

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E DE JOVENS ACERCA DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM PESQUISAS**

Corumbá, MS

2022

ANA GABRIELLE ALVES DE ALMEIDA

**AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E DE JOVENS ACERCA DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS EM PESQUISAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de concentração em Educação Social - Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof.^ª. Dr.^ª. Amanda de Mattos Pereira Mano

Corumbá, MS

2022

ANA GABRIELLE ALVES DE ALMEIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração em Educação Social – Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Amanda de Mattos Pereira Mano.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Amanda de Mattos Pereira Mano (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Araújo de Lima (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Giachetto Saravali (Membro Titular Externo)
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Câmpus de Marília)

Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPAN)

Prof^ª. Dr^ª. Caroline Elizabel Blaszko (Membro Suplente Externo)
(Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Câmpus de União da Vitória)

Corumbá, MS, 13 de maio de 2022.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, buscou compreender, por meio do Estado do Conhecimento, como crianças e jovens internalizam e constroem suas concepções acerca das relações étnico-raciais, uma vez que, a partir dessas ideias, pode-se, além de compreender como elas são organizadas, intervir na percepção dessa realidade social de maneira mais efetiva. A metodologia utilizada caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. Dessa forma, o estudo realizado utilizou as duas abordagens, quali e quanti, de forma complementar, apoiada de forma bibliográfica pelo Estado do Conhecimento, em buscas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o recorte temporal a partir de 2003 até o ano de 2021, de trabalhos que, de alguma maneira, investigaram as representações, concepções e/ou ideias de crianças e jovens sobre as relações étnico-raciais. A análise dos dados ocorreu por meio da organização promovida pela Análise de Conteúdo. Diante disso, 22 pesquisas foram selecionadas, entre teses e dissertações, as quais foram lidas na íntegra e descritas quanto aos seus objetivos, metodologia e principais resultados, entre elas destacam-se, como resultados, a importância de abordar sistematicamente na educação as relações étnico-raciais a fim de facilitar a desconstrução da percepção negativa da identidade negra, por meio de diálogos, bem como do contato com referências que valorizem o negro na arte, na história, na cultura, enfim, na sociedade como sujeito de direitos. A relevância deste estudo dá-se à medida que é possível identificar como as relações étnico-raciais são compreendidas por crianças e jovens, em investigações brasileiras, permitindo observar a evolução ou não desses pensamentos em diferentes momentos etários. Além disso, a partir dos resultados, pode-se delinear reflexões à escola e à sociedade sobre a temática e a necessidade de expandir as discussões para aprofundar o tema e, assim, contribuir para o enfrentamento às práticas racistas, ainda presentes no cenário atual de nossas relações sociais.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Estado do Conhecimento. Conhecimento Social.

CONCEPTIONS OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE ABOUT ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN RESEARCH

ABSTRACT

This research, of bibliographic character, sought to understand, through the State of Knowledge, how children and young people internalize and build their conceptions about ethnic-racial relations, since, from these ideas, one can, in addition to understanding how they are organized, to intervene in the perception of this social reality more effectively. The methodology used is characterized as quantitative and qualitative. Thus, the study carried out used the two approaches, quali and quanti, in a complementary way, supported in a bibliographic way by the State of Knowledge, in searches in the database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), considering the time frame from 2003 to 2021, of works that, in some way, investigated the representations, conceptions and/or ideas of children and young people about ethnic-racial relations. Data analysis took place through the organization promoted by Content Analysis. In view of this, 22 researches were selected, among theses and dissertations, which were read in full and described as to their objectives, methodology and main results, among which stand out, as results, the importance of systematically addressing ethnic relations in education. -racial in order to facilitate the deconstruction of the negative perception of black identity, through dialogues, as well as contact with references that value the black in art, history, culture, in short, in society as a subject of rights. The relevance of this study is given as it is possible to identify how the ethnic-racial relations are understood by children and young people, in Brazilian investigations, allowing to observe the evolution or not of these thoughts at different age moments. In addition, based on the results, reflections can be outlined for the school and society on the subject and the need to expand the discussions to deepen the theme and, thus, contribute to the fight against racist practices, still present in the current scenario of our social relationships.

Keywords: Ethnic-Racial Relations. State of Knowledge. Social Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CPAN	Câmpus do Pantanal
CEI	Centro de Educação Infantil
CERD	Comitê para Eliminação da Discriminação Racial
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FNB	Fundação Frente Negra Brasileira
GD	Grupo de Discussão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TEN	Teatro Experimental Negro
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da busca realizada no mês de junho/2021

Tabela 2 – Resultados da busca realizada no mês de novembro/2021

Tabela 3 – Quantidades absolutas e relativas do tipo de pesquisa

Tabela 4 – Quantidades de pesquisas por área de conhecimento

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temáticas presentes na BNCC, quanto às relações étnico-raciais no ensino fundamental I

Quadro 2 – Campos da representação do mundo social

Quadro 3 – Pesquisas Seleccionadas

Quadro 4 – Pesquisas de 2008 a 2011

Quadro 5 – Pesquisas de 2013 a 2016

Quadro 6 – Pesquisas de 2017

Quadro 7 – Pesquisas de 2018 a 2019

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Regiões de publicação das pesquisas selecionadas

Gráfico 2 – Gênero dos pesquisadores

Dedico esta pesquisa ao nosso Amorzinho, o Luiz Miguel, meu sobrinho lindo que trouxe muita alegria e vida nova para a nossa família, talvez, ele ainda não tenha noção da importância dele na minha vida, mas quero deixá-lo ciente que a minha coragem de acreditar, de lutar e de vencer vem muito dele. A Têê te ama muito... Conta comigo pra vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu quero agradecer a Deus por tudo que tem me proporcionado diariamente, que mesmo diante das dificuldades, dos desafios, ele se fez presente e me ajudou a conseguir vencer.

A toda a minha família, meus irmãos, Maria e Luiz, e, em especial à minha Mãe, Flávia Alves, a maior Doutora da minha Vida, a mulher que faz de mim grande a cada dia e também ao Pai Luiz, meu avô, que pra mim foi Pai, e, o melhor Pai do mundo.

Ao meu esposo, Higor José Serafim da Costa, pela ajuda, pelo companheirismo, pela paciência, pela renúncia que precisamos fazer juntos, e, assim, fosse possível concluir essa pesquisa com tranquilidade, muito obrigada por tudo e tenha a certeza que eu te amo muito. Essa vitória é nossa.

A Professora Micheline Medeiros pelo incentivo, pelo apoio para continuar lutando nos momentos que duvidei se era capaz de concluir a pesquisa, e, pela amizade que existe entre nós e por ser uma profissional que me inspira, e, é referência na minha formação como educadora.

A minha Orientadora Amanda Matos, que se fez presente em todos os momentos da Pesquisa a fim de que toda dificuldade apresentada, nós buscamos a melhor solução em conjunto, acredito eu que no decorrer desses dois anos, fui presenteada com uma nova amiga.

Aos amigos, aos colegas de turma, aos professores, que de alguma forma foram presentes na minha caminhada do Mestrado, da Pesquisa, enfim, a todos o meu abraço e a minha eterna gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	15
2.1 Histórico e contextualização	15
2.2 As relações étnico-raciais e a educação	23
3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL	30
3.1 A perspectiva piagetiana de construção do conhecimento	30
3.2 A Construção do Conhecimento Social e as relações étnico-raciais	33
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	45
4.1 Problema de pesquisa	45
4.2 Hipótese	45
Objetivo Geral	45
Objetivos Específicos.....	45
4.4 Caracterização da pesquisa	46
4.5 Coleta de dados.....	47
4.6 Análise dos dados.....	48
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	50
5.1 Seleção das pesquisas	50
5.2 Caracterização das pesquisas	52
5.3 Apresentação e discussão das pesquisas.....	55
5.4 As questões étnico-raciais nas pesquisas: algumas relações com a construção do Conhecimento Social	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

As concepções de crianças e de jovens acerca das relações étnico-raciais, isto é, como este grupo pensa tais questões, precisa ser conhecido e debatido nos espaços escolares e sociais, visto que essa compreensão é essencial para que debates e diálogos ocorram subsidiando intervenções que deem voz a diversidade.

Diante disso, a escola é uma instituição social responsável por viabilizar meios de transformação social através da educação, promova práticas educativas que colaborem para essa conscientização, distanciando-se da perpetuação de um imaginário racista, ainda enraizado em nossos dias.

Neste contexto, este estudo insere-se no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), na linha de pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. Integra, também, o grupo de estudos em narrativas, cotidiano e formação de professores – Ateliê/UFMS.

A demanda desta pesquisa surgiu de uma inquietação sentida no Curso de Pedagogia, da UFMS/CPAN, após ouvir relatos de colegas de turma sobre resultados de estágios e formações no espaço escolar, os quais apontavam as salas de aulas de Ensino Fundamental I como palco para práticas racistas, materializadas em forma de brincadeiras, apelidos e da própria exclusão social de determinados fenótipos¹. Após tais relatos, foi possível refletir sobre as relações étnico-raciais, bem como a diversidade social, a fim de entender o contexto e ter a oportunidade de desenvolver novas práticas referentes à temática, enquanto futura professora, e também por buscar ser uma provocadora de mudanças no meu espaço social, e por que não em um espaço coletivo? Buscando, assim, dar um lugar de destaque para as relações étnico-raciais, além de enfatizar o respeito e a equidade em nossa sociedade.

Desde então, meu interesse intensificou-se no sentido de aprofundar o conhecimento sobre saber a real história dos negros no Brasil e no mundo, bem como estudar os movimentos e as lutas sociais que contribuíram para as mudanças na legislação e nos conceitos, e a

1 O fenótipo é a expressão do genótipo mais a interação do ambiente. Quando falamos da cor da pele de uma pessoa, estamos falando de uma característica que surgiu em decorrência de informações presentes em seu DNA, entretanto, essa mesma pessoa pode expor-se ao sol por várias horas durante o dia, causando alterações em seu tom de pele. É por isso que dizemos que o fenótipo é igual ao genótipo mais influências do meio. (SANTOS, 2021).

persistência para conquistas de novas práticas, procurando excluir o romantismo da cultura europeia, vista como superior e única a ser valorizada.

Em continuidade, no ano de 2019, matriculei-me como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, na disciplina Tópicos Especiais: Educação e Relações Étnico-Raciais e tive a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre colonização, escravidão, mito da democracia racial, branqueamento da população, racismo científico e população negra no Brasil. Além de deparar-me com dados estatísticos, tais como o fato de mais de 50% da população brasileira ser negra (IBGE, 2014). Esta disciplina foi decisiva para participar do processo seletivo de 2020 deste Mestrado em Educação, com um projeto inicial que também tratava das relações étnico-raciais.

Ao ingressar formalmente no Mestrado, surgiu a necessidade de pesquisar a temática no âmbito das concepções das crianças e jovens na perspectiva do Conhecimento Social, especialmente no ambiente escolar, visto que, nesse cenário, conforme exemplificado anteriormente, comumente são reproduzidas diversas formas de discriminação à história afro-brasileira e indígena, causando nas pessoas que sofrem esse tipo de ação dentro da sala de aula um sentimento de inferioridade racial, intelectual e estética.

Desta forma, a questão norteadora desta pesquisa pode ser anunciada em: quais são as concepções sobre as relações étnico-raciais, de crianças e jovens já identificadas em outros estudos?

É importante dizer que este estudo tem como aporte a Epistemologia Genética de Jean Piaget, pois o autor mostra que todas as crianças passam por estádios de estruturação de pensamento, e, procurou assim, investigar a construção do conhecimento no campo social, afetivo, psicológico e cognitivo. Ainda, identificou que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o objeto e nas relações entre as pessoas e dividiu o conhecimento em três tipos: Conhecimento Físico, Conhecimento Lógico-Matemático e Conhecimento Social, este último interessa-nos particularmente nesta pesquisa.

A construção de conhecimento no âmbito do Conhecimento Social, simplificada, refere-se as ideias, as concepções e as representações que o sujeito constrói, a partir de suas inúmeras atividades do cotidiano, buscando compreender o seu mundo. Nesse particular, as relações étnico-raciais podem ser entendidas a partir dessas construções.

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é identificar, por meio de um estudo de Estado do Conhecimento, concepções de crianças e de jovens a respeito das relações étnico-raciais. Tem-se como objetivos específicos: 1) compreender como as relações étnico-raciais são construídas em diferentes faixas etárias nas variadas pesquisas acadêmicas, de acordo com

o recorte temporal estabelecido; 2) Caracterizar e descrever as produções acadêmicas, objetos deste estudo; e 3) Refletir, a partir dos resultados das pesquisas, sobre as ideias acerca das relações étnico-raciais de crianças e jovens.

Metodologicamente trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, bibliográfica, por meio de um Estado do Conhecimento, sendo seus resultados interpretados por meio da Análise de Conteúdo.

Estruturalmente este estudo apresenta-se em cinco seções, incluindo esta Introdução. Na Seção 2, em seguida, consta o estudo sobre as relações étnico-raciais, na perspectiva histórica e educacional. Na Seção 3, abordam-se alguns aspectos da Teoria piagetiana, enfatizando a construção do Conhecimento Social, bem como algumas pesquisas já desenvolvidas nesse âmbito. Na Seção 4, por sua vez, são apresentados os aspectos metodológicos. Na Seção 5, desvelam-se os resultados e as discussões da pesquisa bibliográfica empreendida. Por fim, apresenta-se a Seção 6, com as considerações finais deste estudo.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Ao considerarmos o amplo contexto relativo às políticas públicas educacionais de currículo e diversidade nas duas últimas décadas, pode-se inferir sobre avanços, especialmente, no que se refere à diversidade étnico-racial.

Com base neste contexto, esta seção tem por objetivo compreender elementos históricos, bem como, debater o real avanço na legislação brasileira no cenário nacional referente às questões étnico-raciais no sentido real, nas práticas sociais do dia a dia, além de apresentar estudos sobre as concepções, as práticas, as relações étnicas na escola, a negritude, as percepções, os preconceitos, as mudanças ofertadas pelas leis nº 10.639/2013 e nº 11.645/2008 no ambiente escolar.

2.1 Histórico e contextualização

No Brasil, ocorre ainda uma invisibilidade quanto às questões étnico-raciais, uma vez que historicamente é possível observar através do comportamento humano que, em nosso país, mantém-se o racismo estrutural desde o período da colonização. Pode-se inferir que tal comportamento contribui para o aumento da exclusão socioeconômica, cultural e social. Como explicita Ribeiro (2019):

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil, é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. (RIBEIRO, 2019, p. 9).

