

A questão da identidade no contexto da educação infantil em escola quilombola

The issue of identity in the context of early childhood education in a quilombola school

Suely Dulce de Castilho¹
Universidade Federal de Mato Grosso
castilho.suely@gmail.com

Michele Corrêa de França²
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
michele.franca@edu.mt.gov.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as identidades negra e quilombola no contexto da educação infantil, no sentido de compreender a percepção de crianças de 4 e 5 anos quanto à sua própria identidade e como a educação escolar tem lidado com o tema. A pesquisa foi realizada no ano de 2018, com crianças da fase pré-escolar da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, localizada na comunidade Abolição, em Santo Antônio de Leverger (MT). Metodologicamente, é um estudo de abordagem qualitativa, ancorado no método etnográfico e na pesquisa-ação, cujos principais instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, a entrevista e a implementação de um projeto para positividade da identidade negra. Os resultados apontaram a necessidade de ações pedagógicas contínuas para ressignificação identitária quilombola, uma vez que a ausência de referência positiva impacta negativamente na construção identitária das crianças, com consequências sociais, psíquicas e políticas.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

² Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Palavras-chave: educação quilombola; educação infantil; identidade.

Abstract: This article aims to discuss Black and quilombola identities within the context of early childhood education, with the purpose of understanding how children aged four and five perceive their own identities and how school education has addressed this issue. The research was conducted in 2018 with preschool children at *Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller*, located in the Abolição community, in Santo Antônio de Leverger, Mato Grosso (Brazil). Methodologically, this is a qualitative study grounded in ethnographic methods and action research. The primary data collection instruments included participant observation, interviews, and the implementation of a project aimed at affirming Black identity. The results indicated the need for continuous pedagogical actions to reframe quilombola identity, given that the absence of positive references negatively affects children's identity formation, with social, psychological, and political consequences.

Keywords: quilombola education; early childhood education; identity.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado, concluída em 2019, a qual buscou compreender a percepção de crianças quilombolas de 4 e 5 anos de idade quanto à sua própria identidade e perscrutar como a escola tem lidado com o tema. Os participantes foram crianças da turma da pré-escola, matriculadas em 2018, na Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, situada na comunidade quilombola de Abolição, localizada em Santo Antônio de Leverger, no estado de Mato Grosso (MT).

Para identificar o que já havia sido pesquisado sobre educação infantil quilombola, realizamos uma revisão sistemática referente ao período de 2014 a 2017, constatando uma significativa carência de estudos voltados a essa etapa. A escolha desse quadriênio justifica-se por corresponder a um intervalo em que as produções poderiam refletir a educação escolar quilombola, cuja modalidade foi discutida na Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2012 (FRANÇA, 2019).

As buscas foram realizadas nos catálogos de teses e dissertações da Capes e na biblioteca digital *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), considerando o biênio 2018–2019, mas poucos estudos contendo crianças como participantes diretas foram encontrados e, embora se trate de pesquisas relevantes, as produções encontradas ainda são tímidas e necessitam ser expandidas.

Isso posto, as perguntas que conduzem os argumentos deste estudo são: como as crianças em idade pré-escolar quilombolas percebem a si mesmas? Será que elas já interiorizaram ideias preconceituosas que

incluem a cor da pele como definidor de qualidades pessoais? Como as crianças reagem a uma proposta pedagógica de valorização das suas identidades?

Assim, este artigo parte da hipótese de que, na contemporaneidade, a criança quilombola encontra-se tensionada entre a cultura dominante — marcada por modismos e práticas racistas difundidas por meio de brinquedos, televisão e outras mídias — e a pertença a uma comunidade tradicional, portadora de saberes, fazeres, identidades e culturas próprias.

O contexto da educação infantil nas escolas quilombolas de Mato Grosso

A educação infantil é um direito garantido às crianças de 0 a 5 anos pela Constituição Federal de 1988 e foi instituída como a primeira etapa da educação básica, por meio da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Antes da Constituição, essa etapa de formação esteve relegada ao atendimento em instituições assistencialistas ou escolarizantes, e a educação nacional atendia aos ditames das organizações multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. O foco dessas organizações era o ensino fundamental, então, mesmo após integrar-se à educação básica, a educação infantil carecia da elaboração de uma proposta pedagógica específica voltada para suas particularidades (CERISARA, 1999; ROSEMBERG, 2003).

Nesse sentido, em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que, embora tenha procurado distanciar-se da dimensão assistencialista, recebeu críticas dos pesquisadores por apresentar uma proposta pedagógica escolarizante não só para as crianças de 4 e 5 anos como também para as de 0 a 3 anos (CERISARA, 1999). Além disso, houve outros questionamentos devido ao fato de a proposta ser nacional e desconsiderar os diferentes contextos regionais e locais nos quais as crianças estavam inseridas (AMORIM; DIAS, 2011-2012).

Outra questão criticada foi a forma superficial como o RCNEI tratava o tema da diversidade, quando afirmava que a criança deveria desenvolver a capacidade de: “Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (BRASIL, 1998, p. 63). Após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em 2010, as críticas anteriores foram parcialmente ouvidas, em especial, quanto ao incentivo da elaboração de propostas locais que levavam em consideração os diferentes contextos geográficos e culturais.

