICEIA DOS SANTOS ARAÚJO

**RECONHECIMENTO RACIAL NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE NAZÁRIA,
PIAUI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão.

Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari.

AYLA MICEIA DOS SANTOS ARAÚJO

**RECONHECIMENTO RACIAL NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE NAZÁRIA,
PIAUI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, diversidades/diferença e inclusão.

Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



FRANCIS MUSA BOAKARI

Data: 19/07/2024 11:21:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francis Musa Boakari (UFPI)

Orientador

Documento assinado digitalmente



CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA

Data: 16/07/2024 14:33:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane de Sousa Moura Teixeira (UFPI)

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



ROBSON CARLOS DA SILVA

Data: 16/07/2024 13:01:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva (UESPI)

Examinador Externo

Data da defesa: 28/02/2024

Teresina – PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

A663r Araújo, Ayla Miceia dos Santos
Reconhecimento racial no primeiro ano do ensino
fundamental : experiências no contexto de uma escola municipal
de Nazária, Piauí / Ayla Miceia dos Santos Araújo. – 2024.
138 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Teresina, 2024.

“Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari.”

1. Racismo. 2. Reconhecimento Racial. 3. Cultura
Afrodescendente I. Boakari, Francis Musa. II. Título.

CDD 320.56

TENTEI LAVAR MINHA COR

Tentei lavar minha cor,
Nas águas turbulentas da dor.
Acreditava que assim me encaixaria,
Em um mundo que não me aceitaria.

Mas a cor, teimosa e vibrante,
Resistiu bravamente ao meu intento constante.
Não se deixou levar pelas mãos traiçoeiras,
Que buscavam apagar suas nuances verdadeiras.

Tentei lavar minha cor,
Como se fosse um erro, um fardo a carregar.
Mas descobri, ao olhar-me no espelho,
Que nela reside meu mais belo e sincero desejo.

Minha cor é o reflexo da minha história,
De uma luta constante por igualdade e glória.
Ela carrega a força de um povo,
Que enfrenta desafios e se mantém de pé.

Minha cor é um manifesto,
Uma afirmação de identidade e respeito.
Não posso e não quero esconder quem sou,
Pois minha cor é parte do que me torna tão especial e única.

Então, abraço minha cor com amor e gratidão,
Celebrando-a em cada batida do coração.
E junto a outros, numa luta unida,
Resisto, persisto e defendo nossa diversidade colorida.

Tentei lavar minha cor,
Mas percebi que ela é minha essência,
Minha voz, minha força, minha resistência.
E com ela, sigo adiante, com amor e valor.
Minha cor é uma declaração de liberdade,
Uma celebração de nossa verdade.

Tentei lavar minha cor,
Mas agora entendo sua magnitude.
Ela é minha identidade, meu brilho, minha luz,
E orgulhosamente a carrego, sem mais negar sua virtude.

Hoje já não quero mais lavar minha cor.
Entendi quem sou e porque sou.
Vem olhar pra mim e perceba que em mim se aninhou.
Um pássaro de liberdade que me permite voar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, Pai celestial. Autor da vida e da imensidão. Gratidão por todo cuidado com essa Tua filha que tanto falha e que mesmo assim não deixa de me amar.

Mãezinha N.Sa. Aparecida, como sou feliz em poder te chamar de mãe e perceber todo. Teu cuidado e amor por mim. Gratidão pelas bênçãos que me conduziram ao longo desta jornada. Obrigada por cuidar da minha saúde para que eu pudesse construir esse trabalho sem prejuízos.

Aos meus queridos pais, Lucas Araújo e Maria Avelino, cujo amor, apoio e incentivo foram o alicerce desta conquista, meu eterno agradecimento. Esse trabalho tem muito sobre vocês. Ao meu amado esposo, Artur, pelo seu apoio incondicional e por acreditar tanto nos meus planos. Você é luz!

À minha filha de 4 patas, Jade. Eu amo cuidar de ti e receber seus “lambeijos” em forma de agradecimento e amor.

Às minhas irmãs, Mirian, Francisca, Gardênia e Madalena. Vocês são fontes de inspiração. Agradeço por compreenderem minha ausência ou demora nos compromissos marcados. Eu as amo e planejo um futuro de sucesso para nós.

Meus queridos sobrinhos, Marco Antonio, Alice Vitória, João Miguel, Maurício Willame, Maria Antonia, Thalissa Beatriz e Lucas Gabriel. Vocês são presentes de alegria e vitalidade para mim. Permitem despertar minha criança interior e ser a tia mais palhaça. Como sou feliz e grata a Deus por tê-los em minha vida.

Ao meu orientador, o Professor Francis Musa Boakari, cuja sabedoria e orientação foram fundamentais para o sucesso deste trabalho. Compreensível e sensível a todo momento. Sempre transmitindo confiança, respeito e entusiasmo em nossa produção. Você é o melhor orientador que eu poderia ter para desenvolvimento desta pesquisa!

À minha amiga de sonhos e lutas, Thalia Gomes. Obrigada por toda sua amizade e confiança em mim.

As minhas amigas do mestrado, DeJane, Thaís, Nayandra, Denise, Jéssica Maiure e Márcia. Agradeço pela troca de experiências, pelo incentivo mútuo. A minha irmã de orientação, Alessandra Raniery, obrigada pela parceria de escritas, risos, preocupações e pelas inúmeras horas de estudo compartilhadas.

À CAPES, pela oportunidade de financiar meus estudos.

Aos professores que integraram a banca de qualificação da minha dissertação, prof^a Eliene Pierote, prof^a Cristiane Moura, prof^o Robson Carlos, prof^a Alexandra Lima e prof^a Maria do Socorro Borges, expresse meu sincero agradecimento pela leitura cuidadosa, orientações valiosas, observações pertinentes e sugestões construtivas. O comprometimento de cada um de vocês contribuiu significativamente para o aprimoramento deste trabalho, enriquecendo o debate e fortalecendo o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço a todos aqueles que, com dedicação e paixão, contribuíram para tornar este projeto uma realidade.

Aos educadores que diariamente moldam o futuro das nossas crianças com amor e compromisso. Aos pais e familiares que apoiam e incentivam a educação étnico-racial desde a infância. Às crianças, que são o coração deste estudo, e cujas experiências e vivências nos inspiram a promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Dedico ainda a minha fonte maior de inspiração e resistência. A ti, **Aila** menina, que inspira a **Ayla** pesquisadora avançar. Eu cuido de ti e alimento tuas memórias. Obrigada por me permitir escrever tanto sobre nós/ti. Essa produção resgata tuas ideias de criança e agora no lugar de “adulta”, elas invadem outros espaços.

Que este trabalho possa iluminar o caminho para uma educação mais inclusiva, antirracista e enriquecedora para todos. Dedico este projeto a você, querido/a leitor/a, que acredita no reconhecimento da importância do compromisso com a diversidade e da busca por um mundo melhor.

Com gratidão!

Estamos lutando por uma sociedade em que o povo deixará de pensar em termos de cor. Não é uma questão de raça, é uma questão de ideias.

Nelson Mandela

ARAÚJO, Ayla Miceia dos Santos. **Reconhecimento racial no primeiro ano do ensino fundamental**: experiências no contexto de uma escola municipal de Nazária, Piauí / Ayla Miceia dos Santos Araújo. – 2024. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2024.

RESUMO

No Brasil, há necessidade de continuarmos aprofundando nossa compreensão acerca da problemática do racismo nas suas várias formas. Este estudo, conduzido com estudantes de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública no município de Nazária, Piauí, investigou as experiências relacionadas ao reconhecimento racial por parte de profissionais da escola e de uma mãe de estudante. Definiu-se como objetivo geral: entender melhor as experiências e desafios enfrentados por profissionais escolares e comunidade escolar na promoção do reconhecimento racial no ambiente escolar em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos, selecionou-se: identificar os principais desafios enfrentados na promoção de práticas pedagógicas antirracistas no primeiro ano do ensino fundamental; caracterizar como as crianças do primeiro ano do ensino fundamental percebem e respondem às iniciativas de reconhecimento racial em sua escola; analisar a percepção da comunidade escolar (pais e/ou responsáveis), sobre as iniciativas de reconhecimento racial e sua contribuição para uma educação mais inclusiva. A relevância deste estudo reside na necessidade de promover práticas pedagógicas antirracistas e valorizar a diversidade étnico-racial desde a infância, visando à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. A metodologia qualitativa empregada incluiu entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise de materiais pedagógicos e realização de oficinas. Essa abordagem metodológica permitiu uma análise aprofundada das práticas pedagógicas, contemplando os desafios enfrentados pelos profissionais da escola. Os resultados desta pesquisa contribuem significativamente para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes na promoção do reconhecimento e valorização racial no âmbito da educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Reconhecimento Racial. Anos Iniciais. Cultura Afrodescendente. Ludicidade.

ARAÚJO, Ayla Miceia dos Santos. **Racial recognition in the first year of elementary school**: experiences in the context of a municipal school in Nazária, Piauí / Ayla Miceia dos Santos Araújo. – 2024. 138 f. Dissertation (Master's) – Federal University of Piauí, Center for Education Sciences, Postgraduate Program in Education, Teresina, 2024.

ABSTRACT

In Brazil, there is a need to continue deepening our understanding of the issue of racism in its various forms. This study, conducted with students from a first-year elementary school class at a public school in the city of Nazária, Piauí, investigated the experiences related to racial recognition on the part of school professionals and a student's mother. The general objective was defined as: better understanding the experiences and challenges faced by school professionals and the school community in promoting racial recognition in the school environment in a first-year elementary school class. As specific objectives, we selected: identify the main challenges faced in promoting anti-racist pedagogical practices in the first year of elementary school; characterize how children in the first year of elementary school perceive and respond to racial recognition initiatives in their school; analyze the perception of the school community (parents and/or guardians) about racial recognition initiatives and their contribution to a more inclusive education. The relevance of this study lies in the need to promote anti-racist pedagogical practices and value ethnic-racial diversity from childhood, aiming to build a fairer and less unequal society. The qualitative methodology used included semi-structured interviews, participant observation, analysis of teaching materials and workshops. This methodological approach allowed an in-depth analysis of pedagogical practices, contemplating the challenges faced by school professionals. The results of this research contribute significantly to the development of more effective public policies and pedagogical practices in promoting racial recognition and appreciation within the scope of school education.

KEYWORDS: Racial Recognition. Early Years. Afrodescendant Culture. Playfulness

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Composição e características dos 18 alunos da turma do primeiro ano do ensino fundamental, ano 2023.	74
Figura 2. Características de cor/raça dos alunos matriculados no ano de 2018 na Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho, município de Nazária, estado do Piauí.	78
Figura 3. Oficina de contação de histórias; prática de relaxamento e dinâmica.	107
Figura 4. Oficina de contação de história, segunda parte.	107
Figura 5. Atividade orientada com confecção de desenhos livres.	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dimensões do empoderamento: estratégias para superar desigualdades raciais.	48
Quadro 2. Manifestações do racismo: tipos e descrições.	54
Quadro 3. Caminhos para a consciência racial na educação infantil: oficina de reflexão e celebração da diversidade.(continua).	71
Quadro 4. Características de cor/raça dos alunos matriculados no ano de 2018 na Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho, município de Nazária, estado do Piauí.	79
Quadro 5. Desafios étnico-raciais na educação: diálogos com professores e reflexões sobre práticas pedagógicas.	93
Quadro 6. Jogos tradicionais Africanos. (continua)	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil

HP- Horário Pedagógico

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

RP- Residência Pedagógica

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: CONFRONTANDO DESAFIOS, CONSTRUINDO SABERES	8
1.1. Introdução: Entrelaçando Raça, Racismo e Cor na Formação do Brasil	8
1.2. Educação Escolar: Desafios, Possibilidades e Combate ao Racismo	34
1.3. Empoderamento e Ações Afirmativas: Ferramentas para a Mudança	44
1.4. Estudos Antirracistas: Construindo um Currículo Crítico e Inclusivo	49
CAPÍTULO II: JORNADA METODOLÓGICA: ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS.....	62
2.1. Tipo de pesquisa	62
2.2. Local de realização da pesquisa	65
2.3. Coleta de dados	68
2.4. Desenvolvendo a consciência étnico-racial: caminhos e reflexões	69
2.5. Observação participante: A turma da pesquisa e sua rotina diária	73
CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
3.1. Descrição das partícipes	76
3.2. Organização dos dados: entrevistas com as educadoras	81
3.3. Reflexões educativas: entrevista com a Professora Dandara	82
3.4. Vozes na educação: diálogo com a professora Abayomi	87
3.5. Vozes que ecoam: entrevista com Djamila	94
3.6. Uma conversa sobre identidade, diversidade e educação: entrevista com Sulwe	98
3.7. Oficinas e seus impactos no reconhecimento étnico-racial	103
3.7.1. Arte narrativa: cores e contos	105
3.7.2. Trançando laços: penteados e brinquedos que contam histórias	109
3.7.3. Desvendando saberes: o que eu sei sobre a África?	111
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS – Registro das oficinas	128

CAPÍTULO I: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: CONFRONTANDO DESAFIOS, CONSTRUINDO SABERES

1.1. Introdução: Entrelaçando Raça, Racismo e Cor na Formação do Brasil

Neste capítulo, buscamos elucidar os principais elementos que desempenham um papel crucial nas discussões sobre relações étnico-raciais. Dentre os pilares conceituais que sustentam essa discussão, destacam-se três elementos fundamentais: raça, racismo e cor. Cada um desses conceitos será explorado nas seções a seguir, culminando em uma tentativa de compreender a operacionalização do conceito de raça em nosso país.

Refletir sobre questões raciais e educação tem um significado profundo e pessoal para mim. Durante muitos anos, acreditava fazer parte de um grupo social diferente. A identificação de cor como "parda" me trazia uma sensação de bem-estar, como se estivesse imune a alguns preconceitos da sociedade. Cresci envolta nesse ambiente escolar, familiar e social, aceitando-me como pessoa de cor parda. A ideia de ser "menos preta" parecia ser o ideal, e por anos neguei meu verdadeiro pertencimento racial, enfrentando um doloroso processo de reconhecimento.

Submeti-me a mudanças necessárias para me encaixar em um lugar que por muito tempo me disseram ser o meu. Alisei os cabelos, adotei novos costumes e me preocupei em me adequar aos padrões de privilégio, seguindo vestimentas e acessórios que representavam o "padrão". Não posso negar que aprendi muito com essa jornada, e é com base nessas experiências que produzo este trabalho, pensando nas crianças que estamos educando.

O caminho que percorri não precisa ser o mesmo para as gerações futuras. Talvez a compreensão que adquiri tardiamente agora esteja mais clara e acessível. Ao compartilhar minha história, espero contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, em que a diversidade seja celebrada e que cada indivíduo seja incentivado a reconhecer e valorizar sua própria experiência e características.. Essa narrativa é uma bússola para aqueles que estão trilhando caminhos semelhantes, construindo pontes de entendimento e promovendo uma educação que valoriza a singularidade de cada criança e fortalece o seu pertencimento racial.

Em 2016, dei início ao curso de pedagogia na Universidade Estadual do Piauí, Campus Clóvis Moura, marcando o início de uma jornada significativa. Durante esse

percurso, integrei dois programas de extensão notáveis: o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), focado no desenvolvimento de projetos de ensino em escolas públicas, e o Residência Pedagógica (RP), que proporcionava uma imersão na prática docente por meio de estágios supervisionados em escolas. Cada programa ofereceu experiências únicas e complementares para minha formação. No PIBID, atuei como bolsista com uma carga horária de 360 horas, desenvolvendo projetos de ensino e ganhando valiosa experiência prática. Já no programa de Residência Pedagógica, meu enquadramento funcional era de Professor de Educação Infantil - Bolsista RP, permitindo uma imersão mais profunda na realidade da sala de aula, especialmente no contexto da educação infantil.

"Essas experiências como bolsista em ambos os programas foram fundamentais para minha formação docente, proporcionando uma sólida base teórica aliada à prática em diferentes contextos educacionais. Além disso, participar desses programas me proporcionaram mergulhar nos desafios e nas riquezas do ensino, especialmente no contexto da história e cultura afro-brasileira. Foi uma imersão profunda que se desdobrou na prática e pesquisa.

Em 2017, como bolsista do PIBID, tive a oportunidade de executar com as demais bolsistas, um projeto voltado para a Consciência Negra em uma escola da rede municipal de Teresina, na região do bairro Dirceu Arcoverde. A turma a qual direcionei as atividades, era de 4º ano do ensino Fundamental.

Ao apresentar grandes personalidades afrodescendentes do mundo midiático que tinha o intuito de uma referência inspiradora para os alunos, me deparei com relatos assustadores. Percebi o quanto os alunos eram resistentes a essas discussões, tendo em vista que em um dos relatos um aluno disse a seguinte frase para mim: *“professora, não gosto de ser negro. Por causa da minha cor eu sou sempre o alvo”*. Isso me marcou profundamente, porque o “ser alvo” para aquele aluno era questão de estar exposto ao perigo constante.

As falas dos alunos refletiam muito as angústias do não reconhecimento racial, porque naquele cenário, nas circunstâncias as quais eram submetidos, a reafirmação social de que ser preto não é aceitável, eram associadas a experiências negativas, como abordagens policiais injustas. Isso evidencia a urgência de abordar não apenas a discriminação racial em sala de aula, mas também suas manifestações na vida cotidiana desses jovens. É importante ressaltar que essa questão não se limita ao

ambiente escolar, mas reflete um problema mais amplo da sociedade que a escola acaba por reproduzir.

No entanto, a escola também possui o potencial de ser um espaço de transformação social. Nosso projeto buscava ir além do mero reconhecimento da diversidade étnico-racial, focando na aceitação e valorização dessa diversidade desde a infância. Compreendemos que, no contexto brasileiro, reconhecer a existência de diferentes raças e etnias é apenas o primeiro passo. É preciso construir uma sociedade que celebre essa diversidade, combatendo o racismo e as desigualdades que dele decorrem. Através da conscientização e do diálogo crítico, a escola pode desempenhar um papel crucial na promoção da igualdade racial e da justiça social.

A partir dessa experiência, fica claro como a educação desempenha um papel fundamental na formação da identidade e na construção de uma consciência crítica sobre questões raciais. É preciso oferecer às crianças um ambiente que não apenas reconheça, mas celebre a diversidade, promovendo a autoestima e o respeito desde cedo.

A resistência apresentada pelos alunos revela as profundas raízes do preconceito na sociedade. Portanto, abordar essas questões não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma necessidade social urgente. Nesse contexto, percebo a importância do meu trabalho como educadora na promoção de um ambiente inclusivo e na contribuição para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a igualdade.

Outras vivências que me impulsionaram mais a pesquisar sobre o tema, aconteceram no período da graduação, em escolas de Educação Infantil, através do Programa Residência Pedagógica, no qual não foi possível perceber práticas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira e que mesmo com a maioria dos alunos e alunas carregando consigo características do povo afrodescendente, essas discussões não eram apresentadas.

O programa Residência Pedagógica que segundo o Edital Capes nº 6/2018, é um programa que visa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (CAPES, 2018, p.1).

Durante as minhas práticas no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) no município de Teresina/Piauí, pude notar que a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (Brasil 2003, 2008), que são voltadas para maior visibilidade da igualdade étnico-racial, a partir de uma educação multi e intercultural, buscando maior conhecimento e valorização das culturas presentes no país, com adoção de ações pedagógicas orientadas para esse fim, não eram aplicadas.

O referido CMEI, havia criado um projeto de leitura no ano de 2015, cujo título era “Nas Asas da imaginação”. No entanto, este projeto não havia sido executado por motivos diversos. Com a chegada dos residentes, a coordenação pedagógica encontrou uma forma do projeto ganhar vida e ser aplicado, mas para isso, cada membro teve que elaborar etapas e objetivos a serem alcançados. Foi onde tive a oportunidade de trabalhar com o tema relações étnico raciais na educação infantil, desenvolvendo um projeto, a fim de compreender a visão que as crianças tinham sobre o assunto.

Como as ações foram desenvolvidas quase no final do ano letivo, mês de novembro de 2019, resolvi criar ações mais simples, como por exemplo, reproduzir vídeos de contações de histórias voltadas para as questões raciais e assim pude observar como as crianças interagem ao serem questionadas sobre o assunto. A turma a qual atuei era de 1º período, no turno tarde. Durante a execução do projeto, fui compreendendo como os alunos e alunas estavam abertos para debater sobre o contexto. Por ser um projeto de leitura, apresentei inicialmente a história da “*Menina bonita do laço de fita*” de Ana Maria Machado (1986).

Ao trabalhar a obra por meio de leitura, vídeos, ilustrações, foi aberta uma discussão, considerada bastante enriquecedora. Tratamos sobre discriminação e preconceito baseados nas aparências físicas. As crianças tinham ideia do quanto isso importava, e mesmo as que tinham “pele clara”, falavam sobre a compreensão e respeito que precisa ser mantido com o outro.

Em outro momento, apresentei para as crianças a história do *Cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (2007), que faz referência a uma criança que se sente incomodada com o que vê no espelho. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos tentando entender de onde vieram tantos cachinhos. O livro tem muitas perguntas, o que permite muitas reflexões no momento da leitura.

Ao apresentar a obra em sala, as crianças discutiam muito sobre a variedade de cabelos que tinham na turma. Alguns com fios lisos e claros, outros com cabelos

escuros e enrolados, outros meio liso e cacheado. Foi muito interessante, porque eles conseguiam relacionar com características de pessoas do próprio convívio e compartilhavam suas ideias em sala.

Essas obras me auxiliaram muito no que se refere à discussão sobre a diversidade étnico racial na educação infantil e para culminar as discussões, os alunos e alunas confeccionaram um cartaz colando laços coloridos por eles, enfeitando a *Menina bonita do laço de fita*. O objetivo dessa atividade era fazer com que as crianças pudessem transmitir através das cores, quão diversa é nossa sociedade, e que mesmo com alguns padrões sendo impostos cotidianamente, o que vale é aquilo que elas carregam consigo, e que não importa o quanto os tons de nossas peles se diferenciam, o que deve prevalecer é o respeito e o cuidado com o próximo.

Com a execução desse projeto, foi possível perceber que essas discussões são emergentes e que devem ser apresentadas ainda na educação infantil, que é onde a criança passa a ter conhecimento do mundo através das relações diversas com trocas de saberes com profissionais da educação e com colegas de classe e isso vai influenciando positivamente na afirmação da sua identidade.

Visando a construção dos sentidos e identidade pessoal e coletiva a partir das interações sociais, a criança afrodescendente quando recebe essas discussões de valorização da sua cultura em sala, passa a ter a percepção de que não existe raça inferior ou superior e que existe uma atenção voltada para a sua cultura de origem, tomando por base o seu fenótipo.

Esses episódios e aprendizados constituíram a minha compreensão sobre a importância de abordar e desconstruir preconceitos raciais desde cedo na educação. Eles também reforçaram meu compromisso com uma abordagem pedagógica que promova a igualdade, a compreensão e o respeito à diversidade em todas as suas formas.

As questões raciais são uma problemática histórica na sociedade brasileira, resultado das desigualdades sociais, políticas e culturais que marcaram o processo de formação do país. Ao longo dos anos, diversas ações foram implementadas no sentido de valorizar e respeitar as diferenças étnicas e raciais, mas ainda há muito a ser feito. A educação, nesse sentido, tem um papel fundamental, pois é na escola que as crianças têm contato com a diversidade e começam a compreender a importância do reconhecimento étnico-racial.

No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, essa questão é ainda

mais importante, uma vez que é nessa fase que as crianças começam a construir suas identidades e a perceberem as diferenças culturais e raciais. É preciso que, desde cedo, a escola ofereça um ambiente acolhedor, que valorize e respeite as diferenças e que contribua para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da importância da diversidade.

Diante dos debates que vêm sendo levantados sobre as questões raciais, acredito firmemente que a escola desempenha um papel fundamental na construção da identidade do aluno. É neste ambiente que ele tem contato com assuntos diversos e é influenciado tanto pelos profissionais da educação quanto pela convivência com seus colegas. Por isso, considero crucial que trabalhos voltados para as questões que abordam a formação do povo brasileiro, história e cultura dos afrodescendentes, entre outros temas relevantes, sejam abordados e trabalhados no intuito de envolver este aluno que colaboramos a educar com diversas culturas. Minha convicção é reforçada por estudos como o de Guimarães et al. (2015), que destacam o papel da escola na promoção do reconhecimento e valorização das contribuições dos afro-brasileiros na formação do nosso país.

Além disso, compartilho da visão de Gomes et al. (2015), que consideram o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas como uma importante iniciativa pedagógica na luta contra o racismo e na formação de subjetividades questionadoras e emancipatórias. Observo também que estudos recentes, como o de Barbosa et al. (2023), reforçam que a ênfase nas artes e culturas africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar estimula a valorização e o reconhecimento dessas culturas como formadoras da identidade cultural brasileira. Entendo, ainda, que para uma implementação efetiva desse ensino, são necessárias legislações eficazes e educação continuada para profissionais da educação, como apontado por Silva et al. (2022), o que considero crucial para promover a representatividade cultural nas escolas e, conseqüentemente, contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Nesta escrita, vamos iniciar discutindo o racismo e algumas ponderações que consideramos importantes sobre este problema secular brasileiro, como também, defendendo a inclusão da temática da Educação das Relações Raciais na formação inicial e continuada de professores.

Quando se fala em racismo, logo associamos a uma hierarquia entre as raças, ou seja, onde a cor “branca” prevalece em relação a cor “negra”, gerando assim um discurso de superioridade do branco em relação aos afrodescendentes. Infelizmente,

essa prática está presente em vários espaços sociais, inclusive no ambiente escolar e caracteriza-se de maneira implícita ou explícita. O racismo explícito consiste nas ofensas verbalizadas em apelidos, xingamentos, piadas ou em ações de discriminações, já a discriminação implícita é a mais comum, pois aparece sutilmente em nosso meio de maneira subjetiva por meio de tratamento diferenciado para afrodescendentes e brancos. Segundo Lopes (2005, p. 187),

O racismo entre as etnias surgiu aos poucos entre as pessoas e foi se fortalecendo com o passar dos tempos. Esta prática (a do racismo), expressa um fenômeno ideológico que se materializa através das discriminações, encontradas nas diferentes organizações sociais, inclusive nas instituições escolares, presente entre estudantes, professores, direção da instituição e livros didáticos. Deste modo, a escola não pode isentar-se de trabalhar as questões raciais, visto que, cabe à ela formar cidadãos antirracistas.

Com base nessa perspectiva, compreendemos que é de fundamental importância que o ensino da história e cultura afro-brasileira seja abordado nas escolas, pois mesmo amparado pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, percebe-se que ainda há um descaso em relação a esse ensino e chega até mesmo a ser ignorado, o que acaba por reforçar as situações de discriminação e preconceitos em sala de aula e o aumento das desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A discriminação racial no Brasil constitui-se de um grave problema que circunda diversos espaços na nossa sociedade, uma vez que seu alicerce teórico diz respeito a uma visão construída tanto social como historicamente. A discriminação é ainda uma conduta injusta por excelência, que dá vazão a determinadas atitudes que conduzem ao desequilíbrio das relações humanas.

A discriminação racial nos revela um triste quadro de desigualdade no contexto educacional e social da população. Números mostram que negros e pardos estudam menos que os brancos, isso é um quadro que sem sombra de dúvidas prejudica em muito as pessoas afrodescendentes:

Alguns estudos publicados vêm demonstrando sistematicamente que os negros obtêm piores resultados que os brancos nos indicadores educacionais. Proporcionalmente, maior número de escolares negros evade da escola ou apresenta atraso escolar, seja pela entrada tardia na instituição, seja devido às contínuas repetências. (SOUZA, MOTTA, 2002, p. 43).

O preconceito racial, assim como também outros tipos de preconceitos, infelizmente, fazem parte do cotidiano. Ele se expressa nas piadas que inferiorizam o negro, em campanhas publicitárias que o excluem, nos estereótipos veiculados pelos meios de comunicação de massa.

O Brasil é um país rico em diversidade cultural, negros, brancos, europeus, asiáticos entre outros, vivem numa sociedade heterogênea onde poderia existir um grande intercâmbio cultural. Infelizmente na maioria dos casos isso acaba não ocorrendo, na verdade o que acontece é uma segregação daqueles ditos diferentes e isso vai totalmente contra os princípios democráticos. (CARONE, 1998, p. 174).

Em todas as áreas sociais, a população afrodescendente é a mais afetada pela ausência de políticas sociais de qualidade. A presença desses povos ainda é bastante insignificante quando se trata de ocupação em posições qualificadas em grandes empresas, ou até mesmo quando comparamos aos rendimentos, mesmo quando têm a mesma qualificação que os brancos para o cargo em questão.

É notório que as questões de diversidade são tidas muitas vezes como um tabu para se trabalhar, no entanto, esses assuntos promovem para o nosso alunado uma formação crítica, além de garantir uma educação que supere o racismo e as desigualdades geradas por longos anos.

O primeiro ano do ensino fundamental é uma fase de transição para o aluno, pois, representa a passagem da Educação Infantil para um nível mais formal de educação. Neste período, as crianças estão em processo de adaptação a um ambiente escolar mais estruturado, com novos desafios e responsabilidades. É importante reconhecer que essa fase é crucial para o desenvolvimento educacional e social das crianças. Durante o primeiro ano do ensino fundamental, elas começam a desenvolver habilidades de leitura, escrita e matemática, que são a base para todo o seu aprendizado futuro.

Os professores e educadores desempenham um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento dos alunos nessa transição. Eles precisam criar um ambiente acolhedor e estimulante, que incentive a curiosidade e o desejo de aprender. Além disso, devem estar atentos às necessidades individuais de cada criança, ajudando aquelas que precisam de apoio adicional. É fundamental que os educadores e as escolas ofereçam um ambiente favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento social e emocional das crianças. Não apenas no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, mas também na construção de valores, atitudes e entendimentos

sobre o mundo que as cerca.

