



Eixo: Serviço Social, relações de exploração/opressão de gênero, raça/etnia, sexualidades.
Sub-eixo: Relações étnico-raciais e desigualdades.

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A ESCOLA NO PROCESSO DE “AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL” DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

JHENNIFER CRISTINE DA SILVEIRA¹
ANDRÉA MÁRCIA S. LOHMEYER FUCH²

Resumo: As crianças e adolescentes têm direito de serem reconhecidos em suas identidades como grupo étnico-racial, sendo a escola fundamental nessa temática. O artigo apresenta resultados da pesquisa sobre a percepção dos estudantes da educação básica quanto à sua autoidentificação racial e a contribuição da escola nesse processo. A pesquisa foi em uma escola pública estadual de Florianópolis, com entrevistas semiestruturadas e oficina pedagógica, além da análise documental. Os resultados sugerem que a maioria dos estudantes não possui referenciais relativos às especificidades dos grupos étnico-raciais para se autoidentificar racialmente, e a escola não se constitui referência nesse processo para os estudantes.

Palavras-chave: Criança e adolescente; Escola; Política Pública; Questão étnico-racial.

Abstract: All children and adolescents have the right to be acknowledged in their ethnic-racial identities, and the school has an important part on this process. This article presents the research results on the student's perception of the roll of basic education in the self-identification of their race, and of the contribution of the school on this topic. A qualitative, exploratory research was conducted on a public school in Florianopolis, by means of semi-structured interviews, pedagogic activities and the analysis of documents. The results indicate that the majority of the students do not have the knowledge of the racial specificities to self-identify ethnically, and that they do not have the school's support on this matter.

Keywords: Children and adolescents; School; Public policy; Racial and ethnical issues.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo — atrás apenas da Nigéria — conseguiu, ao longo de sua história, produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2005). O preconceito racial vivido no país tem subalternizado os indivíduos pertencentes ao grupo étnico-racial negro e aprofundado as desigualdades sociais. Essas desigualdades influem diretamente na vida das classes empobrecidas, sendo as crianças e os adolescentes negros os mais

¹ Profissional de Serviço Social. Instituto Guga Kuerten. E-mail: <Jheesilveira@gmail.com>.

² Professor com formação em Serviço Social. Universidade Federal De Santa Catarina.

impactados, sobretudo quando se trata do acesso e permanência a uma educação de qualidade.

Há tempos sustenta-se um discurso presente no Brasil de que não existe discriminação étnico-racial, reforçando o mito da democracia racial,³ muito embora os negros sejam praticamente metade da população brasileira nas diversas instâncias da sociedade, sendo muito pouco representados nos espaços públicos de lideranças e representação: na mídia, na política, no entretenimento e tampouco no currículo escolar, o que repercute também nas diferentes possibilidades de acesso a bens econômicos e culturais. Nesse sentido, é certo que a categoria raça/etnia deve ser considerada na intervenção das expressões da questão social e no planejamento de políticas sociais, entre elas a educação. Entretanto, o que historicamente vem ocorrendo em termos de formulação e execução dessas políticas, é o esquecimento do diferencial gerado pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais.

A intensa luta histórica realizada, sobretudo pelos Movimentos Sociais Negros, tem trazido a temática racial para a cena pública. Nessa longa trajetória, as leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e incluíram no currículo oficial da Rede de Ensino Pública a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, confirmando a necessidade e importância das discussões étnico-raciais. Muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000) definam diretrizes orientadoras aos educadores para a inserção da temática racial no cotidiano escolar, ainda persistem muitos desafios para a concretização de tais mudanças e observância da temática nas salas de aulas.

Entre os desafios presentes nas escolas, também mencionados nos PCNs, estão

as constantes manifestações de racismo, discriminação social e étnica por parte não somente de alunos mas também de professores e demais profissionais envolvidos no cotidiano escolar, trazendo dificuldades para os processos educacionais.

³ Mito da democracia racial - Fernandes (1972) coloca a complexidade da questão racial em debate. Para a população negra, as habilidades em lidar com essas questões vão além da aparência, visto que os espaços de poder são extremamente racializados; as funções que dão *status* — empregos e profissões considerados de “mais valor” — não são desempenhados por negros.