Na concepção da proposta pedagógica dessas novas diretrizes, as instituições de educação infantil poderiam cumprir plenamente a sua função sociopolítica e pedagógica: “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010, p. 17).

Quanto à construção dessa proposição pedagógica e da diversidade, o documento passou a assegurar a inclusão do combate ao racismo e à discriminação, cabendo destacar que todas as propostas foram frutos das reivindicações de diversos segmentos sociais, como, no caso, da educação infantil, com destaque para o movimento de mulheres, mesmo antes da Constituição (CERISARA, 1999; ROSEMBERG, 2003), e do Movimento Negro (GOHN, 1994) após a Carta Magna.

Diante disso, a criança foi reconhecida como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura, estando no centro de seus contextos. Essa posição central é reafirmada pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, que incluem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para a criança negra, esses direitos são essenciais, pois possibilitam experiências em seus contextos sociais e culturais (BRASIL, 2017), embora se reconheça que tais documentos operem como engrenagens de propostas curriculares eurocêntricas, especialmente na versão mais recente da BNCC.

Assim, as instituições que ofertam a educação infantil devem adequar suas propostas pedagógicas de acordo com o contexto em que estão inseridas, como ocorre nas escolas que ofertam a educação escolar quilombola. Ademais, como importante política educacional para a população negra rural, essa modalidade de ensino “ganha o seu devido relevo” com sua criação e com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) (CASTILHO, 2016, p. 107), que orientam a oferta de todas as etapas e modalidades da educação básica para estudantes quilombolas, dentro ou fora de seus territórios.

Em relação à educação infantil, as DCNEEQ garantem o direito “às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais” (BRASIL, 2012, p. 8), facultando a frequência de crianças de 0 a 3 anos e assegurando sua convivência com o grupo familiar e comunitário. Também são garantidos uma educação alinhada aos interesses da comunidade, a participação familiar, o respeito às práticas locais de cuidado e educação, além de materiais didáticos específicos e adequados à pré-escola (BRASIL, 2012).

A oferta da educação infantil em Mato Grosso, assim como em todo o país, é responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação. Contudo, em alguns casos, a Secretaria Estadual também a oferece por meio de parcerias, como ocorre no contexto desta pesquisa.

Embora a Escola Estadual Maria de Arruda Muller esteja localizada em território quilombola, a educação infantil ainda não implementa as especificidades da educação escolar quilombola. Observa-se que a Secretaria Municipal de Santo Antônio de Leverger (MT) não tem elaborado propostas curriculares adequadas para as turmas desse contexto. Além disso, os docentes da escola ainda estão em processo de formação sobre as particularidades dessa modalidade.

As observações indicam a ausência de um trabalho sistemático na instituição que valorize as identidades e culturas próprias, o que provavelmente impacta a percepção das crianças sobre a negritude e as particularidades de seu território.

Sobre os procedimentos metodológicos

Minayo (2002, p. 21-22), ao caracterizar a pesquisa qualitativa, afirma que ela “[...] responde a questões muito particulares. [...]. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Para a realização desta pesquisa, utilizamos dois métodos, sendo o primeiro deles a etnografia. Parte dos pesquisadores que optam pelo registro etnográfico, em estudos envolvendo crianças, afirma que esse é um método fértil, o qual permite ao pesquisador a permanência no campo, de modo que seja possível organizar as informações e as condições para “decifrar e anotar o modo que os pesquisados dialogam com a cultura contemporânea, ou ainda, para compreender de que maneira a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados” (BARBOSA; MARTINS FILHO, 2010, p. 21).

Geertz (2008) orienta que a etnografia requer mais que observação e anotações em caderno de campo, sendo, sobretudo, um estudo interpretativo, uma interpretação de terceira mão, pois somente o nativo sabe os significados das suas experiências.

Transpondo a etnografia para o ambiente escolar, André (2012) afirma que os antropólogos se interessam pela descrição da cultura e os estudiosos da educação, por sua vez, dedicam-se à descrição do processo educativo. No nosso caso, temos interesse pelos dois, pois as crianças pesquisadas estavam simbioticamente ligadas ao conjunto da cultura ao qual pertencem, sendo assim, os dois processos não puderam ser analisados de forma dissociada.

Na incursão da pesquisa na escola, fomos desafiadas a cruzar os limites da pesquisa etnográfica. É nessa perspectiva que utilizamos o segundo método: a pesquisa-ação, pois, observando e ouvindo a percepção racial negativa das crianças, entendemos que podíamos e devíamos contribuir para que uma nova percepção fosse construída. A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada para a resolução de um problema coletivo, com o envolvimento cooperativo dos pesquisadores e dos participantes que representam a situação ou o problema (THIOLLENT, 1986). Acreditamos, como Brandão (1999), que a pesquisa-ação e seus propósitos devem compreender para servir. Nesse caso, buscamos contribuir para amenizar a fragilidade da construção identitária negra e quilombola constatada.

A pesquisa em si se desenvolveu em quatro etapas: na primeira, aplicamos um questionário com cinco questões para registros dos perfis das crianças, quais sejam: sexo, idade, lugar onde morava, se as crianças se identificavam como quilombola e como se declaravam em termos de cor/raça. Para o preenchimento do questionário, chamamos as crianças individualmente e explicamos cada pergunta usando uma linguagem acessível ao entendimento delas.