Deste modo, apresentamos o problema que orienta esta pesquisa relacionado à necessidade de promover práticas pedagógicas antirracistas, que valorizem a diversidade étnico-racial desde a infância. O Brasil é um país rico em diversidade, com influências culturais de diversas origens étnicas, principalmente africanas, indígenas e europeias. No entanto, a história do país também é marcada por desigualdades e discriminação racial, que impactam profundamente a experiência das pessoas, inclusive das crianças.

Esta problemática da persistência de desigualdades raciais na educação brasileira, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia a urgência de ações efetivas para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial. O problema central desta pesquisa reside na necessidade de compreender como os educadores e a comunidade escolar de Nazária, Piauí, estão promovendo o reconhecimento racial em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, bem como as experiências e desafios enfrentados nesse processo. Esta questão é fundamental para avaliar as práticas pedagógicas em curso e sua eficácia na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista desde os primeiros anos escolares.

Estas questões nos levam a refletir sobre as práticas pedagógicas em curso e como elas podem contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista desde os primeiros anos escolares. Portanto, a pergunta de pesquisa que norteará este estudo é: Como os educadores e comunidade escolar estão promovendo atividades que discutem/trabalhem o reconhecimento racial? Quais são as experiências e desafios que enfrentam nesse processo?

A primeira parte da pergunta foca na identificação das práticas e atividades relacionadas ao reconhecimento racial no ambiente escolar, enquanto a segunda busca compreender as vivências e obstáculos encontrados pelos educadores e pela comunidade escolar nesse importante processo. Juntas, essas questões formam o eixo principal do estudo, direcionando a pesquisa para uma análise abrangente das iniciativas de promoção do reconhecimento racial e suas implicações no contexto educacional.

O problema de pesquisa tem como foco específico as experiências e desafios relacionados ao reconhecimento étnico-racial de alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola em Nazária, Piauí. Esta delimitação é particularmente

relevante considerando que a população local é majoritariamente negra e parda, o que torna o estudo do reconhecimento racial ainda mais pertinente e urgente neste contexto. Ao concentrar-se nesta faixa etária e localidade específicas, a pesquisa busca oferecer insights valiosos sobre como as questões de identidade racial são abordadas nos primeiros anos de escolarização em uma comunidade com características demográficas predominantemente afrodescendentes.

Com esta pesquisa, a pesquisadora buscou compreender como as diferenças étnico-raciais são percebidas e valorizadas nesse contexto educacional. É importante esclarecer que o reconhecimento racial, no âmbito deste estudo, implica não apenas na percepção das diferenças, mas também na sua valorização ativa. Este conceito é fundamental para a compreensão do título da dissertação e permeia toda a análise realizada. Ao explorar os desafios do reconhecimento racial, a pesquisa inevitavelmente aborda as dificuldades encontradas como consequências diretas desse processo, proporcionando uma visão holística das complexidades envolvidas na promoção de uma educação antirracista.

Esta problemática da persistência de desigualdades raciais na educação brasileira, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, evidencia a urgência de ações efetivas para promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial. O problema central desta pesquisa reside na necessidade de compreender como os educadores e a comunidade escolar de Nazária, Piauí, estão promovendo o reconhecimento racial em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, bem como as experiências e desafios enfrentados nesse processo. Esta questão é fundamental para avaliar as práticas pedagógicas em curso e sua eficácia na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista desde os primeiros anos escolares.

Os objetivos da pesquisa delineiam o escopo do estudo e indicam uma abordagem abrangente para analisar as experiências e desafios relacionados ao reconhecimento étnico-racial no ambiente escolar do primeiro ano do ensino fundamental em Nazária, Piauí, visando a inclusão de diferentes perspectivas, como a dos educadores, das crianças, da comunidade escolar, demonstrando uma abordagem holística para compreender essa questão complexa. Com esses objetivos, a pesquisa tem o potencial de contribuir significativamente para o campo da educação antirracista, proporcionando debates valiosos e informando futuras práticas pedagógicas e políticas inclusivas.

Primeiramente, este estudo se justifica pela importância de promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial desde a infância é um passo fundamental para construir uma sociedade mais justa e democrática. Com base nesse estudo, buscamos contribuir para a formação de alunos que compreendam a importância da igualdade racial e que estejam preparados para enfrentar questões raciais de maneira crítica e construtiva.

Ademais, a justificativa para a realização deste estudo sobre o reconhecimento étnico-racial no primeiro ano do ensino fundamental no contexto de Nazária, Piauí, é baseada em uma série de considerações fundamentais que refletem a necessidade urgente em discutir cada vez mais as questões raciais nas práticas educacionais no Brasil.

Além disso, a temática se torna ainda mais crucial em um contexto global onde movimentos antirracistas buscam conscientização, igualdade e justiça social. Abordar a discriminação racial é, portanto, um passo importante para promover diálogos construtivos, mudanças estruturais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Um dos aspectos notáveis é o uso comum em sala de aula de histórias infantis, como "Branca de Neve", "Cinderela" e "Cachinhos Dourados". Muitas vezes, essas histórias apresentam personagens representados como brancos, o que pode perpetuar a ideia de que a branquitude é a norma e a idealização da beleza, levando a uma falta de identificação por parte das crianças afrodescendentes e, conseqüentemente, à desvalorização de suas identidades.

A problemática racial brasileira é complexa e tem raízes profundas na história do país, marcada pela colonização e pela escravidão. A herança colonial deixou marcas profundas na sociedade, perpetuando desigualdades e hierarquias raciais que se manifestam em diversos âmbitos, inclusive na educação. A ausência de representatividade negra em materiais didáticos, como apontado por Macedo (2014), é apenas um dos sintomas de um problema estrutural que precisa ser enfrentado. Sobre isso:

[...] é de suma importância a representatividade da pretitude em materiais didáticos, haja vista que a sala de aula é composta por crianças em processo formativo, cognitivo, afetivo, pessoal, interpessoal, social e cultural, além disso, nela há corporeidades de diversas raças/etnias, e nem uma deve se sobressair em relação a outras Sousa; Silva Filho (2021, p. 236).

Souza (2019) corrobora com essa afirmação ao analisar o mercado editorial

brasileiro e revelar a escassez de personagens afrodescendentes na literatura infantil. A autora constatou que a maioria das histórias infantis disponíveis no mercado brasileiro ainda reforça padrões eurocêntricos de beleza e reproduz estereótipos negativos sobre os afrodescendentes. Essa ausência de representatividade prejudica a construção da identidade de crianças negras e contribui para a perpetuação do racismo estrutural.

Além disso, essa falta de representatividade se estende também para a formação de professores. Silva (2020) demonstrou que a temática racial ainda é pouco abordada nos cursos de formação em psicologia no Piauí, mesmo que a maioria da população seja afrodescendente. Essa lacuna na formação impede que os futuros psicólogos estejam preparados para lidar com as questões raciais de forma ética e eficiente, perpetuando o ciclo de desigualdade.

O racismo se manifesta não só pela exclusão e pela discriminação, mas também pela invisibilização e pela desvalorização da cultura e da história afro-brasileira. Como bem destaca Sousa; Silva Filho (2021) a falta de representatividade positiva pode ter efeitos devastadores para a autoestima e a identidade das crianças negras, impedindo-as de desenvolverem plenamente seu potencial.}

Geralmente, ao se depararem com um personagem negro em um livro de literatura, como por exemplo, em sua maioria eles são pobres ou miseráveis e desempenham papéis sociais de baixo prestígio e estereotipados, apresentando “atributos negativos, [com] ausência de nome e qualquer referência a atividades ou características positivas” (SILVA, 2008, p. 30). Esses fenômenos podem ser prejudiciais para o desenvolvimento das crianças negras, uma vez que:

[...] imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania (ROCHA, 2011, p.36)

Leal (2023) investigou como comunidades quilombolas no Piauí utilizam a educação como ferramenta de resistência e afirmação de suas identidades mostrando a importância de valorizar os saberes e práticas culturais dessas comunidades,

historicamente marginalizadas, e de incluir suas perspectivas nos currículos escolares.

Ao oportunizar essa visão ampla das diversas culturas, busca-se ainda reeducar aquelas crianças que já carregam consigo os preconceitos raciais aprendidos no ambiente familiar e nas suas relações sociais, oportunizando os conhecimentos de uma cultura, que por muitas vezes é esquecida, mas que deve ser valorizada.

A arte de contar histórias atravessa gerações, convida a humanidade por meio da imaginação a refletir sobre a própria vida e transformar comportamentos desafiadores. Pertencente à tradição oral, ela nos habilita a relacionar esses conhecimentos à cultura africana, a exemplo aos idosos no Brasil, sobretudo, pessoas afrodescendentes.

A oralidade possibilitou a disseminação e ensinamentos dos valores civilizatórios africanos. Segundo Abramovich (1997, p.22), “Contar histórias é o uso simples e harmonioso da voz. A arte de contar e encantar não são tarefas simples, mas complexas que exigem habilidades técnicas, disposição e qualificação do professor (a) contador (a) de histórias”.

Contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas. Como ferramenta pedagógica, o momento da contação de histórias nas práticas educativas, expande as possibilidades de se trabalhar determinadas temáticas.

Sabendo que o primeiro ano do ensino fundamental, é uma etapa para o desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade, cognição, desenvolvimento psicomotor, criatividade, imaginação, raciocínio, noção espacial, interação, socialização, dentre outras, as crianças se veem diante de histórias que, ao mesmo tempo que encantam, apresentam lições valiosas para a construção de relações pautadas no respeito, na ética e no olhar empático sobre o outro.

É necessário que a contação de histórias seja uma constante na Educação. Ao tratar sobre a potencialidade pedagógica da contação de histórias, Faria et al. (2017, p. 36) indicam que:

A arte de contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas. Portanto, deve ser feita por

meio de um planejamento prévio por parte do professor, com objetivos claros e metodologia consistente aliada aos projetos pedagógicos da instituição.

Neste sentido, identificamos que o(a) educador(a), ao propor a contação de histórias, está utilizando para o desenvolvimento do trabalho pedagógico uma ferramenta valiosa que potencializa o trabalho educativo.

A prática da contação de histórias numa perspectiva da cultura afro-brasileira nos remete e contextualiza a África, um continente rico e diverso, com mais de 50 países, mais de mil povos e é lar de aproximadamente 3000 línguas, ressaltando sua complexidade e variedade cultural (MCLARTY; POLLITT; SWAI, 1990; WELZ, 2021). Neste contexto, destacam-se as atividades realizadas na arte de contar histórias, conduzidas por músicos e "contadores de histórias" conhecidos como Griots (GARCÍA-MAMELY, 2015). Os Griots são sábios e figuras fundamentais nas sociedades da África Ocidental, responsáveis por preservar e transmitir oralmente a história, a cultura e as tradições de seus povos.

Assim, armazenando conhecimento de seus costumes, crenças, lendas e lições de vida; os griots transmitem seus ensinamentos às gerações futuras, por meio de suas memórias e vivências. Hale (2007) afirma que:

Uma das ideias principais que atravessa a função de um griot contemporâneo é a de "ponte entre tempos". Não só entre passado e presente, mas também no sentido prospectivo. As palavras que saem da boca de um griot podem afetar o futuro de quem lhe ouve, podem servir de modelo. (HALE, 2007, p.114)

A cultura africana, berço da humanidade, é rica e diversa, com inúmeras histórias, tradições e conhecimentos. No entanto, o processo de colonização europeia impôs uma visão eurocêntrica do mundo, marginalizando e silenciando outras formas de saber e de ser. A tradição oral, tão presente na cultura africana, foi desvalorizada e muitas vezes demonizada, vista como algo primitivo e atrasado. No entanto, a oralidade é fundamental para a preservação da memória e da identidade cultural. Como bem pontua Nzewi (2004) e García-Mamely (2015), os griots, contadores de histórias africanos, são verdadeiros guardiões da memória ancestral, transmitindo conhecimentos e valores através das gerações.

No Brasil, a tradição oral foi crucial para a resistência e a sobrevivência cultural dos povos africanos escravizados, e continua a ser uma fonte rica de saberes e de experiências. No entanto, essa tarefa de preservação das culturas de origem africana

no Brasil, foi um processo desafiador, enfrentando lutas e escravidão (SMITH, 2002).. Portanto, a oralidade era o principal meio de resistência e transmissão histórica, desafiando as práticas coloniais e promovendo a reontologização (SOUZA, 2021).

O que vem reforçar, a importância da contação de história, não apenas para o público infantil, mas também para todos os públicos, sendo esta um veículo de aprendizado.

A relevância deste estudo é ainda mais acentuada pela falta de discussões e iniciativas voltadas para o reconhecimento étnico-racial na educação em contextos como o de Nazária, Piauí. O Brasil é uma nação culturalmente diversa, com uma história profundamente enraizada em questões raciais e étnicas. No entanto, muitas vezes, dentro do espaço escolar não aborda essas questões de maneira adequada, perpetuando desigualdades e estereótipos.

A falta de reconhecimento étnico-racial na educação infantil em Nazária, Piauí, reflete um problema nacional. O Brasil precisa enfrentar o legado da escravidão e do racismo para construir uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária. A pesquisa em questão é um passo importante nesse sentido, ao analisar as experiências e os desafios do reconhecimento étnico-racial em um contexto específico, trazendo luz para um tema que precisa ser debatido e enfrentado.

A pesquisa busca compreender como o reconhecimento racial vem sendo trabalhado em uma escola de Nazária, Piauí, em um contexto marcado por desigualdades históricas. A maior parte da população (88,6%) de Nazária se autodeclara negra ou parda (IBGE, 2022), o que torna ainda mais urgente a promoção de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial. No entanto, a realidade educacional brasileira, em grande parte, ainda é marcada pela invisibilização da cultura e história afro-brasileira e pela falta de representatividade de pessoas negras em posições de poder e liderança, inclusive na educação (MOREIRA, 2023).

Compreendendo a Raça

O conceito de raça tem sido central nas discussões em torno das relações étnico-raciais em todo o mundo. No entanto, é uma questão complexa e muitas vezes mal compreendida. A raça não é uma categoria biológica, mas uma construção social que atribui significados e valores a características físicas, como cor da pele, textura

do cabelo e traços faciais. Portanto, compreender a raça requer um exame aprofundado de suas origens históricas e implicações contemporâneas.

Historicamente, a ideia de raça foi usada para justificar a exploração e opressão de grupos étnicos. Durante o período da colonização e escravização, as teorias pseudocientíficas foram criadas para afirmar a superioridade de uma raça sobre as outras, justificando assim a subjugação de povos inteiros. Essas ideias discriminatórias tiveram um impacto duradouro na sociedade e ainda estão presentes hoje.

De acordo com Rocha (2005), o termo "raça" tem suas origens no italiano "*razza*" e remonta ao século XV. Inicialmente, era utilizado para se referir a um grupo de indivíduos de uma mesma espécie animal ou vegetal, compartilhando características permanentes transmitidas aos seus descendentes. A palavra italiana "*razza*" tem suas raízes no latim, possivelmente derivada de "*generatio onis*," que significa "geração," ou de "*ratio onis*," que se refere a "natureza," "motivo," "causa," "categoria," "espécie" e "sorte" (ROCHA, 2005, p. 29).

Antes do século XVI, o termo "raça" era predominantemente utilizado no contexto da Botânica, com a finalidade de classificar diferentes espécies. No entanto, como observa Munanga (2003), foi a partir do século XV que a discussão sobre raça ganhou destaque. As navegações europeias e a descoberta de novos povos fizeram surgir questionamentos sobre a humanidade dos povos nativos das terras recém-exploradas. Os europeus começaram a se perguntar se esses povos recém-descobertos eram tão humanos quanto aqueles do "Velho Mundo." Portanto, a discussão e comparação entre "nós" e "outros" passaram a ser temas centrais desse debate.

Somente em 1684, o termo "raça" adquiriu o sentido atual, sendo empregado para classificar a diversidade humana e separar grupos fisicamente distintos em categorias ou "raças." Entre os séculos XVI e XVII, esse conceito passou a ser mencionado nas discussões sobre as relações entre classes sociais. A nobreza francesa da época, por exemplo, utilizava-o para distinguir os francos dos gauleses (MUNANGA, 2003, p. 17).

Diversas propostas surgiram para classificar grupos humanos, mas o enfoque de Johan Friedrich Blumenbach (1752-1840), elaborado em 1795, foi amplamente aceito e passou a ser adotado por diferentes sociedades.

No século XIX, o termo “raça” baseava-se quase que exclusivamente em tais características, como a pigmentação da pele, o tipo facial, o perfil do crânio, a quantidade, a textura e a cor do cabelo. Como destaca Pena (2005, p. 325):

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

As características físicas evidentes, como a cor da pele, têm um apelo persuasivo porque são facilmente distinguíveis e perceptíveis. À medida que a morfologia se tornou um foco importante, as raças definidas por Blumenbach passaram a ser associadas principalmente às cores da pele: "caucasóide" passou a ser usado como sinônimo de "branco", e "africano" ou "etiópico" tornou-se sinônimo de "negro".

Isso ilustra como as categorias raciais frequentemente se baseiam em características superficiais e, muitas vezes, simplificam a complexa diversidade da experiência humana. Essa associação entre raça e cor da pele desencadeou e perpetuou muitos dos problemas relacionados ao racismo e à discriminação racial ao longo da história.

Ao se referir ao conceito de raça, Guimarães (1999, p. 9 e 64) o utiliza como:

Um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa [racismo] frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza [racialismo] como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social.

[...] se as raças não existem num sentido restrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno no mundo social, produtos de modo de classificar e identificar que orientam as ações tomadas.

A raça, como termo e conceito, é moldada pela sociedade e, em última instância, é usada para classificar e identificar grupos humanos. O termo "raça" é muitas vezes resultado de atitudes negativas (racismo) em relação a determinados grupos sociais.

O conceito de racialização é fundamental para compreender o racismo brasileiro. Racialização refere-se ao processo pelo qual características sociais,

econômicas e culturais são atribuídas a grupos raciais, criando e perpetuando estereótipos e desigualdades (BAROT; BIRD, 2001; HOCHMAN, 2018). No Brasil, a racialização das relações sociais se manifesta na associação entre a cor da pele e características como status social (BAILEY; LOVEMAN; MUNIZ, 2013), inteligência (FERNÁNDEZ, 2001) e criminalidade (TRUZZI et al., 2021). Essa associação, construída historicamente, justifica e perpetua o racismo e a discriminação racial brasileira.

Essa análise sublinha a importância de compreender a natureza social da raça e o impacto do conceito na sociedade, enfatizando a necessidade de abordagens antirracistas que desafiem as desigualdades e os estereótipos raciais arraigados.

É importante compreender que a raça é uma construção social, não uma realidade biológica. As diferenças físicas entre os grupos humanos são superficiais e não refletem as complexidades da identidade e da cultura. A raça não determina o valor de um indivíduo ou grupo; é a nossa diversidade que enriquece a humanidade.

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

O autor enfatiza que, do ponto de vista biológico e científico, as raças humanas não têm bases sólidas. Embora existam diferenças genéticas entre grupos populacionais, essas diferenças não são significativas o suficiente para justificar a divisão rígida e estanque em raças. Isso sublinha a ideia de que a raça é, em última instância, um conceito social e cultural, não uma categoria biológica genuína.

Essa compreensão é fundamental para desconstruir conceitos errôneos e preconceitos relacionados à raça. A ideia de que somos todos (biologicamente falando), muito mais semelhantes do que diferentes, reforça a necessidade de combater o racismo, a discriminação racial e as desigualdades que muitas vezes surgem com base em categorias raciais infundadas.

Compreender a raça também envolve reconhecer o impacto do racismo, que é a discriminação sistemática e o preconceito com base na raça. O racismo tem consequências profundas na vida das pessoas racializadas, afetando sua educação, saúde, oportunidades econômicas e bem-estar emocional.

Explorando a noção de cor

Entre os conceitos abordados até o momento, a compreensão da "cor" se revela especialmente desafiadora. Conforme mencionado anteriormente, a partir do século XVIII, as populações europeias, ao estabelecer contato com outros grupos étnicos-raciais, categorizaram-se como "brancos" em contraposição aos "negros," "amarelos" e "pardos" Inicialmente, essa categorização com base na cor da pele foi a narrativa predominante.

A partir do século XVIII, com a intensificação da colonização e do tráfico transatlântico de escravizados, a cor da pele se consolidou como um critério central na categorização racial, impulsionando a construção de uma hierarquia social baseada na ideia de "raça". Como aponta Silva (2017, p.24): "O fenômeno da 'descoberta' do Novo Mundo (América) nos fez acreditar que surgia uma sociedade Universal, Moderna e, mais tarde, Global, basicamente pautada na divisão racial." Essa crença em uma sociedade "universal" e "moderna" fundamentada na divisão racial legitimava a dominação e a exploração de povos não-europeus.

Explorar a noção de cor é adentrar em um terreno complexo e profundamente entrelaçado com as questões raciais. A cor da pele, muitas vezes usada como um marcador visual de raça, é um dos aspectos mais visíveis e, infelizmente, frequentemente controversos da identidade racial. No entanto, ao examinarmos a noção de cor, devemos fazê-lo com sensibilidade, considerando tanto suas implicações históricas quanto seus significados contemporâneos.

Compreender o conceito de "cor", em sua relação com questões raciais, exige escavar as camadas de significado e memória acumuladas ao longo da história. Como afirma Benjamin:

"A linguagem determinou inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado, mas apenas o meio. Assim como a terra é o meio no qual estão dentro/enterradas as velhas cidades, a memória é o meio do vivido (BENJAMIN, 2011, p. 68)."

A "cor", como um signo, carrega consigo não apenas a denotação de um atributo físico, mas também as conotações ideológicas e sociais que lhe foram atribuídas, moldando a percepção e a experiência de raça.

Historicamente, a cor da pele tem sido usada como critério para a classificação das pessoas em categorias raciais. O racismo científico do século XIX, por exemplo, tentou fundamentar essas categorizações com base em características físicas, incluindo a cor. A negros e mestiços eram atribuídos “os males da nação”, tornando-os, apesar da abolição, cidadãos de segunda categoria, com pouco espaço para o exercício da cidadania (Schwarcz, 1996). Essas teorias prejudiciais perpetuam estereótipos e desigualdades raciais que persistem até hoje.

A experiência individual de se sentir "diferente" devido à cor da pele é eloquentemente expressa por Anzaldúa (1987):

Quando meu pai morreu, minha mãe colocou cobertores sobre os espelhos. Conscientemente, ela não tinha ideia do porquê. [...] O segredo que eu tentei esconder era que eu não era normal, que eu não era como os outros. Eu me senti estranha, eu sabia que era estrangeira. Eu era a mutante apedrejada do rebanho, algo deformado com o mal dentro de mim (ANZALDÚA, 1987, p. 42).

Esta reflexão demonstra como a cor pode ser internalizada como um sinal de "anormalidade" e "estranheza", refletindo a construção social da raça e suas implicações na identidade individual.

A partir dos anos 1930, o racismo científico começou a declinar, e ao mesmo tempo, aspectos positivos da cultura negra foram incorporados à formação de uma identidade brasileira mestiça, baseada na assimilação cultural e no sincretismo. Neste contexto, Gilberto Freyre publicou o livro não ficcional de maior influência no Brasil no século XX: "*Casa Grande e Senzala*". Esta obra não apenas removeu a conotação negativa da miscigenação, mas também argumentou que as diferenças entre as raças eram principalmente culturais e sociais, em vez de biológicas.

Segundo Munanga (2008), Gilberto Freyre consolidou o mito original da sociedade brasileira, destacando a mistura de raças negra, branca e indígena, não apenas em termos biológicos, mas também culturais. Isso gradualmente deu origem ao mito da democracia racial, que penetrou profundamente na sociedade brasileira. Esse mito exalta a ideia de convivência harmoniosa entre indivíduos de todas as camadas sociais e étnicas, mas, na realidade, mascara as desigualdades e encobre os sutis mecanismos de exclusão. Munanga (2008) afirma que, dessa maneira, os conflitos raciais são disfarçados, impedindo que as camadas subalternas percebam

as características culturais que contribuíram para a construção e expressão de uma identidade própria.

O mito da democracia racial é uma perspectiva que se desenvolveu, principalmente no Brasil, no século XX. Ele propõe a ideia de que o país é uma sociedade racialmente igualitária e harmoniosa, onde não existem barreiras raciais significativas, e todos têm oportunidades iguais, independentemente de sua raça ou cor. Essa teoria afirma que o Brasil não sofre dos mesmos problemas de segregação racial encontrados em outros países, como os Estados Unidos. De acordo com Guimarães (2003, p. 102):

No termo “democracia racial” as raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação, um Brasil em que praticamente não existem etnias, salvos alguns quistos de imigrantes estrangeiros [...] inventa-se um povo para o Brasil.

Schwarcz (1993) reconhece que o mito da democracia racial apresenta distorções, mas que também existem verdades parciais, ao indicar uma singularidade no relacionamento entre as raças no Brasil, diferentemente do que acontece nos EUA.

No entanto, esse mito tem sido fortemente contestado ao longo das últimas décadas, uma vez que não condiz com a realidade do país. Apesar da diversidade racial e étnica no Brasil, a discriminação racial e a desigualdade persistem em várias áreas da sociedade, incluindo na educação, no mercado de trabalho e na representação política.

A ideia de democracia racial foi muitas vezes usada como justificativa para a falta de políticas de ação afirmativa e políticas públicas específicas para combater o racismo. Essa perspectiva minimizava as diferenças raciais e desconsiderava o impacto do racismo na vida das pessoas negras e de outras etnias.

Na educação, em particular, esse mito afetou o desenvolvimento de currículos e políticas escolares. Ela resultou na omissão da história e da cultura afro-brasileira, indígena e de outras etnias, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. A superação dessa perspectiva é fundamental para promover uma educação que reconheça a diversidade étnico-racial e combata o racismo desde os primeiros anos da educação formal.

Hoje, a educação lida com os desafios da superação das influências dessas teorias raciais no sistema educacional. Práticas pedagógicas antirracistas e políticas

de ação afirmativa são desenvolvidas para combater as desigualdades educacionais baseadas em raça.

A compreensão das teorias raciais e seu impacto na educação é fundamental para a promoção de uma educação mais inclusiva e antirracista. É necessário enfrentar os desafios legados por essas teorias e buscar práticas educacionais que valorizem a diversidade e a igualdade racial.

No entanto, é fundamental reconhecer que a noção de cor é uma simplificação excessiva da complexidade da identidade racial. As pessoas têm uma ampla variedade de tons de pele, e cada tom é único e belo em sua própria maneira. O fato de a sociedade ter historicamente associado tons de pele mais escuros a um status social inferior é um reflexo das estruturas de poder e preconceitos que precisam ser combatidos.

Explorar a noção de cor é, portanto, uma oportunidade de questionar estereótipos, preconceitos e sistemas de poder arraigados. Devemos promover uma compreensão mais profunda e empática das complexas identidades raciais, reconhecendo a beleza da diversidade e trabalhando para eliminar o racismo em todas as suas formas. A cor da pele não deve ser um fator que determine o valor de uma pessoa, mas sim um aspecto de sua identidade que deve ser celebrado e respeitado.

É importante ressaltar que a invisibilidade histórica de certas comunidades, como os quilombolas, contribui para a perpetuação de desigualdades e para o silenciamento de suas histórias e culturas. Como aponta Sousa (2015, p. 118), há uma falta de dados específicos sobre a população quilombola no Piauí, o que dificulta a criação de políticas públicas eficazes e a garantia de seus direitos. É fundamental pressionar por políticas que promovam a coleta e análise de dados referentes a essas comunidades, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades atendidas.

Além disso, é crucial reconhecer a presença e a resistência afrodiáspórica ao longo da história brasileira. Silva (2008, p. 114) destaca a presença negra em manifestações culturais como batuques, sambas e bumba-meu-boi em Teresina e Amarante no século XIX. Essas manifestações serviam como espaços de resistência, preservação da identidade e construção de redes de solidariedade entre pessoas negras, muitas vezes transpondo as barreiras sociais impostas pelo sistema escravocrata.

Nesse sentido, a exploração da noção de cor nos leva a um exame crítico de nossa história, nossa sociedade e nossas próprias percepções. Ela nos desafia a desconstruir mitos, reconhecer desigualdades e trabalhar ativamente para criar uma sociedade mais justa e equitativa, onde a cor da pele não seja um determinante de oportunidades ou tratamento, mas sim uma celebração da rica diversidade humana.

A complexa operacionalização da raça no Brasil

A operacionalização do conceito de raça no Brasil é uma questão complexa e multifacetada, que envolve uma série de desafios e nuances que refletem a diversidade e a história única do país em relação às questões raciais. Este tema se tornou especialmente relevante nas últimas décadas, à medida que o Brasil enfrenta a necessidade de abordar questões de raça, racismo e desigualdade de maneira mais aberta e eficaz.

O Brasil adotou uma abordagem única para classificar as pessoas com base na raça, incorporando uma ideia de mestiçagem que muitas vezes encobre as verdadeiras dinâmicas raciais. No entanto, essa abordagem simplista não reflete a complexidade das identidades raciais dos brasileiros. O Brasil é um país com uma história de miscigenação profunda, mas essa mistura de raças e culturas não eliminou o racismo e a desigualdade racial. Pelo contrário, muitas vezes serviu para mascarar essas questões.

No período que abrange desde 1870, com as contribuições de Silvio Romero, até o início do século XX, com os estudos de Nina Rodrigues, o debate sobre a questão racial no Brasil começou a tomar uma forma mais definida. Apesar de haver um consenso entre esses dois autores de que os indígenas e os negros pertenciam a raças tidas como inferiores, havia divergências significativas em relação à influência da miscigenação na formação de uma nação brasileira civilizada.