Sendo assim, despertou-nos o interesse em pesquisar⁴ sobre a contribuição da escola no processo de autoidentificação racial de crianças e adolescentes no ensino fundamental formal, pois entendemos que essa autoidentificação é parte do processo de construção da identidade. Para tal finalidade, a pesquisa global teve como escopo central: analisar — a partir da percepção das crianças e adolescentes e das atividades pedagógicas ofertadas pela escola — como a escola tem contribuído com o processo de autoidentificação racial de seus estudantes regularmente matriculados.

Neste artigo discutiremos parte dos resultados da pesquisa concluída, que diz respeito às percepções dos estudantes matriculados (crianças e adolescentes) quanto à sua autoidentificação racial — mais especificamente em relação à sua raça/cor — e se a escola subsidiou sua forma de pensar.

Quanto à metodologia, a pesquisa empírica de caráter exploratório se desenvolveu numa escola estadual da Rede Pública de Ensino,⁵ localizada no município de Florianópolis no bairro Monte Cristo, na região continental. Além de ser um bairro com maior concentração urbana de população negra, é um dos mais populosos da Grande Florianópolis, com cerca de 30 mil habitantes, e que apresenta um dos mais baixos índices de IDH do município (0,680) (IBGE, 2010), servindo-se de dados quantitativos e qualitativos, por entender que ambos se complementam. Em 2016, a escola selecionada registrou 484 estudantes matriculados no ensino fundamental. Desses, segundo as matrículas, 168 eram pardos, e 45 eram negros, perfazendo um total de 213 estudantes (43,8%) negros e pardos.

Como procedimentos de coleta de dados, optamos pela análise do Projeto Político Pedagógico da Escola e, como estratégia metodológica com as crianças e adolescentes, realizamos entrevista semiestruturada com 15 estudantes adolescentes (do 9^a ano — séries finais do ensino fundamental) e oficina pedagógica com 13 estudantes crianças (do 3^o ano — séries iniciais do ensino fundamental).

Este artigo está dividido, além da introdução, em mais três seções. A seguir serão

⁴ Por se tratar de uma pesquisa e estudo que envolvem seres humanos, a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, recebendo sua aprovação Parecer CEPESH, sob nº 2.241.833 (CAAE: 68791417.4.0000.0121).

⁵ A escola também atende alunos de outros quatro bairros — Bom Abrigo, Capoeiras, Coloninha e Jardim Atlântico. Contudo, a maior parte dos alunos mora no bairro Monte Cristo (cerca de 88%), onde a escola se localiza, e que congrega 11 comunidades de periferia do município de Florianópolis.

abordados teórica e sócio-historicamente a temática envolvendo a população negra no campo das políticas públicas sociais, em especial da educação. Em seguida apresentaremos a discussão e resultados a partir do objetivo proposto nesse artigo.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E ASPECTOS HISTÓRICOS DA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: BREVE APONTAMENTO

As políticas públicas possuem as funções de materializar direitos conquistados pela sociedade, incorporá-los às leis e distribuir bens públicos de maneira universal. Ao se levar em conta que o homem é um ser social dotado de dimensões emocionais, cognitivas e capacidade de desenvolvimento, destaca-se que as políticas públicas não podem estar voltadas meramente ao atendimento de necessidades biológicas. Assim, contribuem para a concretização do direito à autonomia, à informação, à convivência familiar e comunitária saudável, ao desenvolvimento intelectual, às oportunidades de participação e ao usufruto do progresso (PEREIRA, 2006).

Dito isto, a política social, especificamente, consiste numa espécie de gênero da

política pública, entendida como modalidade de intervenção do Estado no atendimento das necessidades sociais básicas dos cidadãos, desenvolvidas por meio de planos, programas, projetos e serviços. Portanto, a política social pública constitui um conjunto de iniciativas com o objetivo de realizar, fora da esfera privada, o acesso a bens, serviços e renda. Ela possibilita não apenas a cobertura de riscos sociais mas também a amplificação de oportunidades, a melhoria das condições sociais dos indivíduos, o combate às situações de pobreza e às desigualdades sociais. Dessa forma, assumir a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro representa não somente fazer uma reflexão mais profunda sobre as particularidades dos grupos sociais mas também planejar políticas públicas efetivas (PEREIRA, 2006).