Nesse contexto, Silva (2007) expressa que, mesmo após a abolição da escravatura, a sociedade brasileira nunca deixou de discriminar os negros nem ofereceu-lhes suporte a fim de superarem a exclusão sofrida. Visto que, após a abolição da escravatura, no dia 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea, não houve um plano para integrar os negros na sociedade, sendo estes abandonados ao caos social da época, um marco de descaso com a população negra que marca nosso país até os dias atuais.

Vale ressaltar, que no processo histórico sobre a abolição dos escravos, a cidade de Redenção, no estado do Ceará, já havia abolido a escravidão no dia 25 de março de 1884,

quatro anos antes da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel. A data, então, ficou estabelecida pelo parágrafo único do artigo 18 da Constituição Estadual. Entretanto, esse pioneirismo cearense foi atrelado a interesses econômicos, pois, entre os anos de 1877 e 1879, uma grande seca atingiu o estado. Para exemplificar, essa seca afetou a produção cearense, especialmente o algodão e, conseqüentemente, a economia da então província, obrigando assim, os fazendeiros a venderem seus respectivos escravos para outras províncias como forma de obterem renda (ANTONELLI, 2021).

A esse respeito, o sociólogo Florestan Fernandes, em 1964, fez a seguinte citação sobre o problema da abolição da escravatura

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel. (FLORESTAN, 1964, p. 29).

É importante destacar que a abolição aconteceu em virtude de uma demanda do sistema capitalista, uma vez que o trabalho escravo gerava um custo fixo aos seus donos – grandes fazendeiros do café – além de outros problemas, como as fugas, as rebeliões e não necessariamente por maior justiça social, pois atrela-se a este período a segunda revolução industrial.

A libertação dos negros no Brasil é marcada pelo verdadeiro abandono e substituição dos trabalhadores imigrantes, que estavam sendo atraídos ao país para mão de obra de baixo custo. Neste mesmo período, também surge a noção de superioridade racial, ideia do Francês Joseph-Arthur Gobineau, que sustenta o conceito do abandono da população negra à própria sorte e legitima a ideia de igualdade, liberdade e fraternidade para os brancos (GHAYVA, 2013).

Em seguida, um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a República, entretanto, isso não assegurou direitos à população negra. Assim, tem início a luta pela inclusão social do negro, por meio de movimentos de mobilização racial negra – O Movimento Negro Brasileiro – que se organizava e lutava por direitos e melhorias na saúde, na educação e no combate ao racismo (RIBEIRO, 2019).

Nesse ínterim, destaca-se a Fundação Frente Negra Brasileira (FNB), criada no Estado de São Paulo, em 1930, devido à expressividade de filiados, mais de 20 mil, bem como filiais

em diversos estados – Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco. Tratava-se de uma organização administrativa capaz de oferecer à população negra serviços básicos, tais como acesso a atendimentos médicos e odontológicos. Entretanto, com a instauração da Ditadura do Estado Novo, a FNB foi extinta, seguida por todas as demais organizações políticas.

Os anos do Estado Novo (1937-1945) foram marcados por violenta repressão política e crescimento da discriminação racial devido à competitividade imposta pelo capital. Assim, a população negra continuava às margens da sociedade.

Todavia, no ano de 1944, foi criado o Teatro Experimental Negro (TEN), que tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. Este teatro foi além da proposta inicial, pois houve a publicação do *Jornal Quilombo*, que ofertou cursos de alfabetização e profissionalização, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro e realizou o concurso de artes plásticas com tema Cristo Negro, ganhando repercussão da opinião pública e movimentando socialmente a ideia de defender e garantir direitos civis e direitos humanos para a população negra, visto que tinha como papel defender a verdade cultural brasileira, além de buscar melhorias na qualidade de vida da população afrodescendente (NASCIMENTO, 2004).

O TEN representou um grande avanço no processo de organização da população negra e também propôs avanços na legislação brasileira, pois organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e, posteriormente, a Convenção Nacional do Negro, que apresentou à Constituinte de 1946, entre outras propostas, a inserção da discriminação racial como crime de lesa-pátria (NASCIMENTO, 2004).

A trajetória da população negra segue sendo marcada por muitas lutas e, em 1951, publica-se a primeira lei antidiscriminatória do país, a Lei Afonso Arinos, nº 1.390, que foi aprovada no Congresso Nacional após um escândalo de racismo que envolveu uma bailarina americana negra – Katherine Dunham – impedida de se hospedar num hotel em São Paulo.

Conforme acompanha-se, o racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direito, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Nesse contexto, é relevante trazer a distinção entre os termos: preconceito, racismo e discriminação, a fim de proporcionar a compreensão da relevância dos debates e das leis referente às relações étnico-raciais.

O preconceito, segundo Jones (1973, p. 54) “é o julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou um dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo, e mantido apesar de fatos que o contradizem”, isto é, um julgamento anterior de um determinado grupo dominante com a finalidade de manter interesses ou simplesmente para justificar atitudes e ações na sociedade.

No que se refere à discriminação, segundo Gomes (2005, p. 55) “(...) pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito”. Percebe-se assim, que discriminar é distinguir a pessoa pela cor da pele, pela raça, pela etnia, isto é, segregar, efetivar o preconceito baseado em um sentimento hostil, de forma infundada, injusta.

Também na perspectiva de Gomes (2005), o racismo justifica-se por meio da distinção entre fenótipos e na crença da existência de raças superiores e inferiores.

o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Por outro lado, conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 2005, p. 52).

Dessa forma, a promulgação da Lei Afonso Arinos serviu para tornar a discriminação racial como contravenção penal, além de chamar atenção da sociedade para o debate sobre racismo. Com isso, a prática racista começa a ganhar ideia de uma conduta criminosa, de uma maneira mais enfática. É relevante destacar que a presente lei foi promulgada posterior a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)², da qual o Brasil é signatário. Entre os artigos da DUDH, que são de bastante relevância no cenário nacional e internacional, destacam-se no enfrentamento à discriminação ao racismo

Artigo 2.1 Todo ser humano tem a capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
Artigo 7. Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Em 1985, a Lei nº 7.437, inclui, entre as contravenções penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 – a já citada Lei Afonso Arinos. Já em 1988, com o fim da Ditadura Militar e com a promulgação da Constituição Federal, no artigo 5º, inciso XLII, apresenta-se que a prática de racismo é crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da Lei; além de firmar com as relações internacionais o princípio de repúdio ao racismo, conforme descrito no artigo 4º e no artigo 3º, as definições dos objetivos, dentre eles, no inciso IV, o objetivo de “(...) promover o bem de todos, sem preconceitos de

2 <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 29 mar. 2022.

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, online).

Em 5 de janeiro de 1989, a Lei nº 7.716 foi assinada pelo Presidente da República José Sarney. Esta Lei ficou conhecida pelo nome de seu autor, o ex-deputado federal Caó, e traz na sua redação a definição e a punição para os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Importante dizer que Carlos Alberto Caó de Oliveira (1941-2018) era nascido em Salvador, jornalista, advogado e militante do movimento negro.

Outros marco legais, que representam uma conquista da população negra, tratam-se do Estatuto da Igualdade Racial, sob a Lei nº 12.288/2010, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica e, como já citadas no início deste capítulo, as Leis nº 10.639/2013 e nº 11.645/2008, que referem-se à obrigatoriedade da temática histórica, cultural, afro-brasileira e indígenas, em todos os níveis de ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares.

Em especial, essas duas últimas legislações citadas visam, portanto, incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando e enfatizando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil.

Nesse aspecto, vale ressaltar que deve ser considerada a ampliação legal que foi dada à LDB por meio das Leis nº 10.639/2013 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), nas quais foram consideradas as alterações nos artigos 26A e 79B, que incluiu o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra, já no que diz respeito ao artigo 26A da LDB foi alterado pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Já na Constituição Federal de 1988, no artigo 206, inciso III, cita-se que o ensino será ministrado com base no princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Na seção II da Cultura, no artigo 215, deixa-se expresso o direito, a valorização e a difusão das manifestações culturais, no §1º explicita-se que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, ou seja, as leis posteriores que foram sancionadas alinham-se a nossa Constituição Federal vigente.

Portanto, podemos observar que essas leis e os elementos históricos não representam apenas um conjunto de documentos formalizados na esfera governamental, mas uma grande conquista para a população negra e indígena, principalmente, no que diz respeito aos movimentos sociais que lutam por mais políticas afirmativas e de inclusão social, conforme aborda Gomes (2008) ao afirmar que essas conquistas vêm:

(...) somar às demandas dos movimentos negros, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas do afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. (GOMES, 2008, p. 68-69).

Desta forma, percebemos que as leis citadas anteriormente foram ações afirmativas para os negros no Brasil e tornar obrigatório o estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, nas instituições de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicas ou privadas, é um exemplo de reparação histórica e um rompimento do silêncio sobre as relações étnico-raciais, em específico acerca do racismo.

Soma-se a isto, o calendário escolar que incluiu o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, importante ação, pois permite um espaço de reflexão na sociedade, visto que o reconhecimento da importância da história africana promove uma construção do papel real do negro, além de romper com práticas marcadas pelo eurocentrismo, fomentando, assim, ações que diminuem as desigualdades raciais (RIBEIRO, 2019).

O Brasil elabora relatórios e entrega ao Comitê para Eliminação da Discriminação Racial – CERD, nos quais ele assume a desigualdade racial, vigente com base em dados estatísticos, e se propõe a elaborar políticas públicas para combater o cenário de discriminação racial (SILVA, 2008).

É importante abrir um parêntese para explicar os conceitos de raça e de etnia, buscando afirmar a justaposição da palavra composta: étnico-racial. De acordo com o dicionário *Oxford Languages* (2021, online) raça tem por definições:

1. divisão **tradicional e arbitrária dos grupos humanos**, determinada pelo conjunto de caracteres físicos hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc.) [Etnologicamente, a noção de raça é rejeitada por se considerar a proximidade cultural de maior relevância do que o fator racial].
2. conjunto de indivíduos pertencentes a cada um desses grupos. (*OXFORD LANGUAGES*, 2021, online, grifo nosso).

Observa-se que raça vai além da definição de um conjunto de indivíduos, discussão bastante presente na Biologia. Historicamente e socialmente, avança-se nessa conceituação compreendendo-a como arbitrária e segregadora. No Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), já existe a definição de raça como a construção social tecida nas nada harmônicas relações entre brancos e negros. No mesmo documento, a palavra raça recebeu outro significado pelo Movimento Negro, que passou a utilizá-lo “[...] com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL, 2004, p. 5). Nesse contexto, entende-se raça como:

uma construção, resultante da organização social que define relações e lugares sociais de acordo com as características fenotípicas dos indivíduos e grupos. Não estamos, portanto, utilizando raça no âmbito do conceito biológico. (COSTA, 2011, p. 20).

Ademais, é importante ratificar que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características fenotípicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras (BRASIL, 2004).

Outrossim, a palavra etnia, de acordo com o *Oxford Languages* (2021, online) trata da “coletividade de indivíduos que se diferenciam por sua especificidade sociocultural, refletida principalmente na língua, religião e maneira de agir; grupo étnico”. Munanga (2000) refere-se à etnia como um conjunto de indivíduos que, na perspectiva histórica, social, cultural têm ancestralidade comum e moram no mesmo território geográfico. A esse respeito, Gomes (2005) enfatiza que

o uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais. (GOMES, 2005, p. 50).

Nesse sentido, as palavras raça e etnia se fundem diante dos conceitos apresentados, sobretudo, no contexto social brasileiro, visto que ambas as palavras são carregadas de significados e podem determinar o pensamento, a atitude e a forma de ser e pensar o mundo, e as relações, as diversidades que os cercam, resumidamente as relações étnico-raciais.

Menezes (2002) diz que a genealogia no Brasil é de várias origens, predominantemente os brancos europeus, os negros africanos, os indígenas nativos, além dos asiáticos, formando assim, uma pluralidade étnico-racial. Assim, a construção das relações étnico-raciais nas vivências sociais, dentre elas, no cenário escolar é bastante importante a fim de combater preconceitos raciais enraizados na sociedade, conforme os pensamentos e ações discriminatórias que foram propagados ao longo da história brasileira, que muito contribuíram e contribuem para o desrespeito à pluralidade de raças e de etnias. Além de fomentarem a perpetuação de ideologias racistas e a manutenção das desigualdades raciais em nosso país.

Fato é que a população brasileira tem dificuldade de aceitar as desigualdades raciais, e explanam que tal desigualdade que existe no país é de classe social. No entanto, Gomes (2005) vem justamente assegurar que

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p. 57).

A Tese do mito da democracia racial foi bastante difundida na década de 30 e, principalmente, após a publicação da obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, fundamentando a ideia de que a escravidão no Brasil não foi cruel e que existia uma harmonia entre os senhores e escravos, procurando assim, justificar o processo de miscigenação no país. Como diz Munanga *apud* Ribeiro (2019, p. 20) “ecoa, dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita: Não somos racistas! Racistas são os outros”. Nessa perspectiva está

inserida a dificuldade dos brasileiros de não se considerarem racistas, preconceituosos, sendo este um reflexo do mito da democracia social ainda difundida.

Nossa pesquisa se justifica à medida que buscamos compreender e refletir acerca da existência dessas práticas discriminatórias. Nesse contexto, busca-se compreender como essas práticas discriminatórias vigoram nos dias atuais. Na escola, nos espaços sociais, é possível prever quando se iniciam os comportamentos racistas? As crianças e jovens têm consciência de falas e atitudes racistas? Como isso pode ser mudado?

2.2 As relações étnico-raciais e a educação

Em sequência ao que já anunciamos no item anterior, as relações étnico-raciais e a educação são direitos que encontram amparo legal no ordenamento jurídico brasileiro vigente, além do respaldo internacional em virtude de compromissos assumidos com organismos internacionais, visto que após o fim da Ditadura Militar (1964-1985), o Brasil começa a assumir a necessidade de promover o tratamento igualitário, além do combate ao racismo e à discriminação racial, alinhado com as práticas de Direitos Humanos e em consonância com os Organismos Internacionais.

Nessa perspectiva, Araújo e Giulgiani (2014, p. 4) avaliam que alguns avanços podem ser observados nas escolas sobre a temática étnico-racial, entretanto, “(...) de forma pontual, superficial, descontextualizada e sem continuidade, e, em datas específicas (...)”, como o dia 13 de maio – Abolição da Escravidão e ainda o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Todavia nos questionamos se a forma de trabalho didático-pedagógico abarcada nessas datas, tal qual acompanhamos empiricamente em nossa experiência escolar, é suficiente na construção de concepções étnico-raciais mais justas e desprovida de estereótipos. Seriam essas datas “comemorativas” suficientes para desconstruir o processo de racismo estrutural reproduzido em nossa sociedade e nas escolas?