Conforme Bastos, enquanto Silvio Romero tinha uma visão bastante pessimista e não oferecia claramente quais seriam as vias para alcançar essa desejada civilização, ele, ao contrário de Nina Rodrigues (1862-1906), acreditava que havia possibilidades de atingi-la por meio da integração de brancos, negros e indígenas (BASTOS, 1991, p. 34, citado em SILVÉRIO, 2004).

Nesse período, o centro das atenções dos estudos estava voltado para a busca de comprovações das diferenças entre as raças, com o intuito de justificar as

desigualdades que eram observadas. Um exemplo notável foi a atuação de Nina Rodrigues na Bahia, onde ele, como professor de Medicina Legal na Universidade Estadual, conduziu pesquisas relacionadas à criminologia, baseadas nas características raciais e nas medidas cranianas. Ele chegou até mesmo a propor a formulação de um código penal que levasse em consideração essas diferenças raciais.

Para ele, “a inferioridade dos negros era um axioma, a raça negra no Brasil [...] há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo” (PETRUCCELLI, 1996, p. 134). Ao se referir à proposta do racismo científico, Silvério (2004, p. 10) explica que:

Por meio de método e linguagem concebidos como científico à época, visava-se provar as diferenças de aptidão entre as raças para justificar as discriminações no plano legal, discriminações essas que fundamentariam (e fundamentam) as desigualdades de tratamento e de acesso a recursos materiais entre brancos e não-brancos. Desse modo, o debate da virada do século é marcado tanto pela necessidade de exorcizar o problema da integração do negro na sociedade, quanto pela de afirmar a problemática da mestiçagem, aliada à hostilidade do meio ambiente que se apresentava como um dilema insolúvel a alimentar as perspectivas pessimistas quanto à viabilidade do Brasil como nação.

Entre o discurso da formação da nação brasileira e a ideia da miscigenação de sua população, surgiram teorias de branqueamento da população como um processo desejável que foram desenvolvidas e consideradas como um fator que poderia limitar a mestiçagem. Na década de 20 do século passado, autores como Oliveira Viana (1883-1951) no Brasil e Madison Grant (1865-1937) nos Estados Unidos sustentaram essa teoria. As políticas de branqueamento tiveram impactos na educação, incluindo a promoção de padrões eurocêntricos.

A teoria da miscigenação e branqueamento, também conhecida como “branqueamento racial”, foi uma ideologia predominante em várias sociedades, incluindo o Brasil, durante o século XIX e início do século XX. Essa teoria propunha que, por meio da mistura racial, as populações não brancas seriam gradualmente absorvidas e incorporadas pela população branca, eventualmente levando ao “desaparecimento” dos traços raciais não brancos.

As teorias do branqueamento acabaram por refletir uma orientação política que, de um lado, assumia a mestiçagem como um dado; de outro, procurava apontar para um caminho que tinha como ponto de chegada a eliminação ou a redução drástica da presença, ao menos cromática, do negro (SILVÉRIO,

2004, p. 11).

No Brasil, essa teoria teve uma influência profunda na formulação das políticas públicas e na educação. Defendia-se a ideia de que a mestiçagem, principalmente entre brancos e negros, levaria ao branqueamento da população e, assim, ao progresso da nação. O conceito de "embranquecimento" estava ligado à crença de que ser branco era igual a ser mais civilizado e intelectualmente superior.

Segundo Petruccelli (1996), essa teoria, por meio da imigração, já havia sido defendida por Gobineau, quando de sua passagem pelo Brasil. De acordo com o pensador francês, a imigração seria o único caminho para deter a "iniludível degenerescência" do país abandonado aos seus próprios meios. Segundo Gobineau:

Se em lugar de se reproduzir por ela mesma, a população brasileira estivesse em situação de minorar com vantagem os elementos desgraçados de sua constituição étnica atual, fortificando-os por alianças de valor mais alto com raças europeias, o movimento de destruição observado em suas classes cessaria e daria lugar a um curso totalmente oposto (GOBINEAU, 1874, p. 370, apud PETRUCCELLI, 1996, p. 134-149).

O movimento de "embranquecimento" também teve implicações sociais, como a exclusão de negros e mestiços de oportunidades educacionais e empregos mais prestigiosos. O acesso à educação formal para não brancos era frequentemente limitado, o que perpetuava a desigualdade educacional.

No entanto, ao longo do tempo, a realidade social demonstrou que a miscigenação não eliminava o racismo e a desigualdade racial. Essas teorias, apesar de seus objetivos iniciais, não conseguiram erradicar as questões raciais e o preconceito. Pelo contrário, a identidade racial continua a ser um fator significativo na vida das pessoas, e o racismo persiste como um problema social.

Florestan Fernandes revolucionou a compreensão da questão racial no Brasil ao abordar a temática com base nas desigualdades econômicas e sociais observadas no país. Apesar de vários pesquisadores debruçarem-se sobre essas questões, foram particularmente reveladoras as análises de Fernandes, que demonstrou a intrínseca relação entre raça e estrutura socioeconômica. Ele argumentou que o racismo não era apenas um resquício histórico ou preconceito individual, mas um mecanismo ativo de manutenção de privilégios e hierarquias sociais. Fernandes destacou como a discriminação racial perpetuava barreiras econômicas e educacionais, limitando a mobilidade social dos negros. Sua análise enfatizou que o combate efetivo ao racismo

requer necessariamente o enfrentamento das desigualdades estruturais na sociedade brasileira (FERNANDES, 2021). Silvério ressalta que:

Dentre as principais questões levantadas por Fernandes, ganham relevância no debate contemporâneo as seguintes: a) se a condição servil perdeu sua importância como fonte de reconhecimento formal da desigualdade, já que não houve uma efetiva equiparação dos negros e brancos no exercício dos direitos; b) não havendo equiparação no exercício dos direitos e pré-concepções a respeito dos negros associados à figura do escravo, prevalecem às imagens do passado no presente, transformando os preconceitos em discriminações efetivas que, em face às novas condições culturais e estruturais, operaram como obstáculos à conformação e uma sociedade com igualdade de oportunidades e consciência de sua diversidade constitutiva (SILVÉRIO, 2004, p.14)

As políticas educacionais refletiam essa ideologia. Escolas e currículos eram projetados para promover a cultura e os valores europeus e para negar ou diminuir a importância das culturas africanas e indígenas. Isso resultou em uma negação da própria identidade cultural e étnica de muitos brasileiros.

A complexa mistura de raças e culturas no Brasil significa que as disparidades raciais muitas vezes se manifestam de maneira diferente em várias regiões do país. O racismo estrutural, a falta de acesso a oportunidades educacionais e econômicas, bem como a representação sub-representada de negros em cargos de liderança, são questões que precisam ser abordadas em um nível regional e local.

A operacionalização da raça no Brasil também está ligada à luta por ações afirmativas e políticas de igualdade racial. Muitos argumentam que, para superar as disparidades raciais no país, é fundamental coletar dados precisos e promover uma discussão aberta sobre raça e racismo. No entanto, isso requer um reconhecimento da complexidade das identidades raciais e o compromisso de combater o racismo em todas as suas formas.

Em resumo, a operacionalização da raça no Brasil é um desafio complexo, mas, nos faz compreender que para promover a igualdade e combater o racismo, é essencial reconhecer a complexidade das identidades raciais, coletar dados precisos e promover uma discussão aberta sobre raça e racismo em todas as esferas da sociedade brasileira.

Hoje, o reconhecimento da influência dessas teorias desacreditadas na educação é crucial para avançar em direção a uma educação mais igualitária e antirracista. É importante reconhecer que as teorias raciais do passado deixaram um legado de desigualdades profundas e sistêmicas na educação que ainda precisam ser

superadas. A promoção da igualdade racial na educação requer uma abordagem crítica, consciente das implicações dessas teorias e do trabalho contínuo para superar seu impacto prejudicial.

Diante da complexa história racial brasileira e da persistência da desigualdade, torna-se crucial investigar como o reconhecimento racial vem sendo trabalhado na educação, especialmente em comunidades com forte presença afrodescendente como Nazária. Compreender as experiências e desafios enfrentados pelos educadores nesse processo, em um contexto marcado pela invisibilização da cultura afro-brasileira e pela persistência do mito da democracia racial, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas eficazes. A presente pesquisa, ao analisar essa realidade específica, busca não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também oferecer subsídios para a construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que promovam a igualdade racial e uma educação mais justa e inclusiva.

1.2. Educação Escolar: Desafios, Possibilidades e Combate ao Racismo

As questões raciais na educação brasileira representam um desafio persistente e de extrema relevância. A história do Brasil está intrinsecamente ligada à herança africana, que influenciou profundamente a cultura, a língua e a identidade nacionais. No entanto, apesar dessa conexão, as disparidades raciais na educação continuam a ser um problema crônico no país.

A desigualdade começa cedo, com muitas crianças afro-brasileiras enfrentando barreiras no acesso a uma educação de qualidade desde o ensino infantil. A falta de investimento em escolas públicas nas áreas mais carentes, aliada à discriminação e ao preconceito racial, cria um ambiente no qual as oportunidades educacionais não são equitativas.

Além disso, a representatividade é uma questão crucial. A ausência de professores e conteúdos que reflitam a diversidade racial brasileira contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Isso não apenas afeta a autoestima das crianças afrodescendentes, mas também prejudica a compreensão de toda a sociedade sobre a riqueza da herança cultural e étnica do Brasil.

A implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, foi um passo importante. No

entanto, sua aplicação efetiva ainda é desafiadora em muitas instituições de ensino. A educação é uma ferramenta poderosa para combater o racismo e promover a igualdade, mas apenas se for abordada de maneira consciente e intencional.

A pesquisa e a conscientização por educadores e pesquisadores e de toda a comunidade escolar são fundamentais para direcionar políticas públicas e práticas educacionais eficazes. É essencial entender como as crianças afro-brasileiras estão sendo afetadas e quais estratégias pedagógicas podem promover o reconhecimento étnico-racial, a autoestima e a valorização da diversidade. Além disso, a formação de professores é crucial para capacitá-los a lidar com questões raciais de maneira sensível e inclusiva.

Portanto, as questões raciais na educação brasileira exigem uma atenção contínua e um compromisso sério com a promoção da igualdade. Somente quando a educação refletir verdadeiramente a diversidade da nação e combater o racismo sistêmico é que poderemos construir um futuro mais justo e inclusivo para todos os brasileiros.

Também é fundamental considerar a importância da representatividade. A presença de professores negros e de outros grupos minoritários nas escolas é fundamental, pois oferece modelos e referências para os alunos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A luta contra as desigualdades raciais na educação não é apenas um imperativo ético, mas também um investimento no desenvolvimento social e econômico do Brasil. Uma educação de qualidade para todos os grupos raciais é essencial para construir uma nação mais justa, igualitária e próspera.

Legislação e políticas de ações afirmativas

As políticas de ações afirmativas têm desempenhado um papel crucial na tentativa de corrigir desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos historicamente marginalizados. No contexto brasileiro, essas políticas têm sido essenciais para enfrentar a discriminação racial e socioeconômica que afeta significativamente a educação e outros setores da sociedade.

No Brasil, as políticas de ações afirmativas começaram a ganhar destaque nas últimas décadas, com um foco particular na educação superior. A implementação de cotas raciais e sociais em universidades públicas foi um passo importante em

direção à promoção da igualdade de oportunidades. A Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) cujo objetivo é promover a acessão de jovens com baixa renda e grupos étnicos discriminados (negros e índios) às universidades federais e instituições federais de ensino técnico e médio (BRASIL, 2012).

As políticas de ações afirmativas têm enfrentado desafios e críticas, mas também demonstraram resultados positivos. Elas têm contribuído para aumentar a diversidade nas universidades, proporcionando acesso a grupos historicamente excluídos. Além disso, as cotas raciais ajudaram a enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e a promover a valorização da identidade afrodescendente.

Outras iniciativas, como a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, também são importantes componentes das políticas de ações afirmativas. Essas medidas visam a desconstruir estereótipos, combater o preconceito e promover uma educação antirracista.

Para Boakari et. al. (2012, p. 02), seria bem gratificante que as escolas estivessem mais abertas ao

debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem.

Em relação a isso, Abreu; Boakari (2013, p.02) questionam:

Como as escolas ensinam o que é ser afrodescendente? Que imagens são apresentadas para as crianças que ainda estão em processo de construção de sua identidade? Como a sociedade aprende o que é ser afrodescendente? Como a sociedade trata as pessoas afrodescendentes? E deste modo, o que estas pessoas estão dizendo sobre si mesmas? Assim, quais as implicações setoriais para o Brasil e as suas inter-relações socioculturais?

Nesse sentido, os autores destacam a relevância da educação na formação da identidade de crianças afrodescendentes. A forma como a história e a cultura afro-brasileira são apresentadas nas escolas pode influenciar profundamente a autoimagem e a autoestima dessas crianças. A implementação de uma abordagem inclusiva e representativa, que reconheça e valorize a diversidade é crucial para promover um ambiente educacional que contribua positivamente para a construção identitária desses alunos. Destaca-se a importância de repensar currículos e práticas

pedagógicas, buscando incorporar de maneira significativa a pluralidade cultural e étnica presente na sociedade brasileira.

A mencionada lei, sancionada em 2003, foi regulamentada no ano seguinte por meio do Parecer do CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas. Esse documento desempenha um papel importante como referência teórica e pedagógica, abordando aspectos como a formação de professores, os currículos, as práticas docentes e, de maneira especial, propondo uma abordagem política para enfrentar o racismo e as discriminações raciais nos sistemas de ensino. Em um de seus trechos, podemos observar:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 8).

Caracterizada inicialmente como uma decisão de natureza política, as implicações pedagógicas da Lei 10.639/03 abrangem diversas dimensões no que diz respeito à atuação dos profissionais responsáveis por sua implementação. De imediato, ela suscita questões relativas ao currículo, exigindo uma reflexão sobre os referenciais conceituais e paradigmas epistemológicos que fundamentarão esses conteúdos.

O que a legislação propõe não se alinha de maneira harmoniosa com certas tradições curriculares vigentes nos sistemas de ensino. Portanto, a introdução inicial da obrigação de ensinar a história da África e dos negros no Brasil demanda um investimento considerável na formação docente, bem como uma revisão crítica dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura (Oliveira, 2012a). Em outra seção do parecer, identifica-se um exemplo de conteúdo a ser instituído:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tombokoto, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos

escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade (Brasil, 2004, p. 12).

A legislação, impulsionada pelo Estado, movimentos sociais e intelectualidade afrodescendente, busca uma mudança conceitual e epistemológica sobre a identidade nacional, identidades individuais e interpretação da história, questionando os marcos eurocêntricos da razão moderna. No contexto das práticas docentes, aqueles encarregados da implementação da lei enfrentam o desafio de modificar suas posturas profissionais, questionando princípios fundamentais de suas formações e abandonando conhecimentos previamente adquiridos.

Além disso, a lei convoca esses profissionais a vivenciarem uma experiência singular, envolvendo a avaliação crítica de sua formação anterior em um novo patamar epistemológico e pedagógico. Isso implica na criação de estratégias pedagógicas inovadoras e no enfrentamento de conflitos identitários, políticos e administrativos no ambiente escolar.

Para termos práticas efetivas na escola no que se refere às políticas afirmativas e à Lei 10.639/03, não basta estarem instituídas, é preciso que os profissionais da educação assumam uma postura crítica, discursiva, para estimular os/as alunos/as a questionarem-nas. Pois, o que sabemos sobre África, africanos e afrodescendentes sempre foram histórias que nos contam sobre eles, mas sem preocupação alguma com o reflexo destas nas vidas dos afrodescendentes e nas nossas porque todos nós somos desta mesma sociedade (Abreu; Boakari, 2013, p. 2)

De acordo com Júlio (2013, p. 64),

A Lei 10.639/03 prioriza a diversidade existente em nossa sociedade, portanto, os conteúdos escolares devem contemplar essa pluralidade, de forma a interferir positivamente na autoestima de todos os grupos.

Segundo Munanga (2005), a formação continuada de professores para trabalhar na educação básica elaborando suas aulas com os temas da Lei 10.639 de 2003, oferecendo para aqueles que não possuem em sua base estudos e aprofundando para aqueles que já possuem uma base, a importância de realizar reflexões que contemplem a História da África, Cultura do Negro no Brasil.

A legislação respalda a introdução dos temas relacionados à história e reflexões sobre a cultura africana nas escolas brasileiras e visa abordar o desafio de superar uma abordagem histórica restrita, que muitas vezes se limita à escravização

e à colonização da África. Contudo, a falta de formação adequada por parte de alguns professores contribui para a persistência dessa perspectiva limitada, que inadvertidamente reforça a visão eurocêntrica da história. A resistência em adotar uma abordagem mais abrangente muitas vezes está ligada à complexidade teórica dessas questões e ao desafio de desmistificar a ideia de “democracia racial” no Brasil.

História da educação e questões raciais

A história da educação no Brasil é permeada por questões raciais que desempenharam um papel significativo na configuração do sistema educacional e na formação da sociedade. Ao longo dos séculos, o país testemunhou um legado de discriminação racial e desigualdade de oportunidades que se refletiu diretamente no campo da educação.

No período colonial, a educação estava acessível apenas a uma elite branca e privilegiada. Os povos africanos escravizados eram proibidos de aprender a ler e escrever, o que não apenas os manteve em uma posição de subalternidade, mas também os impediu de preservar suas culturas e identidades por meio da educação. A discriminação racial nas escolas foi profundamente enraizada e perdurou mesmo após a abolição da escravidão em 1888.

Com o tempo, as políticas públicas e os movimentos sociais começaram a abordar as disparidades raciais na educação. No entanto, essas desigualdades persistem em muitos aspectos do sistema educacional. As escolas em áreas mais pobres, onde a população é predominantemente afro-brasileira e indígena, frequentemente têm menos recursos, professores menos qualificados e padrões acadêmicos mais baixos.

Os currículos muitas vezes negligenciam a história e a cultura afro-brasileira e indígena, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e preconceitos. Além disso, a sub-representação de professores negros nas escolas é uma questão relevante, uma vez que a diversidade entre os educadores é essencial para que os alunos se identifiquem com seus modelos.

No entanto, é fundamental reconhecer que houve avanços significativos na promoção da igualdade racial na educação. Programas de ação afirmativa, como as cotas raciais em universidades, têm sido implementados para mitigar as disparidades. A implementação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e

cultura afro-brasileira, é um passo importante em direção a uma educação mais inclusiva e antirracista.

No entanto, ainda há muito a ser feito. É imperativo que continuemos a combater a discriminação racial na educação, abordando as disparidades de acesso, recursos e representatividade. Uma educação igualitária e antirracista é essencial para construir uma sociedade brasileira mais justa e inclusiva.

Desafios na implementação de práticas antirracistas

A implementação de práticas antirracistas é um desafio fundamental na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto brasileiro, onde o racismo estrutural é uma realidade profunda, enfrentar esse problema é uma tarefa complexa e necessária. Neste texto, discutiremos alguns dos principais desafios na implementação de práticas antirracistas e por que é necessário superá-los.

Primeiramente, o desafio da conscientização é central. Muitas pessoas, por falta de educação adequada ou por preconceitos enraizados, não reconhecem a existência do racismo. Isso dificulta a aceitação de práticas antirracistas, uma vez que muitos veem essas iniciativas como desnecessárias. Portanto, a conscientização e a educação sobre o racismo são etapas fundamentais para superar essa barreira.

Além disso, a resistência cultural é um desafio significativo. O Brasil possui uma rica herança cultural, mas também carrega estereótipos e preconceitos enraizados em sua cultura. Superar essas ideias preconceituosas e estereótipos é uma tarefa árdua, mas essencial. A valorização da diversidade e o reconhecimento das contribuições culturais de todas as etnias devem ser promovidos.

Outro obstáculo é a falta de políticas públicas eficazes. Embora o Brasil tenha avançado em termos de legislação de ações afirmativas e cotas em universidades, a eficácia dessas políticas pode ser limitada devido à falta de investimento em educação básica de qualidade. Para que as práticas antirracistas tenham impacto, é necessário um sistema educacional equitativo que prepare as gerações futuras para a valorização da diversidade.

A falta de representatividade é outro desafio notável. A sub-representação de pessoas afrodescendentes em posições de poder e visibilidade contribui para a perpetuação do racismo. Promover a diversidade nas esferas de liderança é crucial para criar um ambiente inclusivo.

A resistência à mudança também é um obstáculo comum. Muitas pessoas têm receio de mudanças em suas práticas e crenças arraigadas. No entanto, é necessário superar essa resistência para construir uma sociedade mais igualitária e justa.

Em síntese, os desafios na implementação de práticas antirracistas no Brasil são significativos, mas não insuperáveis. A conscientização, a educação, o combate a estereótipos culturais, a promoção de políticas públicas eficazes, a busca pela representatividade e a superação da resistência à mudança são passos necessários para construir um país que valorize a diversidade e combata o racismo em todas as suas formas. Precisamos enfrentar todos esses desafios de maneira coletiva, para que consigamos de fato atingir os objetivos de uma sociedade equitativa, sem preconceitos e que não perpetue práticas racistas, principalmente no espaço escolar.

A introdução ao campo das relações étnico-raciais é essencial para estabelecer um alicerce sólido na compreensão das complexidades que permeiam as dinâmicas sociais no Brasil e em diversas partes do mundo. Este tópico concentra-se em explorar conceitos fundamentais que são importantes para a análise crítica das relações étnico-raciais. Ao mergulharmos nesses conceitos, somos confrontados com a riqueza e a complexidade inerentes à diversidade racial e étnica. No Brasil, em particular, a questão racial é intrinsecamente vinculada à história de miscigenação e à formação de uma identidade cultural única.

Cada um desses conceitos servirá como uma lente para examinar as estruturas sociais, políticas e históricas que moldam as experiências de diferentes grupos étnico-raciais. Ao delinear esses conceitos básicos, estabelece-se uma base crucial para a compreensão das dinâmicas raciais, contribuindo para o desenvolvimento de uma análise crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais em nosso país e além.

Discriminação racial

A discriminação racial é um flagelo que persiste em nossa sociedade, apesar dos avanços em direção à igualdade racial ao longo dos anos. Ela se manifesta de várias formas, prejudicando indivíduos e comunidades inteiros com base em sua raça ou etnia. O combate à discriminação racial é uma luta contínua e essencial para alcançar uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Uma das formas mais insidiosas de discriminação racial é o racismo institucional, que permeia muitas de nossas instituições, desde o sistema de justiça

até o acesso à educação e cuidados de saúde. Isso resulta em disparidades gritantes em diversas áreas da vida, desde taxas de encarceramento desiguais até disparidades de saúde e econômicas. É fundamental reconhecer e enfrentar essas disparidades sistêmicas para garantir que todos os cidadãos tenham igualdade de oportunidades.

Segundo o Artigo 1º do Estatuto da Igualdade Racial, a discriminação racial é “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica”. O Estatuto ainda afirma que essa exclusão fere os direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social e cultural. Mesmo com a libertação dos escravizados em 1888, a distinção e o preconceito racial ainda estão enraizados na sociedade brasileira.

Estudos antirracistas e educação

Os estudos antirracistas e sua relação com a educação desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade e na luta contra o racismo sistêmico. No cerne desse movimento está o reconhecimento de que a discriminação racial é uma realidade persistente em muitas sociedades e que a educação desempenha um papel essencial na transformação desse cenário.

Os estudos antirracistas na educação buscam identificar, entender e desafiar as estruturas que perpetuam o racismo. Isso inclui examinar o currículo escolar, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas para garantir que sejam inclusivos e reflitam a diversidade da sociedade. Além disso, esses estudos promovem a conscientização sobre a história das lutas raciais e a contribuição de diferentes grupos étnicos para a sociedade.

A importância de incorporar os estudos antirracistas na educação é evidente. Ao fazer isso, as escolas podem criar um ambiente em que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua origem étnica. Além disso, a educação antirracista ajuda a preparar os estudantes para enfrentar o mundo real, onde a diversidade é uma realidade. Eles aprendem a reconhecer e combater o racismo, tornando-se cidadãos mais informados e ativos.

No entanto, a implementação de estudos antirracistas na educação enfrenta desafios. Isso inclui a resistência a mudanças por parte de alguns educadores e a necessidade de políticas e estruturas educacionais que promovam a equidade.

Em resumo, os estudos antirracistas e a educação estão intrinsecamente ligados na luta contra o racismo. Ao incorporar uma abordagem antirracista na educação, podemos criar um ambiente inclusivo e capacitar as gerações futuras a trabalhar para um mundo mais igualitário e justo.

Diversos autores e obras têm contribuído significativamente para a compreensão e promoção dos estudos antirracistas na educação. Autores como Paulo Freire, com sua obra "Pedagogia do Oprimido", enfatizam a importância da conscientização crítica e da educação libertadora. Embora seu trabalho não se concentre especificamente no racismo, ele estabelece as bases para uma abordagem educacional que busca a igualdade e a justiça.

Dessa forma aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais [...]. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar [...]. Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições sociais e desajustes sociais. (PÉREZ-GÓMES, 1998, p. 16)

A escola, embora diante do conflito de objetivos, deve favorecer a discussão e problematização por meio do diálogo e do questionamento das questões raciais. Torna-se um instrumento poderoso na prática educativa anti-racista. De acordo com Santos (2001):

tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua auto-estima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido. (SANTOS, 2001, p. 106)

Ao mesmo tempo, Pérez-Gómez (1998, p. 24) alerta que: "a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social".

Diante da considerável discrepância nas exigências, a escola acolhe, adota e reforça as desigualdades presentes na sociedade, seja em termos sociais, culturais ou étnico-raciais. Ao abraçar a ideia de igualdade para todos na escola, implicitamente, presume-se que cada indivíduo alcança seu lugar com base em sua capacidade e esforço pessoal, desconsiderando os pontos cruciais de desigualdade impostos pela sociedade.

1.3. Empoderamento e Ações Afirmativas: Ferramentas para a Mudança

Com o propósito de fomentar a reflexão na luta contra a discriminação racial e assegurar o pleno cumprimento dos direitos de todos os cidadãos, em 3 de julho de 1951, foi promulgada Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390/1951) a primeira legislação antirracismo no Brasil (BRASIL, 1951). Inicialmente, essa lei caracterizava como infração penal qualquer ato resultante de preconceito relacionado à raça ou cor. Contudo, em 1985, sofreu alterações que transformaram essas práticas em crimes inafiançáveis e ampliaram as penas para até cinco anos de prisão. Dessa forma, em 3 de julho celebra-se o "Dia Nacional de Combate à Discriminação Racial".

A Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, do deputado Carlos Alberto de Oliveira, a denominada "Lei Caó" (BRASIL, 1985), não apenas tipificava o racismo como delito, mas também vedava toda e qualquer forma de discriminação racial no acesso ao emprego, tanto na iniciativa privada quanto na administração pública.

Além disso, o racismo tem um impacto profundamente prejudicial nas pessoas em um nível individual. A discriminação racial afeta a autoestima e o bem-estar emocional das pessoas racialmente discriminadas. Ninguém deveria ser submetido ao fardo de provar constantemente seu valor e identidade com base em sua raça.

O combate à discriminação racial requer um esforço coletivo. Isso envolve educação, conscientização e a implementação de políticas que promovam a igualdade racial. Além disso, devemos encorajar o diálogo aberto sobre raça e racismo, para que possamos compreender melhor as experiências de diferentes grupos raciais e trabalhar juntos para superar os preconceitos arraigados.

Em um mundo diversificado, a discriminação racial é uma tragédia que nos impede de alcançar nosso pleno potencial como sociedade. É imperativo que todos se envolvam na luta contra a discriminação racial, porque, afinal, nossa humanidade comum deve ser mais forte do que qualquer preconceito. Somente quando

conseguirmos superar a discriminação racial poderemos avançar em direção a um futuro verdadeiramente igualitário e inclusivo.

Ações afirmativas

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto.

A ação afirmativa é uma estratégia para combater o racismo e a discriminação. Ela envolve a implementação de políticas e práticas que buscam corrigir desigualdades históricas, proporcionando oportunidades e tratamento igualitário a grupos que foram historicamente marginalizados. As ações afirmativas são políticas públicas fundamentais para promover a igualdade de oportunidades em sociedades marcadas por desigualdades históricas. Elas são um importante instrumento para corrigir injustiças e oferecer reparação a grupos que foram historicamente marginalizados.

Em sua essência, as ações afirmativas visam diminuir disparidades sociais, econômicas e educacionais entre grupos raciais, étnicos e sociais. Estas políticas reconhecem que o passado de discriminação e exclusão continua a afetar as oportunidades disponíveis para certos grupos na sociedade. Assim, elas oferecem uma abordagem proativa para assegurar que as oportunidades sejam estendidas a todos os membros da sociedade, independentemente de sua origem étnica, racial ou social.

William L. Taylor, participante da Conferência de Bellagio, esforça-se em apresentar o conceito de ação afirmativa dentro dessa linha de pensamento, como reparação e redistribuição.

O primeiro, necessariamente, inclui como beneficiários de seus programas todos os membros do grupo prejudicado. O segundo, por sua vez, pressupõe como critério suficiente (ou mesmo exclusivo) a carência econômica ou socioeconômica dos membros do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência. A ação afirmativa diferenciaria-se, no primeiro caso, porque ...em programas de ação afirmativa, o pertencimento a um determinado grupo não é suficiente para que alguém seja beneficiado; outros critérios iniciais de mérito devem ser satisfeitos para que alguém seja qualificado para empregos ou posições... Já em relação à redistribuição, ela distingue-se por configurar-se em medida de justiça, a qual constitui-se em

argumento legal para seu pleito, tal como a jurisprudência norte-americana a consagrou. (Contins, Sant'Ana, 1996, p.210)

E a ação afirmativa teria:

(...) como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho. (Contins, Sant'Ana, 1996, p.210)

De acordo com essa distinção, não basta ser membro de um grupo discriminado, é importante que, além disso, o indivíduo possua determinadas qualificações. Esse é um importante aspecto da ação afirmativa e tem suscitado algumas controvérsias que são apontadas em muitas pesquisas sobre o assunto.