A questão educacional no Brasil é marcada por uma relação conflituosa, na qual

historicamente prevaleceu a reprodução dos interesses dominantes, disputas de poder e desigualdades de acesso, reservando o ensino a uma elite exploradora. A partir da redemocratização das políticas e de significativas

mudanças provocadas pela CF/88, criou-se um setor alvo de políticas públicas, enunciou-se o direito à educação como um direito social e se instituiu o ensino público e gratuito (AZEVEDO, 2001).

Com a abolição da escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, foram realizadas tentativas para regulamentar o ensino público brasileiro, contudo, a Lei Áurea não previu nenhum mecanismo de inclusão dos negros na sociedade. Nesse contexto, a população negra deixou de ser ferramenta de trabalho para ser mão de obra assalariada e passou a ter direito à cidadania, mas, na prática, se encontrava estigmatizada pela escravidão e à margem de uma sociedade que continuaria preconceituosa e excludente, de tal maneira que negros eram impedidos de frequentar vários ambientes de brancos, principalmente as escolas, locais favoráveis à reprodução desse modelo de sociedade e de suas relações de poder (NUNES, 2014).

Percebe-se, pois, que, durante todo o processo de construção do sistema educacional brasileiro, a população negra foi colocada à margem do processo produtivo, o que desencadeou notórias desigualdades — evidenciadas no Brasil até os dias atuais. Contudo, apesar da influência do processo histórico excludente evidenciado no Brasil, é essencial reconhecermos alguns avanços, principalmente no que remete ao reconhecimento da sua diversidade étnica, socioeconômica e cultural.

Segundo dados do ~~Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010)~~ e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), constata-se que, no último Censo (2010), 96 milhões de pessoas se autodeclararam negros ou pardos, ou seja, cerca de metade da população (50,7%), ultrapassando a raça/cor branca (43,1%). Todavia, os indicadores sociais referentes à população pertencente ao grupo étnico-racial negro ainda são inferiores ao quadro da população autodeclarada branca. As maiores concentrações da população negra se localizam nos estados pertencentes às regiões Norte e Nordeste. Em contraponto, os estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul apresentam população de brancos maior do que a de negros e, em alguns casos, significativamente. Quando relacionamos tal fato com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

(IDHM) por estado, é possível constatar que as regiões Norte e Nordeste também compreendem os menores índices, frente às regiões Centro Oeste, Sudeste e Sul. A partir disso, pode-se inferir que a população pertencente ao grupo étnico-racial negro vivencia as piores condições no que se refere a renda, longevidade e educação — indicadores levados em consideração para a estipulação do IDHM.

Apresentam-se ainda outros agravantes decorrentes do período da escravidão, tais como as altas taxas de concentração em periferias urbanas e áreas rurais isoladas e de desemprego — 9,3%, no caso de negros, e 7,5% para os brancos (IBGE, 2010). De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (BRASIL, 2014), a população carcerária brasileira chegou ao número de 622.202 presos, dos quais 61,6% são negros (pretos e pardos). Além disso, a população negra continua detendo as menores marcas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) — 45 pontos abaixo da população branca, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2009).

Com relação ao direito à educação, de acordo com o PNAD, a população negra tem, em média, dois anos a menos de estudo do que a população branca. Dados do UNICEF (2010, p. 8) sinalizam que “uma criança ou adolescente negro, entre sete e quatorze anos, tem 30% mais chance de estar fora da escola do que uma criança branca na mesma faixa etária”. Tais informações são preocupantes, dado que, além de sua imprescindível função formativa, a educação, como geradora de oportunidades, constitui-se uma porta de entrada privilegiada ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, representa um instrumento importante de ascensão social. Dessa forma, a desigualdade ainda existente entre a educação escolar dos negros e dos brancos repercute em conseqüências que vão além do processo educativo (JACCOUD, 2008, p. 48).

No que se refere às taxas de analfabetismo no Brasil, muito embora seja evidente

uma redução ao longo dos anos em ambos os grupos étnico-raciais, verificamos que a população autodeclarada branca obteve melhores índices na redução do analfabetismo em todos os anos registrados, permanecendo um

fosso significativo em relação à população autodeclarada negra (IPEA; SEPPIR, 2014).