Porém, como abordar essas temáticas de modo a proporcionar ideias mais elaboradas e menos carregadas de preconceitos e estereótipos? Em nossa compreensão, primeiramente, conhecendo o pensamento dos sujeitos torna-se possível propor melhores intervenções pedagógicas e sociais (MANO; ALMEIDA, 2020).

Dessa forma, a educação no ambiente escolar é um campo propício para a construção da identidade, do respeito às diversidades e para a ampliação dos conceitos e o recebimento do multiculturalismo social. Na educação, desenvolvem-se novas mentalidades na busca pela

construção do conhecimento. Sendo assim, cabe às instituições escolares minimizarem situações discriminatórias raciais, pois conforme D'adesky (2001):

(...) A escola deverá ser local de reflexão e não de omissão dos problemas sociais, deve ser reconhecida como um espaço discursivo onde a identidade discente é construída e reconstruída de maneira histórica e cultural, e deve ser um projeto de competência pedagógica baseada na constituição cultural. (D'ADESKY, 2001, p. 89).

A escola é considerada um espaço de conhecimento e de reconhecimento onde o aluno pode vir a refletir sobre a sua própria história, mas, para isso, o espaço educativo precisa romper com práticas discriminatórias de uma abordagem didática que reforça valores da classe dominante e menospreza a cultura, a história e a contribuição de desenvolvimento de grupos considerados subalternos devido à predominância do racismo estrutural (D'ADESKY, 2001).

Contudo, sabe-se que este tipo de instituição social não está isento das práticas de racismo, e infelizmente contribui para a construção do imaginário social racista, visto que, muitas vezes, a inserção de contextos históricos e sociais dos negros no currículo escolar dá-se apenas de forma folclórica sem realmente buscar eliminar os preconceitos e valores racistas no âmbito colegial.

A necessidade de mudanças ganha espaço e impulsiona para uma revisão no Projeto Político Pedagógico da escola, o que conseqüentemente promoverá alterações nos currículos escolares e nas práticas de ensino, no intuito de promover a equidade racial e o empoderamento da identidade de estudantes negros e indígenas no ambiente estudantil (GOMES, 2003).

Diante desse contexto, podemos inferir que a escola é reconhecida como um espaço essencial para o reconhecimento da identidade dos negros, como membros da sociedade e detentores de direitos e garantias iguais, conforme amparo constitucional, além de ser um espaço que deve promover a inclusão, ou seja, modificar o sistema de ensino a fim de garantir direitos e oportunidades. Enxergar a negritude e combater a discriminação racial nos espaços escolares é uma obrigação da educação e da sociedade, e, precisa fazer parte do currículo educacional, por meio de conteúdos, ações, projetos, planejamentos. Afinal, falas perpetuadas nos espaços sociais, tais como “neguinha do cabelo duro”; “teu lugar é na senzala”; “criado-mudo”, “denegrir a imagem”, entre tantas outras (que nos envergonham ao escrevê-las ou

pronunciá-las) precisam ser debatidas e informadas da violência que carregam contra a população negra, ou seja, faz-se imprescindível discutir as relações étnico-raciais.

Nesse processo, o cumprimento curricular estabelecido tanto pela BNCC (BRASIL, 2018) quanto pela LDB (BRASIL, 1996), perpassando pelas leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), direciona um trabalho com qualidade no ambiente escolar, buscando abarcar o processo de construção de identidade do negro e do índio como cidadãos brasileiros. É preciso a construção desse diálogo a fim de tirarem a responsabilidade somente do amparo legal, para a condução de reais práticas que encerrem comportamentos racistas e que atitudes conscientes e respeitadas fomentem a igualdade racial.

Diante disso, em 2004, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNs, pelo Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro, além de proporcionar novas práticas pedagógicas, bem como promover alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra e trilhar de maneira efetiva pela conquista de uma sociedade democrática, justa e igualitária, buscando assim reverter décadas de preconceito, de discriminação e de racismo (BRASIL, 2004).

Nessas Diretrizes, a educação das relações étnico-raciais tem por objetivo:

(...) a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem apresentar-se como:

(...) o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 31).

Importante salientar que as DCNs (BRASIL, 2004) constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e plural do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática. O documento em questão tem força normativa ainda na atualidade

e deve ser regulamentado e seguido nas implementações das ações pelo universo escolar e acadêmico, em âmbito federal, municipal e estadual e, não, de maneira uniforme, visto que particularidades precisam ser consideradas (BRASIL, 2004).

Diante dos conteúdos das DCNs, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) orienta os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto que estimule o pensamento de diversos conteúdos e das relações étnico-raciais, conforme estabelecido pela legislação em vigor. Assim, os currículos disciplinares na educação básica devem estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos ajam de acordo com a época e com o lugar que vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. Este documento legal ainda especifica na disciplina de História que “(...) existe uma grande diversidade de sujeitos e a história estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania” (BRASIL, 2018, p. 400).

Nessa perspectiva, a BNCC traz como o conteúdo das relações étnico-raciais pode ser abordado. Por exemplo, a disciplina de História no ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, contempla a construção do sujeito já de uma forma mais complexa e por meio do reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” (BRASIL, 2018). Assim, busca-se encontrar espaços para aumentar a percepção desse público escolar por meio do conteúdo da Educação das relações étnico-raciais. Neste contexto, tem-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Temáticas presentes na BNCC quanto às relações étnico-raciais no ensino fundamental I

Série	Unidade Temática	Objeto de Conhecimento	Habilidades
1º ANO	Mundo pessoal: meu lugar no mundo, mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A escola e a diversidade do grupo social envolvido; a escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
2º ANO	A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
3º ANO	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive; Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
4º ANO	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; as questões históricas relativas às migrações	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais; o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino; (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira; (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
5º ANO	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	As formas de organização social e política: a noção de Estado; cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais.	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos; (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à

Fonte: Quadro elaborado pela autora – informações retiradas da BNCC (2018, p. 406-415).

Dessa forma, percebe-se que BNCC busca valorizar, nas suas competências, a diversidade cultural, bem como exercitar a empatia, o diálogo, a individualidade, considerar o aspecto social em que o aluno está inserido, estimular uma conduta ética, utilizar recursos tecnológicos, além de valorizar os processos históricos e exercitar a curiosidade intelectual nas diversas áreas e de uma forma interativa, ou seja, a matemática pode se comunicar com a história e vice-versa.

Compreender como as crianças e os jovens internalizam e constroem suas concepções acerca das relações étnico-raciais torna-se importante, uma vez que, a partir dessas ideias, pode-se, além de entender como elas são organizadas, intervir na compreensão dessa realidade social de maneira mais efetiva.

A BNCC precisa constituir um sólido alicerce para o currículo escolar, embasando práticas descolonizadoras, que sejam capazes de construir um ambiente antirracista, inclusivo e reparador. Além de efetivar políticas públicas curriculares raciais que são norteadas pelos princípios (Princípio da consciência política e histórica da diversidade; Princípio do fortalecimento da identidade e de direitos; e Princípio das ações educativas de combate ao racismo e a discriminações) das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Assumir um currículo diverso é fundamental no acolhimento das relações étnico-raciais a fim de promover a consciência social e histórica das demandas deste público, isto é, articulação e diálogo com o sistema democrático para garantir a pluralidade educacional e cultural, visto que reconhecer as diferenças é essencial no mundo atual, afinal, “o ocultamento da diversidade produz a imagem do brasileiro cordial, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças” (SILVA, 2007, p. 498).

O fortalecimento da identidade no currículo, sobretudo, escolar faz-se necessário. Entretanto, esta perspectiva antirracista precisa ser trabalhada diariamente, por meio de uma reconstituição da história, capaz de romper com o ensinamento de conteúdos que fortalece as culturas hegemônicas, além de trazer autores, filmes, livros e outros materiais que possam favorecer a construção da identidade negra, quebrando assim, a visão escravocrata, eurocêntrica e padrão.

Um novo olhar sobre a identidade negra, a reconstituição histórica de novas abordagens, sobre o tráfico negreiro, o tráfico de escravos para o Brasil, o quilombo de palmares, a condição socioeconômica do povo negro, bem como de ensinar novos conteúdos em que a população negra escravizada foi protagonista da liberdade, isto é, sem romantismo, numa perspectiva futura, oferta uma postura crítica e reflexiva dos fatos com o objetivo de promover o respeito à diversidade étnica/racial.

O sucesso deste currículo que se propõe, de reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros no Brasil, certamente, depende de ações efetivas numa perspectiva coletiva, que envolva a comunidade escolar. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para as relações étnico-raciais apontam que

a relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17).

Deve-se ampliar o acesso à informação sobre a diversidade da nação brasileira, assim como o combate à privação e violação de direitos deve ser oferecido nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Por fim, ensinar uma postura crítica e reflexiva dos fatos com o objetivo de promover a diversidade étnico/racial é fundamental para o ambiente educacional, social e também para o país tanto numa política interna como numa política externa.

O princípio de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações encaminha para a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com as experiências dos alunos e dos professores, valorizando aprendizagens vinculadas por meio das relações étnico-

raciais, procurando assim estabelecer diálogos, superar as discordâncias e difundir elementos históricos por meio da cultura, da escrita, da literatura africana, além de incentivar a participação de grupos do Movimento Negro, de grupos culturais negros e da comunidade escolar.

Faz-se igualmente importante investir na formação de professores e também em materiais didáticos que tragam o verdadeiro ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nesse contexto, os docentes devem ser preparados para enfrentar, com bastante seriedade, toda a discriminação que está inserida no ambiente escolar. Para tanto, pautar a BNCC, o Projeto Político Pedagógico e os demais elementos curriculares no enfrentamento ao racismo contribui para uma mudança cultural social, além de possibilitar a garantia de direitos democráticos, pois “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”. (FREIRE, 2021, p.59)

Muito precisa ser revisto e desenvolvido com qualidade no ensino e práticas curriculares. Como dito, docentes das instituições escolares precisam de qualificação adequada, formação continuada, que venha atender as demandas sociais da atualidade, além de um material didático diferenciado e atrativo, embasado por uma BNCC que enfatize habilidades acerca da forma relevante na qual esse assunto precisa ser tratado. Acreditamos que essa mudança e por que não, revolução escolar, seja uma possibilidade para a sensibilização social de valores e vivências equânimes.

Importante destacar também, que as relações étnico-raciais estão inseridas no contexto da Educação Social, que remete a uma concepção de educação distinta das ideias de ensinar e formar em detrimento dos direitos e de sujeitos humanos (ARROYO, 2007). Assim, esta educação tem como cerne as dimensões do cuidado e de proteção à vida humana, a qual deve ser compreendida como pessoa de direito, sejam eles pessoais e/ou coletivos.

Nessa perspectiva, a Educação Social delibera, portanto, sobre a importância da educação como ferramenta de combate à exclusão social. Vale dizer, que não se deve compreender essa educação de forma instrumental, ao contrário, ela precisa se libertar das amarras do acúmulo de conteúdos escolares compartimentados e encaminhar-se para a interdisciplinaridade, em essência, privilegiando relações mais justas com os saberes sociais e científicos.

3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL

Nesta seção, discorre-se brevemente acerca da Epistemologia Genética, teoria de construção do conhecimento, desvelada por Jean Piaget (1896-1980). O objetivo deste momento é o de apresentar a perspectiva da construção do conhecimento, por meio da relação entre sujeito/objeto, num desenvolvimento sintético mútuo e progressivo. Ademais, são apresentadas pesquisas que deram continuidade ao construtivismo piagetiano e às investigações piagetianas, em especial, relacionadas à construção do Conhecimento Social.

A esse respeito, o Conhecimento social é apresentado sob a ótica de Juan Delval, a partir da ideia de que o sujeito constrói conhecimento sobre o mundo social e, com base nessas construções, participa dos contextos sociais, dentre eles os das relações étnico-raciais.

3.1 A perspectiva piagetiana de construção do conhecimento

As ideias e as pesquisas realizadas por Jean Piaget (1896-1980) contribuíram para a compreensão de que o conhecimento não está posto, porém que se constitui à medida que o sujeito, ativo em seu processo, relaciona-se com as realidades físicas, lógico-matemáticas e sociais e atua sobre o mundo ao seu redor.

Nesse contexto, a teoria formulada por Piaget, Epistemologia Genética, oferece grande contribuição aos estudos e compreensão referente à construção do conhecimento. Vale dizer que as premissas piagetianas, estabelecidas no referido campo teórico-epistemológico, apresentadas e comprovadas ao longo do século XX, originaram novos debates e investigações, em continuidade aos seus pressupostos, por diversos pesquisadores em todo o mundo. Nesta Dissertação, interessa-nos, sobretudo, os desdobramentos das investigações anunciadas por Piaget (1957) quanto à construção do Conhecimento Social. Para compreendermos esses aspectos, discorreremos, a seguir, brevemente sobre aspectos essenciais da Epistemologia Genética.

A teoria piagetiana pode ser compreendida como interacionista e construtivista, uma vez que, na construção do conhecimento, o sujeito é dinâmico e estabelece relações de trocas com o objeto (físico, lógico-matemático e/ou social), atuando sobre ele. Essa atuação/interação pode proporcionar a passagem de um estado menor de compreensão, para outro de maior elaboração (PIAGET; INHELDER, 1968/2006).

Piaget (1970/1971, p. 14) caracteriza a sua explicação sobre a construção do conhecimento por meio do construtivismo:

(...) o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbios entre formas distintas. (PIAGET, 1970/1971, p. 14).

Portanto, a constituição da inteligência, nessa perspectiva, não está determinada pela herança biológica ou hereditária, mas por constantes construções do sujeito, mediante a interação que estabelece com o meio. A explicação porque o sujeito é capaz de construir, desenvolver e aprender está relacionada a quatro fatores: maturação e hereditariedade; exercício e experiência (experiência física e experiência lógico-matemática); interação e transmissão social e equilíbrio (PIAGET; INHELDER, 1968/2006).

A maturação está presente ao longo da vida do sujeito e relacionada com o desenvolvimento biológico e com as mudanças de comportamento. A hereditariedade é o que o sujeito traz por meio da transmissão genética, herdada de gerações anteriores.

Já o exercício é a prática para aperfeiçoar as estruturas cognitivas a partir da repetição da ação do sujeito. A experiência adquirida dá-se na ação efetuada sobre os objetos a partir das abstrações e é fundamental na formação das estruturas lógicas. Para tanto, existem dois tipos de experiências: a experiência física, que consiste em abstrair as características físicas dos objetos, tais como cor, posição, tamanho entre outras; e a experiência lógico-matemática, que consiste em atribuir ao objeto novas propriedades relacionadas às classificações, ordenações, enumerações, ou seja, a experiência lógico-matemática busca transformar o objeto em um sistema de relações (PIAGET, 1973).