Na segunda etapa, realizamos a primeira entrevista, para compreender a percepção que elas tinham em relação ao seu pertencimento racial. Levando em consideração a especificidade da pesquisa com o público infantil, utilizamos a Técnica da Boneca, método desenvolvido por Kenneth Clark, divulgada no Brasil por

Cruz *et al.* (2015), capaz de apreender a percepção, a autoclassificação e a preferência racial de crianças, por meio da escolha de bonecas com sinais diacríticos de negritude³ ou de branquitude.⁴

A aplicação da técnica consistiu em apresentar para as crianças, individualmente, duas bonecas: uma branca e outra preta, mas iguais em todas as outras características. Em seguida, perguntamos: qual das duas bonecas você escolhe? Por quê?; Qual é a boneca mais bonita? Por quê?; Qual das bonecas é a boa? Por quê?; Qual delas se parece mais com você? Por quê? e Com qual das duas você gostaria de brincar? Por quê?

Como as respostas, em sua maioria, foram de negação à negritude, na terceira etapa, decidimos elaborar um projeto de ação interventiva, com o objetivo de promover a valorização da identidade negra com as crianças, por meio de contação de história do clássico da literatura infantil *Menina bonita do laço de fita* (2000), de Ana Maria Machado, e de outras atividades, tais como: dramatização, conto e reconto de histórias com personagens infantis, vídeos disponíveis na internet, desenhos variados, autorretrato, pinturas, músicas, todas selecionadas sob o critério de representatividade positiva da criança negra.

Na quarta etapa, ocorreu uma segunda entrevista, utilizando a mesma técnica e as mesmas perguntas feitas na primeira etapa, com o intento de observar qual foi o alcance da proposta de intervenção para a mudança de percepção das crianças.

A pesquisa contou com a participação de 16 crianças, sendo 10 meninos e 6 meninas. A coleta de dados ocorreu no último trimestre do ano letivo, entre outubro e dezembro de 2018. O projeto atendeu a todas as exigências legais, sendo submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Área das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso — CEP Humanidades.

A descrição do cenário pesquisado

A comunidade quilombola Abolição está situada às margens da BR-364, na Serra de São Vicente, no município de Santo Antônio de Leverger (MT), a cerca de 55 quilômetros da capital Cuiabá. Certificada pela Fundação Cultural Palmares desde 2005, sua origem remonta a 1871 e atualmente enfrenta uma batalha judicial para obter o título definitivo de suas terras (FERREIRA, 2015).

É nesse território que a Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller está situada. Fundada em 1976, essa instituição agregou as escolas rurais mistas da região, nucleadas pelo projeto Transpor. Em 1994, passou a ofertar os anos finais do ensino fundamental, bem como o ensino médio e suas modalidades, pois as escolas rurais mistas ofertavam somente os anos iniciais do ensino fundamental. Em 2018, época desta pesquisa, a escola acolhia 417 estudantes, divididos entre as três etapas da educação básica, nos três turnos de funcionamento (FRANÇA, 2019).

³ Conceito que abrange a construção da identidade negra, a valorização da cultura africana, o enfrentamento ao racismo e a promoção da equidade e do respeito à diversidade (Munanga, 2012).

⁴ Compreende a representação social do branco, constante em cada sociedade e cultura, que, ainda que difira de uma região para outra, converge nos privilégios simbólicos e materiais que ele desfruta em todas as sociedades (Schucman, 2012).

A turma pesquisada estudava no período matutino, composta de 16 crianças, que eram atendidas em uma pequena sala adaptada para o seu funcionamento. Em razão de convênio, ela estava sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação do município de Santo Antônio de Leverger (MT). As aulas tinham início às 7h e se encerravam às 11h. O primeiro momento da aula era dedicado à oração ao Anjo da Guarda e, em seguida, cantavam músicas infantis ou cantigas populares. A seguir, eram distribuídas atividades de alfabetização em língua portuguesa ou matemática ou era proposta uma atividade de leitura coletiva.

Na sala, havia cartazes e decorações em EVA com as letras do alfabeto, em que cada letra iniciava o nome de uma fruta ou de um animal, e com numerais cardinais, que, somados ao ensino, reforçavam uma tendência escolarizante (CERISARA, 1999), embora fosse preservada a dimensão lúdica nas proposituras. As crianças paravam suas atividades para o momento da merenda escolar. Após isso, elas retornavam à sala e aguardavam o intervalo, que era um importante momento de interação e brincadeiras com seus pares ou com crianças maiores.

Na fase da observação participante, propúnhamos participar de todas as atividades. Como estava próximo ao Natal, todas as salas de aula da unidade escolar iriam exibir decorações em suas portas ou em seu interior. A professora da educação infantil, então, solicitou o nosso auxílio para a confecção da decoração natalina da turma. Sob a influência do projeto de intervenção, acordamos que seria oportuno que o Papai Noel fosse representado com pele negra.

Quando todas as peças do personagem estavam prontas e coladas, tornando-se um autêntico “bom velhinho” afro, um dos meninos se aproximou, observou por um momento e, logo em seguida, indagou: *Por que vai colocar o Saci na porta?* Retomamos a explicação de que se tratava do Papai Noel e que, embora esse personagem fosse largamente representado por um velhinho de cor branca, um negro também podia representá-lo. Essa indagação, no entanto, reverberou por vários dias em nossa prática reflexiva, reafirmando a necessidade de ir além da propositura de uma versão afro para problematizar as hegemonias brancas cristalizadas na sociedade e, por extensão, no imaginário da criança.