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (Munanga, 1996) Observar o modo como políticas que respondam a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para a sociedade exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e como essa construção social vai sendo discutida em diversos espaços..

Um dos aspectos fundamentais das ações afirmativas é a promoção da diversidade. Elas têm um impacto positivo não apenas em indivíduos diretamente beneficiados, mas também em toda a sociedade. A diversidade enriquece os ambientes de trabalho, instituições de ensino e comunidades, promovendo uma maior compreensão entre diferentes grupos e diminuindo a segregação e o preconceito.

É importante reconhecer que as ações afirmativas não significam discriminação inversa. Elas não excluem ou prejudicam outros grupos, em vez disso, buscam garantir que todos tenham acesso igualitário às oportunidades. Além disso, as ações afirmativas não são uma solução definitiva, mas sim, um passo na direção certa. Elas são temporárias e devem ser adaptadas à medida que a sociedade evolui.

Embora as ações afirmativas sejam essenciais, é crucial que sejam acompanhadas por outros esforços, como a educação sobre a história do racismo e a promoção de políticas de inclusão. Em última análise, as ações afirmativas são um componente vital para construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos

tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, independentemente de sua origem.

Empoderamento

O empoderamento se refere ao fortalecimento de grupos racial ou etnicamente minoritários, para que possam defender seus direitos, participar plenamente na sociedade e superar os desafios impostos pelo racismo e discriminação. O empoderamento é um conceito profundo e significativo que desempenha um papel crucial em nossa sociedade. Refere-se ao fortalecimento individual e coletivo das pessoas, especialmente daquelas que historicamente foram marginalizadas ou privadas de direitos e oportunidades. É uma ferramenta poderosa para promover a igualdade e a justiça social.

Em sua essência, o empoderamento visa dar voz às pessoas, capacitando-as a tomar decisões que afetam suas vidas. Isso envolve o acesso a recursos, educação, oportunidades econômicas, participação política e, acima de tudo, o reconhecimento de sua própria dignidade e valor como ser humano. Segundo KILOMBA (2019), compreende-se o Outro como aquilo que o sujeito branco não quer ser relacionado.

Nilma Lino Gomes, afirma que no Brasil o cabelo é um demarcado de boa parte das tensões identitárias e que ele faz com o que aconteça um rompimento entre o individual e o grupo étnico a que se pertencem com a revalorização considerando que:

(...) sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, inclusive aquele que consegue algum tipo de ascensão social. Para esse sujeito, o cabelo não deixa de ser uma forte marca identitária e, em algumas situações, continua sendo visto como estigma de inferioridade. (GOMES, 2019, p. 30)

O empoderamento não é uma via de mão única; ele cria um ciclo virtuoso. Quando as pessoas são empoderadas, elas se tornam agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Elas contribuem para o progresso social, econômico e político, tornando-se catalisadoras de um mundo mais inclusivo e equitativo.

A equidade de gênero é uma área em que o empoderamento desempenha um papel fundamental. Em muitas partes do mundo, as mulheres enfrentam desigualdades sistêmicas, incluindo salários mais baixos e acesso limitado à

educação e à participação política. O empoderamento das mulheres é essencial para enfrentar essas desigualdades de frente.

A autora Rute Vivian Baquero, escreveu no ano de 2006 um artigo intitulado “*Empoderamento: questões conceituais e metodológicas*”, onde ela apresenta 4 categorias do empoderamento, sendo elas: Empoderamento Cognitivo, Empoderamento Psicológico, Empoderamento Econômico e Empoderamento Político (Quadro 2). Um dos títulos do seu artigo é “Processos e Estratégias de Empoderamento”, onde é possível ter o entendimento que o Empoderamento é algo muito mais profundo e estrutural.

Quadro 1. Dimensões do empoderamento: estratégias para superar desigualdades raciais¹.

TIPO DE EMPODERAMENTO	DESCRIÇÃO
Cognitivo	Refere-se à conscientização que as pessoas negras desenvolvem sobre o racismo que as afeta, compreendendo suas origens, manifestações e impactos na sociedade.
Psicológico	Relaciona-se ao fortalecimento da autoestima e autoconfiança das pessoas negras, promovendo a valorização de sua cor, cabelo, corpo e história.
Econômico	Enfoca a importância da representatividade negra em posições de destaque em empresas e organizações, buscando independência econômica e visibilidade.
Político	Desenvolve a capacidade crítica das pessoas negras para analisar a sociedade e agir de forma a promover mudanças estruturais.

Fonte: Adaptado de Baquero (2006) pela Autora, 2024.

¹ É importante ressaltar que, embora este quadro foque no empoderamento de pessoas negras, o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial são responsabilidades de toda a sociedade. O empoderamento de grupos minoritários contribui para uma sociedade mais justa e equitativa, beneficiando a todos.

Essas categorias sobre empoderamento são essenciais para combater o racismo e outras formas de discriminação. Quando as pessoas são capacitadas a reconhecer seus direitos e a lutar por justiça, a sociedade como um todo se beneficia. Como podemos analisar, o empoderamento é um processo contínuo que requer esforços contínuos em níveis individuais e sistêmicos. É necessário criar políticas e estruturas que promovam o empoderamento e remover barreiras para a participação plena de todos na sociedade. É uma responsabilidade compartilhada de todos nós trabalharmos para capacitar as pessoas e comunidades, permitindo que alcancem seu pleno potencial e contribuam para um futuro melhor.

1.4. Estudos Antirracistas: Construindo um Currículo Crítico e Inclusivo

A promoção do reconhecimento étnico-racial na educação é um tema que tem ganhado cada vez mais relevância na sociedade (WANG et al., 2020). A literatura aponta que essa promoção é fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, onde as diferenças étnicas e raciais são valorizadas e respeitadas (BLUM, 2014; GRAHAM, 2016). No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados na promoção desse reconhecimento no ambiente escolar, principalmente em contextos como o de Nazária, Piauí, onde a diversidade étnico-racial não é tão discutida como em outras regiões do país.

Um estudo relevante para o tema é o de Gomes e Santos (2020), que enfatizam a importância do papel do educador na promoção do reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação. É importante destacar que educadores são professores no âmbito escolar e que devem contribuir no processo educativo em diversos contextos. Segundo os autores:

Os educadores devem ser capazes de reconhecer a diversidade cultural e étnico-racial presente na sala de aula e trabalhar de forma consciente para valorizá-la e respeitá-la (Gomes e Santos, 2020, p. 83).

Nesse sentido, é fundamental que os educadores tenham uma formação que os capacite a lidar com a diversidade étnico-racial e a desenvolver práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Assim, a promoção do reconhecimento étnico-racial na educação infantil deve contemplar ações que combatam o racismo e valorizem a diversidade cultural e étnico-

racial.

Esses estudos indicam que a promoção do reconhecimento étnico-racial na educação infantil é um desafio que envolve a formação dos educadores, o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas e a valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Além disso, é importante considerar as especificidades do contexto local, como no caso de Nazária, Piauí, onde o estudo será realizado.

Além disso, é necessário destacar a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. De acordo com Oliveira (2019, p. 23),

A educação antirracista é aquela que se propõe a desnaturalizar as desigualdades raciais, desvendar o racismo e as suas diferentes expressões, além de formar indivíduos conscientes e atuantes na luta contra o preconceito e a discriminação.

Nesse sentido, é importante que as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil sejam voltadas para a promoção do respeito à diversidade étnico-racial e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

É fundamental que o educador tenha um papel ativo nesse processo, pois ele é o mediador entre a criança e o conhecimento. Conforme destaca Gomes (2018), "o educador deve estar atento e consciente sobre suas ações, reflexões e práticas, sejam elas pessoais ou profissionais" (p. 39). Além disso, é preciso que ele esteja preparado para lidar com as questões relacionadas à diversidade étnico-racial, bem como para promover o diálogo e o respeito entre as crianças.

Portanto, é possível afirmar que a educação infantil tem um papel fundamental na promoção do reconhecimento étnico-racial e na desconstrução de estereótipos e preconceitos. Para que isso seja possível, é necessário que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas antirracistas e que o educador esteja preparado para lidar com as questões relacionadas à diversidade étnico-racial.

Além disso, é importante destacar que a falta de representatividade étnico-racial na educação infantil pode ter consequências negativas para a formação da identidade das crianças. Conforme aponta Silva (2017), "a representatividade étnica positiva na literatura infantil tem a função de mostrar a diversidade existente na sociedade e contribuir para a formação de identidades positivas das crianças" (p. 48). Por isso, é necessário que haja uma diversidade de representações étnico-

raciais na literatura, brinquedos e materiais pedagógicos utilizados na educação infantil.

No século XIX, dois movimentos antagônicos em relação ao pensamento racial se destacaram. O movimento abolicionista, que desempenhou um papel crucial na erradicação de escravização no continente americano, surgiu concomitantemente ao desenvolvimento de teorias de cunho racial determinista. Com o fortalecimento da presença política e econômica da Europa, tornaram-se evidentes tentativas de justificar o seu imenso êxito.

Nesse contexto, começaram a surgir formulações que buscavam explicar o sucesso europeu, muitas delas apoiadas por justificativas de caráter científico. Argumentos de natureza científica eram empregados para sustentar a suposta superioridade dos povos do hemisfério norte. O avanço das ciências naturais gerou a emergência de uma concepção que relacionava a superioridade política e econômica dos europeus à sua herança genética e ao ambiente físico favorável que habitavam.

Essa abordagem sugeria que os europeus do norte eram superiores devido ao clima ideal de suas regiões, enquanto os povos que viviam em zonas tropicais eram considerados inferiores, tidos como incapazes de progredir nos aspectos políticos, sociais e econômicos. O racismo, que fora definido como “uma teoria pseudocientífica, mais racionalizada, postulando a inferioridade inata e permanente dos não brancos”, transformou-se numa formidável teoria (Skidmore, 1976, p.65).

No final do século XIX e início do XX, a questão racial no Brasil era frequentemente abordada através da teoria do branqueamento, que previa um progressivo embranquecimento da população devido à imigração europeia. Sílvia Romero (1851-1914), influenciado por explicações naturalistas sobre evolução social, foi um dos principais defensores dessa teoria, centralizando o papel do mestiço na formação do povo brasileiro (FILHO, 2020). Contudo, como argumenta Roberto DaMatta em 'O que faz o Brasil, Brasil?', essa visão não captura a complexidade da sociedade brasileira. DaMatta enfatiza que o Brasil se caracteriza por uma lógica relaciona!, manifestada na capacidade de sintetizar, relacionar e conciliar diferentes elementos culturais e raciais (MOTTA, 1990). Essa habilidade de integração, segundo o autor, é fundamental para compreender a identidade nacional brasileira, que vai além de simples teorias raciais e se expressa em um sincretismo único que permeia vários aspectos da cultura, da religião e das relações sociais no país.

A solução para essa adversidade seria evitar o corrompimento da população ainda pura, e para isso, seria necessário o fortalecimento dos valores das raças puras europeias. Então, “a raça renasceria, a saúde pública melhoraria, o temperamento moral seria revigorado, e as melhores mudanças possíveis se operariam na condição desse admirável país” (DUNN et al, 1975).

As teorias raciais desempenharam e continuam a desempenhar um papel significativo nas sociedades, influenciando diretamente a educação e, por conseguinte, o desenvolvimento social e cultural de um país. No Brasil, assim como em muitos outros lugares, as teorias raciais tiveram um impacto profundo na maneira como a educação foi concebida, implementada e percebida. Compreender essas teorias e suas implicações é fundamental para identificar os desafios que ainda enfrentamos na promoção da igualdade racial na educação.

A teoria da degeneração, matriz do racismo científico, comumente associada a figuras como Louis Agassiz (1807-1873), foi um componente crucial na justificação das políticas segregacionistas e da exclusão educacional que marcaram grande parte da história. Essa teoria, baseada na noção de que algumas raças eram biologicamente superiores a outras, sustentava a ideia de que os grupos racialmente considerados "inferiores" deveriam ser mantidos em posições subalternas na sociedade. O naturalista tinha o propósito de comprovar, observando escravizados e seus descendentes que negros e brancos, pertencentes a raças diferentes, não podiam habitar o mesmo espaço, “incapazes de se civilizar, os negros deveriam se manter apartados da civilização”. O Brasil era assim, para Agassiz, o perfeito contraponto dos Estados Unidos – aquilo que seu país de adoção jamais deveria se tornar.

Essa ideologia encontrou terreno fértil em contextos sociais onde o racismo era predominante, principalmente nos Estados Unidos durante o período da segregação racial, que durou até a década de 1960 (REARDON; OWENS, 2014). As escolas eram segregadas com base na raça, com instalações e recursos substancialmente inferiores para estudantes afrodescendentes em comparação com seus pares brancos (BARON, 1971). Esse sistema perpetuava a crença na superioridade racial branca, contribuindo para a manutenção de desigualdades sistêmicas em educação (ALLEN; LIOU, 2018)

Várias teorias raciais como o darwinismo social e a eugenia sustentavam a ideia de que algumas raças eram superiores a outras (Browne, 2016). No entanto, essas teorias foram desacreditadas há muito tempo do ponto de vista científico

(BOYD, 2015), mas deixaram um legado duradouro de discriminação racial, que ainda persiste em muitos aspectos da sociedade. Em relação à educação, essas teorias influenciaram políticas e práticas que resultaram na segregação racial de estudantes, negando-lhes acesso igualitário a oportunidades educacionais.

Desvendando o racismo: um imperativo social

O racismo é um problema que há muito tempo permeia a história da humanidade. É uma ferida profunda na sociedade que, embora muitas vezes mascarada, continua a afetar a vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Desvendar o racismo é essencial para promover uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

O racismo é uma ideologia, um sistema de crenças e atitudes que se baseia na suposta superioridade de uma raça sobre outras. Isso leva à discriminação, marginalização e opressão sistemática das pessoas pertencentes às raças consideradas inferiores. O racismo pode ser manifestado de diversas maneiras, incluindo o racismo individual (atitudes preconceituosas), o racismo institucional (discriminação em instituições) e o racismo estrutural (sistema de discriminação presente na sociedade) (Quadro 1).

O racismo é um fenômeno complexo e profundamente arraigado na sociedade, com impactos significativos sobre as vidas daqueles que são alvos dessa discriminação. É importante entender as diferentes manifestações do racismo:

Historicamente, da mesma forma que o termo raça, o conceito de racismo adquiriu diferentes significados ao longo do tempo. Conforme a explicação de Munanga (2004, p. 22), teoricamente, esse termo se refere a:

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

Além disso, o racismo atribui a essas características físicas um valor moral, intelectual e estético desigual, o que resulta em uma hierarquia racial. Em outras palavras, o racismo não se limita a uma classificação de grupos com base em características físicas, mas também associa características psicológicas e morais a

essas raças, muitas vezes favorecendo uma em detrimento das outras. Isso resulta em discriminação e preconceito contra grupos raciais considerados inferiores, prejudicando sua igualdade e seus direitos.

Quadro 2. Manifestações do racismo: tipos e descrições.

TIPO	DESCRIÇÃO
Racismo individual	Esse é o nível mais pessoal, no qual indivíduos expressam preconceito racial em suas ações, palavras e atitudes. Pode incluir insultos, discriminação no emprego, humilhação e violência racial. O racismo individual também pode ser sutil, como microagressões, que são comentários ou ações aparentemente inofensivas, mas que carregam conotações racistas.
Racismo institucional	Refere-se à discriminação racial que está incorporada nas políticas e práticas de instituições, como escolas, empresas e governos. Isso pode se manifestar em práticas de contratação discriminatórias, disparidades educacionais e no sistema de justiça criminal. O racismo institucional não exige intenções racistas individuais, mas é resultado de estruturas históricas de poder e privilégio.
Racismo estrutural	Este é o nível mais abrangente e profundo do racismo. Envolve padrões sistêmicos de desigualdade que se acumulam ao longo do tempo. O racismo estrutural se manifesta na disparidade de renda, acesso desigual à educação de qualidade, segregação residencial e outros aspectos da vida cotidiana. É frequentemente enraizado em questões históricas, como o colonialismo e a escravidão.

Fonte: A Autora, 2024.

É necessário reconhecer que o racismo não é um fenômeno restrito a uma época ou lugar específico. Ele é uma realidade global, afetando pessoas de todas as raças e etnias. O racismo pode se manifestar de várias maneiras, desde preconceitos sutis até discriminação institucionalizada e violência flagrante. Negar a existência do racismo ou minimizá-lo é ignorar uma realidade dolorosa que muitas pessoas enfrentam diariamente.

Além disso, desvendar o racismo envolve entender suas raízes históricas. O racismo tem profundas conexões com o colonialismo, a escravidão, a exploração e a discriminação sistemática. É um legado sombrio que continua a moldar as estruturas sociais e econômicas. Ao examinar essa história, podemos compreender melhor por que o racismo persiste e como superá-lo.

Outro ponto importante é reconhecer que o racismo não é apenas um problema individual, mas também estrutural. Ele está enraizado em instituições, políticas e práticas que perpetuam desigualdades com base na raça. Para desvendar o racismo, é essencial questionar e reformar essas estruturas injustas.

Como ressalta Munanga (2004, p. 28), em nome do respeito às diferenças culturais, racistas e antirracistas carregam a mesma bandeira. O problema está, portanto, na diluição das lutas contra as barbáries e o extermínio de populações inteiras, que podem ser vistos “a olho nu”, desde que o homem decidiu classificar a humanidade, atribuindo-lhe valores diferenciados, como o darwinismo social, que contribuiu para a racialização das relações sociais. A educação antirracista desempenha um papel fundamental na luta contra o racismo. Promover a conscientização e a empatia é uma ferramenta poderosa. É vital que as escolas e as comunidades incentivem a educação antirracista desde cedo, ajudando as pessoas a compreenderem a diversidade e a valorizarem todas as culturas.

Nas últimas décadas, movimentos sociais e acadêmicos têm trabalhado para dismantelar a ideia da democracia racial, demonstrando que o racismo é uma realidade no Brasil e que medidas efetivas são necessárias para combater suas manifestações. Isso inclui a promoção da educação antirracista, a valorização da diversidade étnico-racial e a implementação de políticas de ação afirmativa para corrigir as desigualdades históricas.

A promoção da educação antirracista tem sido impulsionada pela Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Educadores como Nilma Lino Gomes têm sido fundamentais na implementação dessa abordagem pedagógica, desenvolvendo materiais e metodologias que visam desconstruir estereótipos raciais e promover uma visão mais inclusiva da história brasileira.

A valorização da diversidade étnico-racial tem sido uma bandeira do Movimento Negro Unificado (MNU) desde sua fundação em 1978. Figuras históricas como Abdias do Nascimento, através do Teatro Experimental do Negro, e Lélia

Gonzalez, com suas contribuições acadêmicas e políticas, foram pioneiras nesse processo de afirmação da identidade negra e denúncia do racismo estrutural.

A implementação de políticas de ação afirmativa tem sido crucial para corrigir desigualdades históricas. Um exemplo notável é o sistema de cotas raciais nas universidades públicas, iniciado pela UERJ em 2003 e posteriormente adotado por outras instituições federais. O Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em 2010, também representa um marco importante ao estabelecer diretrizes para combater a discriminação racial em diversos setores da sociedade.

Estas iniciativas demonstram o esforço contínuo para combater o racismo estrutural no Brasil, reconhecendo a necessidade de medidas concretas para promover a igualdade racial e valorizar a diversidade étnico-cultural do país.

Além disso, é responsabilidade de todos combater o racismo em todas as suas formas. Isso envolve denunciar atos racistas, apoiar iniciativas antirracistas e adotar uma postura ativa contra o preconceito.

Em conclusão, desvendar o racismo é um imperativo social. É um compromisso com a justiça, a igualdade e a dignidade para todas as pessoas, independentemente de sua raça ou origem étnica. A luta contra o racismo é uma jornada contínua que requer a participação de todos. Essa conscientização se faz necessária. Somente quando nos unirmos de fato para enfrentar esse problema com coragem e determinação, poderemos verdadeiramente construir um mundo livre de racismo, tendo nossas lutas por reconhecimento e valorização, respeitadas e assistidas de maneira igualitária.

Matizes da identidade racial

A questão dos matizes da identidade racial é complexa e profundamente enraizada em um contexto histórico e social. Autores renomados têm abordado essa temática, lançando luz sobre as nuances que compõem a experiência racial de indivíduos em diferentes contextos. Nesse sentido, Bell Hooks (2019), escritora e ativista, destaca a interseccionalidade, salientando que as identidades não podem ser reduzidas a uma única dimensão, mas são entrelaçadas por gênero, classe social e outras variáveis. Ela afirma que amar a negritude é um ato revolucionário. É um projeto colonial e imperialista o auto-ódio do povo negro, essa constante busca para se igualar ao padrão branco de beleza e existência:

Muitas pessoas negras nos veem como se ‘faltasse algo’, como se fôssemos inferiores quando comparados aos brancos. É impressionante a escassez de trabalhos acadêmicos contemplando a questão do auto-ódio dos negros, examinando as formas como a colonização e a exploração de pessoas negras é reforçada pelo ódio racial internalizado via pensamento supremacista branco. Poucos acadêmicos negros abordam extensivamente a obsessão negra com a branquitude (HOOKS, 2019, p. 48).

A autora nos leva a refletir sobre a importância de entender como a colonização e a exploração continuam a afetar a autoimagem das pessoas afrodescendentes, perpetuando padrões de pensamento que reforçam ideias de inferioridade racial. Ela levanta uma reflexão profunda sobre o fenômeno do auto-ódio, algo muitas vezes negligenciado em discussões sobre identidade racial.

Hooks (2019, p. 59) evidencia que “nos pedem coletivamente que demonstremos a nossa solidariedade com o status quo supremacista branco supervalorizando a branquitude, vendo a negritude apenas como um marcador de impotência e vitimização”. Segundo Hooks,

Coletivamente, pessoas negras e nossos aliados somos empoderados quando praticamos o auto amor como uma intervenção revolucionária que mina práticas de dominação. Amar a negritude como resistência política transforma nossas formas de ver e ser e, portanto, cria as condições necessárias para que nos movamos contra as forças de dominação e morte que tomam as vidas negras e indígenas (Hooks, 2019, p. 63).

A autora propõe uma análise profundamente intrincada sobre o poder revolucionário do auto amor no contexto da resistência política. Sua perspectiva destaca que não é apenas uma transformação individual, mas uma força coletiva que desafia e desestabiliza as estruturas de dominação. Essa conexão é apresentada como uma forma de subverter não apenas as visões internalizadas, mas também como um impulso para a ação coletiva contra as injustiças sistêmicas. Hooks argumenta ainda que:

Enquanto as pessoas negras forem ensinadas a rejeitar nossa negritude, nossa história, nossa cultura como única maneira de alcançar qualquer autossuficiência econômica, ou ser privilegiado materialmente, então sempre haverá uma crise na identidade negra. O racismo internalizado continuará a erodir a luta coletiva por autodefinição. Massas de crianças negras vão continuar a sofrer de baixa autoestima (Hooks, 2019, p. 60).

O que a autora propõe é uma visão de educação que respeita e incorpora os valores civilizatórios afro-brasileiros, enfatizando a integração do corpo, mente e

espírito. Essa concepção educacional vai além da transmissão de conhecimentos científicos e aborda a necessidade de cuidar da dimensão emocional e espiritual dos indivíduos. Ela destaca que o racismo não apenas afeta o corpo físico, mas também deixa "golpes na alma".

Portanto, a escola desempenha um papel crucial não apenas no fornecimento de informações científicas, mas também no apoio emocional e espiritual, contribuindo para a cura e o bem-estar integral dos alunos. Essa abordagem ampla reconhece a importância de cultivar uma educação que vá além do intelectual, abraçando a totalidade do ser humano.

Frantz Fanon, um psiquiatra e pensador revolucionário, também foi uma figura importante na abordagem das questões relacionadas à identidade racial, colonialismo e o impacto psicológico do racismo. Em sua obra "*Pele Negra, Máscaras Brancas*", Fanon (1952), explora as matizes complexas da cor e como as sociedades coloniais implantam narrativas que afetam profundamente a autoimagem dos indivíduos negros.

Fanon (1952) discute a experiência de ser negro em uma sociedade que coloca a branquitude como o ideal. Ele examina o fenômeno da internalização do racismo pelos próprios indivíduos negros, destacando como a busca por assimilação aos padrões brancos muitas vezes resulta em um conflito interno e na negação da própria identidade.

O argumento principal explorado neste trabalho é a epidermização do racismo: quando confrontado com o racismo, o indivíduo negro internaliza um complexo de inferioridade e inicia um processo de autoilusão, tentando adotar a fala, o pensamento e o comportamento considerados como brancos, até que, eventualmente, se confronta novamente com o olhar crítico do branco. É nesse momento que as máscaras brancas caem: "onde quer que vá, o preto permanece um preto".

Como psiquiatra, Fanon pretende liberar o homem negro do seu complexo de inferioridade e trazê-lo de volta à humanidade: o que nós queremos é ajudar o negro a se libertar do seu arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial" (Fanon, 2008, p. 44).

O autor aborda a ideia de que, em sociedades colonizadas, a cor da pele torna-se um marcador de status e de aceitação. Ele destaca como muitos indivíduos negros buscam embranquecer suas identidades para se adequar aos padrões

estabelecidos, enfrentando assimilação cultural e negação de sua herança “desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer” (Fanon, 2008, p. 108).

Ao analisar as matizes da cor, Fanon não apenas desafia as estruturas coloniais, mas também destaca a necessidade de uma reconexão com a cultura e a história africanas. Ele argumenta que essa reconexão é essencial para a construção de uma identidade sólida e resistente aos efeitos psicológicos do racismo.

A visão de Fanon é profundamente histórica, psicológica e sociológica, destacando a importância de compreender não apenas as manifestações externas do racismo, mas também os processos internos que moldam as percepções individuais. Ele afirma que a defesa de que o racismo não se limita às expressões inferiorizadoras e animalizadoras das populações não brancas, mas, sobretudo, expressa-se pela própria representação de uma humanidade genérica que abrange sempre a Europa (burguesa), o ocidente, o homem branco e suas expressões universais. Como afirma:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. [...] O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. [...] O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (FANON, 2008, p. 160).

Frantz Fanon não apenas analisou criticamente as dinâmicas raciais, mas também proporcionou um arsenal teórico valioso para os que buscam compreender, desafiar e transformar as estruturas opressivas que moldam as experiências das pessoas negras em todo o mundo. Seu chamado à descolonização, tanto física quanto mental, ecoa como um lembrete contundente da urgência da justiça e da liberdade.

Ademais, Stuart Hall (2000), teórico cultural e sociólogo, aborda a identidade como algo fluido e em constante transformação. Sua perspectiva destaca que a identidade não é fixa, mas construída em relação ao ambiente social e cultural. Essa

abordagem dinâmica é crucial para compreender as matizes da identidade racial, que não podem ser encapsuladas em definições rígidas, mas devem ser entendidas em um contexto em constante evolução.

[...] O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 2000).

Para o autor, as identidades sociais devem ser concebidas como formadas dentro do espectro da representação, por meio da cultura, resultando de um processo de identificação que nos capacita a posicionar-nos dentro das definições fornecidas pelos discursos culturais. Dessa maneira, nossas subjetividades são parcialmente originadas de maneira discursiva e dialógica. Além disso, ao desenvolver uma visão de identidade como estratégica e posicional, Hall argumenta que, na modernidade tardia, as identidades estão cada vez mais sujeitas a fragmentações e fraturas, sendo construídas de maneira múltipla por meio de discursos, práticas e posições. A identidade racial não é apenas uma questão individual; ela é moldada por estruturas sociais e históricas.

Ao explorar as matizes da identidade racial, torna-se crucial reconhecer a interdisciplinaridade dessas experiências. As perspectivas apresentadas desafiam estereótipos e proporcionam uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas na construção da identidade racial. Em meio a essas reflexões, a compreensão da identidade como uma construção cultural e estratégica destaca a natureza fluida e fragmentada dessas identidades na sociedade contemporânea.

Racismo, preconceito, discriminação e estereótipos são termos crescentemente propalados e cujas idéias não podem ser prescindidas para que possamos entender os fenômenos ao nosso redor. Recentemente, tem havido a preocupação em delinear esses conceitos e, como alerta Silva Jr. (2000, apud THEODORO, JACCOUD, 2005, p. 112). O racismo é um problema global, que não se limita a uma única nação ou cultura. Ele se manifesta de diversas formas, desde preconceitos sutis até discriminação institucionalizada. Para combater eficazmente o racismo, é essencial que a educação aborde essa questão de frente.

Beato (1998, apud SANT'ANA, 2005, p. 60), conceitua o racismo como: "A teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras".

A discriminação pode ser entendida como "ação de exclusão, restrição ou preferência que impede o tratamento ou acesso igualitário a direitos e oportunidades em função da cor" (THEODORO, JACCOUD, 2005, p. 111-2).

Para Sant'ana, a discriminação é

a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo. (SANT'ANA, 2005, p. 63)

Em resumo, os estudos antirracistas e a educação estão intrinsecamente ligados na luta contra o racismo. Ao incorporar uma abordagem antirracista na educação, podemos criar um ambiente inclusivo e capacitar as gerações futuras a trabalhar para um mundo mais igualitário e justo.

CAPÍTULO II: JORNADA METODOLÓGICA: ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS

A jornada metodológica é uma trilha essencial no percurso da pesquisa e do desenvolvimento científico, marcada pela seleção criteriosa de abordagens e procedimentos que orientam a construção do conhecimento. Este é um caminho em que pesquisadores, acadêmicos e profissionais trilham em busca de métodos eficazes para responder a questões, investigar fenômenos e contribuir para a expansão do entendimento em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, exploraremos as nuances da jornada metodológica, destacando abordagens e processos que moldam o rigor e a validade da pesquisa em questão.