Os fatores de interação e transmissão social referem-se à troca de informações e de experiências, bem como a colaboração e a interação de ideias entre os sujeitos. A transformação social dos indivíduos é construída a partir das interações e cooperações deles quando trocam informações, debatem diferentes assuntos, refletem conceitos, ideias, temas novos etc. Assim proporcionando situações de crescimento cognitivo para os sujeitos e transformações na sociedade, sejam elas – culturais, conceituais (PIAGET, 1978).

O quarto fator é a equilíbrio, considerada por Piaget (1978) como o mais importante e que está diretamente relacionado aos demais fatores procurando, portanto, controlar, coordenar, regular, em prol do equilíbrio, para que o sujeito seja capaz de se desenvolver e aprender diante de situações de desequilíbrios.

A partir da integração entre esses fatores, têm-se o desenvolvimento cognitivo, revelado por meio da reorganização progressiva dos processos mentais, que evoluem, conforme dito, a partir da maturação biológica e por meio das diversas experiências ambientais, sempre buscando manter um equilíbrio com o meio.

Segundo Piaget (1978), dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio: a assimilação – integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes – e a acomodação – modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores. O equilíbrio desses processos invariantes confere a adaptação do indivíduo no mundo.

Dessa forma, a partir do nascimento, os sujeitos percorrem estádios de construção da inteligência, sendo eles: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-operatório (2 – 7 anos), operatório concreto (7 – 11 anos) e operatório formal (11 – 16 anos).

Piaget (1972) justifica que tais estádios, quanto ao acesso e permanência etários, são variáveis, pois:

Em determinada população podemos caracterizar os estádios por uma cronologia, mas esta é extremamente variável; depende da experiência anterior dos indivíduos, e não apenas de sua maturação; depende, principalmente, do meio social, que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação. (PIAGET, 1972, p. 200).

Sem nos atermos às organizações e conquistas de cada um dos estádios, uma vez que não se relacionam às discussões que propomos nesta Dissertação, posicionamo-nos, tal qual Becker (2001), que a construção do conhecimento é única para cada indivíduo, visto que o desenvolvimento cognitivo dá-se na relação com o meio, ou seja, o estágio que um indivíduo se encontra é radicalmente individual e não pode ser confundido com o de nenhum outro indivíduo.

A Epistemologia Genética, portanto, mostra-nos que todos os sujeitos passam por estádios de estruturação de pensamento. Nesse ínterim, Piaget buscou investigar a construção do conhecimento em diversos campos, por exemplo, no campo moral (PIAGET, 1994), cognitivo (PIAGET, 1972; PIAGET; INHELDER, 1966/2011) e social (PIAGET, 1924/2011; PIAGET, 1957).

A partir disso, o conhecimento pode ser dividido em Conhecimento Físico, Conhecimento Lógico-Matemático e Conhecimento Social, sendo este último, conforme citado, o objeto desta Dissertação na compreensão das noções sociais adjacentes às relações étnico-raciais. Resumidamente, pode-se dizer que as fontes dos conhecimentos – físico,

lógico-matemático e social são respectivamente os objetos, a mente dos sujeitos e a individualidade do sujeito no mundo social.

Deste modo, percebe-se que o Conhecimento Social está ligado à transformação dos fenômenos sociais em objetos de conhecimento, uma vez que os conhecimentos são assimilados, interpretados e reorganizados pelos sujeitos, conforme seus meios.

Insistimos que os sujeitos são ativos e transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento. Dessa forma, as construções sociais do sujeito não podem ser desconsideradas do conhecimento dele, ou seja, a transmissão não exclui a assimilação que o sujeito faz do conceito que ele é capaz de atribuir ao novo objeto de conhecimento, pois toda assimilação é uma reestruturação ou uma reinvenção (PIAGET, 1998).

Assim, por meio da teoria piagetiana o conhecimento assume um novo significado:

(...) “conhecer” tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado) (...) Conhecer não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 3).

Nesse sentido, o Conhecimento Social atrela-se ao conhecimento da sociedade, e seu funcionamento, ao sistema de valores e de crenças, bem como à compreensão dos diferentes papéis sociais, das diferentes interações que os sujeitos têm em sociedade (DELVAL, 2007).

3.2 A Construção do Conhecimento Social e as relações étnico-raciais

Conforme vínhamos anunciando, o Conhecimento Social tem suas origens na cultura que o sujeito está inserido e pode ser diferente de um grupo para o outro. Assim, a forma como esse conhecimento se dá depende da cultura na qual o sujeito está inserido e dos valores e normas predominantes. Importante dizer que isso não é assimilado de forma direta, como uma cópia do outro, mas quando o sujeito assimila, ele coloca suas impressões e suas representações sobre o mundo, e isso está relacionado ao acúmulo de conhecimento e a como as ideias são organizadas na individualidade de cada sujeito (CANTELLI, 2000).

O sujeito constrói significados a partir da sua vivência de mundo, das suas experiências, relacionadas com os grupos em que se insere, e essas explicações nem sempre são as mesmas para todos. Delval (2013, p. 16) complementa que se trata do “conjunto de propriedades que os indivíduos atribuem a uma parcela da realidade (...)”.

Essas representações construídas vão para além daquelas transmitidas pelos adultos, ou seja, é a partir das suas possibilidades estruturais e das realidades vivenciadas no decorrer da vida que as crianças, os jovens e os adultos constroem conceitos sobre as realidades nas quais estão inseridos ou buscam compreender. Por isso, os conceitos e as definições não obtêm respostas iguais sobre diferentes temas sociais, tais quais as relações étnico-raciais, assumindo a complexidade na construção do conhecimento.

As pesquisas acerca da construção do Conhecimento Social, a partir da década de 90, ganharam espaço em nosso país por intermédio da difusão das contribuições do pesquisador espanhol Juan Delval e de tantos outros pesquisadores da área (ENESCO, 1995; DENEGRÍ, 1998; GODOY, 1996; TORTELLA, 1996; SARAVALI, 1999), cujas pesquisas versaram sobre distintas temáticas relacionadas ao dia a dia do sujeito, deixando de ser um campo esporádico da Psicologia do desenvolvimento para ser, de fato, um campo de estudo (ALMEIDA, 2015).

Os distintos estudos e pesquisas empregados por diferentes pesquisadores no Brasil e, no mundo, buscaram compreender as formas das estruturas sociais, econômicas, políticas no contexto do Conhecimento Social. Assim foram identificados como os conceitos de diferentes assuntos, tais como etnia, religião, guerra, paz, preconceito, riqueza, pobreza, fome, diversidades, direitos, origens, entre outros podem evoluir, regredir ou mudar no decorrer dos anos.

O Conhecimento Social, enquanto objeto de estudo, refere-se às ideias, às concepções e às representações que o sujeito constrói a partir de suas inúmeras atividades do cotidiano, buscando compreender o seu mundo. Trata-se, portanto, da compreensão das ideias que o indivíduo tem de si mesmo e dos outros, dos elementos morais e convencionais e das instituições; sendo o funcionamento da sociedade, em seus distintos aspectos, o que mais propriamente caracteriza esse campo do conhecimento (DELVAL; PADILLHA, 1997).

Outrossim, as representações cotidianas sobre as realidades são influenciadas pelo conhecimento científico que existe, muitas vezes, como representação distribuída socialmente e que se pretende transmitir na escola. Com relação a isso, existem estudos que comprovam que as crianças, assim como os adultos não instruídos, têm explicações sobre múltiplos aspectos da realidade em que se inserem, antes mesmo de receberem instrução formal (DELVAL, 2002).

Já Enesco (1995), esclarece que o Conhecimento Social como objeto de conhecimento estuda aquilo que é produzido no contexto social e o que o significado adquirido está relacionado com as interações sociais com outros sujeitos. Denegri (1998) complementa:

É evidente que esse tipo de conhecimento não somente é social no que se refere ao seu objeto, mas também é social no que se refere à sua gênese e desenvolvimento. Todo conhecimento social origina-se e é sustentado na inserção em um meio social, desenvolve-se em contato com o “outro” e incorpora em seus conteúdos o discurso social do grupo de referência. Isso não significa negar o trabalho de construção pessoal que cada indivíduo realiza a partir de seus próprios instrumentos intelectuais e afetivos, mas também, vale destacar, a constante interação entre os processos pessoais e os processos sociais. (DENEGRÍ, 1998, p. 44).

Nessa perspectiva, o Conhecimento Social está diretamente relacionado aos processos individuais e sociais que o sujeito tem acesso ao mundo em sociedade. Entretanto, as ideias construídas não se limitam apenas às transmissões recebidas, pois o sujeito é capaz de reconstruí-las dando-lhes significações bastante próprias (DELVAL; PADILLA, 1997).

Ademais, Enesco (1995), considerando o construtivismo piagetiano, diz que os sujeitos constroem modelos e representações do mundo por meio das experiências e interações que têm com outras pessoas, grupos; porém a sua capacidade intelectual está relacionada com a compreensão de mundo, visto que alguns conhecimentos já estariam a seu alcance, outros não. Isso não quer dizer que a idade dos sujeitos produza pessoas iguais, porém pode explicar o motivo de semelhança do conhecimento de acordo com a faixa etária.

Ferreira (2008) afirma que as representações das crianças sobre o mundo social são modificadas e se tornam mais complexas com a construção de novos conhecimentos. A criança interpreta aquilo que sua estrutura de pensamento permite, inicialmente apresentando uma ideia própria, muitas vezes não lógica, e, posteriormente, aos poucos vai se aproximando do real e do lógico.

Entretanto, não se pode esquecer que a teoria piagetiana já afirmava as diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento, e que os responsáveis por essas diferenças, essas particularidades da apropriação do conhecimento, são os fatores sociais, culturais, além das vivências individuais do sujeito. Dessa forma, para Delval (2009):

o fato de o conhecimento ser social e ser transmitido não significa que seja adquirido apenas por cópia ou transmissão verbal. O sujeito que recebe uma informação não se limita a absorvê-la, porém tem de reconstruí-la a seu jeito. De outra forma, não seria possível explicar que as concepções de crianças de diferentes idades em relação à sociedade sejam bem diferentes das apresentadas pelos adultos. Ou ainda que as que têm a mesma idade, mesmo que vivendo em diferentes países ou culturas, tenham noções similares de sociedade. (DELVAL, 2009, p. 04).

Por isso, quando os sujeitos são questionados sobre questões sociais, revelam o conhecimento de forma pensada e fundamentada de acordo com a realidade social que os

cerca (DELVAL, 2007). Existem, no entanto, as particularidades das Ciências Sociais, com conceitos complexos e que, muitas vezes, não se chegam a um conceito comum, como no caso de nossa própria investigação, as relações étnico-raciais.

Delval (2007) ainda esclarece que as representações ou modelos elaborados pelo sujeito sobre a realidade e as relações sociais em que vive abrangem os distintos aspectos do mundo natural, psicológico e social. Diante disso, podem ser agrupados três eixos temáticos de trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre o conhecimento social, sendo eles: os estudos do conhecimento dos outros e de si mesmo, do conhecimento moral e convencional e do conhecimento das instituições.

O conhecimento dos outros e de si mesmo trata da compreensão a respeito das outras pessoas e seus relacionamentos com eles e, por meio dele, o indivíduo passa a se conhecer, ou seja, o conhecimento é do tipo psicológico.

Quanto ao conhecimento moral e convencional, trata-se da aquisição de regras ou das normas que regulam as relações com os outros. Padrões morais regulam os aspectos mais gerais das relações interpessoais, enquanto os padrões convencionais lidam com regulamentos mais particulares específicos para cada sociedade, como as formas de saudação, de cortesia, de costumes, entre outras.

O conhecimento das instituições caracteriza-se pelo entendimento de que os indivíduos como seres sociais que estão imersos em instituições sociais e que se comportam desempenhando papéis, como o professor, o gestor, o médico, isto é, não formam relações sociais e, sim, profissionais, de acordo com as relações da instituição da qual faz parte o sujeito.

Compreendemos que as relações étnico-raciais adentram os estudos dos conhecimentos dos outros e de si mesmo (DELVAL, 2007), uma vez que o entendimento dessas relações em seus aspectos menos aparentes requer uma descentração do sujeito. Para tanto, é preciso se (re)conhecer e assumir sua própria identidade étnica e racial, especialmente, num contexto histórico e social.

Vale dizer que, para Delval (2007), todo conhecimento tem origem social, uma vez que conhecimento só é possível vivendo em sociedade e com quem partilhamos outros conhecimentos, tanto aquele que tem por objeto o mundo inanimado, como aquele que trata dos seres vivos em geral ou dos seres humanos em particular. Porém, o conhecimento pode ser sobre os seres vivos, sobre a natureza, sobre relacionamento entre outros, isto é, embora o conhecimento seja social, ele não se limita em sua origem, mas na diversidade que ocorre na realidade com a humanidade em sociedade.

O conhecimento social transmitido, adquirido, compartilhado não significa necessariamente que o sujeito fará ou fez uma cópia, ou seja, o sujeito que adquire o conhecimento ele tem o potencial de reconstruir, e isso se aplica às semelhantes ideias culturais e sociais que o sujeito pode ter com relação à raça, à etnia, à religião etc. de acordo com o mundo social do qual faz parte. Nesse contexto, Delval (2007) afirma que

o indivíduo tem um papel ativo em sua elaboração que vai muito além de fazer parte de um coral ou internalizar o que pensam os adultos. Precisamente o que interessa estudar são as dificuldades que o assunto encontra para atingir as noções adultas e os estágios pelos quais ela passa. (DELVAL, 2007, p. 57).

Portanto, a construção do conhecimento social sobre a realidade é um processo no qual os sujeitos e os grupos vão explicando, compreendendo e interferindo em seu próprio mundo. Assim, a representação do mundo social é algo complexo, amplo e com limites diferentes, em que o sujeito procura distinguir aspectos centrais e aspectos periféricos (DELVAL, 2007).

Nesse contexto, Delval (1994) apresenta diferentes temas e aspectos que versam sobre as representações da sociedade, entre eles estão, a economia, a política, além de família, guerra, paz, origens e com destaque na perspectiva desta Dissertação, a diversidade social, que vai alinhar com a diferença de raça, preconceito. Acompanhemos no Quadro 2, a seguir, diferentes temáticas do mundo social e seus respectivos aspectos a serem considerados.