Esse fato também nos despertou para a necessidade de implementação da ação para a valorização da identidade negra, como descrita na metodologia e nos resultados.

A percepção identitária quilombola das crianças da educação infantil

A educação infantil, cuja trajetória foi demarcada no contexto dos seus documentos normativos e das escolas quilombolas em Mato Grosso, será compreendida sob as lentes de autores que se debruçam sobre ela, como Rosenberg (2013; 2014). Segundo essa autora, a educação infantil apresenta especificidades próprias, a exemplo do fato de as crianças pequenas disporem de menor autonomia e visibilidade se comparadas a outras etapas da educação básica, o que ela denomina vulnerabilidade estrutural. Somam-se a essa constatação as tensões no que tange a conciliar os “direitos das crianças à educação e direitos dos pais/mães ao trabalho” (ROSENBERG, 2013, p. 53), cuja ausência de integração, no Brasil, decorre da falta de mobilização política.

Uma questão relevante sobre a educação infantil é apontada por Rosemberg (2014) ao destacar a dicotomia entre acesso e qualidade. A matrícula e a frequência de crianças em creches e pré-escolas não garantem, por si só, a qualidade da oferta, especialmente diante das limitações estruturais e da falta de materiais em escolas públicas periféricas e rurais, situadas em territórios quilombolas.

Somente a partir da compreensão de que as crianças negras — principalmente as pertencentes às famílias pobres — são penalizadas no bojo das políticas universalistas para a educação infantil e de que as propostas curriculares para essa etapa não dão conta da sua complexidade, é que passou a ser evidenciada a necessidade de que suas vivências e experiências dialogassem com a realidade na qual estão inseridas (ROSEMBERG, 2014).

Castilho (2016), ao debater a história da construção de uma política curricular para atender à educação das comunidades quilombolas, composta majoritariamente de negros, ressalta que seu delineamento no cenário nacional, na década de 1980, teve início com as reivindicações pela posse das suas terras e, na década subsequente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação, que, apesar de suas lacunas e imprecisões, reconheceram a necessidade de uma escola que valorizasse as características dos diferentes coletivos étnicos.

Em 2003, a Lei n.º 10.639 foi um grande avanço no que tange à construção de propostas que dão relevo às contribuições do povo negro, muito embora, segundo Castilho (2016), sua implementação se expanda por meio de iniciativas tímidas e esparsas de formação de professores.

Três anos após a lei ser sancionada, foram publicadas as Orientações e as Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), as quais defendem a construção de um currículo que considere as especificidades de cada comunidade. Enfim, em 2010, foi criada e instituída a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola, pela Resolução 04/2010, cujas diretrizes foram definidas em 2012, por meio da Resolução 08/2012 (CASTILHO, 2016).

Por isso, as propostas para a educação infantil, na perspectiva da educação escolar quilombola, devem se fundamentar em bases que favoreçam a construção de proposições locais, permitindo que a criança quilombola se reconheça e se compreenda por meio do currículo (ARROYO, 2013). É o que estabelece o artigo 15 das DCNEEQ ao garantir às crianças quilombolas o direito “às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais” (BRASIL, 2012, p. 8).

É preciso considerar os elementos mais significativos de cada comunidade para compreender como e quais sentidos atribuem às suas ações (GEERTZ, 2008). Embora mantenham e reatualizem a sua identidade nos confrontos com outros grupos étnicos, como entende Castilho (2011), a partir de Barth (1998), essas comunidades e suas crianças estão expostas a uma avalanche de “dominação étnico-racial”, com a qual é necessário romper (BRASIL, 2010).

Essa ruptura ocorre, em parte, quando docentes e escolas que atendem a comunidades quilombolas se apropriam dos dispositivos legais voltados às suas especificidades e são capacitados para aplicá-los em sala de aula. Para que o(a) professor(a) trabalhe com segurança a temática da identidade, é essencial que compreenda seus conceitos. Por se tratar de uma identidade de grupo, este estudo adota a noção de identidade

coletiva. Segundo Munanga (2012, p. 9), essa identidade se constrói no contexto social por meio da diferenciação, sendo, portanto, “uma categoria de definição de um grupo”.

Munanga (2012) aprofunda a discussão sobre a identidade do povo negro, definindo-a a partir da perspectiva da própria comunidade, com base em quatro aspectos: história, cultura, línguas e dimensão psicológica. Neste artigo, devido ao recorte proposto, enfatizaremos apenas a história e a cultura.

Conforme Munanga (2012, p. 10), essa história, que foi contada de forma depreciativa e negativa, foi registrada sob o ponto de vista do outro: “[...] é preciso resgatar sua história e autenticidade, desconstruindo a memória de uma história negativa que se encontra na historiografia colonial ainda presente em “nosso” imaginário coletivo e reconstruindo uma verdadeira história positiva capaz de resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial”.