2.1. Tipo de pesquisa

A prática da pesquisa científica caracteriza as vivências do estudante como instrumento incentivador no uso da reflexão crítica e construtiva. A partir de tal experiência, o aluno passa a desenvolver visões mais amplas para desta forma analisar os dados que coletou.

De acordo com Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Entende-se que só se pode fazer uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa.

Para tanto, a pesquisa "Reconhecimento étnico-racial na educação infantil: experiências e desafios no contexto de Nazária, Piauí" consiste em uma abordagem qualitativa, utilizando como técnica a entrevista semiestruturada com educadores que atuam na educação infantil em Nazária.

A escolha da abordagem qualitativa se deu pelo fato de permitir uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados, em especial as experiências e desafios dos educadores em relação ao reconhecimento étnico-racial na educação infantil. A técnica da entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir que os entrevistados descrevessem livremente suas experiências e opiniões, sem perder o foco do tema em questão.

Segundo a autora Arilda Godoy (1995, p.21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. [...] o estudo qualitativo pode ser conduzido através de diferentes caminhos.”

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se aproxime da realidade dos(as) colaboradores(as) da pesquisa, numa abordagem sócio-histórica e cultural. Assim, acreditamos que a pesquisa empírica qualitativa de caráter exploratório será importante para que alcancemos nossos objetivos.

Esse trabalho caracteriza-se como abordagem qualitativa pelo fato de permitir aos participantes responderem as questões de acordo com suas percepções pessoais, e que segundo (LUDKE; ANDRÉ, 1986) *apud* Gomes, (2007, pág. 18):

A pesquisa qualitativa proporcionaria melhores condições de atingirmos as intenções do nosso estudo porque tem o ambiente natural da escola como fonte de dados e não admite visões isoladas, parceladas e estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, dependendo das outras atividades da pesquisa sendo desenvolvidas.

Outra técnica utilizada, foi a observação participante, segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2016, p. 64) é “como um método, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Em muitas situações ela costuma ser mais importante do que qualquer outra técnica”.

A autora destaca que a observação participante é considerada por alguns estudiosos como método, e que pode ser considerada parte essencial da pesquisa qualitativa. Deste modo, a observação participante apresentada pela a autora, que afirma ser:

Um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no

espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2016, p. 64).

Para a realização da coleta de dados escolhemos duas professoras, 1 mãe e 1 aluna. Além de observações feitas com base em oficinas ministradas pela pesquisadora para os alunos. A escolha de duas professoras é devido às possibilidades e variabilidade de respostas em relação à mesma temática. Ambas as professoras foram escolhidas por estarem inseridas no ambiente escolar e trabalharem diretamente na turma do 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais.

A participação dos pais na pesquisa desempenha um papel importante no processo de sensibilização e conscientização. Ao envolver os pais nessa temática, é possível promover uma maior compreensão e apoio em relação às ações desenvolvidas pela escola. A inclusão dos pais na pesquisa pode ocorrer de diversas formas.

Primeiramente, é importante estabelecer uma comunicação clara e aberta com os pais, compartilhando os objetivos da pesquisa, sua relevância e os benefícios esperados. Isso pode ser feito por meio de reuniões, cartas informativas ou até mesmo em eventos específicos voltados para a participação dos pais.

Durante a pesquisa, os pais podem ser convidados a fornecer informações sobre as percepções e experiências de seus filhos em relação ao reconhecimento étnico-racial. Isso pode ser feito por meio de questionários, entrevistas ou grupos de discussão, onde os pais têm a oportunidade de expressar suas opiniões e compartilhar suas vivências.

É importante ressaltar que a participação dos pais na pesquisa não se limita apenas ao momento de coleta de dados. É fundamental manter um diálogo contínuo com os pais ao longo do processo, compartilhando os resultados da pesquisa, discutindo possíveis ações e medidas a serem tomadas e envolvendo-os na implementação de estratégias de promoção do reconhecimento étnico-racial na educação infantil.

Em suma, a participação dos pais na pesquisa sobre reconhecimento étnico-racial na educação infantil é uma oportunidade valiosa para engajá-los ativamente na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário. Ao envolver os pais nesse processo, fortalecemos os laços entre família e escola, promovemos a

conscientização e contribuímos para a formação de crianças mais tolerantes, respeitadas e conscientes da importância da diversidade étnico- racial.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e transcritas para posterior análise. A análise dos dados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, que consiste na identificação de temas recorrentes nos dados coletados.

A Educação Infantil por ser a primeira etapa da educação Básica, tem suas especificidades para formação integral da criança, no trabalho de capacidades e habilidades. De posse dessa educação, apresentou uma proposta didática que visa o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e fazeres que são necessários ao processo de formação cidadã que todas as crianças precisam viver.

2.2. Local de realização da pesquisa

Nazária, uma cidade localizada no estado do Piauí, desempenha um papel significativo na história e no desenvolvimento do estado. Sua influência econômica e política remonta a décadas passadas, quando se destacava como um importante centro eleitoral da zona rural de Teresina, capital do Piauí. Isso resultou na eleição de vários vereadores que representaram a região na câmara municipal de Teresina.

Do ponto de vista econômico, Nazária teve um impacto substancial na produção agrícola, com destaque para culturas como milho, feijão, mandioca e na mais recente produção de piscicultura e produtos cerâmicos, incluindo telhas e tijolos. A cidade também foi uma importante região na extração de babaçu, um recurso valioso da região.

A história do município remonta ao século XIX, quando o porto (cais) de Nazária era um ponto fundamental para a região. Embarcações, como o famoso "cobra preta", atracavam regularmente no porto, trazendo iguarias e produtos produzidos localmente, como utensílios de barro, gamelas, colheres de pau, alimentos como mandioca, farinha, arroz, carne seca e frutas. A cidade se tornou um importante centro de comercialização.

Francisco Alves de Carvalho, figura proeminente na história de Nazária, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da região. Conhecido como coronel Francisco Alves de Carvalho, foi um latifundiário que teve visão de futuro, investindo na plantação de cana-de-açúcar e na produção artesanal de açúcar e

cachaça. Além disso, atuou como comerciante de tecidos e alimentos, desempenhando um papel essencial na economia local.

A cidade de Nazária passou por diversas transformações ao longo de sua história, incluindo melhorias na infraestrutura, como estradas, abastecimento de água e eletricidade. A educação e a saúde também se tornaram prioridades, com escolas públicas e postos de saúde atendendo às necessidades da população.

Em 1988, a cidade deu seu primeiro passo em direção à emancipação, com a instalação de uma sub-prefeitura. Isso contribuiu para a organização urbana e administrativa da cidade. Hoje, Nazária é um município independente, com um núcleo de administração municipal.

Nazária foi emancipada politicamente em 1993 do município de Teresina, logo após aprovação em plebiscito realizado neste mesmo ano. Sendo elevada à categoria de município e distrito com a denominação de Nazária, pela Lei estadual nº 4810 de 14 dezembro de 1995; cuja sede distancia de Teresina cerca de 30 quilômetros. Devido a problemas jurídicos, o estatuto do novo município só foi definido em 2005 depois de decisão em última instância no Supremo Tribunal Federal. Oficialmente, foi instalada como município após as eleições municipais que foram realizadas em 5 de outubro de 2008. Em 1 de janeiro de 2009, o município de Nazária foi instalado com sua administração local composta por prefeito e 9 vereadores eleitos em 2008.

Assim, Nazária permanece como um exemplo das cidades do interior do Nordeste brasileiro, onde a simplicidade se encontra com a autenticidade, criando uma comunidade rica em cultura e história. Sua influência econômica, tradições culturais e sua força comunitária fazem dela um lugar verdadeiramente especial no cenário do Piauí.

A Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho está localizada na cidade de Nazária, município do estado do Piauí. A escola foi fundada em 1992 e atende a alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desempenha um papel fundamental na educação da comunidade local. A história da escola remonta aos primeiros anos de existência do município, quando a necessidade de um espaço educacional se fez presente.

A escola recebeu o nome em homenagem a Francisco Alves de Carvalho, um ilustre cidadão que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da região. Sua inauguração foi um marco importante para a educação em Nazária, proporcionando acesso à educação de qualidade para crianças e jovens.

Desde então, a instituição tem sido um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado, onde educadores dedicados e comprometidos se empenham em promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao longo dos anos, a escola tem passado por transformações e aprimoramentos, buscando sempre oferecer o melhor ambiente de ensino e aprendizagem possível. Além disso, a escola valoriza a participação da comunidade, promovendo a integração entre famílias, educadores e alunos, criando uma parceria essencial para o sucesso educacional.

Atualmente, a Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho conta com uma equipe de 17 professores. Tem um total de 9 salas de aula que funcionam nos turnos manhã e tarde, totalizando 18 turmas do 1º ao 5º ano. A instituição conta com fornecimento de energia elétrica da rede pública, como também o esgoto da escola é através da rede pública. A estrutura da escola, diferentemente de outros do município, é em prédio escolar (algumas escolas do município funcionam em casas alugadas).

Conta com uma grande área coberta do pátio, onde os alunos ficam bem à vontade para realizarem suas brincadeiras, acolhidas e outras atividades que necessitam desses espaços. Ainda sobre a estrutura da escola, conta com secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), banheiros. A escola tem uma estrutura com rampas de acessibilidade para todos os espaços.

É importante informar que a pesquisa será conduzida em conformidade com as normas éticas e legais aplicáveis, incluindo a obtenção de consentimento informado dos pais ou responsáveis das crianças participantes, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos envolvidos, assim como a proteção dos dados coletados.

Os participantes da pesquisa serão educadoras, pais e crianças. As educadoras serão as profissionais responsáveis pela condução das atividades pedagógicas. As crianças, por sua vez, serão o foco principal da pesquisa, uma vez que a investigação se concentra na experiência e no reconhecimento étnico-racial dos alunos. A faixa etária das crianças envolvidas na pesquisa será aquela que corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental, crianças de 6 a 7 anos.

2.3. Coleta de dados

As informações foram acessadas e coletadas de forma sistemática para desenvolver e produzir dados significativos sobre o reconhecimento étnico-racial em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, em Nazária, Piauí. O processo de investigação para coleta de dados foi conduzido de forma abrangente, utilizando diferentes instrumentos que permitiram obter informações detalhadas e relevantes sobre o tema em questão. Esses instrumentos incluíram entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de campo, análise de materiais pedagógicos e oficinas que envolveram contação de histórias, rodas de conversas, oficinas de penteados, brinquedos e brincadeiras, como também, informações mais aprofundadas sobre o continente africano. Cada um desses instrumentos desempenhou um papel importante na obtenção de dados e na compreensão das experiências e desafios enfrentados nesse contexto..

Ao utilizar esses diferentes instrumentos de coleta de dados, o processo de investigação busca obter uma visão abrangente e aprofundada das experiências e desafios relacionados ao reconhecimento étnico-racial. A análise desses dados contribuirá para a construção de conhecimentos e a proposição de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade étnico-racial.

Para coletar os dados da pesquisa, serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

a) Entrevistas semiestruturadas: Serão realizadas entrevistas individuais com os pais, educadores. As perguntas serão elaboradas de forma a explorar suas percepções, experiências e desafios relacionados à promoção da diversidade étnico-racial na educação.

b) Observação participante: Os pesquisadores realizarão observações na escola, acompanhando aulas na referida turma. Durante as observações, serão registradas anotações sobre as práticas pedagógicas, interações entre educadores e crianças, recursos utilizados, entre outros aspectos relevantes.

c) Diário de campo: Os pesquisadores registrarão suas impressões, reflexões e observações em um diário de campo ao longo do processo de coleta de dados. Esse diário servirá como um instrumento de registro pessoal, auxiliando na análise e interpretação dos dados.

d) Análise de materiais pedagógicos: Realizar uma análise aprofundada dos materiais pedagógicos utilizados na escola. Isso inclui livros, brinquedos, jogos e recursos visuais que abordam a diversidade étnico-racial. Essa análise pode revelar como esses materiais estão sendo utilizados e sua adequação para promover a valorização da cultura africana.

e) Oficinas de conscientização: Quando bem elaboradas e executadas, desempenham um papel vital no processo de conscientização e mudança de mentalidades. Elas representam uma ferramenta essencial para promover a igualdade, combater preconceitos e construir sociedades mais inclusivas. As oficinas têm a capacidade de criar um espaço seguro e acolhedor para discussões abertas sobre questões raciais e outros temas relacionados à diversidade.

O próximo tópico apresentará de forma detalhada as informações sobre as oficinas, permitindo uma melhor compreensão de como cada etapa será executada.

2.4. Desenvolvendo a consciência étnico-racial: caminhos e reflexões

A oficina Desenvolvendo a consciência étnico-racial: caminhos e reflexões, sugere a importância de abordar a temática do reconhecimento étnico-racial desde cedo, no ambiente escolar. O objetivo principal é promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva nos estudantes, incentivando-os a valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural.

Através da contação de histórias e rodas de conversa, os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias, desejos e sentimentos, além de levantar hipóteses sobre diferentes gêneros textuais presentes nas histórias. O momento da roda de conversa estimula a criatividade e a participação cooperativa, enquanto atividades de pintura com ênfase nos cabelos e cor da pele incentiva o reconhecimento e valorização das características físicas individuais.

Outra etapa importante é o trabalho com penteados, onde as crianças podem aprender sobre diferentes estilos de cabelos, reconhecendo a diversidade e a beleza em suas variadas formas. Essas atividades visam promover a autonomia, a confiança e a valorização das próprias capacidades.

Os brinquedos e brincadeiras apresentadas para os alunos, permitem que eles tenham conhecimento sobre algumas dinâmicas que são realizadas por eles mas que não tem o conhecimento de sua história, sendo estas atividades lúdicas, de

origem africana, além de oportunizar que aluno construa brinquedo com poucos materiais que também carregam traços do nosso povo africano.

E por fim, a etapa “O que eu sei sobre a África?” as crianças têm a oportunidade de explorar suas percepções e conhecimentos prévios sobre a África. Essa fase é fundamental para o processo de aprendizado, uma vez que permite que as crianças expressem o que já sabem, baseando-se em suas experiências e entendimentos iniciais.

O que as crianças já sabem e pensam sobre a África influenciará como a educação é moldada, e essa etapa é fundamental para compreender o ponto de partida de cada aluno. Após a exposição por parte dos alunos sobre os conhecimentos prévios, apresento por meio de cartazes de imagens as riquezas do continente africano, os seus países e como existe uma diversidade linda de animais, florestas, riquezas, dentre outros pontos positivos da região. No quadro 3, estão as descrições de cada etapa das oficinas.

Dessa forma, a oficina: “Desenvolvendo a consciência étnico-racial: caminhos e reflexões”, destaca a importância de um trabalho pedagógico que vá além da simples transmissão de conhecimentos, englobando a formação de valores, atitudes e respeito à diversidade étnico-racial, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças.

Quadro 3. Caminhos para a consciência racial na educação infantil: oficina de reflexão e celebração da diversidade.(continua).

ETAPAS	DESCRIÇÃO	SISTEMÁTICA DE APLICAÇÃO
1ª	Contação de história e roda de conversa	<p>As crianças participam de uma atividade envolvente e educativa. Duas histórias serão apresentadas com auxílio de recursos pedagógicos, que em suas narrativas envolvem temas relacionados ao reconhecimento étnico-racial, diversidade e igualdade. Essas histórias são especialmente selecionadas para serem apropriadas para o público infantil e conter mensagens educativas sobre a valorização da diversidade.</p> <p>Após a contação das histórias, as crianças se reúnem em uma "roda de conversa." Nesse ambiente acolhedor, a pesquisadora facilita uma discussão com as crianças sobre os temas abordados na história. Isso permite que as crianças compartilhem suas próprias percepções, pensamentos e sentimentos sobre o conteúdo, promovendo a expressão e o diálogo.</p>
2ª	Atividade de pintura dando ênfase aos cabelos e cor da pele	<p>Os alunos participam de uma atividade prática e criativa que visa explorar e celebrar a diversidade étnico-racial de maneira lúdica e educativa. Nesta atividade, as crianças recebem materiais de pintura, como tintas, pincéis, lápis de cor e papel. Elas são encorajadas a criar obras de arte que representem a si mesmas e aos outros, dando ênfase especial à cor da pele e aos diferentes tipos de cabelo. As crianças são incentivadas a expressar suas identidades e a apreciar as diferenças entre elas.</p>

Quadro 3: Caminhos para a consciência racial na educação infantil: oficina de reflexão e celebração da diversidade (conclusão).

ETAPAS	DESCRIÇÃO	SISTEMÁTICA DE APLICAÇÃO
3ª	Penteados e construção de brinquedos	<p>Os alunos têm a oportunidade de explorar e celebrar a diversidade étnico-racial de uma maneira prática e divertida. Esta atividade envolve duas partes distintas.</p> <p>Nesta parte, as crianças participam de uma atividade de penteados. Elas podem escolher entre uma variedade de penteados que representam diferentes texturas e estilos de cabelo associados a diversas origens étnicas. As crianças têm a oportunidade de aprender sobre penteados tradicionais de várias culturas, como tranças, coques, entre outros. Essa atividade ajuda a valorizar a diversidade de cabelos e a desconstruir estereótipos relacionados ao cabelo.</p> <p>Na segunda parte da atividade, as crianças são incentivadas a criarem brinquedos que representem a diversidade étnico-racial. E por fim, serão apresentadas as origens de algumas brincadeiras já conhecida pelos alunos.</p>
4ª	O que eu sei sobre a África?	<p>É uma atividade essencial para promover o conhecimento e a compreensão da África e de suas diversas culturas entre as crianças. Será apresentado uma breve introdução sobre o continente africano, destacando sua vasta extensão geográfica, países, culturas, etnias e línguas, enfatizando a diversidade e a riqueza cultural da África. O objetivo principal desta etapa é fornecer às crianças informações e experiências que as aproximem da cultura africana e as ajude a desconstruir estereótipos negativos sobre o continente.</p>

Fonte: A autora (2023).d

2.5. Observação participante: A turma da pesquisa e sua rotina diária

A turma pesquisada é composta por 18 crianças, com idades entre 6 e 7 anos. É uma turma de 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. As aulas são ministradas por duas professoras, sendo uma titular e a outra HP, ou seja, assume a turma no horário pedagógico da professora titular.

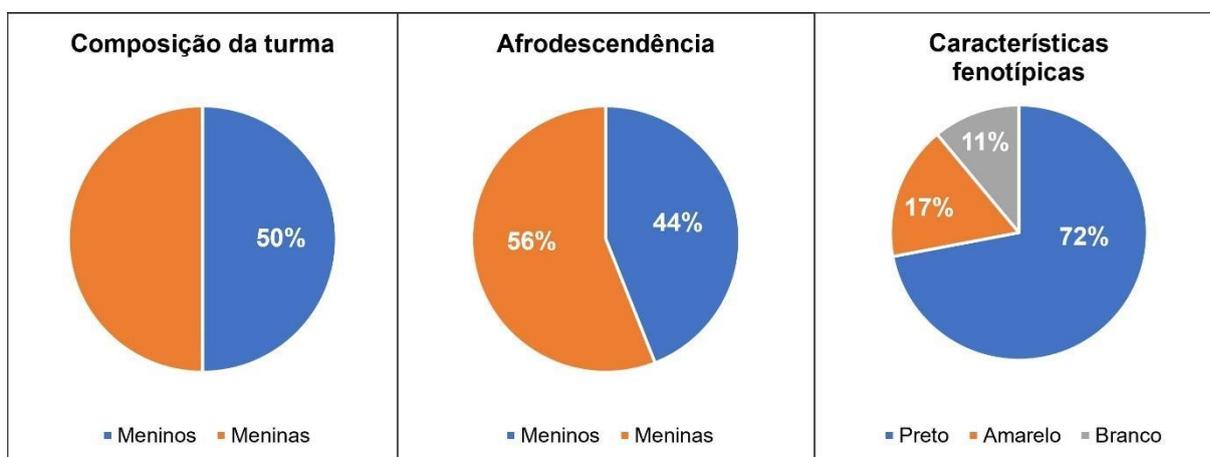
A entrada das crianças acontece a partir das 7h, elas entram sozinhas pelos portões e vão para as salas de aula. A sala fica localizada próximo ao pátio e a sala da diretoria. A aula inicia às 7:30h e o intervalo acontece às 9:00h.

A observação aconteceu em dois momentos. O 1º contato que tive foi com a professora do HP. Os alunos estavam muito curiosos para entenderem sobre a minha presença na sala. Fiz minha apresentação, na qual informei ser uma “pesquisadora curiosa” e que eles iriam me ajudar a responder algumas questões que eu tenho. Os alunos ficaram muito empolgados em me ajudar e em seguida recebi alguns desenhos de presente além de solicitarem muito a minha ajuda para fazer a ponta do lápis.

Ao chegarem na sala, os alunos retiraram o caderno onde contém a atividade de para casa, colocaram em cima da mesa da professora e se dirigiram para suas carteiras para receberem a correção. Em seguida, foi feita a introdução do conteúdo. A professora ministrava conteúdo sobre o dia da árvore e percebi muito envolvimento por parte da turma. Os alunos acompanharam a leitura do texto que havia sido escrito no quadro. 4 destes se destacaram bastante. É interessante mencionar que a turma é composta por 18 alunos, sendo 9 meninos e 9 meninas, todos residentes em bairros próximos da escola.

Com base nas observações fenotípicas, procedidas pela Autora, é possível afirmar que a maior parte da turma é composta por crianças afrodescendentes (Figura 1). Esse cenário ressalta a importância de considerar a diversidade racial e étnica no contexto escolar. A composição majoritariamente afrodescendente da turma é um reflexo da pluralidade presente na sociedade, destacando a necessidade de práticas educacionais que reconheçam e valorizem essa diversidade.

Figura 1. Composição e características dos 18 alunos da turma do primeiro ano do ensino fundamental, ano 2023.



Fonte: A Autora, 2024.

A escola, enquanto esse espaço de socialização e de formação, desempenha um papel muito importante no reconhecimento da identidade das crianças, e a presença expressiva de alunos afrodescendentes oferece uma oportunidade única para promover a valorização de suas raízes culturais. É fundamental que a instituição educacional esteja atenta às especificidades desse grupo, proporcionando um ambiente inclusivo e enriquecedor.

A partir desse contexto, surge a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também celebrem a diversidade étnico-racial presente na sala de aula. Isso inclui a incorporação de conteúdos que reflitam as contribuições da cultura afrodescendente, assim como a promoção de discussões que abordem questões relacionadas ao combate ao racismo e à promoção da igualdade.

Ao reconhecer a composição fenotípica da turma, a escola pode implementar estratégias pedagógicas que contribuam para a construção de uma consciência crítica sobre as questões raciais, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso com a diversidade étnica.

Ainda no momento da aula, os alunos foram questionados pela professora sobre o conteúdo ministrado. Foi notável a compreensão por parte dos estudantes. Após compartilharem sobre os aprendizados adquiridos, a professora colocou atividades que seriam respondidas em casa e fez uma sistemática de despedida, novamente com recapitulação bem rápida do assunto para os alunos irem se envolvendo e depois fez brincadeiras de roda até o momento de saída dos alunos.

A 2ª observação aconteceu com a professora titular e o interessante era que todas as crianças já aguardavam minha chegada. Estavam realmente muito curiosas para entenderem como eles me ajudariam a responder as questões que eu havia dito que tinha.

Nesse dia, observei mais sobre os materiais e a sala de aula. Nas paredes contêm bastante informativos, como calendários, balões festivos que indicam a data de aniversário de todos os alunos da turma. Na parede próxima ao quadro, encontram-se as vogais impressas com animais que fazem referência à letra indicada. É uma sala bem quente, conta com 2 ventiladores, porém, evita-se a abertura das janelas, pois os raios solares invadem boa parte da sala, incomodando os alunos.

Por ser uma turma pequena (tendo em vista que a média por sala no município é de 25 à 30 alunos por turma), a professora consegue organizar para que duas janelas sejam abertas e não incomode os alunos, como também a porta fica entreaberta e os ventiladores ligados.

Próximo a mesa da professora, existe uma sequência de mesas escolares ligadas, formando um espaço de leitura. Os livros são em grande maioria de histórias infantis, podendo encontrar também algumas revistas e folhas de jogos de labirinto. Observei os livros e percebi que não havia nenhuma história que fizesse referência à cultura africana. Ao perguntar para professora sobre as obras ela informou que todos os livros eram de uso do seu filho na escola em que ele estuda e que quando não faz mais uso, leva para as os alunos da referida escola, tendo em vista que são materiais em bom estado de conservação e que têm conteúdos adequados para a idade dos alunos.

Sobre histórias infantis que abordam as questões raciais, ela me informou que só conhecia a “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. Em seguida eu falei sobre as várias histórias que existem e como é importante para as crianças encontrarem essas representações lúdicas para a construção da sua identidade e referência de personagens que não sejam europeias.

A sequência da aula ocorreu de forma tranquila e organizada. Os alunos compreendem as questões de limites, ficam atentos às explicações e dificilmente se dispersam, o que foi muito elogiado pela professora titular, que expressou grande satisfação no trabalho desenvolvido com a turma e pela troca afetiva que os alunos permitem e assim a aula segue a sistemática sem prejuízos.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Descrição das partícipes

No contexto desta pesquisa, as participantes são figuras fundamentais que contribuíram com suas perspectivas e experiências valiosas. Composta por 2 professoras, 1 mãe e 1 aluna, as entrevistas aconteceram dentro de todas as normas exigidas pelo comitê, com informações esclarecidas, quanto a participação e/ou desistência. Cada uma dessas participantes trouxe uma dimensão única para a pesquisa, enriquecendo a compreensão sobre as relações étnico-raciais no ambiente educacional. As entrevistas foram conduzidas com respeito, garantindo um espaço seguro para compartilharem suas visões e reflexões.

Por questões éticas, os nomes das educadoras não serão divulgados, deste modo, utilizaremos codinomes para identificá-las. A professora titular será chamada de Dandara e a professora que atua em horário pedagógico (HP), de Abayomi. Os demais participantes estão descritos nos textos a seguir.

O uso de codinomes em pesquisas acadêmicas, especialmente nas áreas de educação e ciências sociais, é uma prática comum para proteger a identidade dos participantes. Conforme Fiorentini; Lorenzato (2009), essa abordagem visa resguardar a privacidade e o anonimato dos indivíduos envolvidos no estudo, evitando possíveis constrangimentos ou consequências negativas decorrentes de sua participação na pesquisa. aponta, essa abordagem visa resguardar a privacidade e o anonimato dos indivíduos envolvidos no estudo, evitando possíveis constrangimentos ou consequências negativas decorrentes de sua participação na pesquisa:

O pesquisador, ao relatar os resultados de sua pesquisa, precisa também preservar a integridade física e a imagem pública dos informantes. Por isso, geralmente, omite os verdadeiros nomes, usando pseudônimos escolhidos pelo pesquisador ou pelos próprios informantes (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 199)

Dandara é professora concursada no município de Nazária há 13 anos. Formada em Licenciatura plena em pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA), em 2010. Ela se reconhece como mulher branca. Atuou como gestora em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no município de Nazária por 6 anos,

logo depois passou a ser professora titular no mesmo CMEI de turmas de 1º e 2º período. Atualmente é professora titular de turmas de 1º ano do ensino fundamental e tem 40h de dedicação para o município.

Já Abayomi é formada em licenciatura plena em pedagogia pela Faculdade integrada do Brasil (FAIBRA) no ano de 2015. Tem 6 anos de atuação na educação básica, sendo 4 anos na educação infantil e 2 anos no ensino fundamental, anos iniciais. É professora celetista no município e está cursando especialização em educação infantil, alfabetização e letramento, pela Faculdade Malta.

Djamila é Farmacêutica Generalista pelo Centro Universitário Santo Agostinho no ano de 2018. Pós- graduanda em farmacologia clínica e farmácia clínica com ênfase em prescrição farmacêutica. Atualmente trabalha em uma UBS do município como farmacêutica. Mãe da Sulwe, Djamila informa que a aluna tem 6 anos, estudante do 1º ano do ensino fundamental, anos iniciais na Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho.

Sulwe tem 6 anos, reside no município de Nazária e é aluna da Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho. Filha de Djamila, Sulwe participou de todas as etapas da pesquisa. Desde a observação participante, como também das oficinas ministradas em sua turma.

No primeiro contato que tive com a gestora da escola, expliquei como seriam as etapas da pesquisa, os objetivos, a minha trajetória acadêmica, mencionei sobre a inquietação a respeito da minha identidade ter sido considerada por anos como “parda”, reforçando a ideia de não sofrer com as pressões sociais por ser afrodescendente.

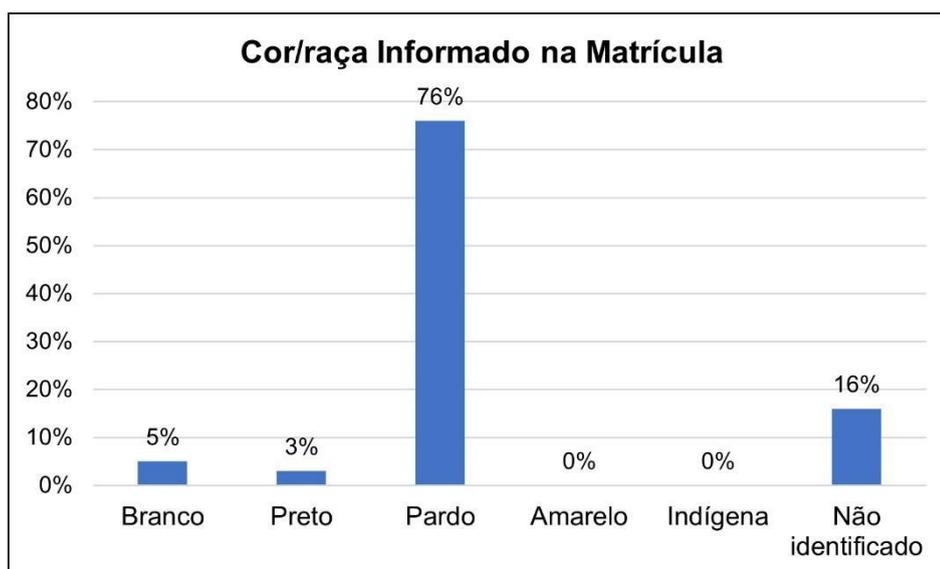
A gestora compartilhou um pouco da sua história, mencionando inclusive algumas práticas racistas sofridas por ela em instituições escolares onde ela atuou no período da graduação que a fizeram questionar sobre a atuação desse corpo negro na escola, no hospital, em diversos espaços, que por conta de um processo histórico enraizado pela branquitude, dizem que não nos pertence e que não podemos adentrar.