Quadro 2 – Campos da representação do mundo social

TEMAS DA REPRESENTAÇÃO	ASPECTOS SOBRE O QUE VERSAM AS REPRESENTAÇÕES DA SOCIEDADE
Economia	Produção e intercâmbio de mercadorias; A ganância; O dinheiro; As fontes de riqueza; A riqueza dos países; O consumo; O trabalho e o emprego (em relação com a Organização social)
Política	O poder e a autoridade; Sistemas de governo; Partidos políticos; Instituições; As leis e a justiça; O conflito (em relação com a guerra e a

	paz);
Nação	O conhecimento do próprio país; Os estrangeiros; Os símbolos nacionais; O sentimento nacional;
Família	A concepção de família; Papéis Sexuais;
Diversidade Social	Diferenças de raça; Preconceito;
Organização Social	Estratificação social; Ricos e pobres; Mobilidade social; Mudanças de nível social; Classes sociais; As profissões;
Guerra e Paz	O conflito social; A guerra, suas causas e soluções;
Nascimento e Morte	A reprodução biológica da sociedade; Os rituais sociais; A socialização da criança; A morte como fenômeno social;
Religião	O sentido da vida; A criação do mundo; A religião; O deus das crianças;
A escola e o conhecimento	A necessidade da escola; A escola como instituição A transmissão social do conhecimento A ciência;
A história	A evolução das sociedades; O tempo histórico.

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Delval (1994, p. 52).

Esses vários campos da representação do mundo social têm características diversas e graus de dificuldade que não são idênticos para cada um dos temas, conforme esclarece Delval (1994):

Em alguns casos trata-se simplesmente da compreensão de regulações visíveis sobre certos usos sociais. Em outros há que se compreender sistemas simples, muitos de cujos aspectos podem compreender-se de uma forma concreta. (...) em outros casos trata-se de entender um sistema muito mais amplo, que está formado por subsistemas que interatuam, como no caso da organização econômica ou a organização política da sociedade, que resulta muito complexa de entender e sua compreensão parece exigir instrumentos de tipo formal. (DELVAL, 1994, p. 474).

Diante dessas representações do mundo social, o autor afirma que o caráter segmentário das experiências sociais das crianças e a insuficiência de seus instrumentos intelectuais são os fatores responsáveis pelas particularidades das concepções que o sujeito vai construindo do mundo social ao longo de seu desenvolvimento.

Dessa forma, o autor propôs que, para o sujeito apropriar-se globalmente do conhecimento, ele precisa percorrer três níveis de compreensão da realidade social (DELVAL, 2002).

Em um primeiro nível, que se estende até a faixa etária até os 10-11 anos de idade, os sujeitos se baseiam sempre nos aspectos mais visíveis das situações em questão, desconsiderando processos ocultos e subjacentes, tão comuns em questões sociais. Apresentam também dificuldades em coordenar situações diferentes, bem como em considerar a existência de conflitos. As explicações desse nível “baseiam-se nas aparências, no que é mais visível, no que se percebe diretamente. Os fenômenos sociais apoiam-se em imagens pouco conectadas entre si e bastante estereotipadas” (DELVAL, 2002, p. 224). Ou seja, no nível 1, o sujeito não considera a realidade como um todo e, sim, de uma forma parcial.

No segundo nível, que se estende às idades dos 10-11 anos aos 13-14 anos, Delval (2002) explica que os sujeitos começam a levar em conta aspectos não visíveis das questões analisadas, e começa a aparecer a consideração de processos que devem ser inferidos, pois estão inicialmente ocultos. Há uma percepção maior com relação aos conflitos, porém a coordenação de diferentes ideias ainda seja algo difícil de ocorrer, visto que a análise de conflitos das situações que o sujeito vivencia ainda resiste descobrir a realidade.

Já no terceiro nível, que pode ter início a partir da faixa etária dos 13-14 anos de idade, observa-se, nas explicações dos sujeitos, que os processos até então ocultos, bem como as diferentes possibilidades de uma mesma situação, passam a ser considerados numa perspectiva real. Os sujeitos estão de posse de mais informações sobre o mundo social, mas aqui conseguem relacioná-las e integrá-las num sistema mais coerente. “Os sujeitos se tornam muito mais críticos em relação à ordem social existente, emitem juízos sobre o que é certo e o que não é e propõem soluções alternativas” (DELVAL, 2002, p. 231).

Por fim, é por meio dos três níveis que os sujeitos são identificados nas concepções que têm de mundo social, além de informarem, falarem, citarem, explicarem as respectivas ações sociais dentro da sua perspectiva, da sua ótica, ou seja, os níveis caracterizam como os sujeitos (crianças/jovens) têm ou não conhecimento e/ou domínio de diversos assuntos, entre eles, etnia, preconceitos, racismo, relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, o Conhecimento Social segue um processo evolutivo pelo sujeito das compreensões sociais, ou seja, uma construção de conhecimento social gradativa, e, isso de acordo como o real vai sendo apresentado para o sujeito, proporcionando assim, novos pensamentos, organizações de ideias e a real compreensão do mundo social ou movimentos sociais, através de uma maneira evolutiva ativa por meio do processo de ressignificação interna de realidade a fim de compreender, por exemplo, que o racismo existe no Brasil (ALMEIDA, 2015).

Então, pensar o conhecimento social diante das relações étnico-raciais significa considerar o conhecimento construído pelo sujeito por meio das interações sociais de acordo com o ambiente e experiências vividas, nas quais ele estrutura e compartilha nos espaços em que ocupa, sejam eles sociais, culturais, familiares, escolares, além de ter a ciência, que o conhecimento social do sujeito é evolutivo, e que ele passa por mudança de acordo com as interações que vai tendo com as diferentes realidades sociais no decorrer do tempo. (ALMEIDA, 2015).

Para exemplificar o que trazemos até aqui, apresentaremos, de forma mais minuciosa, duas pesquisas pioneiras em nosso país, ambas de Godoy (1996; 2001) que se dedicaram à compreensão das relações étnico-raciais no âmbito da Construção do Conhecimento Social, numa perspectiva piagetiana.

Godoy (1996), com a Dissertação intitulada – a representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da Teoria Piagetiana, interessou-se pela inserção do aluno negro na escola pública, no momento da Educação Infantil, pesquisando sujeitos entre 5-6 anos de idade. O objetivo central dessa investigação foi conhecer a diversidade social presente no meio social, analisando especificamente o que os pequenos dizem, pensam e julgam sobre o assunto. Pretendeu-se também evidenciar situações ocorridas na inter-relação entre as crianças partindo-se da ideia de como elas representam o mundo social e a diversidade étnica. E também foi estudada a influência da família e da sociedade na constituição da identidade étnica da criança e suas relações com alguns aspectos que constituem a personalidade infantil, tais como autoestima, autoimagem e autoconcepção.

Observa-se, portanto, que a pesquisa enfocou a realidade dessas crianças e suas características. Também enfatizou a dinâmica em sala de aula e todos os elementos que envolveram as vivências sociais do grupo. Pretendeu-se inserir, neste contexto de sala de aula, elementos que suscitasse a abordagem por parte das crianças das diferentes etnias, por exemplo, materiais e brinquedos com os quais as crianças, principalmente, as negras pudessem se identificar. Ademais, foram acrescentados, no ambiente escolar, livros de história que apresentavam personagens negros – apresentado de uma forma positiva, atividades em pequenos grupos, atividades diversificadas e atividades independentes com colagens e desenhos, buscando evidenciar situações ocorridas no contexto das crianças para identificar quais compreensões tinham sobre a diversidade étnica e o mundo social.

Nesse sentido, a pesquisadora trabalhou sistematicamente por um período de oito meses, com um total de 22 crianças, sendo que 7 delas eram negras e 15 brancas.

Entre as atividades propostas foram propiciadas a oportunidade para que as crianças se observassem no espelho, a fim de realizar a autoidentificação, por meio de autorretrato e, posteriormente, identificando-se com outras pessoas no contexto escolar. Ainda, outras formas indiretas de intervenção também foram realizadas, tais como, entrevistas com as crianças e seus familiares, a fim de se conhecer o conteúdo de seus pensamentos e suas crenças frente aos problemas propostos.

As primeiras observações foram realizadas em datas comemorativas – dia do índio; dia das mães, buscando assim, provocar nas crianças questões de identificação por meio de características semelhantes. Em uma das atividades com as mães, a pesquisadora propôs que as crianças falassem das mães e todas as crianças atribuíram-lhes características físicas, por exemplo, gorda, magra, alta, baixa. Do total das crianças, 25% fizeram referência à cor da pele.

Em outra atividade, foi combinado realizar uma chamada interativa e, para tanto, criaram-se algumas perguntas de autoidentificação: quem não tem olhos castanhos? Quem não tem a pele branca? Quem não tem a pele negra?

Nesta dinâmica, uma criança ficou se questionando o que seria preto, além das observações trazerem, à tona, informações de que algumas crianças negras viviam conflitos internos que exercem influências sobre a autoestima positiva.

Em entrevistas realizadas com as crianças sobre a diversidade étnica observou-se que elas distinguem as pessoas pela cor da pele, ainda que algumas crianças demonstraram não ter interesse em brincar com crianças negras sem uma justificativa, além de terem certa dificuldade em se identificarem de forma real, ficando indecisas entre ser preto e/ou moreno.

De acordo com as atividades e as entrevistas, Godoy (1996) pontua que parece difícil afirmar “que a ideia que a criança tem sobre a diversidade racial seja originária dela mesma, porque desde muito cedo o contato social lhe imprime valores e significados” (GODOY, 1996, p. 146). As ideias a respeito da diversidade racial não são originárias do seu pensamento e sim influência do adulto, isso fica claro quando a criança fala que, ao tomar café, a pessoa fica preta.

Quanto à questão da identidade étnica, as crianças que não demonstraram uma identificação real já deixaram claro o reflexo de ideologias coletivas, que levam o indivíduo a negar a cor da pele negra, devido aos padrões de beleza vigentes como elementos de valor numa sociedade dominante.

Outro resultado encontrado foi da autoidentificação por meio da função simbólica utilizando bonecas de diversos modelos a fim de proporcionar o faz de conta, a imaginação das crianças. Nesse contexto, Godoy (1996) afirma que algumas crianças negras preferiam brincar com as bonecas brancas e isso permanecia, mesmo quando assumiam papéis de mãe.

Em continuidade, Godoy (2001) realizou a Tese com o título “As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar”, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento do indivíduo, bem como as maneiras de se relacionar uns com os outros estão ligadas por crenças e juízos de valor que podem facilitar ou dificultar o progresso de valores morais na perspectiva da igualdade, do respeito, da justiça.

O estudo foi realizado com 32 crianças, sendo a faixa etária participante entre 7 a 10 anos, brancas e não brancas, de nível socioeconômico baixo, da rede pública de ensino. Para melhor compreensão do estudo, a amostra é a seguinte: 16 crianças de 7 anos de idade, entre elas 10 meninos e 6 meninas; deste total 11 crianças brancas, entre elas 7 meninos e 4 meninas; as demais crianças foram consideradas não brancas, ou seja, um total de 5 crianças, entre elas 3 meninos e 2 meninas. As 16 crianças de 10 anos encontram-se divididas entre 10 meninas e 6 meninos; um total de 11 crianças são brancas (5 meninos e 6 meninas); 5 crianças não brancas (2 meninos e 3 meninas).

As crianças participaram de atividades específicas na tentativa de identificar estereótipos depreciativos entre elas. É importante destacar que a participação das crianças aconteceu de forma espontânea e com a consulta legal dos respectivos familiares. A metodologia utilizada pautou-se em entrevistas: entrevistas clínicas, uma entrevista para verificar a autoidentificação e a indicação de pertinência a um determinado grupo e outra entrevista para avaliar o raciocínio moral, ou seja, as concepções de justiça e injustiça. Esse método de entrevista clínica permitiu analisar características qualitativas e quantitativas do

processo de pensamento das crianças participantes. Portanto, outras tarefas também foram propostas incluindo observação e diálogos a partir de atividades desenvolvidas pelos participantes.

Godoy (2001) desenvolveu por meio de entrevistas individuais com a abordagem clínica a fim de apresentar a autoidentificação e, podendo assim, relacionar a identidade³ étnico-racial nas crianças. Na autoidentificação e pertinência a um determinado grupo, na atividade A, os resultados foram empíricos, visto que foi solicitado que as crianças enviassem uma carta para um amigo virtual, em que precisavam se descrever. Foi perceptível que a maioria das crianças sentiam dificuldades em escrever sobre si próprias, porém alguns sujeitos negros não se sentiam à vontade de escrever a cor da pele, ainda, somente os sujeitos brancos recorreram à autodescrição de características psicológicas, como, bonito, inteligente, legal. Nessa atividade, concluiu-se que mais negros do que brancos demonstraram baixos níveis de autoaceitação da própria imagem e do corpo.

Na atividade B, foi proposto que os sujeitos realizassem a autoidentificação quanto à cor da pele e ao pertencimento de um grupo étnico-racial. Os tipos de classificações realizadas foram: gênero (meninos e meninas), cor e tipo de cabelo (liso e crespo/loiro, preto e castanho), cor da pele (brancos, negros, morenos, morenos escuros, mulatos, morenos claros, bem morenos, um pouquinho preto etc).

Em geral, os participantes da pesquisa foram capazes de realizar a identificação étnico-racial; algumas crianças fizeram relações confusas, a respeito da cor da pele, e foi constatado que elas pertenciam a relações familiares mistas, isto é, pai branco/mãe negra ou mãe branca/pai negro. Quanto à questão de mudar a cor da pele, a maioria das crianças entendem que essa possibilidade é inexistente.

Dados de identificação estereotipada foram levantados pela autora a fim de revelar como ocorre a preferência por brancos e não brancos quando se consideram características negativas ou positivas. De forma resumida, características positivas (inteligente, bonito, amigo, educado, honesto); negativas (não inteligente, não bonito, não amigo, não educado, desonesto). Considerando duas características para exemplificar os dados encontrados, as 16 crianças da faixa etária de 7 anos consideram 100% bonitos os brancos e 68,7 os não brancos; com relação à característica de honestidade, os brancos 81,2%, os não brancos 50%; já a faixa

3 “A identidade é, muitas vezes, descrita como algo implícito à representação que qualquer sujeito faz de si próprio. Essa representação determina a definição que as pessoas atribuem a si e o lugar que ocupam dentro de um certo sistema de relações, assim como as ideias e noções de permanência, de manutenção a determinados grupos. A identidade também representa a ideia de uma ligação de semelhança entre elementos de certos grupos que possibilitam o reconhecimento do indivíduo” (GODOY, 2001, p. 96).

etária de 10 anos considerou bonito 93,7% os brancos, 56,2% os não brancos; com relação a honestidade 87,5% os brancos e 43,7% os não brancos.