Nos últimos anos, tornou-se necessário discutir de forma mais efetiva a implantação de políticas sociais com vistas a minimizar um quadro considerado inaceitável para um país como o Brasil. No caso das discussões a respeito da categoria raça/cor, ressaltam-se dois importantes marcos, isto é, o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, os quais impulsionaram a ocorrência de eventos no Brasil inteiro. A partir deles, foram publicadas diversas pesquisas com indicadores sociais e econômicos que ilustraram as reais condições da população negra frente aos não negros.

Tendo em vista que os direitos das crianças e adolescentes são materializados pelo Estado por meio de políticas públicas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também foi um importante marco para a garantia de direitos da população negra. Seu artigo 5º pontua que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Já o artigo 16, sobre o direito à liberdade, compreende, entre outros aspectos, “participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação” (BRASIL, 1990).

No que tange à educação, após a aprovação e implantação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), avaliam-se como insuficientes os desdobramentos referentes à questão étnico-racial na educação. Assim, afim de reverter as representações pejorativas referentes à população negra e população africana, incluiu-se no currículo escolar das redes de ensino do país, por meio da implantação da Lei 10.639, aprovada em 1999 e promulgada em janeiro de 2003, a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira. A lei também estabelece a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” nos calendários escolares. Acredita-se, assim, que tal inclusão, além de reconstruir nos alunos e nos professores uma imagem positiva do continente africano, eleva a autoestima dos estudantes e torna os demais menos refratários à diversidade étnico-racial.

Em 21 de março de 2003, instituiu-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), histórica reivindicação dos movimentos negros. Tendo como propósito a promoção e articulação de políticas de igualdade racial e a superação do racismo, a SEPPIR configura-se como importante mecanismo institucional.

Outro elemento de importância para o redesenho das políticas públicas é o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), que permite maior articulação e descentralização das políticas públicas. Seu objetivo central resume-se, portanto, na institucionalização da Política de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2003b) em todo o país. Além disso, o Sistema instaurou o Estatuto da Igualdade Racial, a partir da Lei

12.288/10, de 20 de julho de 2010.

Desse modo, os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País. Para isso, prevê a formação inicial e continuada de professores, a elaboração de material pedagógico específico e o incentivo à participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração. No que se refere às instituições de ensino superior tanto públicas quanto privadas, propõe, entre outros aspectos, apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa e programas de extensão universitária que desenvolvam temáticas de interesse da população negra, bem como incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas relativos à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira.

A partir da redemocratização das políticas e de significativas mudanças provocadas pela CF/88, criou-se um setor alvo de políticas públicas, enunciou-se o direito à educação como um direito social e se instituiu o ensino público e gratuito (AZEVEDO, 2001). Contudo, o acesso e permanência no ensino brasileiro se fazem excludentes quando somados à condição de classe social pobre à população demandante desse direito, que é majoritariamente negra.

Questões étnico-raciais fazem parte da vida em sociedade, contudo a forma como

são entendidas e vivenciadas não têm respeitado essa diversidade, e a formação escolar não pode se omitir de enfrentar essas questões. O pertencimento étnico-racial tem sido razão suficiente para a exclusão que, no caso da escola, se dá por meio dos conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem e materiais didáticos constituintes do currículo.

3 AUTOIDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS E

ADOLESCENTES: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia adotada na coleta de dados deu-se de duas formas diferenciadas,

considerando os grupos etários de estudantes: crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e adolescentes matriculados no 9º ano do ensino fundamental. Para o primeiro grupo, escolheu-se a modalidade de oficina, envolvendo técnicas lúdicas, como uso de desenhos e roda de conversa e, no segundo grupo, a realização de um questionário com perguntas abertas e fechadas, totalizando 28 estudantes, sendo 57% do sexo feminino e 43% do sexo masculino. Em ambos os grupos, o objetivo foi buscar junto aos estudantes suas percepções sobre: como se identificavam racialmente; o racismo; preconceito racial — se já sofreram ou presenciaram algum tipo de preconceito relacionado a raça/cor — e se já haviam realizado atividades na escola relacionadas a esses temas.