Ela inclusive compartilhou a sua inquietação sobre como as famílias dos alunos da Escola Francisco Alves de Carvalho, ainda perpetuam com a negação da identidade racial dos filhos. Ao efetuarem as matrículas, os pais, em sua grande maioria, informam que o filho é pardo, ou amarelo, dificilmente declaram serem pretos (Figura 2). Em outros casos, alguns pais preferem não declarar. Como não tive acesso

aos dados do censo do INEP de 2022 , após pesquisas, encontrei o de 2018, que reflete significativamente a fala direcionada pela gestora.

Essa fonte nos revela o que ela compartilhou, onde em uma escola com 409 alunos matriculados no referido período, 76% eram identificados como sendo pardos, enquanto apenas 3% como pretos (Quadro 4). Desses números, podemos perceber também a quantidade de alunos que não tem sua cor/raça identificada pelos pais, chegando a 16%. Surgem alguns questionamentos: como não perceber/identificar a cor/raça do próprio filho? Quais as amarras que prendem esses pais na identificação dos filhos? Como esses alunos vão construir suas identidades a partir dessa negação no próprio seio familiar?

Figura 2. Características de cor/raça dos alunos matriculados no ano de 2018 na Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho, município de Nazária, estado do Piauí.



Fonte: Censo INEP, 2018.

Esses dados refletem muito sobre as questões levantadas durante todo o processo da pesquisa. Mesmo sendo dados de 2018, podemos dizer que não são dados isolados e que reflete muito não somente a escola pesquisada, mas um cenário nacional.

Quadro 4. Características de cor/raça dos alunos matriculados no ano de 2018 na Escola Municipal Francisco Alves de Carvalho, município de Nazária, estado do Piauí.

Série	Matriculados	
	Total	%
Creche	0	0
Fundamental	409	99,8
Médio	0	0
Profissionalizant e	1	2,0
Total	410	100,0

Fonte: Censo INEP, 2018.

A turma pesquisada, graficamente falando, tem em seu total 72% dos alunos afrodescendentes, ou seja, se elevarmos esse número para uma totalidade da escola, onde é possível identificar as questões de cor e raça, esse número chegaria a uma média acima de 50% de alunos declarados pretos.

A cor auto-atribuída no momento da declaração possivelmente limite-se a definir um traço físico que não expressa pertencimento racial ou étnico, no sentido de que o sujeito respondente se veja inserido num grupo diferenciado por outros sinais de identidade, além do que está sendo imediatamente solicitado. O que os inúmeros termos utilizados pelos respondentes dos censos para se auto-identificarem podem explicitar não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas também ambigüidades enfrentadas pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores onde a cor, ou apenas a cor, é responsável pela inserção nos grupos sociais de cor (ROSEMBERG; PIZA, 2002, p. 111).

A perspectiva apresentada por Rosemberg e Piza revela um aspecto crucial da dinâmica brasileira quando se trata da autoidentificação étnica. No contexto do Brasil, quando indagadas sobre sua autoidentificação, as pessoas frequentemente recorrem a um atributo visível: a cor. Essa observação ressalta a limitação dessa abordagem, uma vez que a resposta baseia-se apenas em um aspecto físico aparente, deixando de capturar outros atributos essenciais que também desempenham um papel crucial na definição da identidade étnica de um indivíduo.

É importante destacar que essa simplificação na autoidentificação étnica é agravada pela diversidade de terminologias utilizadas para abordar o mesmo tema.

Termos como "classificação étnico-racial", "pertencimento étnico-racial", "autoidentificação", "autoatribuição" e outros são empregados de maneira intercambiável, adicionando uma camada adicional de complexidade ao entendimento dessa questão.

No Brasil, assim como em outros países latino-americanos, a identificação étnica da população geralmente se orienta mais pela aparência do que pela descendência. Ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos após a abolição da escravidão, o Brasil não estabeleceu nem aplicou leis segregacionistas ou adotou um sistema legal de identificação étnica baseado na origem ou descendência. Mesmo antes da abolição da escravidão, a miscigenação racial era socialmente condenada, embora continuasse a crescer constantemente.

No final do século XIX, a população mestiça já superava numericamente a população branca. O resultado dessa miscigenação possibilitou que as classes sociais não fossem estritamente definidas pela cor da pele, uma vez que os mestiços foram se integrando lentamente, porém progressivamente, à sociedade e à cultura nacionais. Essa dinâmica contribuiu para uma maior fluidez nas categorias sociais, desafiando a rigidez das distinções baseadas na cor e promovendo uma convivência mais integrada na sociedade brasileira.

Segundo Wood e Carvalho (1994, p. 5), antes mesmo da Lei Áurea, os escravos mestiços eram libertados e começavam a ocupar funções militares e econômicas intermediárias. De igual modo, as crianças mestiças eram alforriadas da condição de escravas por seus senhores.

Oracy Nogueira (1985) diferencia dois processos de identificação étnica: o que se baseia na "marca de origem" – a descendência, como o empregado nos EUA – e o que se pauta pela "marca de aparência" – a cor, como o que ocorre no Brasil. Ao passo que no Brasil não há uma regra clara de descendência biológica e nem discussões mais profundas para a sociedade, essa consciência para a pertença a um grupo racial, prevalece as identificações étnicas e as classificações baseadas na aparência física e na interação de uma variedade de *status* adquirida e adstrita.

Essa distinção proposta por Nogueira entre a marca da aparência e a marca de origem tem suscitado debates entre os estudiosos, pois aparenta sugerir a inexistência de "preconceito racial" no Brasil, mas sim um "preconceito de cor". Para compreender o significado disso, Nogueira (1985) analisou os tipos de preconceito no Brasil e nos Estados Unidos, concluindo que entre os brasileiros não existe um

"preconceito de origem" (descendência), mas sim um "preconceito de marca", construído com base em marcadores de aparência. Osório (2003, p. 21) esclarece essa questão de maneira elucidativa:

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

Para Nogueira (1985), a cor é a marca principal que permite a identificação das possíveis vítimas do preconceito e obedece a uma escala de gradação, a qual varia do estritamente branco – considerado o nível ideal – até o completamente preto:

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

Em última análise, chegamos ao cerne da questão: a escala de cor, ou linha de passagem, como também é conhecida, é o principal fator que dificulta a definição e a discussão sobre a questão da cor e da identificação étnica no Brasil. Em termos simples, o preconceito racial baseado na marca (aparência) torna a definição do grupo discriminado - e, conseqüentemente, a pertença a ele - flexível. A mesma pessoa pode ser considerada branca em determinadas relações sociais e contextos específicos, ou ser classificada como parda ou até mesmo negra em outras relações e contextos. A região onde está inserida, o nível social, vão influenciar muito nessa questão do reconhecimento.

3.2. Organização dos dados: entrevistas com as educadoras

As entrevistas com as professoras titular e que atual em horário pedagógico (HP) aconteceram no mesmo dia, em horários diferentes. O processo de análise dos dados foi conduzido através de uma série de etapas sistematizadas. Inicialmente, todo o material coletado foi transcrito para facilitar a manipulação. Em seguida, procedeu-se a uma leitura minuciosa das transcrições, posterior releitura com o objetivo de destacar palavras-chave, frases e observar os diferentes modos de atuação e posicionamento diante de determinados temas. A identificação destes aspectos permitiu agrupá-los com base em semelhanças, contrastes e presença de elementos contraditórios, originando categorias alinhadas com o referencial teórico adotado e a bibliografia consultada.

Em relação aos pais, o intuito era analisar pelo menos 2 respostas de pais participantes da pesquisa, no entanto, ao tentar contato com alguns destes, não obtive retorno. Após algumas tentativas, consegui falar com uma mãe que se prontificou a participar da entrevista. Foi explicado sobre o processo de aceite, os documentos necessários para que a participação fosse válida e todos os critérios de riscos e benefícios da pesquisa.

Por fim, entrevistamos 1 (uma) aluna da turma pesquisada. O intuito era perceber através da sua fala, como as oficinas e as maneiras de discussões haviam sido interpretadas por ela. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), foi alterado, conforme solicitação do Comitê de Ética, para que a linguagem fosse adequada para a idade. Deste modo, foram utilizadas imagens representativas e texto direcionado.

Seguindo os critérios éticos da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para a mãe que será Djamila e a aluna será chamada de Sulwe.

3.3. Reflexões educativas: entrevista com a Professora Dandara

Aos 11 de dezembro de 2023, no horário de 10:25h pela manhã, iniciei a entrevista com a professora Dandara. A mesma foi informada sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que precisava ser lido e assinado. Após a conclusão da leitura e de acordo com as informações prestadas no documento, ela assinou duas vias, uma ficando com a pesquisadora e outra com ela.

Antes de iniciar a gravação, ela pediu para ler antecipadamente as questões que constavam no roteiro e informou que não conseguiria responder tal como

estavam, pois achou complexas a maneira como as questões estavam organizadas. Com o intuito de não perder a oportunidade da realização da entrevista naquele dia, resolvi sugerir uma conversa onde as perguntas iam sendo formuladas de maneira natural. A professora Dandara aprovou a ideia e então iniciamos a conversa.

Inicialmente apresentei novamente os objetivos da pesquisa, informando sobre o desejo em um reconhecimento identitário por parte dos alunos. Em seguida direcionei a primeira pergunta: Como você percebe a representação étnico-racial nos materiais didáticos utilizados em sala de aula?

A Professora Dandara destacou que não têm acesso a materiais pedagógicos que trabalham essa representação. Informou que os livros que se encontram na sala, são do seu filho e que ela os doou para a escola. Mas essas questões não são abordadas na escola por não perceber nenhuma prática por parte dos alunos em relação a preconceito.

Ao ser questionada sobre suas práticas em sala de aula: Como você trabalha em datas específicas às questões raciais? Como são apresentadas para as crianças as questões culturais, tendo em vista que a maioria dos alunos são crianças afrodescendentes?

Resposta- Bom, eu sempre trago desenhos e pergunto para eles: alguém sabe me dizer quem é o negro na sociedade? e dessa forma eles respondem do jeito deles, porque como eu falei, eles não tem muito isso de preconceito. Aqui na escola eu nunca vi nada a respeito. Mas como eu estou te falando, eu posso responder pela minha turma do 1º ano que eles não têm nenhuma atitude assim. Geralmente no 20 de novembro, que é o dia da Consciência negra, eu dou esses desenhos para eles colorirem e não imponho a cor que eles vão pintar. Deixo a vontade para pintarem com cor de pele (nesse momento ela toca na própria pele), tem uns que pintam de amarelo, preto eu não deixo muito porque não fica legal o desenho e eles pintam todo borrado. (Professora Dandara)

As falas da professora foram muito direcionadas para um enraizamento social. A abertura para a livre escolha de cores nos desenhos apresentam uma abordagem

inclusiva, mas a restrição à cor preta revela uma nuance a ser considerada. A prática de iniciar diálogos sobre a representação do negro na sociedade mostra um esforço educacional para promover a consciência e compreensão racial.

A observação de que a turma do 1º ano não demonstra preconceito é encorajadora. Isso pode ser atribuído a uma atmosfera inclusiva e a um ambiente educacional que valoriza a diversidade.

A restrição à cor preta, embora justificada pela preocupação estética, pode ser vista como um ponto de atenção. Limitar a escolha da cor preta pode inadvertidamente transmitir mensagens negativas sobre a aceitação de diferentes tons de pele. Dizer que a cor preta “não fica legal” mesmo sendo a representação identitária do aluno, pode causar confusão quanto a sua percepção como pessoa preta não representada no próprio desenho colorido por ele.

Outra fala que vale destaque é a liberdade dos alunos colorirem os desenhos, pois reflete uma abordagem pedagógica que respeita a individualidade e expressão criativa dos alunos. Essa prática pode contribuir para a construção de uma visão mais ampla e positiva sobre a diversidade de tons de pele na cor que desejarem. No entanto, em seguida ela cita a famosa “cor de pele”. Após a conclusão da fala, eu questionei: Bom, você fala em uma determinada cor para os alunos colorirem os desenhos, sendo essa a cor de pele. De qual pele você está falando?

Resposta: Você acha que essa minha fala soa como discriminação? Porque assim, eu sempre trabalhei em escolas de educação infantil, agora que estou com os maiores, mas sempre chamamos a coleção rosa de cor de pele. Você me fez repensar uma vida. Olhando pra você realmente eu não posso comprar nossos tons de pele e as crianças já estão condicionadas a isso que quando indicamos a coleção cor de pele, elas automaticamente pegam a coleção rosa claro.
(Professora Dandara)

O trecho de fala apresentado revela uma reflexão significativa sobre as práticas pedagógicas relacionadas à representação de tons de pele em contextos educacionais, especialmente nas escolas. A expressão "cor de pele" associada ao tom rosa traz à tona uma questão intrincada no âmbito educacional, revelando a

necessidade urgente de revisitar e ajustar práticas que possam inadvertidamente perpetuar padrões de representação. A associação do termo "cor de pele" ao rosa destaca um viés cultural profundamente enraizado, revelando como as percepções da cor estão muitas vezes ligadas a padrões históricos e sociais.

A fala inicial reflete um momento de conscientização e autorreflexão por parte da professora Dandara. O reconhecimento de que suas práticas podem ser percebidas como discriminatórias indica um primeiro passo importante para a mudança.

A observação de que as crianças automaticamente escolhem a coleção "rosa claro" ao ouvirem "cor de pele" destaca a influência da linguagem na formação de conceitos. Isso ressalta a importância de adotar uma abordagem mais consciente e inclusiva nas práticas pedagógicas.

O reconhecimento de que, ao olhar para a pessoa em questão, não é possível encontrar tons de pele compatíveis destaca uma lacuna significativa na representatividade. Isso evidencia a necessidade de expandir as opções disponíveis para refletir verdadeiramente a diversidade de tons de pele.

A afirmação "você me fez repensar uma vida" revela o quanto muitos profissionais ainda se prendem a uma visão reducionista de suas práticas. Não são apenas vivências com grupos de discussão sobre determinados assuntos e sim, compreender o contexto social em que estamos inseridos e como devemos estar preparados para mediar conflitos e entender a importância de profissionais da educação estarem abertos à adaptação e à evolução de suas abordagens para melhor refletir a diversidade e promover a inclusão.

O trecho de fala analisado destaca a importância de abordagens mais conscientes e representativas no contexto educacional. Ao reconhecer as limitações e os impactos das práticas existentes, a pessoa expressa um compromisso implícito em contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários. Essa reflexão individual pode catalisar mudanças mais amplas, influenciando positivamente a forma como as futuras gerações percebem e valorizam a diversidade étnica.

Em seguida perguntei sobre a formação docente em relação às questões raciais, como os profissionais recebem essas formações pela secretaria de educação do município?

A professora expressou a necessidade de uma formação continuada que prepare os educadores para lidar com a diversidade racial de maneira sensível e eficaz. Ela defendeu a inclusão desses temas nos currículos dos cursos de formação de professores. É importante mencionar que a formação continuada não contempla o que realmente precisamos discutir em sociedade. São vivências, pesquisas, busca por aprender e conhecer mais, a fim de estar preparado para de fato mediar conflitos em diversos espaços. O processo é contínuo e as necessidades são emergentes.

Como você acredita que a escola possa contribuir para a promoção da igualdade racial?

Resposta: A escola desempenha um papel fundamental na desconstrução de muitos termos, atitudes que são de geração para geração e que às vezes a gente nem percebe. Porque acontecem de um jeito tão sutil que a gente nem percebe, de verdade, aqui na escola mesmo, eu nunca vi esses relatos das crianças com racismo, mas são trabalhadas no dia 20 de novembro, é feito mural. A gente explica para as crianças um pouco sobre a escravidão, essas coisas sabe. Logo eles são pequenos, a compreensão deles para esses assuntos é pouca. Mas eu acho importante os projetos que celebrem a diversidade cultural e incentivam a valorização da identidade de cada aluno.
(Professora Dandara)

A resposta evidencia o reconhecimento da escola como um agente mediador na desconstrução de padrões e atitudes transmitidos ao longo das gerações. A observação sutil dos relatos de racismo na escola destaca a necessidade de abordagens educacionais proativas, para promover a compreensão histórica e cultural.

A professora afirma sobre o papel essencial da escola na desconstrução de termos e atitudes transmitidos entre gerações e destaca a responsabilidade educacional na promoção da igualdade e combate ao preconceito racial.

A ressalva sobre a compreensão limitada das crianças sobre temas como a escravização destaca um desafio inerente à idade, mas também enfatiza a

importância de abordagens pedagógicas adaptadas à faixa etária para garantir uma compreensão gradual e apropriada.

O reconhecimento da importância dos projetos que celebram a diversidade cultural e incentivam a valorização da identidade individual enfatiza a necessidade de abordagens que vão além do combate ao preconceito, promovendo a apreciação e respeito pela diversidade.

Ademais, conclui o questionário com a seguinte pergunta: Como você enxerga o papel da família na educação para a igualdade racial?

Resposta: Olha, os pais não são muito de se envolver nas questões da escola. O quantitativo que participa das reuniões é pouco. Ainda tem várias outras questões de estrutura familiar mesmo. Os pais que acompanham aqui que se mandar um comunicado vem até a escola, que coloca o filho no reforço. A realidade aqui é complicada por isso. Mas se eles tivessem essa abertura para se envolver nas discussões e atividades que falam sobre esses assuntos, seria muito bom, porque tem a questão da conscientização começar em casa. (Professora Dandara)

A entrevista com a Professora Dandara evidencia as percepções em construção. Sabemos que discutir as questões de raça, gênero, grupos étnicos, com alunos em pouca idade, é desafiador, no entanto, as práticas para se chegar a bons resultados e que a compreensão por parte dos estudantes sejam adquiridas, precisam estar alinhadas com planejamentos eficazes. Perceber que estamos falando de um processo de construção de identidade ou reafirmação da mesma, reforça o quanto educadores e educadoras precisam estar engajados nessa luta. Muito vem sendo feito no que diz respeito à valorização e a resistência, mas para que alcancemos outros objetivos, mais pessoas precisam estar envolvidas. Não é uma luta exclusiva ou um conteúdo novo. São lutas históricas e discussões constantes.

3.4. Vozes na educação: diálogo com a professora Abayomi

Aos 11 de dezembro de 2023, no horário de 11:30h pela manhã, iniciei a entrevista com a professora Abayomi. Como as crianças já haviam sido liberadas para

suas casas e a professora reside próximo à escola, ela então pediu para que a entrevista fosse realizada naquele momento.

Abayomi foi informada sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que precisava ser lido e assinado. Após a conclusão da leitura e de acordo com as informações prestadas no documento, ela assinou duas vias, uma ficando com a pesquisadora e outra com ela.

Foi explicado sobre a gravação e então sugeri para que ela verificasse as questões antes de iniciarmos. Foi explicado sobre a liberdade que ela tinha de responder às questões do roteiro, ou termos conversa livre, assim como aconteceu com Dandara. Abayomi concordou e assim partimos para as questões elaboradas no meio de conversas.

Após todas as informações esclarecidas, abordei o seguinte questionamento:

Pesquisadora: Bom, nossa temática é trabalhar nas pesquisas sobre as questões raciais, levando para o espaço escolar essa compreensão da dinamicidade das cores presentes em nossas peles. Mas assim, você percebe alguma prática das crianças, que pode ser considerada preconceito ou com a negação da própria pele, alguma questão assim de tipo relacionada?

Abayomi: Nesta turma não. Eu também ministro em outras turmas no turno manhã, diferente da professora Dandara que só fica com o 1º A. Mas nessa turma especificamente não, mas em outras turmas sim, eu já percebi. Já, já houve uma situação em uma turma que a própria criança relatou que a outra criança não gostava dela por conta que ela era negra, ela falou nessas palavras, né? E assim, o que eu percebi lá é que a própria criança tem, isso já vem de casa, porque eu estava na sala e essa criança que ele falou que ela não gostava dela por conta da cor da pele, é, parece que já vem assim da família.

O que podemos destacar, é que a fala de Abayomi reforça o que Dandara afirmou sobre a ausência de situações evidentes de discriminação racial na turma de 1º ano do ensino fundamental. No entanto, ela reconhece que já observou casos em

outras turmas, indicando que a manifestação de atitudes discriminatórias pode variar entre os grupos de estudantes. O relato da criança que manifesta não gostar de outra criança pela questão da cor, evidencia a internalização de preconceitos raciais, possivelmente provenientes do ambiente familiar.

A observação da professora sobre a origem dessas atitudes, indicando que "já vem assim da família", aponta para a importância de abordagens educativas que envolvam não apenas a escola, mas também as famílias, visando combater o racismo desde as raízes. O que se destaca é a complexidade do desafio de lidar com questões étnico-raciais na educação, principalmente quando voltamos esse olhar para alunos que estão construindo sua visão de mundo, no entanto, estão inseridas em ambientes que direcionam a práticas de discriminação e negação de outras culturas/identidades.

Dando continuidade, reforcei apenas o questionamento de que se essas questões apresentadas são enraizadas na criança.

Abayomi: Já vem de casa, que também teve uma outra situação em outra turma da irmã dessa mesma criança que relatou esse fato que se a irmã não tinha vergonha dele ser daquela cor, né? Então, o que a gente percebeu, eu e a outra professora, é que é ele mesmo, né? Assim, turminha de primeiro ano, dificilmente eles tenham, ainda tem essa questão de preconceito, eles não têm, né? Pelo menos aqui a gente não percebe, mas essa criança com ela, ela mesma falou, né? Por ela, e sendo que eu estava e não foi assim do jeito que ele falou.

Pesquisadora: E essa criança que fez a prática, ela é uma criança negra também?

Abayomi: Sim, sim. Aí eu parei um pouco a aula e chamei a atenção, expliquei, né? Falei sobre a cor da pele dele, incentivando ele, porque o que eu vi é que ele mesmo já está criando dele mesmo ter preconceito, com a cor dele. E realmente, ele é uma criança bem negra mesmo.

Destacamos na fala da professora o incidente em outra turma envolvendo a irmã da criança que relatou a situação anterior. A narrativa aponta para um episódio em que a irmã perguntou se ele tinha vergonha dela por causa da cor de pele. Ao mencionar que dificilmente crianças do primeiro ano tenham esse tipo de preconceito, ressalta a ideia de que, nessa faixa etária, as crianças ainda estão em uma fase inicial de formação de suas percepções sobre diversidade racial. No entanto, a situação específica revela que, mesmo em idades tão jovens, crianças podem estar absorvendo noções discriminatórias em seus ambientes familiares.

Posteriormente, ao explicar sobre o momento de intervenção em sala de aula em que ela percebeu que um aluno estava manifestando algum tipo de desconforto ou preconceito em relação à sua própria cor de pele, podemos destacar pontos importantes que são necessários para um trabalho eficiente no que diz respeito às questões raciais.

Para Castro e Abramovay (2006, p.191) embora haja uma recusa em reconhecer a identificação racial tanto dentro quanto fora da escola, episódios frequentes de associação entre apelidos e xingamentos revelam que a cor da pele das crianças está sendo vinculada à sua identidade afrodescendente. "O corpo do aluno negro é campo de vivências e convivências, decolando daí sentidos sociais e referências identitárias". Ao se utilizar desses apelidos referentes à cor da pele, estão sendo construídas representações raciais e estereótipos que identificam o grupo, resultando na redução dos alunos negros a essas denominações e às características raciais associadas. Isso não apenas afeta a individualidade dos estudantes afrodescendentes, mas também perpetua estigmas e preconceitos. Essas práticas contribuem para a formação de uma narrativa prejudicial que deve ser abordada e desconstruída para promover um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

O próximo questionamento foi em relação à participação dos pais. Como ela percebe o envolvimento das famílias durante o processo de formação das crianças, já que ela percebe toda essa necessidade e influência da família em muitas questões discutidas.

Abayomi: Muito pouco. Outro dia teve uma palestra com a psicóloga daqui, para os pais. Gente triste uma escola que tem quase 400 alunos, não tinha 30 pais. Eles não comparecem. É a minoria. Muito pouco. Agora, no dia 7 de setembro, que houve o desfile cívico, o nosso tema aqui foi família e escola. Para

ver se chamava a atenção da família. Para participar, para estar mais junto com a escola, junto com o seu filho.

Pesquisadora: E o retorno?

Abayomi: O retorno, muito pouco. Os pais nem vieram para participar do desfile juntamente com os alunos. Porque a ideia era essa, dos pais virem com seus filhos para a gente participar. É triste.

O relato de Abayomi reflete uma realidade comum em muitas escolas brasileiras, onde o envolvimento da família na educação dos alunos é frequentemente limitado. A ausência da família na escola pode ser atribuída a diversos fatores, como jornadas de trabalho extenuantes, falta de recursos ou até mesmo desconhecimento sobre a importância da participação ativa na vida educacional dos filhos.

Para Boakari (et al., 2012, p. 02), seria bem gratificante que as escolas:

Estivessem mais abertas ao debate de quaisquer questões trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação, sem limitar-se apenas aos mesmos conteúdos, que já vêm determinados para serem trabalhados, a uma única metodologia, a uma forma engessada de propor o ensino e aprendizagem. O diferencial seria dar oportunidades de novas discussões no ambiente escolar, em que fosse possível discutir questões sobre os fatos reais que afetam as pessoas diretamente, todos os dias, como as diversidades culturais, racismo, preconceitos, questões de gênero, discriminações e muitas outras formas de desumanização que circulam o mundo atual.

Essa ausência pode gerar desafios significativos, pois a parceria entre escola e família é importante para o desenvolvimento integral dos alunos. Quando os pais não estão envolvidos, perdem-se oportunidades valiosas de fortalecer a aprendizagem, apoiar o desenvolvimento socioemocional e promover uma educação mais completa, pois na LDB (2004, p.27) afirma que;

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva a família tem papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola. Segundo Zagury (2002 p.175);

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam a família de modo contraditório, considerando – a ora como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento.

A autora destaca a importância da relação entre a instituição educativa e a família no contexto do desenvolvimento infantil. Ela chama a atenção para a necessidade de repensar a natureza específica dessas duas instituições e como interagem para influenciar o crescimento e o bem-estar das crianças. É importante reconhecer que a relação entre a instituição educativa e a família é dinâmica e multifacetada. Ambas desempenham papéis necessários no processo de formação das crianças. Uma parceria eficaz entre escola e família pode proporcionar um ambiente de apoio consistente, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Considerando a entrevista, foi elaborado o quadro 5, contendo os principais pontos destacados, considerando os desafios étnico-raciais na educação, pela ótica e reflexão dos professores.

Quadro 5. Desafios étnico-raciais na educação: diálogos com professores e reflexões sobre práticas pedagógicas.

PONTOS DESTACADOS	ANÁLISE
Conscientização e sensibilidade	A professora demonstra uma sensibilidade ao perceber que o aluno está enfrentando questões relacionadas à sua própria cor de pele. Sua decisão de parar a aula e abordar o assunto indica uma disposição para lidar com questões delicadas de forma construtiva.
Incentivo e empoderamento	Ao incentivar o aluno e falar sobre a cor da pele dele, a professora está promovendo a autoaceitação e o empoderamento. É super importante, especialmente para esse aluno que já está internalizando ideias negativas sobre sua própria identidade racial.
Prevenção do auto preconceito	A observação de que o aluno está começando a desenvolver preconceito em relação à sua própria cor destaca a importância de abordar não apenas o preconceito externo, mas também as atitudes internalizadas que podem surgir de estereótipos ou discriminação. É necessário todo um cuidado para levar essas questões abertas para esse aluno, para que não haja resistências e revoltas.
Educação para a diversidade	O fato de a professora ter interrompido a aula para abordar esse tema sugere um compromisso com a educação para a diversidade e a promoção de um ambiente inclusivo em sala de aula.
Desafios na autoimagem	O caso apresentado, não é isolado. Temos situações como essas sendo enfrentadas cotidianamente nas escolas e a situação revela os desafios que as crianças podem enfrentar em relação à autoimagem e aceitação pessoal.

Fonte: A Autora, 2024.

3.5. Vozes que ecoam: entrevista com Djamila

Aos 23 de janeiro do corrente ano, foi realizada a entrevista com Djamila, mãe de Sulwe. A mesma já havia manifestado interesse em participar da pesquisa, tendo em vista que, como a filha já havia relatado experiências enriquecedoras das oficinas ministradas no processo da pesquisa, ela sentiu que a participação dela estaria fortalecendo as discussões.

Ela foi informada sobre os objetivos da pesquisa e também sobre os documentos que permitem a sua participação. Fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e em seguida assinou. Leu previamente o roteiro de entrevistas para que assim se sentisse mais confortável com as questões. Autorizou que utilizássemos o roteiro estabelecido.

Inicialmente, foi questionado como ela percebe a importância da diversidade étnico-racial na formação educacional da sua filha e se ela acredita que isso contribui para uma educação mais completa e inclusiva.

Djamila: sim, pois possibilita que minha filha aprenda sobre as diversidades e também sobre sua identidade, tudo que envolve sua história. É uma educação inclusiva, pois as crianças aprendem sobre a diversidade étnico-racial de uma forma que os faça superar e aprender sobre o racismo que muitas vezes vem pela falta de embasamento e informação correta.