Sobre esse resgate, para além dos referenciais ancorados nos autores pós-coloniais e decoloniais, como Fanon (1975), Gomes (2002), Hampâté Bâ (2003), Said (2007), Freire (2011), Mbembe (2014), Grosfoguel (2010) e Quijano (2010), destaca-se que as comunidades quilombolas possuem vasto referencial em suas próprias comunidades, contadas pelos anciãos(ãs) e depositários(as) das histórias transmitidas pelos seus ancestrais.

O segundo fator constitutivo da identidade negra que daremos ênfase é a cultura. De acordo com Munanga (2012), a cultura brasileira é plural, sendo que a culinária, as artes musicais e visuais e as religiões populares também advêm dos aportes culturais africanos. Dessa forma, “estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas” (MUNANGA, 2012, p. 11).

Munanga (2005) afirma que os brancos e os negros tiveram suas estruturas psíquicas afetadas por uma educação envenenada pelos preconceitos, a qual alimenta e mantém o racismo. Para Gomes (2002), essa relação biológica e racial que perpassa o corpo negro, no Brasil, tem o seu nascedouro no processo de coisificação do escravizado durante a escravidão. Segundo a autora, a objetivação do processo se dava não só na condição escrava, mas na relação estabelecida entre senhores e escravizados quanto ao corpo negro, via castigos, açoites, mutilações e abusos sexuais. Embora, naquele contexto, somente as cartas de alforria libertassem oficialmente, os escravizados forjavam as formas de rebelião, de liberdade e de resistência na perspectiva do corpo negro contestador.

Gomes (2002, p. 42) afirma que a perversidade do regime escravista era materializada “na forma como o corpo negro era visto e tratado”, sendo que a cor da pele e os sinais diacríticos da negritude serviram para justificar o projeto da colonização. Foi a comparação entre o corpo negro e o corpo branco europeu (nariz, boca, cor da pele e cabelos) que forneceu elementos para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade associada à raça negra, o qual ainda vigora no imaginário popular.

Sant’Ana (2005) também destaca o mito que cerca a cor do negro. Para o autor, há uma carga emocional violenta em relação à cor negra. Assim, observa-se que “o negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco. [...] É a cor negra que define a visão cultural de raça”, por ser o sinal diacrítico mais visível (SANT’ANA, 2005, p. 59).

Para Silva (2005), a inferiorização dos atributos adscritivos de um povo, como ocorreu historicamente com o povo negro, mediante a invisibilização de seus valores históricos e culturais, propicia o desenvolvimento de autorrejeição. Esse comportamento acarreta, além da negação dos seus valores culturais, a preferência pela estética e pelos valores dos grupos positivamente representados, ressaltando o desafio que cerca a questão identitária no bojo da educação infantil quilombola e de suas especificidades.

Os resultados

Como mencionado na metodologia, os resultados apresentados neste recorte da pesquisa foram obtidos mediante a aplicação de dois instrumentos de coleta de dados: a entrevista, por meio da Técnica da Boneca, e a aplicação do questionário de perfis dos estudantes.

Entre as 11 crianças que responderam ao questionário, sobre o quesito cor/raça, suas respostas revelaram que: três se autoatribuíram como “cor de pele”; duas como “amarela”; três como “branca”; uma afirmou ser marrom; outra disse ser vermelha e apenas uma criança declarou-se preta. É importante mencionar que, na qualidade de pesquisadoras, entendemos que a turma é majoritariamente de cor negra, ou seja, um misto de pretos e pardos, com forte presença de pretos, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em relação à criança autodeclarada preta, esta pertence a uma família em que a afirmação identitária negra é legitimada pela mãe. Essa constatação se deu em outra fase da pesquisa, na qual tivemos contato com cada uma das famílias das crianças, cujos resultados não foram incluídos neste recorte devido ao foco escolhido. Sobre a forma como as crianças se classificam racialmente, Cavalleiro (2000) percebe, em suas pesquisas, que a despreocupação com as questões raciais ou o silêncio sobre o tema, quer da família, quer da escola, pode contribuir para a formação de indivíduos preconceituosos e racistas.

É possível inferir que os familiares dessas crianças, com exceção de uma, não colocam em pauta a questão identitária negra. Por outro lado, demonstra a necessidade de a abordagem identitária fazer parte do projeto pedagógico da escola no ambiente das salas de aula, pois, segundo Lima e Lira (2018), nesse ambiente, podem ocorrer ações sistematizadas capazes de desconstruir o silenciamento que a criança traz em relação ao seu pertencimento racial.

Quanto a se considerar quilombola, entre as 11 crianças que responderam ao questionário, 4 se autorreconheceram e as demais demonstraram uma certa estranheza em relação à denominação. Esse cenário corroborou a constatação da ausência de um trabalho sistematizado na escola que faça referência positiva quanto ao pertencimento quilombola. A professora da turma também afirmou que não há disponibilidade de materiais didáticos que contemplem as especificidades escolares dos estudantes, nem orientações da Secretaria de Educação para subsidiar o trabalho docente, cujos aspectos foram percebidos e ratificados por meio das nossas observações.

Em conversa com os pais, evidenciamos que duas crianças têm ancestralidade quilombola, ao passo que as outras assim o responderam devido ao fato de suas famílias morarem há muito tempo no território quilombola e em suas proximidades.