Para obtenção das informações referentes à sua “autoidentificação racial”,⁶ os estudantes participantes foram abordados de duas maneiras: na primeira, de forma livre e sem incentivo e, na segunda, a partir de classificações

⁶ De acordo com Gomes (2005), encontra-se nas discussões sobre as relações raciais no Brasil uma gama de termos e conceitos que, por muitas vezes, causam discordâncias entre autores, intelectuais e militantes, devido às diferentes perspectivas teóricas e ideológicas, áreas do conhecimento e dos posicionamentos políticos envolvidos. Compreende-se por etnia um termo usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e demais grupos da sociedade. De acordo com Cashmore (2000, p. 196), o termo *raça* pode ser interpretado e usado como categoria de identificação por origem familiar, ascendência, cultura, tradição, opção política e ideológica, entre outras definições. Diferentemente de como era originalmente utilizado, o Movimento Negro e alguns sociólogos fazem seu uso com uma nova interpretação, baseada na sua dimensão social e política, isto é, resignificando-o.

previamente estabelecidas, segundo o critério de classificação do IBGE: “Amerelo”, “Branco”, “Indígena” e “Negro”, em vez de “Preto”, “Pardo” e “Outro”

Na pergunta livre direcionada tanto às crianças quanto aos adolescentes, a autoidentificação ficou mais concentrada nas respostas: “morenos” (31%; 47%, respectivamente) e “brancos” (31%; 53%, respectivamente). Destaca-se que, em relação à autoidentificação racial negra, apenas um adolescente respondeu tanto na pergunta livre quanto na estimulada. Chama-nos atenção que, em relação às crianças, não houve resposta referente à raça/cor negra, sendo esta dada por um adolescente tanto na resposta livre quanto na estimulada. Já na pergunta estimulada, aparecem crianças se autoidentificando como negras (15,3%) e apenas um/uma adolescente (6,7%), como negro/a. Os 47% dos adolescentes que, na resposta livre, responderam “morenos”, na resposta estimulada migraram para “pardos”, ou seja, nenhum desses adolescentes se autoidentificou negro/negra, além daquele que tanto na resposta livre quanto na estimulada já havia se autoidentificado negro.

As diferentes respostas dadas pelas crianças em relação aos desenhos realizados

ilustram a complexidade que envolve a temática étnico-racial e a necessidade emergente de sua discussão; tendo a escola um papel preponderante nesse debate, que deve abranger, além dos estudantes, seu corpo docente (e toda comunidade escolar, abarcando os trabalhadores diversos) e os familiares de seus estudantes. Vejamos: um dos estudantes se apresentou como *misto*, justificando tal escolha ao afirmar: “Eu sou misto porque eu tenho um pouco do meu pai e um pouco da minha mãe. [...] Eu não era assim, eu era branco, mas aí depois que eu cheguei aqui, de Maceió, meu pai me levou um monte de vezes pra praia, aí eu fiquei assim... escuro” (E6). Tal afirmação nos leva a inferir que não há clareza quanto ao conhecimento a respeito das características e especificidades dos termos étnico-raciais apresentados. Outro participante de 9 anos (E4) manifestou sua autoidentificação étnicoracial de forma bastante particular. Ao analisar o dorso e a palma da mão e perceber cores diferentes durante a pergunta livre, o estudante respondeu: branco e preto; posteriormente, quando provocado por pergunta estimulada, o estudante

respondeu: negro. Essas respostas, entre outras dadas pelos demais entrevistados sugerem, de modo geral, que as crianças não sabem com propriedade a origem de suas identidades raciais.

Cabe ainda trazer elementos a partir da participante E10 (9 anos) – autoidentificada racialmente como *morena* tanto na resposta livre quanto na de múltipla escolha — por apresentar, em contraponto às suas respostas, alguns traços afrodescendentes, conforme o próprio desenho abaixo sugere. O seu autorretrato, quando associado à sua fala, pode representar insatisfação e dificuldade de reconhecimento como pertencente ao grupo étnico-racial negro, visto que o termo *moreno(a)* não se constitui como uma raça/cor, de fato.