Djamila reflete sobre ter uma compreensão profunda e consciente sobre a importância da diversidade étnico-racial na formação educacional da criança. A fala destaca a relevância de aprender sobre as diversidades étnico-raciais para que a filha possa compreender sua própria identidade e história. Isso sugere uma compreensão de que a identidade de uma pessoa está intrinsecamente ligada à sua herança étnica.

Cavalleiro (2001) aponta, que muitas vezes a família, na tentativa de poupar as crianças do sofrimento causado pela humilhação e discriminação racial, não conversa sobre esse assunto em casa. O preconceito e a identidade racial deixam de ser discutidos de forma clara com os membros da família, principalmente com os de mais tenra idade. Apesar da família negra se silenciar face ao racismo, muitos pais vão até a escola pedir explicações em casos de maus-tratos ou discriminação. Seguindo essa visão da autora, questionei sobre como ela percebe o papel da família no desenvolvimento da percepção da sua filha sobre a diversidade étnico-racial.

Djamila: Sempre conversamos sobre histórias relacionadas ao assunto e sempre mostramos o quanto é importante exigirmos respeito diante de algumas situações que possam ser definidas como preconceito ou racismo.

A menção de que sempre conversam sobre histórias relacionadas ao assunto sugere que o diálogo sobre diversidade é uma parte constante da interação familiar. Isso é essencial para criar uma consciência contínua sobre o tema. O fato de destacarem a importância de exigir respeito diante de situações que possam ser consideradas preconceito ou racismo indica um foco na promoção de valores fundamentais. Isso vai além de apenas informar sobre diversidade, enfatizando a necessidade de agir contra comportamentos discriminatório

Quando Djamila utiliza a palavra "exigirmos respeito", percebemos uma abordagem proativa para prevenir e responder a situações de preconceito. Ela prepara a filha para uma defesa de uma sociedade que por muitas vezes é cruel. Compreender situações que possam ser definidas como preconceito ou racismo mostra uma consciência realista da existência desses problemas.

Quando questionada sobre se ela conversa sobre diferentes culturas em casa e como isso influencia a visão da sua filha sobre o mundo?

Djamila: sim, isso a torna tolerante e a ensina respeitar o próximo. Entender que nossa sociedade é bem diversa, permite que a Sulwe não fique se comparando o tempo inteiro. Ela é uma criança e está formando a identidade dela. Às vezes era bem resistente, mesmo sendo uma criança. Eu sempre digo para ela: Sulwe, nós somos pretas. Mas ela não entendia isso, porque sempre associava como não sendo bom. Depois das oficinas na escola, ela chegava em casa compartilhando de uma forma muito interessante e eu aproveito essa abertura e continuo reforçando sobre nossa identidade.

A declaração reflete uma abordagem cuidadosa e sensível na formação da identidade da criança em relação à sua raça. A observação de que a experiência de aprender sobre diferentes culturas torna a criança mais tolerante e a ensina a respeitar o próximo é essencial, indicando que a exposição a essas experiências está moldando atitudes positivas.

Ao ressaltar sobre a resistência inicial da criança em associar sua identidade com a cor preta, seguida pela mudança de perspectiva após as oficinas na escola, destaca a importância de intervenções educacionais. Isso está alinhado com a ideia de que a educação pode contribuir para desconstruir estereótipos negativos associados à identidade racial.

No que se refere à construção de nossas identidades, Gomes (2005, p 42) nos endossa:

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. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Gomes (2005) ressalta que o processo de construção de identidade é inerentemente interativo e está longe de ocorrer no isolamento. É no contexto da cultura e da história que definimos nossas identidades sociais, abrangendo não apenas a racial, mas também as de gênero, sexualidade, nacionalidade, classe, entre outras. Reconhecer-se em uma identidade, portanto, implica responder de forma afirmativa a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

O relato de que, após as oficinas na escola, a criança começou a compartilhar de uma forma interessante sobre sua identidade é um resultado positivo. Autores como Stuart Hall (2006) discutem a importância do desenvolvimento infantil em seus diversos aspectos sociais, físico, intelectual, afetivo, entre outros, tendo como linha definida a interação. Nas interações de troca e pertencimento, quando o indivíduo avança para se reconhecer como parte de um todo, o diálogo no contexto infantil emerge como um agente emancipador. Nesse cenário, o aluno se torna autônomo, engajado em práticas que fundamentam suas ações e contribuem para a construção de sua cultura. Essa dinâmica dialógica, portanto, desempenha um papel importante na formação da identidade infantil.

O diálogo contínuo em casa sobre a identidade étnico-racial reforça a ideia de que a formação da identidade não ocorre apenas no ambiente escolar, mas também

no contexto familiar. Isso está em linha com as teorias de Lev Vygotsky sobre a influência do ambiente social no desenvolvimento.

Além disso, Souza e Santos (2021) ressaltam que a cultura desempenha um papel fundamental na formação da mente humana. As práticas culturais, as interações sociais e a linguagem são meios pelos quais o conhecimento é transmitido e internalizado. Eles destacam que os direitos culturais e a Ecologia Humana têm uma relação mútua e interdependente, promovendo a autodeterminação, a identidade cultural e os princípios de governança democrática. Souza e Santos (2021) destacam o papel da linguagem como uma ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento.

Através da interação verbal, as crianças internalizam conceitos, desenvolvem a capacidade de raciocínio e constroem suas representações mentais. Essa perspectiva ressalta a importância de criar ambientes sociais ricos em interações verbais e experiências culturais para promover o desenvolvimento infantil. No contexto da pesquisa sobre reconhecimento étnico-racial no ensino fundamental, compreender a influência do ambiente social, das interações e da linguagem se faz necessário para entender como as crianças constroem suas identidades em relação a questões étnico-raciais.

Para finalizar a entrevista, foi questionado sobre a opinião de como a escola e os pais podem trabalhar juntos para promover um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado e quais tipos de atividades ou abordagens ela acredita que seriam benéficas para promover o reconhecimento étnico-racial.

Djamila: Promovendo campanhas sobre o assunto integrando a escola com a comunidade, abordando nas redes sociais, já que é um meio que facilita a divulgação da informação. E continuando com o trabalho já iniciado. Eu vejo que minha filha adquiriu outra percepção. Sempre que ela vai brincar, ou quando assiste algum desenho, ela consegue se perceber no lugar de pertencimento. Eu sou a Sulwe e tenho minha cor, meu cabelo. É muito importante perceber essa construção e como a criança recebe o conhecimento e leva para casa do jeitinho dela.

Essa compreensão profunda da importância da integração entre a escola e a comunidade, bem como o reconhecimento da influência das redes sociais na

disseminação de informações, mostra ser um bom direcionamento a ser adotado. Sabe-se que o uso das mídias digitais, possibilitam acesso e publicações de informações diversas. Utilizar esses meios, como sugerido por Djamila, reforça o quanto as tecnologias avançam no sentido de ocupar todos os espaços sociais, inclusive a escola.

Ao mencionar sobre a continuidade do trabalho já iniciado pela pesquisadora, a participante destaca a necessidade de consistência e persistência nas ações voltadas para o reconhecimento étnico-racial. É interessante ressaltar a observação sobre a filha Sulwe, que evidencia a transformação na percepção dela sobre sua própria identidade.

A participação nas atividades propostas durante o processo de pesquisa, proporcionou a Sulwe uma compreensão mais profunda de sua cor e cabelo, contribuindo para uma construção positiva de sua identidade étnico-racial. Isso destaca a eficácia das estratégias educacionais em influenciar a autopercepção das crianças em relação à diversidade étnico-racial.

Assim como já mencionado, o desenvolvimento dos indivíduos é moldado por processos histórico-culturais. Segundo Vygotsky (1989), a formação do sujeito se desenrola do social para o individual, envolvendo a (re)apropriação das relações sociais e a constituição das funções psicológicas superiores. Isso implica que, por meio da interação social e das relações com a cultura, os sujeitos se constituem. A escola, no contexto das crianças, surge como um ambiente distinto de cultura e interações sociais, com a finalidade de contribuir para a formação integral desses sujeitos, considerando aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

3.6. Uma conversa sobre identidade, diversidade e educação: entrevista com Sulwe

No dia 24 de janeiro de 2024, estive em um encontro com Sulwe, a aluna que participou de todas as etapas das oficinas que por consentimento da mãe, permitiu que a estudante respondesse algumas questões com base no que foi trabalhado na escola.

Inicialmente, a estudante leu o Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). O termo tem uma linguagem adaptada para a idade da criança, além de

imagens ilustrativas que transmitem uma mensagem explicativa sobre cada tópico apresentado no termo.

O intuito em entrevistar uma estudante é para perceber quais as metas/objetivos foram atingidos. A participação ativa das crianças em entrevistas sobre reconhecimento racial na educação é uma abordagem importante para obter uma compreensão autêntica e significativa das experiências infantis no ambiente escolar. As crianças, ao expressarem suas vivências de maneira direta e sem filtros, proporcionam uma perspectiva genuína do mundo que as cerca.

A sensibilidade única das crianças às dinâmicas sociais e emocionais é uma razão adicional para incluí-las nessas discussões. Ao entender suas experiências, podemos criar ambientes educacionais que atendam às suas necessidades emocionais e sociais de maneira mais eficaz.

Quando questionada sobre a palavra “preconceito”, se ela já ouviu falar sobre e caso a resposta fosse sim, o que entende por ser isso.

Sulwe: É o mesmo que racismo né? Eu vi na televisão falando do jogador Vinicius Junior, porque as pessoas ficavam chamando ele de macaco. E eu acho que não é legal porque ninguém ia gostar de ser chamado assim.

A estudante revela uma compreensão sobre a interligação entre atitudes racistas e preconceituosas. Ao relacionar o termo "racismo" a um episódio específico envolvendo um jogador, ela evidencia que percebe a inadequação nas ações dessas pessoas. Além disso, ao sugerir que, se a situação fosse invertida, essas mesmas pessoas não gostariam de passar pelo constrangimento. Ela destaca a falta de empatia e a injustiça subjacentes a tais comportamentos. Essa reflexão de Sulwe ressalta a importância de conscientizar as crianças sobre as consequências negativas do racismo e do preconceito, além de promover a empatia e o respeito mútuo.

Posteriormente a aluna foi questionada sobre o “lápiz cor de pele”, se ela conhecia a cor citada.

Sulwe: (risos) Eu conheci de um jeito e depois de outro jeito. Porque a gente usava aquela cor ali (aponta para a cor salmão) e depois eu entendi que a cor de pele de cada pessoa é diferente e que tem várias cores de coleção para ser a pele da gente.

A fala reflete uma evolução no entendimento da estudante em relação à diversidade de cores de pele. Inicialmente, ela menciona o uso de uma cor específica

(salmão), indicando uma percepção inicial simplificada. Na instituição educacional, é comum internalizarmos a ideia de que devemos utilizar uma tonalidade específica ao representar a pele em nossos desenhos, contribuindo, muitas vezes inadvertidamente, para a reprodução de preconceitos.

Nesse contexto, as crianças afrodescendentes podem crescer com a percepção sutil de que a cor de pele considerada "normal" não reflete a diversidade de tonalidades resultantes da miscigenação. A escolha do lápis chamado "cor de pele" reforça a ideia de uma única tonalidade desejável, frequentemente associada ao branco. Segundo Michel de Certeau (1998, p. 99), a estratégia se configura como forma de “[...] cálculo (ou a manipulação) das relações de forças, [...] um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações de exterioridade de alvos ou ameaças”

Cristiane Pestana (2021), afirma:

A tentativa de mascarar, esconder ou embranquecer qualquer sinal de pertença da negritude é sim uma prática racista. Prática esta encontrada de forma sutil em várias condutas e discursos escolares, uma delas é recorrência em determinar que a cor ideal para colorir as figuras humanas, ou melhor, o lápis mais adequado é um lápis rosa claro, comumente chamado por todos no espaço escolar de lápis cor de pele (PESTANA, 2021, p. 3).

A expressão "lápis cor de pele" necessita de ajustes em sua aplicação, dado que a diversidade de tons de pele abrange desde os mais claros até os mais retintos. Ao representar uma única cor como a "cor de pele", perpetua-se a ideia de que a reprodução da branquitude é o padrão ideal para todas as crianças, revelando assim os riscos inerentes às concepções associadas a um simples lápis. Maria Aparecida Bento (2012) salienta que as concepções sobre o outro, a diferença e a hierarquia são internalizadas pelas crianças no dia a dia, ligando a ideia de ser branco ou negro à valorização ou desvalorização de sua existência na sociedade. Assim, verifica-se que o ideal de brancura deprecia ao que a ele não se assemelha (SOUSA, 1983).

Além disso, permitir vivências relacionadas às questões raciais na sala de aula vai além de simplesmente abordar tópicos específicos em determinadas datas. As dinâmicas raciais permeiam o ambiente escolar diariamente, desde escolhas de materiais didáticos até a reflexão sobre a nomenclatura de objetos como lápis de cor. O desafio está em reconhecer que certas manifestações culturais são valorizadas em detrimento de outras, muitas vezes sem percebermos.

Diante de situações em que o preconceito racial se manifesta de maneira velada, há uma tendência a considerar que o racismo já não está presente, contribuindo para a naturalização desse tema no contexto escolar. Essa reflexão destaca a importância de uma abordagem mais crítica e consciente para promover a igualdade racial na educação.

No entanto, em relação a Sulwe, ela adquiriu uma compreensão mais abrangente, percebendo que a cor da pele varia entre as pessoas e que existem várias tonalidades representando essa diversidade.

Essa mudança no entendimento reforça a experiência de aprendizado, possivelmente influenciada pela exposição a diferentes contextos e atividades educativas. A estudante demonstra capacidade de assimilar novas informações e adaptar sua visão de mundo, o que é um aspecto positivo no desenvolvimento da consciência social.

Outro aspecto importante que foi destacado em conversa com Sulwe, foi a questão do cabelo. Como ela se sente em relação à estrutura dos fios e se ela gosta de experimentar penteados diferentes.

Sulwe: (risos) Eu gosto muito do meu cabelo. Minha mãe compra um monte de liguinhas, xuxinhas e fivelas. Faz muitos penteados e eu gosto. Naquele dia na escola eu gostei do penteado e eu nem queria tirar (referência à oficina de penteados). Minha mãe tentou fazer depois, mas não ficou do mesmo jeito (risos).

Sulwe revela uma apreciação positiva em relação ao seu cabelo e aos penteados feitos pela mãe. Essa expressão de apreço pelo cabelo e pela estilização reflete uma construção positiva da identidade da criança em relação a sua aparência. Conforme Oliveira (2006), a família deve desenvolver na criança a interiorização de imagens positivas sobre características como: traços físicos, cor da pele, cabelo, etc. É admissível reconhecer que ainda há uma longa trajetória para que essa normatização eurocêntrica e ditadura da beleza única sejam desmistificadas.

A imposição de padrões pela sociedade resulta em ideais de beleza que desconsideram a beleza natural do cabelo crespo, negando assim a estética corporal da criança negra. Esse fenômeno é agravado pela influência prejudicial da mídia, contribuindo para que desde cedo a criança afrodescendente não aceite seu cabelo crespo. Arroyo (2018) vem afirmando que para essas crianças a construção positiva

da identidade corpórea exige um penoso processo de desconstrução de representações inferiorizantes e preconceituosas.

Ao considerar a importância do cabelo na construção da identidade, podemos recorrer às ideias de autores como Stuart Hall, que discute a formação da identidade a partir das influências culturais e sociais. O cabelo, sendo uma parte visível e destacada do corpo, desempenha um papel significativo na representação da identidade.

Para Stuart Hall (2014), a representação transcende o âmbito do visual, sendo uma marca ou traço visível exterior que carrega consigo uma carga significativa. Nesse sentido, o autor apresenta que as representações não são neutras, pelo contrário, são moldadas por sistemas linguísticos e culturais, caracterizados por sua arbitrariedade e indeterminação.

Além disso, as experiências vividas na oficina de penteados na escola podem ter contribuído para a criança se sentir mais conectada à sua cultura e identidade. Isso se alinha com a perspectiva de Cavalleiro (2017), onde afirma que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida.

Reconhecer o cabelo crespo como um traço identitário positivo é celebrar a beleza negra, e muitas famílias incentivam suas crianças a abraçarem sua identidade com empoderamento. Nesse contexto, Candau (2012) destaca que os afro-brasileiros têm o protagonismo em suas próprias narrativas e, ao se verem representados de maneira positiva, fortalecem a construção de suas identidades. Assim, a criança com seu cabelo crespo pode retratar-se de forma positiva, valorizando seus aspectos étnico-raciais, suas características fenotípicas e elementos estéticos, especialmente o cabelo, como expressões significativas de sua cultura.

Para concluir a entrevista, perguntei para Sulwe sobre a cor da pele dela. Como ela descreveria.

Sulwe: Minha pele é bonita. Minha mãe diz sempre que sou preta, mas eu me acho dar cor de chocolate (risos). Eu acho parecida com a sua e da minha mãe e minha barriga tem cor diferente.

A declaração de Sulwe reflete a construção da sua percepção em relação à sua identidade racial e estética. A influência da família, especialmente da mãe, na

formação da autoimagem da criança, possibilitam que ela cresça com pensamento crítico e reconhecimento da sua formação identitária .

Em termos teóricos, a ideia de construção da identidade e autoimagem na infância é abordada por diversos autores, como Fanon (1952) que discute a importância da percepção da própria cor da pele e sua relação com a formação da identidade racial

A obra de Frantz Fanon, especialmente em "Pele Negra, Máscaras Brancas" (1952), aborda de maneira profunda as complexidades da identidade racial e os efeitos do racismo na psique das pessoas negras. Fanon (1952) discute a internalização do racismo por parte dos indivíduos racializados, enfatizando como as percepções sobre a cor da pele afetam diretamente a construção da identidade.

A importância de discutir e celebrar a diversidade de tons de pele e características fenotípicas é destacada por autores contemporâneos como bell hooks (1992) e Chimamanda Ngozi Adichie (2014), que defendem uma abordagem mais inclusiva e positiva em relação à identidade racial.

A observação de Sulwe não apenas destaca a influência da família em sua autoimagem e construção da identidade, mas também evidencia a necessidade contínua de promover narrativas que valorizem a diversidade e combatam estereótipos prejudiciais desde a infância.

Essa conscientização precoce da própria identidade e da diversidade ao seu redor contribui para a formação de uma mentalidade inclusiva e para a desconstrução de padrões estéticos que historicamente marginalizaram tons de pele mais escuros. A promoção de narrativas que enalteçam a diversidade, aliada a um ambiente familiar e educacional que valorize todas as formas de identidade, é essencial para moldar uma geração que reconheça e celebre a beleza nas diferenças, desafiando preconceitos.

3.7. Oficinas e seus impactos no reconhecimento étnico-racial

A execução das atividades na turma de primeiro ano, foram elaboradas e organizadas de maneira lúdica para que através desse suporte pedagógico, os alunos conseguissem compreender de forma mais sutil as questões que estavam sendo discutidas em sala.

No universo pedagógico contemporâneo, a ludicidade emerge como uma poderosa ferramenta para abordar questões diversas e complexas, propiciando um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante. Autores renomados ressaltam a eficácia dessa abordagem, considerando que, por meio do lúdico, é possível envolver os estudantes de maneira mais profunda e transformadora.

Vygotsky (1998) acentua o papel do ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Ao explorar a teoria sociocultural, destaca a importância do brincar na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A ludicidade, segundo ele, não apenas proporciona momentos de prazer, mas também constitui um espaço de aprendizado significativo.

A ludicidade está presente em todos os contextos, ou seja, nas brincadeiras, nos jogos, nas atividades que fazem parte do cotidiano do aluno e que devem estar associadas à sensação de prazer. Assim sendo, de acordo com Almeida (2009, s. p.), as atividades lúdicas são fundamentais em todas as fases da vida:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

O autor explora a conexão entre as práticas pedagógicas e as atividades lúdicas, nas quais a ação, o pensamento e o sentimento se integram, promovendo um estado de interação plena tanto em trabalhos em grupo quanto em atividades de expressão individual.

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET apud SANTOS, 2001, p. 173).

O ensino através das atividades lúdicas é significativo, pois a criança aprende brincando sem cobranças e através de regras, que proporcionam conhecimento,

estimulam o desenvolvimento cognitivo e social, além de contribuírem para a formação de habilidades essenciais para sua vida acadêmica e pessoal.

No contexto das questões étnico-raciais, abordar o conteúdo na educação básica ainda é um desafio, uma vez que os professores muitas vezes não estão adequadamente preparados para lidar com situações de diversidade e racismo. A escola é o ambiente que acolhe alunos de diversas origens, com costumes e culturas variadas, o que muitas vezes deixa os professores despreparados para enfrentar os desafios que surgem em sala de aula, como destacado por MUNANGA.

[...] essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsável de amanhã". (2005, p.15)

Nesse contexto, o que podemos destacar é a importância de abordagens lúdicas para desmistificar estereótipos e promover a valorização da diversidade étnica. As atividades lúdicas proporcionam um espaço seguro para discussões que, de outra forma, poderiam ser difíceis ou constrangedoras. Através do diálogo lúdico, os participantes podem explorar temas sensíveis, desconstruir preconceitos e construir um entendimento mais profundo da realidade que os cerca.

A ludicidade não é apenas um recurso pedagógico, mas uma estratégia fundamental para engajar os estudantes em reflexões profundas, promovendo uma aprendizagem efetiva e duradoura sobre as complexidades das questões sociais.

As oficinas que integraram o aspecto lúdico ao contexto educacional, especialmente ao tratar de questões étnico-raciais, funcionaram como instrumentos transformadores. Através de estratégias como contação de histórias, penteados, construções de brinquedos, atividades de pintura, os estudantes foram convidados a refletir sobre suas próprias experiências e a compreenderem as diversas manifestações culturais que compõem a riqueza da sociedade brasileira.

3.7.1. Arte narrativa: cores e contos

Com base no contexto já mencionado, a oficina de contação de histórias torna-se uma ferramenta poderosa para desvelar questões sobre o reconhecimento racial nos primeiros anos do ensino fundamental. Ao combinar a arte narrativa com a temática da diversidade étnico-racial, essa oficina oportunizou criar um espaço de

diálogo e aprendizado, onde as cores das narrativas entrelaçaram-se com os matizes da compreensão identitária.

Assim como as cores de uma tela, as histórias contadas ganham vida, possibilitando uma abordagem lúdica e participativa sobre o reconhecimento racial. A história “Lápis cor de pele”, ganhou vida a partir do uso de recurso elaborado pela pesquisadora.

A metodologia e história foram encontradas em uma página do instagram. A imagem do recurso foi salva e a história adaptada para que pudesse ter um maior envolvimento com os alunos.

Antes de iniciar a contação, os alunos passaram por um processo de relaxamento. Todos sentaram-se ao chão. Algumas cartas foram espalhadas pelo chão da sala onde continham algumas práticas de exercícios, como por exemplo: *feche os olhos e agora imagine que é seu aniversário. Você tem um bolo muito bonito e agora precisa assoprar as velinhas. Encha o peito e vá soprando devagarinho, sem muita pressa. Repita até se sentir mais calmo.*

A prática da atividade de relaxamento “surgiu para devolver a sensação de bem-estar dentro dele mesmo” (Silva, 1998, p.33). Contudo, o autor refere que o relaxamento é quando o indivíduo entra em contato com o seu próprio corpo, relaxando-o e tranquilizando-o.

Para realizar esse tipo de atividade com crianças, o relaxamento deve ser baseado em jogos e em sequências de contrações-descontrações, pois isso possibilita capturar a atenção das crianças, estimulando seu envolvimento na atividade. Após tirar algumas cartinhas e conseguir perceber que os alunos já entendiam a dinâmica para a oficina foi dado início às contações (Figura 3).

A história aborda o desejo de uma menina chamada A1 que queria colorir um desenho com o lápis cor de pele, só que ela não encontrou. Ela então resolve pedir para seu amigo A2, que oferece o lápis cor de pele dele, no entanto, não era essa cor que A1 queria. Então ela pede para A3, que também lhe apresenta uma cor, que também não era a que a A1 precisava. Ela pede então para outros colegas que se repete a mudança das cores apresentadas. No final A1 percebe que cada um ofereceu a cor certa, pois cada pessoa tem um lápis cor de pele diferente e isso é o que torna nossa sociedade mais colorida e diversa.

Figura 3. Oficina de contação de histórias; prática de relaxamento e dinâmica.



Após a conclusão da primeira contação, as crianças apresentaram os lápis que elas tinham em suas bolsas comparando com as cores de cada uma. Nesse momento compararam inclusive com a minha pele e muitos alunos gostaram de saber que aquela cor também representava a sua (figura 4).

Figura 4. Oficina de contação de história, segunda parte.



Em seguida, foi apresentada para as crianças a história do Cabelo de Lelê, de Valéria Belém (2007), utilizando o recurso história na lata. À medida que a história vai sendo contada, os personagens vão sendo puxados de dentro da lata com auxílio de barbante, gerando a expectativa das próximas imagens e enredo. A história faz referência a uma criança que se sente incomodada com o que vê no espelho. Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos tentando entender de onde vem tantos cachinhos.

Depois de muito procurar, ela finalmente encontra um livro que responde a todas as suas perguntas. Um livro que mostra os diversos tipos de cabelos no

continente africano. Cabelos de todos os tipos, penteados diversos, e enfeites lindos, cada um mais belo que o outro. Ela ama ver aquilo, e saí por aí, com os cabelos ao vento, brincando e exalando a sua felicidade.

Ela percebe que seu cabelo é a sua marca, seu cabelo conta histórias, e além de tudo, vê a beleza que existe nele. O livro ainda termina com mais uma perguntinha muito interessante, ela diz assim: “Lelê ama o que vê! E você?”.

Após concluir as leituras, os alunos discutiam muito sobre a variedade de cabelos que tinham na turma. Alguns com fios lisos e claros, outros com cabelos escuros e enrolados, outros meio liso e cacheado. Foi muito interessante, porque eles conseguiam relacionar com pessoas do convívio deles e falavam em sala.

Como atividade orientada, foi sugerida a confecção de desenhos livres, que tivessem relação com as histórias apresentadas em sala (Figura 5).

Figura 5. Atividade orientada com confecção de desenhos livres.



Através da contação, os estudantes foram convidados a explorar não apenas as tramas coloridas dos contos, mas também a riqueza e complexidade das identidades raciais que compõem o tecido social. Essa abordagem permitiu que eles mergulhassem nas narrativas de forma mais profunda, promovendo uma compreensão mais ampla e sensível das diferentes experiências étnico-raciais.

A reação das crianças após as oficinas de contações de histórias, demonstrou uma mudança significativa em suas percepções e expressões de identidade. A criação de desenhos, gerou uma atenção e uma forma cuidadosa na escolha das cores, pois, entenderam que não há uma única tonalidade de pele que represente toda a comunidade.

A valorização da diversidade de tons de pele nas oficinas não apenas promove uma compreensão mais profunda das características físicas individuais, mas também fomenta uma apreciação positiva dessas diferenças. Ao perceberem a variedade de tons de pele presentes na sociedade, os estudantes têm a oportunidade de se enxergarem como parte integrante desse mosaico, construindo uma identidade que vai além das aparências superficiais.

Essa mudança na percepção e identificação dos estudantes não apenas fortalece sua autoestima, mas também os capacita a enxergar e respeitar a diversidade de modo geral. O reconhecimento da riqueza presente em nossa sociedade, no que diz respeito aos tons de pele, contribui para a formação de atitudes mais inclusivas e que aprendam a respeitar as diferenças. Os estudantes, ao compreenderem a beleza na diversidade étnica, desenvolvem uma mentalidade aberta e tolerante, essencial para a construção de uma sociedade menos preconceituosa, que valorize de fato nossa rica diversidade.

Além disso, a apreciação da diversidade de tons de pele não se limita ao aspecto visual, mas também se estende à compreensão das diferentes histórias, culturas e experiências que cada tom representa. Essa abordagem multifacetada contribui para uma educação mais holística, preparando os estudantes para se tornarem cidadãos informados, sensíveis e engajados em um mundo diversificado.

3.7.2. Trançando laços: penteados e brinquedos que contam histórias

A oficina de penteados e construção de brinquedo era uma das mais aguardadas pelos alunos. Eles queriam muito participar desse momento de descontração, construção e aprendizagem. Os recursos utilizados foram básicos, como creme, gelatinas, borrifador e ligas. Já para a construção do brinquedo, utilizou-se régua, folha A4, tesoura sem ponta, pincel hidrocor e lápis de cor.

A oficina proporcionou uma experiência única, entrelaçando a expressão cultural por meio de penteados inspirados na rica tradição africana e a construção do

tradicional brinquedo Tsoro Yematuto (Anexo). Este último, originário do continente africano, traz consigo uma herança cultural vibrante, refletindo não apenas uma forma de entretenimento, mas também narrativas e conexões profundas com a história e as tradições.

Como método de aplicação, utilizamos a construção do tsoro yematuto, que é um jogo jogado em dupla com o objetivo de formar uma linha reta com três peças. O tabuleiro, que consiste em um triângulo equilátero com vértices destacados, suas interseções e seis peças são utilizadas para a partida. O jogador que inicia é decidido por sorteio e os movimentos são alternados. Em cada turno, os jogadores colocam uma peça em uma casa vazia do tabuleiro. Após todas as peças serem colocadas, resta apenas uma casa vazia. Nesse ponto, cada jogador, em seu turno, move uma de suas peças para uma casa vizinha vazia, permitindo saltar sobre peças, próprias ou do adversário. O vencedor é o jogador que conseguir dispor suas peças em uma linha reta.

Ao criar penteados inspirados nas tradições africanas, a oficina promoveu uma celebração única da diversidade capilar, encorajando as crianças a abraçarem a textura natural de seus cabelos, desempenhando um papel fundamental na valorização da identidade e beleza dos cabelos das crianças.