Na primeira fase da entrevista, por meio da Técnica da Boneca, ao apresentarmos as duas bonecas idênticas, porém uma branca e outra preta, e ao perguntarmos com qual a criança gostaria de brincar, entre as 16 crianças, 14 escolheram a boneca branca. Ao perguntarmos qual era a mais bonita, 11 apontaram a branca como a mais bonita; quanto ao ideal de bondade ou qual era boa, 10 crianças apontaram a branca e, quando inquiridas com qual se pareciam quando eram bebês, 12 se identificaram com a branca.

Ainda em relação à primeira fase, a preferência pela boneca negra concorreu com outra categoria, “as duas”, que apareceu nas respostas sobre qual das bonecas era mais bonita e qual era a boneca boa. Na indagação sobre a preferência de beleza, apenas três concluíram que ambas eram bonitas e duas optaram pela negra. Em relação à pergunta sobre qual das duas bonecas era boa, três apontaram a negra e três responderam “as duas”. Sobre qual das bonecas era parecida com elas, quatro se identificaram com a negra. Uma criança revelou querer brincar com a boneca negra e uma afirmou não saber com qual das duas gostaria de brincar (FRANÇA, 2019).

As respostas das crianças obtidas na primeira fase da Técnica da Boneca evidenciaram a preferência e o desejo predominantes pela boneca branca, que corrobora a afirmação de Gomes (2002) e Sant’ana (2005), sobre o peso que paira em torno da cor negra, e com o alerta de Silva (2005), quanto à inferiorização histórica dos sinais diacríticos do corpo negro. A ênfase atribuída à cor da pele e aos padrões estéticos hegemônicos evidencia a predominância de uma valorização da estética branca em detrimento de outras identidades raciais.

Essa preferência pode ser explicada ainda pela representação negativa do negro nos meios de comunicação, nos brinquedos, nos desenhos infantis, nas cantigas, nas literaturas infantis e em outros recursos e materiais pedagógicos (CASTILHO, 2004). Contudo, é importante não desconsiderar a influência do contexto social em que a criança está inserida (LIMA; LIRA, 2018). Conforme Silva (2005, p. 21), em múltiplos espaços, a representação do negro e de outros grupos étnicos é representada de maneira “estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania”, de modo que a criança tende a recusar a se incluir nesses grupos.

Por outro lado, em relação à escola, é flagrante a ausência de problematização ou questionamento sobre a presença da criança negra na comunidade e na instituição de ensino, confirmando a falta de um preparo adequado dos profissionais. Estes interagem diariamente com eles, às vezes, são um deles, mas não se preocupam com o reconhecimento de suas necessidades autoafirmativas (CAVALLEIRO, 2000). A carência das abordagens identitárias no espaço educativo da pré-escola da comunidade Abolição (MT) ganhou materialidade nas respostas das crianças, a qual foi acentuada quando três crianças atribuíram a cor do lápis de tom róseo como cor de pele, que, sem sombra de dúvida, é mais uma das dominações étnico-raciais que precisa ser rompida (BRASIL, 2010).

Foi para contribuir na correção dessas distorções identitárias, tanto evidenciadas por ocasião da aplicação do questionário quanto observadas na primeira fase da Técnica da Boneca, que propusemos o projeto de intervenção com base no livro paradidático *Menina bonita do laço de fita* (2000).

Essa obra narra a história da amizade entre uma menina negra e um coelho branco que admira a cor da pele da menina e exalta a beleza das características do pertencimento racial negro (MACHADO, 2000), favorecendo a proposta do trabalho pautado na diferença, essencial para o entendimento da perspectiva do fortalecimento e da valorização da diversidade, nesse caso específico, da identidade negra. Embora côncias da necessidade de trabalhar criticamente a obra, principalmente no que se refere à mestiçagem, a abordagem dessa história permitiu problematizar o preconceito e positivar a negritude, ainda que considerando as limitações espaço-temporais da obra (CASTILHO, 2004).

Durante o desenvolvimento do projeto, exploramos as possibilidades de positivação de características, como a cor da pele da personagem e a beleza do cabelo crespo, enfatizando, a partir da história, a explicação da origem dos fenótipos. As proposituras foram permeadas por atividades de dramatização, vídeos, desenhos, pinturas, músicas, conto e reconto da história, que possibilitaram às crianças vivenciar situações nas quais pudessem perceber e valorizar as diferenças étnico-raciais.

Por meio da escuta das vozes infantis, percebemos que, na segunda fase da Técnica da Boneca, após a semana de intervenção, os preconceitos relacionados às características do pertencimento racial haviam sofrido alterações significativas, ainda que discretas. A partir disso, repetimos as perguntas utilizando as mesmas bonecas.

Quanto à escolha, as crianças que optaram pela boneca branca diminuíram de 14 para 12, sendo que uma criança passou a preferir a boneca negra e outra fez surgir a categoria “as duas”, ausente na primeira fase para essa pergunta. Quanto à beleza, a escolha da boneca branca registrou uma redução de 11 para 9, ao passo que a escolha da boneca negra como a mais bonita saltou de duas para cinco, e a categoria “as duas” variou de três para duas respostas.