Quadro — Fala e desenho da participante E10

<p><i>P: O que tu gostarias de <u>mudar</u>?</i> <i>E10: A <u>minha cor</u></i> <i>P: O que tu gostarias de ser?</i> <i>E10: Branca</i> <i>P: Por que tu gostaria de ser branca?</i> <i>E10: Por causa da <u>minha irmã</u></i> <i>P: Por que?</i> <i>E11: Ela fica me chamando de <u>preta</u>.</i></p>	
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Coleta de dados: desenho (E10) oficina (2017).

Além disso, a pesquisa apontou que 54% das crianças afirmaram ter interesse em mudar algo em sua aparência; 38% responderam que não, e 8% não informaram. Cabe ressaltar que dessas sete crianças participantes da oficina que sinalizaram interesse em mudar algo, três apontaram os cabelos; uma, a cor da pele; uma, ter olhos azuis e outros dois não detalharam. O diálogo abaixo com uma criança participante ilustra bem os rebatimentos na:

P: Tens ideia do que gostarias de mudar?
E7: Tenho.
P: O que?
E7: Meu cabelo.
P: Por quê?
E7: Porque meu cabelo é duro e minha irmã me chama de piolhenta. (9 anos)

O diálogo apresentado acima (obtido por meio de desenhos e questionários

respondidos pelos estudantes, podem nos falar muito sobre a sociedade brasileira, no que diz respeito à cor e à raça, mas também de como as dinâmicas e classificações raciais acontecem no seio familiar. Mandelbaum (2008, p. 98) aponta que a família é o local onde “transmitimos e recebemos continuamente mensagens conscientes e inconscientes”. Sobre isso, Barbosa (1987) e Souza (1999) destacam que os familiares, muitas vezes, reforçam normas e monitoram comportamentos. Por meio das relações sociais, os sujeitos-crianças podem ser induzidos a um modo de pensar insultuoso em relação a determinados grupos raciais.

Do total de participantes, apenas 10% se autodeclararam negros, e todos são do

gênero masculino. Em contraponto, 83% das meninas se autoidentificaram racialmente, em algum momento, como morenas e/ou pardas. Tal fato, referenciado por renomadas autoras negras, nos permite inferir que o preconceito racial afeta a população negra de maneira mais intensa no gênero feminino tanto na infância quanto na adolescência e vida adulta. Segundo a blogueira negra brasileira Rayza Nicácio,⁷ quando as mulheres negras recebem protagonismo nas publicações, no caso das revistas, estas acabam vendendo 30% a menos do que em relação a capas com mulheres brancas.

Todas essas informações, quando comparadas aos resultados da pesquisa, nos

permitem supor que, em razão do efeito da ditadura da beleza e do *colorismo*, as crianças e

adolescentes tendem a um branqueamento. O colorismo é muito comum em países que sofreram colonização europeia e pós-escravocratas. Termo criado em 1982 pela escritora e ativista Alice Walker, considera que somos socialmente avaliados pela aparência e cor a todo tempo. A cor da pele corresponde a um determinado *status* social, ou seja, quanto mais clara for, maior a probabilidade de o indivíduo ser aceito e de desfrutar privilégios. Raça e cor são níveis dentro de um sistema de discriminação racial. O primeiro é um conceito subjetivo, aplicado a pessoas não brancas. O racismo pode ser sofrido

⁷ Rayza Nicácio – *youtuber* brasileira, famosa por tratar temas como empoderamento cacheado, beleza e moda, desde 2012, em seu canal da rede.

por latinos e asiáticos, por exemplo. Já o colorismo consiste numa manifestação subsequente, caso a pessoa tenha a

pele mais escura (NEVES, 2015).

Segundo Skidmore (1976), o branqueamento, teoria tipicamente brasileira, aceito

entre 1889 e 1914 pela maioria da elite brasileira, foi visto como um meio mais apropriado para que o país alcançasse o progresso segundo o ideal de civilização europeia e se tornasse branco. Dessa forma, pode-se concluir que o mestiço (pardo) nunca foi uma categoria racial

com um fim em si mesma, mas um processo para chegar ao branco (SKIDMORE, 1976).

Os efeitos dessa ideologia e o fato de os estereótipos pejorativos estarem associados à cor e à raça negra fizeram com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificasse como negros. Tal aspecto gerou grande número de denominações para designar as cores dos não brancos, como *moreno*, *pessoa de cor*, *marrom*, *escurinho*, etc. Essa forma de classificação influenciou de forma depreciativa na identificação dos pardos com a negritude (SCHUCMAN; FACHIM,

2016).