Por conseguinte, a partir de histórias narradas (situações-problema) que apresentavam enredo e figuras contendo estereótipos raciais e de diversas outras atividades, na qual uma buscou a reflexão sobre a diversidade cultural de modo que as crianças deveriam escrever o que pensavam sobre o índio, o negro, o branco e o Japonês.

Assim, Godoy (2001) confirmou que mesmo não ficando declaradas atitudes discriminatórias nas crianças, alguns estereótipos raciais, reforçados por atitudes de sujeitos brancos, realmente, estão presentes no meio social e permeiam as ideias das crianças não brancas. Para exemplificar, uma das crianças participantes afirmou, em uma atividade que tinha por objetivo enviar uma carta para um amigo virtual, “eu sou preta e me acho feia” (GODOY, 2001, p. 112).

Portanto, a investigação permitiu uma visão precisa do grupo estudado, como os estereótipos estão presentes entre os sujeitos nas diferentes relações, bem como uma autoestima negativa entre os sujeitos não brancos, além de uma desvalorização dos representantes da diversidade racial por meio dos sujeitos brancos. Não ficaram evidentes ações discriminatórias, entretanto a integração da temática e das relações dos sujeitos são deficitárias, sugerindo, assim, discussões teóricas conjuntamente com práticas pedagógicas que contribuam com a igualdade, a valorização, a desmitificação de ideias estereotipadas nas relações étnico-raciais.

Diante dessas pesquisas, destaca-se a importância de estudos acerca do Conhecimento Social a fim de conhecer a realidade que nos cerca cotidianamente, para, com isso, criarmos e pensarmos meios de atuarmos de forma consciente em sociedade, pautando-nos em cidadania, respeito, combate aos preconceitos, qualidade de vida, melhores organização social, política e educacional.

Os estudos citados são de grande valia para a compreensão das noções étnico-raciais, todavia, para além de estudos embasados no Conhecimento Social, questionamo-nos se, em outras pesquisas, que têm como foco a investigação das ideias, concepções e representações dos sujeitos sobre a etnicidade, é possível identificar e organizar evolutivamente essas ideias, ou melhor, se existe um início para as ideias estereotipadas. Essas ideias mantêm-se em grupos de adultos? E em professores? Por fim, como crianças e jovens pensam essas questões? Assumindo esses questionamentos, norteamos nossa investigação.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção são apresentados os percursos metodológicos empregados nesta pesquisa que visa, em linhas gerais, identificar, por meio de um estudo de estado do conhecimento, as concepções das crianças e de jovens a respeito das relações étnico-raciais.

4.1 Problema de pesquisa

A problemática deste estudo pode ser anunciada em: quais são os resultados de pesquisas efetivadas em nosso país, a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), com crianças e jovens acerca de suas ideias sobre as relações étnico-raciais?

4.2 Hipótese

Parte-se da hipótese de que os resultados das pesquisas levantadas trarão um panorama de preconceitos e estereótipos sobre as questões étnico-raciais, desde as mais tenras idades. Em acréscimo, acredita-se que as produções acadêmicas levantadas podem identificar as vulnerabilidades e os prejuízos ofertados pelas concepções e práticas racistas.

4.3 Objetivos

Objetivo Geral

Identificar, por meio de um estudo de Estado do Conhecimento, concepções de crianças e de jovens a respeito das relações étnico-raciais.

Objetivos Específicos

- Compreender como as relações étnico-raciais são construídas em diferentes faixas etárias nas variadas pesquisas acadêmicas, de acordo com o recorte temporal estabelecido;
- Caracterizar e descrever as produções acadêmicas objetos deste estudo.
- Refletir, a partir dos resultados das pesquisas, sobre as ideias acerca das relações étnico-raciais de crianças e jovens.

4.4 Caracterização da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa. Dessa forma, o estudo realizado utilizou as duas abordagens, quali e quanti, de forma complementares. Para Minayo (2002) entre qualitativo-quantitativo, a pesquisa qualitativa é um lugar de intuição, da exploração e do subjetivismo; já a pesquisa quantitativa representa o espaço científico de forma objetiva e com os dados matemáticos. A diferença entre elas é de natureza, todavia, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõe. Ao contrário, eles “se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

É essencial que a escolha da abordagem esteja a serviço do objeto da pesquisa, e não o contrário, com o propósito de daí tirar o melhor possível, os saberes desejados. E, ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa atuem de forma complementar em vez de concorrentes. (MINAYO, 2002; MALHOTRA, 2001). Vale dizer que, em nosso estudo, a abordagem qualitativa foi delineada por meio da estatística descritiva básica, na contagem absoluta e relativa de pesquisas mapeadas.

Ainda, esse estudo tem por objetivo realizar um Estado do Conhecimento (FERREIRA, 2002). Essa metodologia de pesquisa adentra a pesquisa bibliográfica e busca mapear e discutir uma determinada área de conhecimento, por meio de uma metodologia inventariante, mas que prioriza a análise escrita acadêmica.

Nesse sentido, a pesquisa realizada permite cruzar informações, ideias, fomentar conceitos, além contextualizar os fatos e atualizar os avanços e as retóricas obtidas referentes ao objeto de estudo (FERREIRA, 2002). Além de permitir o mapeamento das produções científicas sobre um determinado tema, uma vez que pretende

(...) discutir uma certa produção acadêmica (...) tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Nessa reflexão, a pesquisa do Estado do Conhecimento é registro, é categorização, é identificação e isso de acordo com o tema/assunto estudado, além de ser também síntese sobre a produção científica de uma determinada área (MOROSINI, 2014). E, assim, percebe-se que por meio do levantamento proposto consegue-se identificar Teses e Dissertações sobre

diversos temas específicos, inclusive sobre as relações étnico-raciais entre crianças e jovens, na perspectiva do Estado do Conhecimento.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a serem explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Diante disso, é importante destacar que a pesquisa, por estar relacionada com questões contemporâneas, pode identificar relações, problemas sociais ou até mesmo proporcionar debates, soluções para abordar diversos temas em diversos campos sociais (científico, políticos, religioso), como também nortear as interpretações existentes sobre etnia, raça, discriminação, preconceito, racismo, relações étnico-raciais, fomentando assim, o conhecimento, a compreensão e a produção intelectual do tema.

4.5 Coleta de dados

A partir da pesquisa do Estado do Conhecimento, determinou-se o início temporal no ano de 2003, no qual foi promulgada a lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). O trabalho, então, demarca-se na busca entre os anos de 2003 a 2021. Nesse contexto, para a obtenção dos dados utilizou-se o site de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que

integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos (BDTD, 2021).

Atualmente, a BDTD tem disponível na plataforma 127 instituições, 491.022 dissertações, 177.079 teses e 668.100 documentos, o que ratifica a relevância desta pesquisa, por meio dos dados encontrados na plataforma BDTD.

Nas teses e dissertações buscamos identificar os descritores a fim de obter informações sobre os campos de investigação em razão da temática e resultados alinharem-se com o

objetivo de nossa pesquisa, ou seja, trabalhos que investigaram a concepção de crianças, jovens e/ou adultos sobre alguma problemática dentro das relações étnico-raciais.

Os descritores utilizados foram “étnicos raciais”; “étnicos raciais AND conhecimento social AND concepções”; “teoria piagetiana AND étnico-raciais” que proporcionou realizar as respectivas análises e seleções, conforme o objetivo da pesquisa.

4.6 Análise dos dados

Após o levantamento do Estado do Conhecimento, as pesquisas selecionadas de acordo com o objetivo desta pesquisa foram lidas na íntegra e organizadas de acordo com seus objetivos, metodologia e principais resultados. Em específico quanto aos resultados das pesquisas mapeadas, eles foram categorizados de acordo com seu conteúdo e para a análise deste propõem-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Trata-se de

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Segundo Oliveira et al. (2003), a abordagem de Análise de Conteúdo tem por finalidade, por meio de um conjunto de técnicas parciais e/ou complementares, explicar e sistematizar deduções lógicas e justificadas com base no material selecionado do tema pesquisado. E, isso tem início, geralmente, por uma leitura flutuante em que o pesquisador inicia de forma gradual a apropriação do texto e relaciona com o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, as teses e as dissertações selecionadas foram analisadas, de forma sistemática, acerca da descrição do material, bem como inferências sobre os dados coletados e podendo ofertar respostas, frente às indagações da pesquisa referente às relações étnico-raciais.

Para tanto, foram utilizadas as três etapas indicadas por Bardin (1977), a saber: 1) Pré-análise: ligada à coleta das informações, bem como uma seleção do conteúdo que de fato faz sentido analisar, ou seja, é uma preparação inicial para escolher documentos pertinentes, representativos para o tema pesquisado. Nesta etapa podem surgir a relação das hipóteses iniciais ou hipóteses emergentes de acordo com o tema abordado e também um retorno aos questionamentos iniciais a fim de elaborar indicadores que fundamentarão a interpretação final (OLIVEIRA, 2008); 2) Exploração do material coletado: na qual foram feitas as

codificações, as enumerações e as categorizações dos documentos selecionados; nesse momento é possível separar palavras significativas em função do conteúdo a fim de quantificar e codificar as categorias para, em seguida, classificar (MINAYO, 2007); e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretações, no qual buscou-se apresentar as inferências extraídas do conteúdo das teses e dissertações selecionadas para esta pesquisa.

Acompanhemos, na próxima seção, os resultados dessas análises.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme dito na seção anterior, realizou-se um levantamento dos estudos sobre o tema, sob a forma de estado do conhecimento em dissertações e teses publicadas no site da BDTD. Dessa forma, neste momento, serão apresentados os resultados do levantamento bibliográfico desenvolvido, com o objetivo de mapear as produções que trazem as concepções de crianças e jovens sobre as relações étnico-raciais em um determinado recorte temporal.

Nessa perspectiva, a ideia foi a de percorrer caminhos que apontassem a relação dos estudos científicos acerca das concepções de crianças e de jovens, sobre a temática – relações étnico-raciais e como estes têm sido tratados.

5.1 Seleção das pesquisas

Destaca-se, como apontam Romanowski e Ens (2006), que os levantamentos bibliográficos representam a oportunidade de atualização nas pesquisas realizadas, ou seja, permitem uma identificação de conhecimento mais minuciosa perante a literatura especializada na área das ciências humanas, bem como na educação de um modo geral, uma vez que

podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Nas teses e dissertações encontradas, buscamos identificar, primeiramente, os participantes – crianças e jovens, buscando obter informações sobre o campo de investigação na perspectiva de estudos. Posteriormente, a pesquisa buscou verificar sobre o laço temporal estabelecido, somado à obtenção de informações das regiões, das áreas de conhecimento, dos tipos de documentos, dos objetivos, das metodologias em que as pesquisas foram realizadas e dos principais resultados encontrados.

Para o levantamento de produções acadêmicas, utilizamos os seguintes descritores, em pesquisa realizada no mês de junho do ano de 2021: “étnicos raciais”; “étnicos raciais AND

conhecimento social AND concepções”; “teoria piagetiana AND étnico-raciais”. Na primeira busca com o descritor “étnicos raciais”, no dia 25 de junho de 2021, foram encontradas um total de 1.034 pesquisas, sem considerar o laço temporal. Porém, ao considerar o laço temporal de 2003 até 2021, foram encontradas 1.008 pesquisas com o descritor citado anteriormente. Em seguida, na pesquisa realizada com os descritores “étnico raciais AND conhecimento social AND concepções” foram encontradas 14 pesquisas e com os descritores “Teoria piagetiana AND étnico raciais” apenas uma pesquisa foi encontrada, totalizando 1.008 pesquisas, conforme Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Resultados da busca realizada no mês de junho/2021

Descritores	Pesquisas Encontradas
Étnicos raciais	993
Étnicos raciais AND conhecimento social AND concepções	14
Teoria Piagetiana AND étnicos raciais	1
Total	1.008

Fonte: organizada a pela autora com base nos dados da BDTD, 2021.

No mês de novembro do mesmo ano, uma nova pesquisa com os mesmos descritores foi realizada com o intuito de atualizar as informações, mantendo os mesmos procedimentos de busca. Dessa forma, foram encontradas com o descritor “étnicos raciais” um total de 1.107 pesquisas, isto é, um acréscimo de 99 pesquisas, quando comparada à busca anterior. Entretanto, ao realizar busca mais objetiva do material encontrado, percebeu-se que um total de 50 pesquisas estavam publicadas no site da BDTD de forma duplicada, então, o número real de pesquisas encontradas a ser computado é 1.057, considerando, assim, a exclusão das pesquisas repetidas. Com os descritores “étnico raciais AND conhecimento social AND concepções” foram encontradas 20 pesquisas e com os descritores “Teoria piagetiana AND étnico raciais” uma pesquisa foi encontrada, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados da busca realizada no mês de novembro/2021

Descritores	Pesquisas Encontradas
Étnicos raciais	1036
Étnicos raciais AND conhecimento social AND concepções	20
Teoria Piagetiana AND étnicos raciais	1
Total	1.057

Fonte: produzida pela autora com base nos dados da BDTD, 2021.

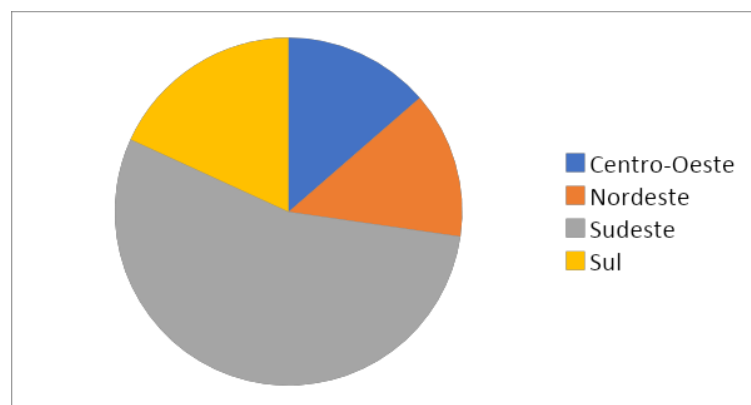
Portanto, após a busca no site da BDTD, realizada em junho do ano de 2021, uma leitura dos títulos e resumos dos trabalhos foi iniciada a fim de realizar a seleção das pesquisas que, de alguma maneira, abordavam as concepções de crianças e jovens sobre as relações étnico-raciais. Por fim, com a atualização realizada no mês de novembro, nosso universo amostral foi delineado por 22 pesquisas que vão ao encontro de nossos objetivos e que serão exploradas no decorrer deste capítulo.