Ainda observamos uma tímida variação nas respostas sobre qual boneca era boa. Das crianças que consideravam a boneca branca como boa, houve uma diminuição de 10 para 9, cujo aumento foi transferido ao número das crianças que optaram pela boneca negra, uma vez que, no primeiro teste, eram três crianças e, nessa segunda etapa, passaram a ser quatro, permanecendo inalterado o número das três crianças que escolheram a categoria “as duas” nas duas fases.

Na pergunta que indagava com qual das duas elas se pareciam, observamos o primeiro declínio em relação à boneca negra. Na primeira fase, quatro crianças haviam se identificado com a boneca negra; já no segundo teste, três se identificaram com a boneca negra e as que se identificaram com a boneca branca aumentaram de 12 para 13.

Quanto à última pergunta, que indagava com qual boneca gostariam de brincar, as respostas das crianças que escolheram a boneca negra variaram de uma para duas no segundo teste, surgindo ainda a categoria “as duas”, cuja opção foi agregada por duas crianças, e, por isso, a escolha pela boneca branca diminuiu de 14 para 12.

Observamos que as crianças passaram a considerar a beleza negra, conquanto, nas identificações que indicavam o desejo sobre o que gostariam de ser e de brincar, ainda prevaleceu a preferência pela identidade branca, o que nos permite afirmar que o racismo é estético, com efeitos políticos, psíquicos e sociais.

Tais identificações, para este recorte, também foram observadas nos desenhos e pinturas feitos pelas crianças, propostos nas atividades de autorretrato. Uma das características mais valorizadas após a intervenção foi a questão dos cabelos crespos, que passaram a ser representados até nos desenhos das crianças, que, na realidade, não os possuíam, embora a pintura da cor da pele ainda fosse o fundo branco da cor do papel ou o tom do lápis convencionalmente chamado de “cor de pele”.

A pesquisa descrita neste artigo reafirma como as crianças internalizam racismos históricos, massificados, legitimados e reproduzidos nos diversos espaços sociais nos quais transitam. Esses fatores, em seu conjunto, muito influenciam na forma como elas se percebem racialmente. Nos dados desta pesquisa, foi possível verificar, no primeiro momento, as crianças não se percebendo como negras, nem reconhecendo os sinais diacríticos da negritude no seu corpo.

A legitimação do racismo ocorre por meio de processos educativos que se manifestam tanto no ambiente escolar quanto em espaços externos a ele, atingindo as crianças desde os primeiros anos de vida. Tais processos estão presentes nos conteúdos veiculados pela mídia, nas relações interpessoais, nos valores socialmente disseminados, nos discursos promovidos por currículos escolares homogeneizantes, nos materiais e nas propostas pedagógicas, seja por meio do silenciamento, seja por exclusões sistemáticas. Esse fato tem sentido profundo em relação à forma com que elas estão sendo socializadas na família e na escola.

De acordo com Cordeiro e Buendgens (2012, p. 46), “a tarefa (im)posta à escola de formar ‘todos os sujeitos’ traz para dentro de seus muros e para todos aqueles que ali convivem o desafio de lidar com a diversidade”. Dessa forma, o espaço educativo é propício para o combate ao racismo e para a afirmação das diversas identidades. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de promover a construção da identidade étnico-racial, principalmente dada a especificidade da escola, que, nesse caso, é quilombola.

Outra discussão pertinente a este estudo está contida na indagação da criança, que, mesmo após ter participado do projeto de intervenção, disparou: “*Por que vai colocar o Saci na porta?*”. Difundido pelas obras de Monteiro Lobato, o Saci-Pererê é figura recorrente no clássico *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, desse mesmo autor, que teve ampla propagação na televisão brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

Bonifácio (2017) afirma que as literaturas atribuem a esse personagem às origens indígenas e africanas, que, ao longo de sua existência, teve a sua imagem construída de forma negativa. Diante disso, esse autor questiona se “o ‘Saci na escola’ realmente contribui para a identidade nacional ou ajuda a reforçar os preconceitos de raça contra o negro” (BONIFÁCIO, 2017, p. 108).

Concordamos com a segunda proposição da indagação de Bonifácio (2017) de que esse personagem, quando não trabalhado na perspectiva crítica, ajuda a reforçar os preconceitos de raça contra o negro. A pertinência desse questionamento está no fato de o Saci ser largamente disseminado no folclore brasileiro, inclusive nas escolas, razão pela qual a criança da pré-escola o conhece e o identifica como um personagem negro, ao passo que Papai Noel, para ela, deve ser sempre um personagem branco.

Dessa forma, embora estejamos diante de uma difusão dos elementos natalinos predominantemente nórdica, como é o caso do Papai Noel, uma das formas de contrapor essa hegemonia é mostrar que, ao longo da história, diversos povos passaram a celebrar suas festas, com seus próprios simbolismos.

Portanto, em relação a esse personagem natalino, não há razão para que sejam mantidas as características fenotípicas de uma determinada cultura em detrimento das demais, pois o que está no âmago da questão para a sociedade, além do comércio, é o papel que ele exerce e a função de manter a ordem e a obediência entre as gerações, pois, na lógica dessa tradição, as crianças são presenteadas de acordo com o seu comportamento (LÉVI-STRAUSS, 2008).