Muitos dos argumentos utilizados pelos adolescentes podem ser justificados pelo fato de que “a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu ‘eu’, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação” (D’ADESKY, 2001, p.76 *apud* GOMES, 2008, p. 3).

A identidade se refere, portanto, a um modo de ser no mundo e com os outros. É

importante na criação das relações e de referências culturais dos grupos sociais. Ela se expressa pelas práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares que marcam a condição humana. Por conseguinte, a reflexão sobre a construção da identidade não

pode prescindir da discussão sobre a identidade negra como processo mais amplo e complexo (GOMES, 2005).

Tanto as respostas dadas às perguntas dos questionários quanto os desenhos elaborados pelas crianças sugerem que elas não distinguem de forma clara ou conforme as categorias de classificação de raça/etnia estabelecidas. Esse conjunto de respostas (questionário e desenho representados) nos leva a pensar em possíveis aspectos que possam ter influenciado as respostas das crianças, entre elas, a possibilidade de poucas conversas sobre essa questão desde a tenra idade para discussões acerca dessa temática ou, no caso da autoidentificação, as diferentes respostas — negro, pardo, moreno, misto —, possam estar relacionadas a medo, insegurança em razão do preconceito racial declarado ou velado em nosso país, nas escolas e no conjunto das relações sociais. Há, portanto, uma gama de questões que se refletem em danos objetivos sobre a negação da negritude.

Em relação à contribuição da escola para a temática étnico-racial (e a autoidentificação racial) dos estudantes, consta do documento “Proposta Curricular de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2014), a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), pautada por três princípios. O primeiro diz respeito à busca por uma consciência política e histórica da diversidade que resulte na superação da indiferença e na maneira como a história das relações raciais se deram no país; o segundo pressupõe o fortalecimento de identidades e de direitos por meio da ampliação do acesso a informações, para que os estudantes tenham de fato condições de efetivar sua trajetória escolar e projetos de vida; o terceiro princípio trata de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, na busca por igualdade e equidade (SANTA CATARINA, 2014).

Contudo, emergem no ambiente escolar reações e atitudes desrespeitosas marcadas pela desvalorização, inferiorização, intolerância e ausência de conhecimento, como, por exemplo, o machismo, o racismo, a xenofobia, a homofobia e a intolerância religiosa. Elas geram experiências entre as crianças e adolescentes e, quando não tratadas adequadamente, serão prejudiciais aos sujeitos envolvidos. Assim, embora não tenham nascido na escola, precisam ser combatidas também nesse espaço. Faz-se necessário romper com os

silêncios curriculares e reordenar os conteúdos no desenvolvimento de atividades e escolhas pedagógicas (SANTA CATARINA, 2014).

A partir do exposto, principalmente quando associamos as falas das crianças e adolescentes participantes, os resultados da pesquisa sugerem que escola pesquisada não demonstra ter atingido uma prática pedagógica conforme a EREER orienta, tendo em vista que os próprios professores também apresentam inseguranças quanto à abordagem da temática. Todavia, cabe ressaltar que, diante do cenário no qual a escola está inserida e o contexto de dificuldades impostas, a instituição não se eximiu por completo de suas obrigações e demonstrou certas iniciativas e preocupação quanto à temática — mesmo que ainda insuficientes (SANTA CATARINA, 2014).

O Brasil, país multiétnico e pluricultural, precisa reconhecer-se como tal, e que as

organizações escolares garantam o direito de aprender e de ampliar conhecimentos a todos. Se a escola se apresenta, em muitos casos, como lugar no qual a discriminação racial se manifesta sob diversas formas, também pode ser espaço privilegiado de ações que visem discutir as relações raciais e construir possibilidades para uma educação que promova a igualdade racial. Não basta simplesmente proclamar que é preciso respeitar as diferenças: é necessário criar condições para que as crianças e adolescentes estudantes questionem as bases das desigualdades raciais no país, sem precisar negar a si mesmos, o grupo étnico/racial a que pertencem.