5.2 Caracterização das pesquisas

Buscamos fazer uma análise objetiva dessas 22 pesquisas com a pretensão de identificar quais regiões do Brasil abordaram a temática, o tipo de trabalho (Dissertação ou Tese), bem como a área do programa de pós-graduação pertencente às respectivas pesquisas e o gênero dos pesquisadores.

Nesta análise, considerou-se a região de publicação, de acordo com a localidade que o trabalho fora publicado. Destaca-se que as pesquisas estão em quatro regiões do país, excetuando a Norte. Desta forma, obtivemos 12 pesquisas na região Sudeste, 4 pesquisas na região Sul, 3 pesquisas no Centro-Oeste e 3 pesquisas na região Nordeste, conforme o Gráfico 1. É importante destacar que as pesquisas selecionadas foram desenvolvidas no âmbito dos estados, e não necessariamente nas capitais. Desta forma, destaca-se o estado de São Paulo com um total de 12 trabalhos.

Gráfico 1 – Regiões de publicação das pesquisas selecionadas



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da BDTD, 2021.

A região Sudeste concentra o maior número de pesquisas, ou seja, percebe-se que questões étnico-raciais, na perspectiva de crianças e jovens, são bem latentes na região, o que

pode contribuir na identificação e promoção de debates e mudanças nas relações sociais. Nas demais regiões, Centro-Oeste, Nordeste e Sul, trabalhos também foram selecionados, entretanto, chama-se atenção que na região Nordeste, por exemplo, apenas dois estados – Ceará e Pernambuco – realizaram estudos referentes ao tema. Na região Centro-Oeste, as 3 pesquisas selecionadas foram desenvolvidas em Brasília, ou seja, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul não tiveram trabalhos no âmbito de nosso estudo.

Na região Sul, as quatro pesquisas selecionadas estão nos três estados da Região – Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Constatou-se, também, que a região Norte não desenvolveu pesquisas que investiguem as relações étnico-raciais, na perspectiva deste trabalho, levantando, assim, o seguinte questionamento: como as crianças e os jovens dessa região pensam questões como racismo, preconceito, história e cultura afro-brasileira?

A caracterização das pesquisas em âmbito regional fomenta a ideia de que muito ainda precisa ser feito em nosso país a fim de garantir a equidade no tratamento às questões raciais, visto que se confirma a não proporcionalidade na busca da tratativa da temática. Isto pode justificar o porquê de, em algumas regiões, o racismo ser debatido e melhor compreendido na esfera social e em outras regiões permanecer fortemente o mito da democracia racial, dificultando o entendimento macro deste fenômeno no Brasil.

No que se refere ao tipo de pesquisa, encontramos 16 trabalhos de Dissertação, representando 72,7% e 6 trabalhos de Teses, com 27,3%, conforme Tabela 3.

Tabela 3 – Quantidades absolutas e relativas do tipo de pesquisas

Pesquisas	Dissertações	Teses	Total
Quantidade absoluta	16	6	22
Quantidade relativa (%)	72,7	27,3	100

Fonte: organizada pela autora com base nos dados da BDTD, 2021.

As dissertações encontradas representam um vasto material científico investigativo e capaz de fornecer materiais de uma forma empírica sobre a temática por meio de entrevistas e de observações. Entretanto, sabe-se que os trabalhos do tipo Tese podem ofertar um estudo mais aprofundado e complexo sobre o assunto e, diante disso, sugere-se que as dissertações tenham continuidade por meio de teses a fim de trazer aspectos e conclusões que possam contribuir para algo novo referente ao tema, proporcionando a oferta de uma mudança real na sociedade.

Ainda, os documentos selecionados fazem parte do Programa de Pós-graduação de Universidades Federais, Estaduais e Privadas em nosso país dentro da área de conhecimento das Ciências Humanas, nas quais encontramos trabalhos 15 trabalhos na área de Educação, 1 na História, 1 no Serviço Social, 1 na Sociologia e 4 na Psicologia, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Quantidades de pesquisas por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Pesquisas
Educação	15
História	1
Serviço Social	1
Sociologia	1
Psicologia	4
Total	22

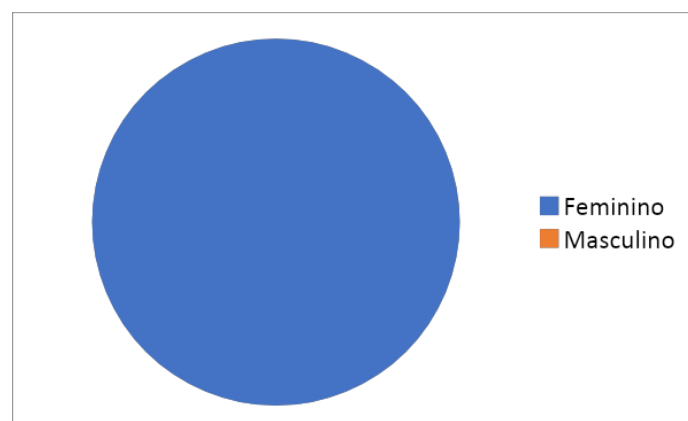
Fonte: organizada pela autora com base nos dados da BDTD, 2021.

Destaque para área de conhecimento da Educação, que foram selecionadas um total de 15 pesquisas, representando mais de 60% dos trabalhos selecionados, isso demonstra que a área valoriza a construção de relações étnico-raciais, na perspectiva de perceber as singularidades dos sujeitos, além de fomentar discussões sobre respeito, equidade e enfrentamento ao racismo no sistema educacional.

Nesse contexto, outra área de conhecimento que desenvolveu o maior número de trabalhos foi a Psicologia. Todavia, História, Serviço Social e Sociologia aparecem de uma forma pouco expressiva demonstrando que importantes áreas, as quais contribuem diretamente para a compreensão e intervenção no fenômeno não desenvolvem trabalhos sobre a temática.

Quanto ao gênero dos pesquisadores, 100% das pesquisas encontradas pertencem aos estudos de pesquisadoras, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Gênero dos pesquisadores



Fonte: organizado pela autora com base nos dados da BDTD, 2021.

Portanto, caracterizando os trabalhos selecionados, de um modo geral tem-se que: concentram-se na região Sudeste, a grande maioria constitui-se de estudos de Mestrado, na grande área da Educação e realizados em sua integralidade por pesquisadoras do gênero feminino. É importante destacar que a concentração de pesquisas na região Sudeste pode ser devido à prevalência de programas de Pós-Graduação na região, identificando assim, que as demais regiões necessitam de mais investimentos a fim de desenvolver mais pesquisas com temas essenciais para a sociedade brasileira. Destaca-se que essa temática é, certamente, de interesse nacional.

5.3 Apresentação e discussão das pesquisas

Passemos a uma primeira apresentação sintética das 22 pesquisas selecionadas, disponíveis no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Pesquisas Selecionadas

Numeração	Título	Autor(a)	Tipo de Documento	Defesa	Instituição de Defesa	Link
1	Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades	Eliana Marques Ribeiro Cruz	Dissertação	2008	Universidade Federal de São Carlos	bit.ly/cruz2008
2	Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças	Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva	Dissertação	2010	Universidade de Brasília	bit.ly/silva2010
3	Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola	Francisca de Lima Constantino	Dissertação	2010	Universidade Federal de São Carlos	bit.ly/constantino2010
4	Cultura Afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza	Leyla Beatriz de Sá Oliveira	Dissertação	2011	Universidade Federal do Ceará	bit.ly/oliveira2011
5	Sem querer você mostra o seu preconceito!: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio	Fernanda Vasconcelos Dias	Dissertação	2011	Universidade Federal de Minas Gerais	bit.ly/dias2011
6	As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife	Roseane Maria de Amorim	Tese	2011	Universidade Federal de Pernambuco	bit.ly/amorim2011
7	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Cristina Teodoro Trinidad	Tese	2011	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	bit.ly/trinidad2011
8	Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes	Rutinéia Cristina Martins Silva	Tese	2013	Universidade Estadual Paulista - UNESP	bit.ly/silva2013
9	Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano	Elizângela Áreas Ferreira de Almeida	Dissertação	2015	Universidade Estadual Paulista - UNESP	bit.ly/almeida2015
10	Relações étnico-raciais e educação	Nara Maria	Tese	2015	Universidade	bit.ly/rocha2015

	infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola	Forte Diogo Rocha			Federal do Ceará	
11	"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	Ana Carolina Batista de Almeida Farias	Dissertação	2016	Universidade de São Paulo	bit.ly/farias2016
12	Crianças negras em escolas de "alma branca": um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil	Edmacy Quirina de Souza	Tese	2016	Universidade Federal de São Carlos	bit.ly/souza2016
13	Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários	Nathália Pereira de Oliveira	Dissertação	2017	Universidade de Brasília	bit.ly/oliveira2017
14	Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG	Aline de Assis Augusto	Dissertação	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	bit.ly/augusto2017
15	Escola e relações étnico-raciais: uma análise das enunciações de alunos de uma instituição pública de ensino de Estrela-RS	Mônica Nunes	Dissertação	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	bit.ly/nunes2017
16	Educação, infância e literaturas: ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma - SC)	Ivana Beatriz dos Santos	Dissertação	2017	Universidade do Extremo Sul Catarinense	bit.ly/santos2017
17	A educação das relações étnico-raciais treze anos após a aprovação da lei 10.639/2003: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS)	Cátia Silene Morera	Dissertação	2017	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	bit.ly/morera2017
18	Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas	Lajara Janaina Lopes Corrêa	Tese	2017	Universidade Federal de São Carlos	bit.ly/correa2017
19	A Educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história de vida.	Méris Nelita Fauth Bertin	Dissertação	2018	Universidade Estadual de Ponta Grossa	bit.ly/bertin2018
20	Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo	Éllen Daiane Cintra	Dissertação	2018	Universidade de Brasília	bit.ly/cintra2018
21	A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)	Cássia Rosicler Galvão	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	bit.ly/galvao2018
22	Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola	Priscila da Silva Oliveira	Dissertação	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	bit.ly/oliveira19

Fonte: organizado pela autora, 2021.

Dessa forma, as pesquisas selecionadas foram divididas em quadros, considerando um laço temporal que possibilitasse uma divisão equilibrada com relação à quantidade de pesquisas por ano, somente para fins de apresentação neste texto.

Assim, o Quadro 4 traz a descrição das pesquisas que foram publicadas a partir de 2008 até 2011, sendo um total de 7 pesquisas. O Quadro 5 apresenta a descrição a partir de 2013 até 2016, com um total de 5 pesquisas. O Quadro 6 traz apenas as pesquisas

selecionadas no ano de 2017, ano este com uma maior concentração de pesquisas, com um total de 6 e, para finalizar, o Quadro 7 apresenta-se com 4 pesquisas selecionadas, a partir do ano 2018 até 2019.

Os quadros foram organizados considerando a autoria, os participantes da pesquisa, a rede de ensino participante, o instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados, além de destacar os principais temas investigados e abordados, além dos principais resultados destes estudos.

Quadro 4 – Pesquisas de 2008 a 2011

Autor (a)	Participantes	Rede de Ensino	Instrumento para coleta de dados	Temas investigados	Principais resultados
Cruz (2008)	14 crianças, matriculadas na quarta série de uma escola pública, Ensino Fundamental I	pública	entrevistas individuais e em grupos	preconceito, discriminação e racismo	As crianças percebem, nitidamente, as situações de preconceito, discriminação e racismo que acontecem dentro da escola, principalmente referentes à cor/raça
Silva (2010)	8 meninas selecionadas, faixa etária 9-11 anos de idade, matriculadas na quarta série, escola pública, Ensino Fundamental I	pública	diário de campo para registrar as observações na hora da aula e no recreio; sessões lúdicas semiestruturadas; entrevistas	questões identitárias e diferenças étnico-raciais	Revela-se que no ambiente escolar ainda se apresentam crenças e valores racistas, bem como no ambiente externo do contexto escolar. A desvalorização de características negras, tais como cabelo crespo, a cor da pele escura, e supervalorização das características brancas, além da dificuldade de construir concepções de positivas associadas à negritude
Constantino (2010)	27 participantes: 21 crianças (9 meninos e 12 meninas), Ensino Fundamental I	pública	relatos de grupos de discussão e de observações comunicativas	preconceito, discriminação e questão racial	As crianças falaram sobre a questão racial, preconceito e discriminação devido à cor da pele e ratificaram a situação exemplificando que colegas, por exemplo, já as chamaram de macacas.
Oliveira (2011)	529 alunos, 134 da Educação Infantil e 395 do Ensino Fundamental I	pública	bibliográfica e empírica; observação e entrevistas não-diretivas; oficinas interativas com a temática africana	discriminação, preconceito, diversidade étnico-racial e história da cultura afro-brasileira	Os alunos reagiram de forma positiva à introdução de conteúdos, tais como, a valorização da cultura afro-brasileira na história do Brasil sobre as populações africanas e afrodescendentes. Buscaram conhecer mais

					quem eram os heróis negros, por exemplo, Zumbi de Palmares, bem como falar sobre palavras de origem africana – cuscuz, capoeira, farofa. Também ficaram curiosas sobre as vestimentas apresentadas em um desfile com a participação de negros, ou seja, quebrando o imaginário padrão europeu.
Dias (2011)	Participantes da pesquisa: 9 professores, 1 coordenadora, 26 alunos do Ensino Médio	pública	observações em sala de aula; aplicação de questionários - perfil socioeconômico; grupos de discussão; entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental da escola e dos jovens	relações étnico-raciais; concepções a respeito da diversidade racial	Por meio dos grupos de discussões da pesquisa, os jovens citaram que os negros são mais abordados pela polícia. Também exemplificaram frases utilizadas no ambiente familiar como: “Não faz serviço de preto não. Faz serviço de branco”. As falas desses jovens são marcadas por divergências, visto que uns acreditam que o racismo existe, já outros discordam, e, assim foi possível tratar as relações entre os jovens pretos, pardos e brancos investigadas.
Amorim (2011)	20 estudantes do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, além de assessores da Secretaria de Educação.	pública	observações do cotidiano escolar; entrevistas e análise documental	diversidade; identidade cultural; legislação e relações étnico-raciais	Na perspectiva sobre o conhecimento histórico sobre a África, a maioria dos jovens falaram que não sabiam nada ou muito pouco sobre a África, e, desconheciam que a África era um continente. A fala dos jovens apresentou-se marcada pelo preconceito e pela discriminação racial no âmbito escolar, tal qual: “África sei que é um país distante, feio, pobre, um bando de negro juntos. Sei mais nada, não”. (Estudantes 7, 15 anos, p. 237).
Trinidad (2011)	33 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos, estudantes da Educação Infantil	pública	abordagem etnográfica com observações, conversas informais, histórias contadas pelas crianças e análise documental	identidade étnico-racial – sentidos e significados; diversidade; relações étnico-raciais	As crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. Em suas brincadeiras e interações, não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; verbalizam, no

					entanto, o desejo de ter características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele as mais mencionadas.
--	--	--	--	--	---