Autores como Bell Hooks, em sua obra *Olhares negros: raça e representação* (1992), abordam a importância da aceitação do cabelo natural como um ato de resistência contra padrões eurocêntricos de beleza.

[...] o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (GOMES, 2003, p. 174).

A autora destaca a importância cultural e simbólica atribuída ao cabelo como um elemento distintivo e identitário. Independentemente do grupo étnico, o cabelo é um aspecto visível e proeminente do corpo, sujeito a tratamentos e manipulações específicas. O cabelo não apenas desempenha uma função física, mas também carrega significados culturais que moldam a compreensão da identidade em diferentes contextos socioculturais.

Além disso, o cabelo transcende sua função biológica, transformando-se em um poderoso símbolo de resistência e luta cultural. No contexto brasileiro, a recusa do

cabelo natural vai além de uma simples escolha estética, ela permeia as esferas da afetividade e subjetividade, constituindo um processo complexo que se desenrola no seio familiar e social. Esse processo é caracterizado por conflitos, pois, mesmo entre aqueles que têm conexão com suas raízes afro-brasileiras, há uma jornada de desconstrução e aceitação, onde a negritude é simultaneamente rejeitada e acolhida.

A compreensão dos significados associados ao corpo afrodescendente, incluindo a manipulação de suas diversas partes, como o cabelo, representa um caminho essencial para entender a identidade negra em nossa sociedade. Além disso, esse entendimento pode revelar-se como um aspecto importante no trabalho relacionado à questão racial na escola, muitas vezes negligenciado pelos educadores.

Assim, a oficina não apenas promoveu habilidades técnicas na arte dos penteados, mas também desencadeou diálogos sobre a importância de aceitar e celebrar a diversidade capilar, empoderando as crianças a se sentirem orgulhosas de sua herança e singularidade.

As oficinas, ao oferecerem uma experiência imersiva e participativa, revelaram-se como um canal eficaz para a introdução dos estudantes a um mundo dinâmico, repleto de novas descobertas e aprendizagens. Ao proporcionar atividades práticas, os estudantes foram envolvidos de maneira ativa em seu processo de aprendizagem.

As oficinas não foram apenas eventos isolados, mas sim oportunidades valiosas para enriquecer o ambiente educacional, fomentar a curiosidade e proporcionar aos estudantes uma base sólida para futuros aprendizados. A abordagem lúdica e participativa demonstrou ser efetiva na construção do conhecimento e na compreensão de assuntos tidos como mais complexos.

3.7.3. Desvendando saberes: o que eu sei sobre a África?

No dia 14 de dezembro de 2023, iniciamos a oficina que tem por tema: o que eu sei sobre a África? Por meio de roda de conversas e com auxílio de cartazes, as crianças foram apresentadas ao continente africano e a sua diversidade cultural. Ao apresentar cartazes informativos, os estudantes adquiriram compreensão sobre questões geográficas e históricas do continente africano.

O continente africano abriga várias etnias distintas, o que resulta em uma grande diversidade de elementos culturais. Outro aspecto notável é a sua beleza

natural e rica biodiversidade, que inclui animais como leões, leopardos, hienas, hipopótamos, girafas, elefantes, entre outros.

Apresentar esses elementos, oportuniza que os estudantes não firmem a idéia resumida do continente africano como a *África país*. A África não constitui um país, pelo contrário, é um continente composto por 55 países. Embora isso pareça óbvio, frequentemente ocorre um entendimento equivocado, pois muitos tratam o continente como se fosse uma região homogênea habitada por um único povo.

A África não pode ser reduzida a uma realidade única e singular, pois é complexa, heterogênea e extremamente diversa. As representações e imagens que a retratam como um local de miséria, com assistência precária, caracterizado apenas por savanas e conflitos, são inteiramente equivocadas e incompletas. Essas representações, obviamente motivadas por interesses econômicos e ideológicos, não captam a riqueza e a variedade das experiências e culturas africanas.

O preconceito, a discriminação racial é enraizada na visão da sociedade brasileira por ter um único lado da história que é a colonial e europeia. Chimamanda Ngozi Adichei (2019) em “O perigo de uma História Única” apresenta as consequências da história única e afirma que é isto que rouba a dignidade às pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade partilhada. Realça aquilo em que somos diferentes em vez daquilo em que somos semelhantes.

Dessa forma, Adichie corrobora que as histórias estereotipadas criam padrões e principalmente, tiram a dignidade, a humanidade e a possibilidade da relação com o diferente, posto que

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32)

Assim, é essencial destacar que a escritora nigeriana realiza um significativo exercício crítico que aborda diferentes perspectivas da história, perspectivas que confrontam a existência de uma única representação e discurso, muitas vezes considerados como oficiais por certos setores sociais. É relevante lembrar que, para alcançar esse propósito, a escritora utiliza seu ponto de vista, narrando a partir de sua própria história e evidenciando a importância de ampliar as percepções em relação a representações concretas, as quais frequentemente deixam de refletir a pluralidade dessas realidades.

Nesse sentido, a oficina ministrada, tinha esse objetivo, de não prender os estudantes a essa visão unificada no que diz respeito ao continente africano. Ao perguntar para a turma o que eles sabiam/conheciam sobre a África, um aluno respondeu “eu só sei que lá tem as savanas”. Nesse momento, os demais alunos ficaram tentando entender o que eram savanas. O mesmo aluno se encarregou de explicar para a turma:

A1: As savanas são onde tem um monte de bichos, parecendo com um zoológico. Só que lá tem girafa, hipopótamo, zebra. Eu vi isso no jogo.

O que o aluno compartilhou é justamente o que temos discutido sobre a representação única do continente africano. Não podemos dizer que ele está errado, até porque estamos nos referindo a um estudante do primeiro ano do ensino fundamental. O que está sendo apresentado é de como essa representação é forte e reflete muito na percepção e aprendizagem dos alunos, permitindo que ao compartilhar seu conhecimento, o aluno afirme que viu em um jogo.

A oficina "O que eu sei sobre a África?" revelou-se uma experiência valiosa para os estudantes do primeiro ano do ensino fundamental ao proporcionar uma abordagem lúdica e educativa sobre o continente africano. A utilização de cartazes como recurso visual foi uma estratégia eficaz para atrair a atenção dos alunos e facilitar a compreensão de informações sobre a África.

É importante desconstruirmos esse senso comum e a imagem que as pessoas têm de que a África é um continente pobre, onde só se vê guerras e fome, e passarmos a valorizar a cultura destes povos, que muito contribuíram para o desenvolvimento do Brasil e possuem muito ainda para nos ensinar.

A inclusão de brincadeiras populares com origens africanas foi uma excelente maneira de conectar a teoria à prática e demonstrar a influência cultural africana em aspectos cotidianos. Essa estratégia não apenas promoveu o aprendizado, mas também estimulou o interesse dos alunos de forma lúdica e interativa.

As brincadeiras utilizadas foram: Terra-mar, que para a autora Cunha (2016) essa brincadeira teve origem no país Moçambique. Faz parte da cultura desse povo que foi transmitida de geração para geração e se espalhou pelo mundo sendo adaptada no Brasil. É uma brincadeira simples que exige concentração dos participantes (PERSIGUELO, 2015, p. 20). A brincadeira Fogo na montanha, que teve

origem na Tanzânia e estátua, que segundo pesquisas, não existe uma origem definida. A seguir, um quadro descritivo de cada brincadeira.

As principais brincadeiras supracitadas foram sistematizadas no quadro 6.

Quadro 6. Jogos tradicionais Africanos. (continua)

BRINCADEIRA	ORIGEM	DESENVOLVIMENTO
Terra-mar	Moçambique	Os participantes devem seguir as regras definidas, que geralmente envolvem correr para um lugar seguro (a Terra) quando a expressão "Terra" é anunciada, e ir para outro local (o Mar) quando "Mar" é dito. A pessoa que lidera o jogo tenta enganar os outros participantes, dizendo alternadamente "Terra" e "Mar" para pegá-los desprevenidos.
Fogo na montanha	Tanzânia	<p>A organização inicia com a escolha do líder; Os jogadores decidem uma “palavra-chave” em conjunto, por exemplo casa; Com os jogadores de costas uns para os outros, o líder dar as instruções; Quem errar os movimentos sai do jogo. Instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Fogo na montanha!” – todos os jogadores pulam e respondem “Fogo!”, mas permanecem de costas; • “Fogo no rio!” os jogadores respondem “Fogo”, mas não pulam. O líder indica outros lugares para o fogo e sempre os jogadores respondem “fogo” sem pular. • “Fogo no casa amarela” ou qualquer outra que contenha a palavra-chave, todos os jogadores pulam e viram para frente gritando “fogo”. <p>O líder vai dizendo vários lugares diferentes para o fogo e sempre os jogadores respondem “fogo” sem pular. Na realidade, só pulam quando escutam o comando “fogo na montanha”.</p>
Estátua	Não definida	Um adulto ou uma criança é designado como o controlador da música. Quando a música está tocando, todos os participantes devem dançar livremente. O desafio começa quando a música para abruptamente. Nesse momento, todos os jogadores devem congelar no lugar, sem se mover ou rir. Qualquer jogador que se mova ou ria durante a pausa da música é eliminado da rodada. O jogo continua até restar apenas um participante, que é declarado o vencedor.

Fonte: A Autora, 2024

As brincadeiras selecionadas, proporcionaram uma experiência lúdica que transcende fronteiras culturais. São atividades simples, mas carregadas de significado quando contextualizadas e orientadas. Ao apresentar essas brincadeiras, os estudantes foram expostos a diferentes formas de diversidade cultural presentes no continente. Isso contribuiu para a compreensão de que há muitas maneiras de brincar e se divertir em diferentes partes do mundo.

A oficina buscou criar uma ponte entre as brincadeiras populares praticadas pelos estudantes e as tradições culturais africanas. Mesmo que as brincadeiras em si possam não ter origens africanas específicas, a exploração do tema permite uma conexão mais profunda com a diversidade do continente.

As brincadeiras são veículos poderosos para a aprendizagem, especialmente em idades jovens. Elas promovem o desenvolvimento motor, a socialização, o trabalho em equipe e a compreensão de regras, aspectos importantes do desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES

Esta seção tem o intuito de apresentar os principais apontamentos e reflexões derivados da pesquisa realizada sobre o reconhecimento racial no ambiente escolar, com foco em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental em Nazária, Piauí. É importante ressaltar que, embora tenhamos alcançado insights valiosos, o tema das relações étnico-raciais é complexo e multifacetado, demandando contínua investigação e análise.

O trabalho do pesquisador requer um envolvimento profundo que permita analisar todos os detalhes dos dados coletados, para que as inquietações apresentadas no início do trabalho sejam sanadas ou para que se abram novos direcionamentos na busca por respostas. Ao longo da nossa jornada metodológica, exploramos diversas perspectivas, desde as nuances da identidade étnico-racial até as práticas educacionais que permeiam a construção dessa identidade dos alunos.

Ao abordar a educação e seu papel na formação da identidade étnico-racial, ficou evidente como as práticas pedagógicas podem moldar a visão de mundo das crianças. A experiência na escola não é apenas acadêmica; ela é um terreno fértil para a construção de atitudes, valores e para a desconstrução de estereótipos prejudiciais. A presente pesquisa visou lançar luz sobre a complexa teia das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, destacando a importância das práticas pedagógicas na formação da identidade racial dos alunos e no processo de reconhecimento racial.

As análises realizadas revelam que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também um ambiente fundamental para a formação de atitudes e valores. As práticas educacionais têm o potencial de moldar a visão de mundo das crianças, influenciando significativamente sua percepção de identidade racial e seu posicionamento frente às questões de diversidade e inclusão.

O estudo também destacou a complexidade das relações raciais no Brasil, onde a aparência muitas vezes prevalece sobre a descendência na definição da identidade racial. Essa realidade evidencia a persistência de preconceitos e disparidades, mesmo em uma sociedade que se orgulha de sua diversidade racial. A miscigenação, embora contribuindo para uma sociedade plural, não elimina as

desigualdades, exigindo uma análise profunda e sensível para compreender e enfrentar os desafios persistentes.

Retomando os objetivos específicos deste estudo, identificamos que um dos maiores desafios na promoção de práticas pedagógicas antirracistas é a persistência de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, que se refletem no ambiente escolar. Um exemplo marcante foi o relato de um aluno que expressou desconforto com sua própria negritude, associando-a a experiências negativas. Isso evidencia a necessidade urgente de estratégias pedagógicas que promovam uma autoimagem positiva e valorizem a diversidade étnico-racial.

Em relação à percepção e resposta das crianças às iniciativas de reconhecimento racial, as oficinas de contação de histórias, como a baseada no livro "Lápis cor de pele", mostraram-se ferramentas poderosas para engajar os alunos em discussões sobre identidade e diversidade. A abordagem lúdica permitiu que as crianças expressassem suas percepções de forma mais aberta e autêntica, proporcionando insights valiosos sobre suas experiências e entendimentos acerca das questões raciais.

Quanto à percepção da comunidade escolar, ficou evidente a importância de integrar as famílias nas práticas de reconhecimento racial. A pesquisa mostrou que o impacto das iniciativas escolares pode ser significativamente ampliado quando há um diálogo constante e colaborativo entre escola e família. Esta integração pode ser promovida através de oficinas, palestras, materiais informativos e projetos conjuntos que valorizem a diversidade étnico-racial.

A partir das observações e análises realizadas, concluímos que a construção de uma sociedade verdadeiramente antirracista demanda não apenas conscientização, mas ações coletivas e mudanças estruturais. As respostas encontradas nesta pesquisa abrem caminho para novos campos de investigação e sugerem a necessidade de aprofundar estudos sobre as práticas pedagógicas e suas influências na formação da identidade racial.

As imagens anexadas a este trabalho oferecem uma contribuição visual que enriquece as análises, proporcionando uma compreensão mais abrangente e detalhada do processo investigado. Espera-se que esta pesquisa sirva como um ponto de partida para futuros estudos teóricos e práticos sobre as questões raciais em

espaços educacionais, inspirando novas investigações e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Para que a transformação desejada se concretize, é necessário investir na formação continuada de educadores, capacitando-os para lidar de maneira eficaz com a diversidade étnico-racial e cultural presente nas escolas. A implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade é crucial. Além disso, é fundamental fomentar o diálogo entre diferentes atores sociais – escolas, famílias, comunidades e governos – para construir estratégias coletivas que combatam o racismo e promovam a igualdade.

A continuidade desta pesquisa pode abranger estudos longitudinais que acompanhem o impacto de intervenções pedagógicas específicas ao longo do tempo, bem como a investigação de boas práticas em diferentes contextos educacionais. O aprofundamento na análise das políticas educacionais e suas repercussões no ambiente escolar também se mostra uma área promissora para futuras pesquisas.

Como pesquisador, este estudo proporcionou-me um profundo aprendizado sobre a complexidade das relações étnico-raciais no contexto educacional. Percebi a importância crucial de uma abordagem sensível e culturalmente responsiva ao tratar dessas questões, bem como a necessidade de um engajamento contínuo e reflexivo por parte dos educadores e da comunidade escolar como um todo.

Em suma, a luta contra o racismo e pela valorização da identidade étnico-racial é um processo contínuo e multifacetado, que requer comprometimento, ação e reflexão constante. Que esta dissertação seja uma contribuição significativa para esse esforço coletivo, inspirando mudanças positivas e duradouras na educação e na sociedade como um todo, rumo a um futuro mais justo, inclusivo e equitativo para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico**, 2009. Disponível em: . Acesso em: 27 dez. 2023.

ALVES, A. R. dos S. A.; BOAKARI, F. M. EXISTE UMA PRÁTICA EFETIVA DA LEI 10.639/03 NO ESPAÇO ESCOLAR?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 426–439, 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/60>. Acesso em: 17 set. 2023.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: the new mestiza**. San Francisco: Aunt lute books, 1987.

BARBOSA, J.; OLIVEIRA, R.; CRUZ, O.; NOJOSA, N.; SOUZA, M.; DELAROLLI, A. A study of cultural diversity based on African, Afro-Brazilian and indigenous arts in primary education. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51249/gei.v4i04.1552>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016

BENJAMIN, Walter. **Denkbilder: Epifanías em Viajes**. Buenos Aires: El Cuenco de Plata – teoría y ensayo, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), p. 98-117, 2012.

BOAKARI, F. M.; MACHADO, R. N. da S.; GOMES, R. F.; ABREU, A. R. dos. S. Identidades, movimentos e Form@re. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina**, v. 4, n. 1, p.213-217, jan. / jun. 2016. 216 territórios sociais. In: SEMANA, 3.SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA UESPI-CCM, 4., 2012, Anais. 2012.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 2009.

_____. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. **Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 10 jul. 1951.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 7 jul. 2024.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 7 jul. 2024.

_____. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 1989. CANDAU, Maria Vera (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. In: AQUINO, J. G.(Org.) **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

CAVALHEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** 6. ed. São Paulo: Contexto. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CONTINS, M.; SANTANA, L. C. **O Movimento negro e a questão da ação afirmativa.** Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural.** Edição do autor Castanhal, PA, 2016. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/nazaria/historico>. Acesso em 15.10.2023 às 22:27h

DUNN, L. C.; DUBININ, N. P.; LÉVI-STRAUSS, Claude; LEIRIS, Michel; KLINEBERG, Otto; BÉTEILLE, André; ESSIEN-UDOM, E. U.; TJWAN, Go Gien; REX, John; GLUCKMAN, Max. **Race, science and society.** Leo Kuper (Ed.). 2. ed. 1975. ISBN 0-231-03908-5. ISBN 0-231-03910-7 (pbk.). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000015484>. Acesso em: 08 jul. 2024.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Prefácio de Mário A. Medeiros da Silva e Antonio Brasil Jr.; posfácio de Maria Arminda Do Nascimento Arruda; contribuições de Silvio Luiz de Almeida. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021. 1000 p. ISBN 978-6588470350.

FERREIRA, J. A. **Educação infantil e diversidade étnico-racial**: desafios e possibilidades. *Educação em Perspectiva*, 10, p. 65-79. 2019.

GARCÍA-MAMELY, F. El griot no ha muerto, viva el hip-hop. **Philologica Canariensia**, v. 21, p. 25-44, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.20420/PHILCAN.2014.0033>. Acesso em: 07 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí**: as experiências do IFARADÁ e do Centro Afro-Cultural Coisa de Nêgo. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.

GOMES, C. A. S. A importância da formação continuada para o trabalho com a diversidade étnico-racial na educação infantil. *In: Anais do XI Seminário de Educação*. P. 38-43). São Paulo, SP: UNESP. 2018.

GOMES, E. C. D., & SANTOS, A. L. C. **Reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação infantil**: um estudo de caso em uma creche de Salvador. *Revista Pedagogia em Foco*, 11, p.80-95. 2020

GOMES, M. C. F.; SANTOS, R. P. F. **Educação infantil, diversidade étnico-racial e formação de professores**: reflexões sobre um projeto de extensão. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 76-95, jan./mar. 2020.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GOMES, N. Making the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture Compulsory: **Tensions and Contradictions for Anti-racist Education in Brazil**. 2015. p. 192-208. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781137292896_11. Acesso em: 7 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GRAY, David. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, S. The teaching of Afro-Brazilian and indigenous culture and history in Brazilian basic education in the 21st century. **Policy Futures in Education**, v. 13, p. 939-948, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1478210315579980>. Acesso em: 7 jul. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. ISBN 978-85-93115-21-9.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/nazaria/pesquisa/10102/122229>. Acesso em: 7 jul. 2024.

JÚLIO, Lúcia de Fátima. PROJETO ÁFRICA/BRASIL/ZUMBI: na luta pela implementação da lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003; in: **Comunidades quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão social**/ Daxenberger, Ana Cristina S., Sá Sobrinho Rosivaldo Gomes, (org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 61 a 76.

LEAL, Simoni Portela. **Linguagem do quilombo: educação, territorialidade e comunidades em quilombos, Paulistana - Piauí (1980-2023)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

LOPES, V. N. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.185-200.

MACEDO, A. C. **A literatura infantil como instrumento de promoção do reconhecimento étnico-racial na educação infantil**. Revista Práxis, 9. p. 79-89. 2017

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Gestão escolar e educação antirracista: a implantação da Lei 10.639/2003 na perspectiva da educação como direito**. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9138/6/2014_AldenoraConceicaodeMacedo.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MAZZANTI, F. G.; OLIVEIRA, R. F. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: experiências pedagógicas em uma creche de Londrina**. Revista Ibero-

Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 190-204, jan./mar. 2019.

MAZZANTI, F., & OLIVEIRA, J. F. A. **Promoção da diversidade étnico-racial na educação infantil**: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Educação em Análise*. p.182-201. 2019

MIELZYNSKA, Jadwiga. A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais. **Revista do Programa de estudos pós-graduados PUCSP**. São Paulo, v. 6, p.1-21, 1º sem.1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Marcieva da Silva. **Relações de ensino-aprendizagem: professoras e crianças da escola Pedro Rabelo da Paixão, Quilombo Mimbó, Piauí**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2023.

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

_____. **O Anti-racismo no Brasil**. In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

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

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

_____. Prefácio. In: Gomes, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3ª ed. rev. amp. Prefácio. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. Livro

NZEWI, M. The Avu of Alafrika: a narrative on an encounter with musical arts knowledge. **Journal of the Musical Arts in Africa**, v. 1, p. 55-83, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.2989/18121000409486688>. Acesso em: 07 jul. 2024.

OLIVEIRA, D. C. (2019). **Educação antirracista na educação infantil**: reflexões e possibilidades. *Revista Ciências da Educação*, 8, p. 21-35. 2019.

OLIVEIRA, F. A. **Educação antirracista**: reflexões e práticas pedagógicas. *Revista de Pesquisa em Educação*, 9(1), p. 21-36. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos Africanos na Escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio/FAPERJ, 2012a.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

PERSIGUELO, Adriana Leite; IVANO, Rogério. Jogos e brincadeiras na formação das culturas africana e afro-brasileira: integração e valorização da história. **Governo do Paraná – Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor Pde**. p. 1-13. 2013. Disponível em: <http://www.diadiaeducação.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_his_artigo_adriana_leite_persiego.pdf> Acesso em 15 de janeiro de 2024.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. Não existe lápis cor de pele! A construção da identidade negra na literatura infantil. **Literafro**. Belo Horizonte, 2021.

PETRUCCELLI, J. L. Doutrinas francesas e o pensamento racial brasileiro, 1870- 1930. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 7, p. 134-149, dez. 1996. <https://revistaafirmativa.com.br/entenda-o-empoderamento-negro-didaticamente/>. Acesso em 10 de novembro de 2023 às 10:38h.

ROCHA, L.C.P. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quando de desigualdades raciais e sócias na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista (Org.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Editora UEPG, Ponta Grossa, 2011.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola** 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOS , Santa Marli Pires dos. (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: vozes, 2001.

SANTOS, A. L. C., & SOUZA, C. M. C. **Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil**: reflexões sobre a atuação do/a professor/a. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13, p. 86-96. 2018.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, J. M. L.; SOUZA, R. J. **Educação antirracista na Educação Infantil**: possibilidades e desafios. *Revista Ponto de Encontro*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 84-98, jul./dez. 2018.

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

SILVA, Alisson Emanuel. **A temática racial em cursos de formação de psicólogos no Brasil: o caso do Piauí**. Editora Dialética, 2023. eBook Kindle

SILVA, D. A. (1998). A influência do relaxamento na ansiedade infantil. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional) Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação. Retirado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251041/1/Silva_DorisAlvesda_M.pdf.

SILVA, Francilene Brito da. **Imagens de Mulheres e Crianças Afrodiáspóricas: Narrativas Piauienses para além do Museu Brasileiro**. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2017

SILVA, João Paulo et al. **O significado do jogo Escravos de Jó para o desenvolvimento da criança na educação infantil**. 2009, Anais.. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2009. . Acesso em: 31 jan. 2024.

SILVA, M.; NASCIMENTO, J.; SILVA, G.; PASPARDELLI, P.; ALBANO, R. Cultura afro-brasileira na escola: importantes marcos históricos e reflexões sobre a sua implementação / Afro-brazilian culture at school: important historical landmarks and reflections on its implementation. **Brazilian Journal of Development**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-498>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SILVA, Mairton Celestino da. **Batuque na Rua Dos Negros: cultura e polícia na Teresina da segunda metade do século XIX**. 2008. Dissertação de Mestrado. Salvador: Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11380/1/Dissertacao%20Mairton%20Silvaseg.pdf> >. Acesso em: 08 jul. 2024

SILVA, P.V.B. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVERIO, V. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUSA, Áureo João de. **Etnicidade e territorialidade na comunidade quilombola Custaneira/Tronco, município de Paquetá - PI, Brasil**. 2015. Dissertação de Mestrado. Teresina: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11380> >. Acesso em: 08 jul. 2024

SOUSA, Wanderson William Fidalgo de; SILVA FILHO, José Gomes da. **Aquilombando o ensino infantil para uma educação antirracista**. In: SILVA, Francilene Brito da; BOAKARI, Francis Musa (org.). *Afrodescendentes em narrativas cotidianas [recurso eletrônico]*. Teresina: EdUFPI, 2021. p. 231-241. Disponível em: <http://ufpi.br/e-book-edufpi>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Entre tênis e cadarços: a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; **Estudos sociológicos e antropológicos**. São Paulo; 2008

SOUZA, L.; SANTOS, J. Entre os Direitos Culturais e a Ecologia Humana / **Between Cultural Rights And Human Ecology**. ID on line. Revista de psicologia, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v15i57.3258>. Acesso em: 08 jul. 2024.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 103-19.

VYGOTSKY, L. S. (1984). **A formação social da mente**. Martins Fontes.

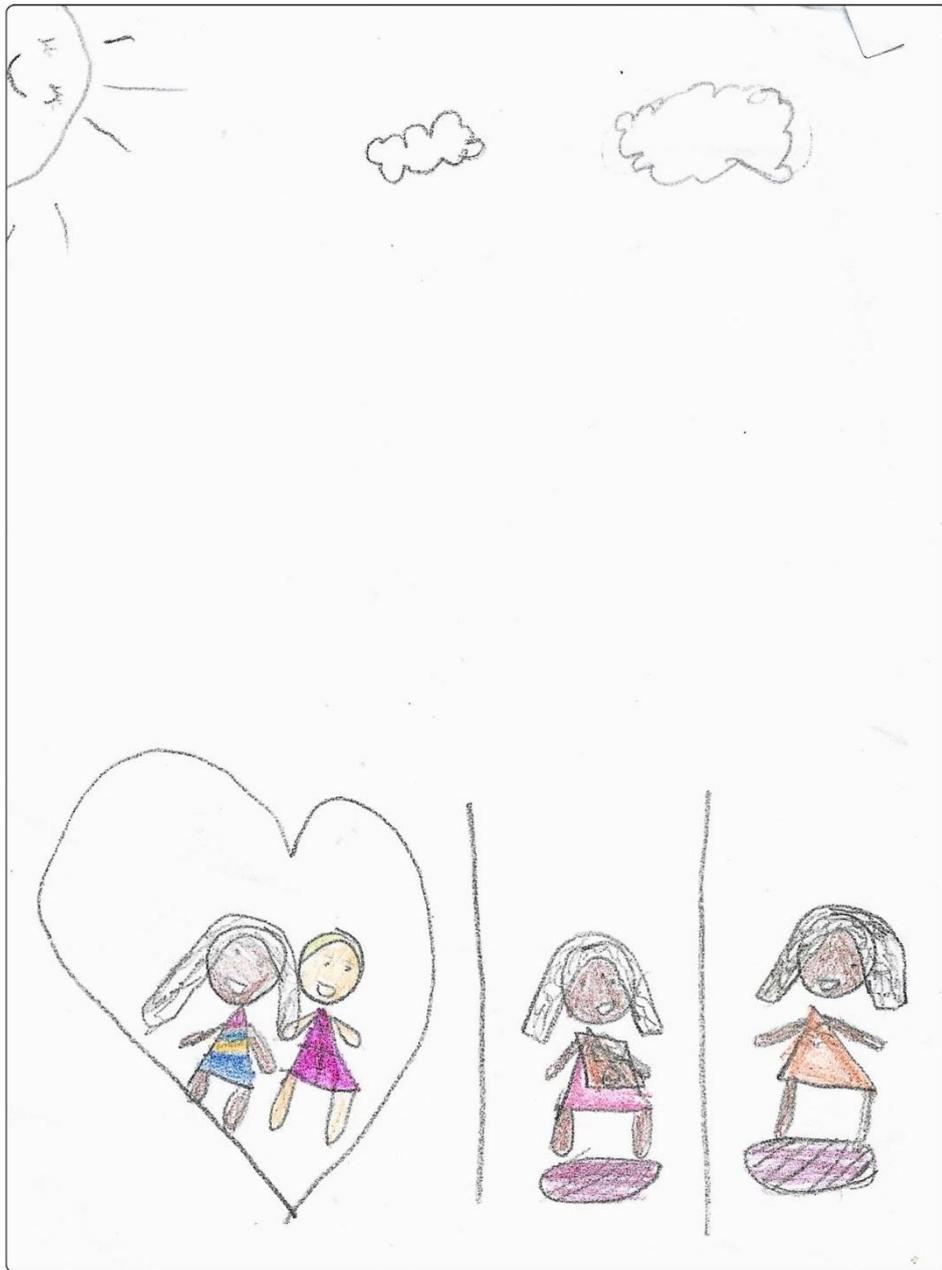
ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro, Record: 2002.

ANEXOS – Registro das oficinas

1) Oficina de contação de histórias e roda de conversas.



Registro da dinâmica de atividades com os alunos (roda de conversa) e do material utilizado.



Atividade realizada por aluno durante a oficina de contação de histórias

2) Oficina de penteados e construção do brinquedo Tsoro Yematuto.



Registro da oficina de construção do brinquedo Tsoso Yematuto e da oficina de penteados, realizado com os alunos.

3) Registro dos alunos participantes