4 CONCLUSÃO

O preconceito não é inato como atitude, mas aprendido socialmente. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, círculo de amizades e se prolonga até a vida adulta. Sendo assim, considera-se que os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças resultam do contato com o mundo adulto, o que se intensifica quando essas crianças crescem sem referências positivas relativas a determinados grupos étnico-raciais nos mais diversos ambientes.

Os resultados da pesquisa sugerem que a maior parte das crianças e adolescentes participantes não possui referenciais relativos às especificidades dos grupos étnico-raciais, suficientes para se autoidentificarem racialmente com embasamento e se assumirem como tal, sobretudo os negros e pardos.

Além disso, faz-se necessário, portanto, compreender a influência histórica de

uma sociedade que padece de racismo⁸ e do mito da democracia racial, na construção de identidade, modo de pensar e de se reconhecer dos sujeitos, sobretudo no caso de crianças e adolescentes, bem como de que maneira a escola, por sua vez, pode contribuir para esse processo de autoidentificação racial e de valorização e respeito à cultura negra.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os professores não devem silenciar, mas sim cumprir o seu papel de educadores, por meio da construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Tal aspecto supõe conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, isto é, romper com o mito da democracia racial.

O assistente social tem uma atuação fundamental no combate às mais variadas formas de opressão e preconceito, entre elas a discriminação racial. E nas escolas atuará no sentido de lutar para garantir que os currículos escolares cada vez mais explicitem em seus conteúdos a temática racial. É lá que devemos estar.

REFERÊNCIAS

ANUNCIADA, Patricia. Educando nossas crianças negras para a autoaceitação. **Blogueiras Negras**, 2016. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2016/09/16/educando-nossascrianças-negras-para-autoaceitacao>>. Acesso em: 22 out. 2017.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 54–55, 1987.

⁸ Segundo Santos (2001, p. 85), o racismo parte do pressuposto da “superioridade de um grupo racial sobre outro”, assim como da “crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios”. Compreende um comportamento resultante da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio da cor da pele e tipo de cabelo, entre outros aspectos. Na forma individual, o racismo se manifesta por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros — podendo atingir níveis extremos de violência. Já na institucional, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Por exemplo, o isolamento de negros em determinados bairros, escolas e empregos tanto na presença de personagens negros com imagens estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil nos livros didáticos, ou ainda, na mídia. (GOMES, 2005).

BRASIL. Decreto nº 8.136 de 5 de novembro de 2013. Aprova o regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Jusbrasil**, c2018. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/112077087/decreto-8136-13>>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto nº 4.885 de 20 de novembro de 2003. Dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4885.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: set. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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 AfroBrasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989; 9.029, de 13 de abril de 1995; 7.347, de 24 de julho de 1985 e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema integrado de informações penitenciárias - InfoPen**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-tercafeira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Racismos e anti racismos no Brasil: pluralismo étnico e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **“Loira você fica muito mais bonita”**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **O impacto do Racismo na Infância**. Brasília, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios – resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010.

IPEA. **Brasil em desenvolvimento**. Brasília, 2010.

IPEA; SEPPIRI. **Situação social da população negra por estado**. Brasília, 2014.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

MANDELBAUM, B. P. H. **Psicanálise da família**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

NEVES, Consuelo. Colorismo: quem decide? **Blogueiras Negras**, 2015. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona>>. Acesso em: 15 out. 2017.

NUNES, Ranchimit Batista. **História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar**. Trabalho apresentado no XXII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, RN, 2014.

PEREIRA, Potyara. Políticas Públicas e Necessidades Humanas com Enfoque no Gênero Sociedade em Debate. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.1, n.12, p. 67–86, jun./2006.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro**. 2009. Valores e desenvolvimento humano. Brasília, 2009.

SANTA CATARINA (Estado). **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf>. Acesso em: 6 out. 2017.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do ciclo vicioso**. São Paulo: Senac, 2001.

SCHUCMAN, L. V.; FACHIM, F. L. A cor de Amanda: identificações familiares, mestiçagem e classificações raciais brasileiras. **Interfaces Brasil/Canadá**, São Paulo, v. 16, n. 3, p.182-205, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/10001/6763>>. Acesso em: 24 out. 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, I. S. **Os educadores e as relações interétnicas: mestres e pais**. 1999. Tese (Livre Docência) – Faculdade de História e Serviço Social, UNESP, 1999.