Diante das demandas delineadas no campo de pesquisa, concluímos que uma semana apenas é insuficiente para desconstruir os preconceitos aos quais as crianças são expostas. Nessa faixa etária, como pudemos constatar durante a observação participante e a implementação do projeto da pesquisa-ação, as crianças começaram a construir minimamente um referencial positivo de si mesmos, autorreconhecendo-se como negras ou possuindo sinais diacríticos da negritude. No entanto, existem outros elementos racistas da cultura branca arraigados no imaginário delas que, somente a partir de um trabalho sistemático e duradouro, poderia contribuir mais decisivamente com essa desconstrução.

Pesquisas na área, como as de Castilho (2004), Lima (2005) e Silva (2005), que estudaram a representação do negro nos materiais didáticos e paradidáticos, têm demonstrado que, nas obras mais difundidas, sobressaem personagens brancos, principalmente quando a representação destes é positiva. Dessa forma, a criança carece de referências positivas negras na literatura, no cinema, no brinquedo e em outros materiais e objetos que a circundam.

Considerações finais

A situação retratada neste artigo permitiu refletirmos sobre o quão profunda e precocemente o preconceito atinge as crianças. É impossível estabelecer uma idade a partir da qual a criança começa a conviver com o preconceito e a naturalizá-lo. Assim, com base no que Lima e Lira (2018) asseveram sobre o fato de que a construção da identidade processual se dá ao longo de suas vivências e dos meios de inserção, podemos afirmar que o preconceito, principalmente o racial, se vale do mesmo *modus operandi*.

O método da pesquisa-ação possibilitou a intervenção no problema evidenciado a partir da observação participante e, sequencialmente, de um projeto de intervenção, privilegiando a atuação das pesquisadoras junto aos participantes deste estudo na perspectiva do trabalho colaborativo.

Essa implementação, além de pautar-se na positivação das identidades negra e quilombola de cada comunidade, deve combater veementemente todas as formas de racismo por mais sutis que elas sejam, como na situação que envolveu a representação do Papai Noel negro, na qual parecia que a criança fazia uma simples indagação em decorrência das características de um personagem difundido em nossa sociedade, quando, na verdade, por trás dela, havia uma cadeia de racismos e preconceitos socialmente construídos que já estava afetando uma criança na tenra idade.

Assim como a proposta de intervenção de uma semana, que obteve êxito, nos limites de suas possibilidades, consideramos que uma proposta pedagógica cuja abordagem identitária seja desenvolvida em um lapso temporal maior terá maiores impactos na desconstrução do preconceito na perspectiva da educação antirracista, mas, para isso, faz-se necessária a consecução das finalidades da educação escolar quilombola em todas as etapas da educação básica.

O recorte aqui apresentado poderá instigar outros pesquisadores da educação infantil a desenvolverem estudos sobre os efeitos do racismo e do preconceito em crianças nas diversas situações vivenciadas nos espaços educativos ou reproduzidas neles. Afinal, é costume depositar, nas novas gerações, a esperança de dias melhores em termos de superação de racismos, de preconceitos e de baixa autoestima, bem como de autoimagem positivada, cujas mudanças as crianças não são capazes de fazer sozinhas.

Referências

- AMORIM, A. L. N. de; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 125–137, set. 2011/Mar.2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARBOSA, M. C. S.; MARTINS FILHO, A. J. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 8–28, jul./dez. 2010.
- BONIFÁCIO, W. V. G. Mitos e identidades brasileiras: o Saci no cotidiano escolar. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 24, p. 95–110, mai./ago. de 2017.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 3 v, il.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.
- CASTILHO, S. D. de. Políticas curriculares para educação quilombola de Mato Grosso: Contexto, texto e análise. In: CASALI, A.; CASTILHO, S. D. de. (Orgs.). **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: EDUC, 2016. p. 97–115.

CASTILHO, S. D. de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, S. D. de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. **Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, (Impresso), v. 1, p. 103–113, 2004.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11–21, jul./dez. 1999.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. F. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 45–54, janeiro/junho de 2012.

CRUZ, A. C. J. da. *et al.* A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 321–345, 2015.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Portugal: Editora Paisagem, 1975.

FRANÇA, M. C. **Identidades na perspectiva da Educação Infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT**. Dissertação (Mestrado em Educação). 260f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed., IS. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. (Questões da nossa época; v. 5).

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40–51, Set/Out/Nov/Dez 2002.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

HAMPÂTÉ BÂ, A. **O menino fula**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. [1908-] **O suplício do Papai Noel**. Título original: Le père Noel supplicié. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIMA, H. P. **Personagens negros**: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF, MEC/SECAD, 2005.

LIMA, V. N. de; LIRA, A. A. D. A afirmação identitária do “Ser” Negro na obra 'Sou Negro' de Nildo Lage. In: III Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 2018, Campina Grande. Direitos Humanos, Diversidade e Práticas Inclusivas. **Realiza**, Campina Grande, PB, v. 1, p. 1–11, 2018.

MACHADO, A. M. **Menina Bonita do laço de fita**. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Tradução: Marta Lança. Portugal: Editora Antígona, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 6–14, out. 2012. ISSN 2177-2770.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, v. 14, n. 1, p. 40, jan/abr. 2003.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n. 148 p. 44–75, jan./abr. 2013.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 742–759, jul./set. 2014.

SAID, E. W. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANT’ANA, A. O. de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Submetido: 28/02/2024

Aceito: 10/07/2025