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 5 – Pesquisas de 2013 a 2016

Autor	Participantes	Rede de Ensino	Coleta de dados	Temas investigados	Principais resultados
Silva (2013)	10 alunos do 5º/6º ano do Ensino Fundamental I e II	pública	pesquisa de campo ancoradas em entrevistas, embasadas em documentos institucionais e propostas governamentais de ensino	questões étnico-racial	As crianças entrevistadas apresentam conceitos confusos sobre afrodescendentes, elas demonstram ter conhecimento sobre escravidão, racismo, relatam que já assistiram algo sobre o assunto por meio dos meios de comunicação; quando questionada sobre o povo negro no ambiente escolar, algumas citaram que professores não trabalham a temática, o <i>bullying</i> e também demonstram interesse de aprender mais sobre o assunto. Quanto às questões identitárias, relatos de preconceitos são retratados, afirmando que a pele negra é feia. Também denunciam nas suas respectivas falas que algumas vezes a escola não toma atitudes mais eficientes a fim de evitar práticas discriminatórias no ambiente educacional.
Almeida (2015)	28 adolescentes, faixa etária entre 12 e 14 anos, matriculados no 8º ano, Ensino Fundamental II	pública	pesquisa-ação, por meio de entrevistas e intervenções pedagógicas	questões étnico-raciais; diversidade cultural brasileira e africana	Constatou-se uma confusão conceitual e visão estereotipada de raça, cor e etnia, ocorrendo assim o preconceito racial com xingamentos. Invisibilidade do processo histórico entre o Brasil e a África, na fala dos adolescentes, bem como o não reconhecimento da mestiçagem de diferentes grupos étnico-raciais.
Rocha (2015)	34 crianças, 16 no ano de 2012 e 18 no ano de 2013 da Educação Infantil e do Ensino	privada	diário de campo, vídeo-gravação de atividades lúdicas e pedagógicas; fotografias e entrevistas	conhecimento existente na escola sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na escola	Os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os

	Fundamental I				paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na escola e na sociedade brasileira.
Farias (2016)	34 crianças, faixa etária 4 e 5 anos da Educação Infantil	pública	pesquisa de campo; observação das falas das crianças, diálogos e desenhos	relações étnico-raciais, racismo	O racismo institucional é presente na escola e reforça, na fala das crianças, o sentimento de muitas meninas desejarem uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso.
Souza (2016)	47 crianças, 23 com 4 anos de idade (Pré I) mais 24 com 5 anos de idade (Pré II)	pública	a análise de discurso a fim de descrever a vista em observações a fim de trabalhar as verdades sobre o sujeito. (imagens, gravuras, gravações em áudio)	relações étnico-raciais; branqueamento cultural e histórico; diversidade racial	Os discursos proferidos pelas crianças e professoras explicitam que existe a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Esses posicionamentos contribuem para reafirmar a suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da pessoa negra, e, isso fica nítido que, embora sejam crianças da Educação Infantil, as relações étnico-raciais são presentes

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 6 – Pesquisas de 2017

Autor	Participantes	Rede de Ensino	Coleta de dados	Temas investigados	Principais resultados
Oliveira (2017)	5 participantes, faixa etária entre 15 e 18 anos, 3 meninas e 2 meninos. Estudantes do Ensino Médio	pública	Análise das expressões dos participantes e falas espontâneas em duas etapas: espaços de discussão e entrevistas individuais	Diversidade, identidade, preconceito, relações étnico-raciais	Os estudantes perceberam enquanto pessoas negras no ambiente escolar, visto que a discriminação era evidenciada, foram encontradas formas escassas de identificação positiva com a negritude, levando os adolescentes a procurarem outros referenciais de identificação, por exemplo a transição capilar, ou seja, a passagem do cabelo tratado com química para a textura natural, buscando fortalecer a sua identidade fora do ambiente escolar.
Augusto (2017)	21 crianças, com idade de 4	pública	escuta de fala das crianças, em observação	questões étnico-raciais,	As crianças entram em conflitos, falam

	anos, estudantes da Educação Infantil		participante de sua rotina	escravização, história, culturas, marginalização, intolerância	palavrões, e nas suas falas já diferenciam branco, preto; e, em alguns momentos falam branquinha, escura, elas também dão características pejorativas, apelidando o coleguinha de cabelo “juba de leão”.
Nunes (2017)	35 alunos negros e brancos do oitavo ano do Ensino Fundamental II	pública	técnicas de abordagem etnográfica como: escrita em um diário de campo, entrevistas com alunos, observações de aulas e de outros espaços da escola, aplicação de questionários e a realização de atividades pedagógicas.	branqueamento; racismo; questões étnico-raciais	Identificou-se que os alunos percebem tensões e não se reconhecem como negros, preferindo denominar-se como “morenos”. Segundo suas enunciações, negros são apenas os haitianos que habitam o município, em função do tom “mais escuro” de sua pele. Os alunos, contudo, não percebem tensões sobre as relações étnico-raciais na escola e afirmam que não há racismo no ambiente escolar, embora eles próprios evitem denominar-se negros.
Santos (2017)	6 meninas negras, idade 7 e 8 anos, Ensino Fundamental I	pública	leituras de Literatura Infantil que apresentam conteúdos sobre a Cultura Afro-Brasileira e Africana – narrativas. Escuta das falas das crianças participantes	identidade; movimento negro; racismo	As seis meninas falaram sobre o racismo e algumas conseguiram identificar-se por meio da cor da pele, tipo de cabelo e corpo, por meio da relação de personagens dos livros com a realidade delas. Entretanto, a pesquisa encontrou falas, tais como: não gosto da minha raça; vamos trocar de cor; bem como a sugestão para ter cabelo liso.
Morera (2017)	18 alunos concluintes do Ensino Fundamental II	pública	análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas com profissionais do ambiente escolar, por exemplo, com os professores	preconceito; legislação vigente e relações étnico-raciais	Constatou-se que houve um avanço na legislação local e nacional. Entretanto, observa-se relatos de vitimização da população negra em afirmações de que a população negra tem problema de autoaceitação, todos

					somos humanos e temos os mesmos direitos
Corrêa (2017)	40 crianças, idades entre 3 e 6 anos da Educação Infantil	pública	pesquisa de campo, por meio de entrevista com as crianças; “teste” com as bonecas/os; registro fotográfico realizado pelas crianças; desenhos das crianças; conversas informais e rodas de conversas.	Cor; identidade; infância negra; raça; relações étnico-raciais;	As crianças percebem as relações étnico-raciais por meio da identidade, pois elas falam da diversidade de cores: preto, branco, marrom; algumas falas das crianças demonstram como desenhos influenciam na referência de cores, um exemplo, a Peppa Pig. Em um teste realizado com a utilização das bonecas brancas, pretas, beges, existe uma preferência pelas bonecas brancas.

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Quadro 7 – Pesquisas de 2018 a 2019

Autor	Participantes	Rede de Ensino	Coleta de dados	Temas investigados	Principais resultados
Bertin (2018)	68 alunos do sétimo ano, faixa etária 11 e 12 anos, estudantes do Ensino Fundamental II	privada	pesquisa-ação em sala de aula, envolvendo, entrevista sobre história de vida, produção de narrativa e dramatização, tema a educação das relações étnico-raciais.	Consciência histórica; discriminação; racismo	A fala dos alunos inicialmente nega a existência de racismo, em seguida, por meio de diálogos e relatos reais, eles começaram a ter mais atenção com o tema a fim de desconstruir atitudes discriminatórias que, até então, consideravam inexistentes ou tinha dificuldade de conhecê-las. Dessa forma, os estudantes pesquisando procuraram desenvolver uma postura de respeito diante das relações étnico-raciais.
Cintra (2018)	7 meninas participantes, alunas do Ensino Médio	pública e privada	a pesquisa empírica contou com a realização de cinco grupos de discussão e a reconstrução destas informações com base no Método Documentário, que se encontra na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim.	Discriminação; eurocentrismo; racismo; relações sociais e étnico-raciais	As jovens negras do Grupo de Discussão (GD) afirmam que o racismo e a discriminação são construídos historicamente a partir de narrativas do mito da democracia racial. Concluiu-se que a discriminação e o racismo afetam as jovens negras e suas relações sociais e que as escolas têm papel representativo na reprodução destes processos. Ressalta-se o potencial transformador da

					educação e das ferramentas educativas que corroboram com a educação e a prática antirracista.
Galvão (2018)	18 crianças na faixa etária de dois a três anos, Educação Infantil	pública	observações registradas no diário de bordo; escuta das falas das crianças; análise de diversas brincadeiras, literaturas; e, aplicação de questionários para os docentes das crianças pesquisadas	diversidade; relações étnico-raciais	As crianças falam do que elas vivem e presenciam na rotina, seja em casa ou na escola, elas falam das brincadeiras, dos conflitos e gostam muito do mundo da fantasia – princesas, fadas, lobos. Por fim, percebe-se que se faz necessário incorporar diferentes culturas, com todos os seus significados, a fim de efetivar a inclusão das relações étnico-raciais.
Oliveira (2019)	4 alunos, do Ensino Fundamental	pública	entrevista semiestruturadas	discriminação; questões étnico-raciais; racismo	Apesar de a escola pesquisada ser considerada centro de referência de cultura afro e possuir um projeto específico para a promoção da igualdade racial, há ausência de reflexão sobre como tratar as crianças que sofrem com o racismo no ambiente escolar.

Fonte: dados organizados pela pesquisadora.

Com a finalização da descrição sumária das pesquisas selecionadas, conforme os quadros apresentados, observamos que as pesquisas descritas contaram com a participação de mais de mil participantes, estudantes da Educação Básica, sendo a maioria das pesquisas realizadas no Ensino Fundamental, destaque para as séries iniciais do 1º ao 5º ano, em que nove pesquisas foram desenvolvidas, dentre elas duas teses Silva (2013) e Rocha (2015).

É preciso dizer que nenhum dos estudos abrangeu a educação básica como um todo – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou seja, as pesquisas foram realizadas em etapas segmentadas. Nesse contexto, Rocha (2015) foi a única pesquisa analisada que acessou a educação infantil e o ensino fundamental, na rede de ensino privada, já Oliveira (2011) realizou o estudo da sua dissertação com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental I, alunos até o 5º ano, e, na rede pública. A partir disso, surge uma lacuna de pesquisa para que próximos estudos possam ser desenvolvidos considerando todas as etapas da educação básica.

Ao total das 22 pesquisas selecionadas, 8 delas foram desenvolvidas na Educação Infantil, 8 no Ensino Fundamental I, 5 no Ensino Fundamental II e 3 no Ensino Médio, visto que tivemos pesquisas que abordaram diferentes etapas da educação básica, como, Rocha

(2015), que abordou o público infantil e o público do ensino fundamental I. Ainda neste aspecto, Galvão (2018) foi a única pesquisa com o público da educação infantil, porém considerando a subdivisão de creche, isto é, crianças de 2 a 3 anos de idade, em que o ensino não é obrigatório.

A rede de ensino de realização das pesquisas é predominantemente pública, visto que das 22 pesquisas, apenas Cintra (2018) pesquisou as duas redes de ensino – pública e privada – e Rocha (2015), que desenvolveu sua pesquisa na escola privada. Este é um resultado no qual abrimos uma reflexão, pois que as relações étnico-raciais pertencem ao universo social como um todo, sendo relevante buscar identificar como essas relações ocorrem igualmente na educação privada.

Para dar voz a esse público, quanto às questões étnico-raciais, observa-se que a coleta de dados das pesquisas ocorreu de diversas formas, entre elas, temos entrevistas individuais e em grupo, aplicação de questionários, bem como com a utilização de diário de campo a fim de registrar as observações de fatos pertinentes na sala de aula, no intervalo e também em outros momentos informais. Algumas pesquisadoras realizaram oficinas interativas com a temática africana, além de atividades lúdicas e pedagógicas por meio de brincadeiras, desenhos e literatura. Nesse contexto, nota-se que a fala e as atitudes das crianças recebem atenção para confirmar como acontecem as relações étnico-raciais no ambiente escolar e como elas compreendem isso socialmente.

Os temas investigados, de um modo geral, trataram sobre o preconceito, a discriminação, o racismo, as questões históricas e culturais afro-brasileira, bem como as relações étnico-raciais. Assim, dividimos os trabalhos selecionados em três eixos – discriminação, preconceito e racismo (Eixo 1); questões identitárias, diversidade e relações étnico-raciais (Eixo 2) e história e cultura afro-brasileira (Eixo 3).

O eixo 1, que abrange discriminação, preconceito, racismo, trouxe à tona temas presentes na fala da maioria dos participantes das pesquisas, com relatos vividos de discriminação/preconceito, por meio da exclusão de determinados grupos. Ainda, outros demonstravam o desconhecimento sobre práticas racistas, como se o racismo não existisse, com a retórica de que todos são iguais.

No eixo 2, questões identitárias, diversidade, relações étnico-raciais; tem-se questões como diversidade identitária por exemplo, no âmbito da cor da pele e como isto atravessa as interações sociais e culturais. Discute-se a importância de sistematizar conceitos, bem como gerir conflitos por meio de diálogos a fim de reduzir ou acabar com o preconceito racial marcado pela não aceitação da diversidade.

Por seu turno, o eixo 3, história e cultura afro-brasileira, mostra que essas questões trazem toda uma perspectiva história da população negra, além de um novo contexto sobre a escravidão por meio de realização de atividades antirracistas e que possam evidenciar o negro na história, buscando assim, romper com o caráter romântico e eurocêntrico que, por séculos, foi contado no ambiente escolar. Importante destacar também a inclusão da cultura afro-brasileira no cotidiano do país por meio da culinária, da dança, da música, da religião, como, por exemplo, a capoeira, o samba.

Portanto, os trabalhos apresentados, em sua maioria, constataam a presença do racismo no ambiente escolar e social, bem como os tensionamentos existentes e que marcam a infância e adolescência de nossos educandos quanto às relações étnico-raciais. Destacamos que, para além do diagnóstico de ideias, essas pesquisas buscam caminhos para um rompimento com uma cultura eurocêntrica e trazem conhecimento histórico e cultural, na busca de promover a igualdade racial por meio de convívios e relações mais justas.

5.4 As questões étnico-raciais nas pesquisas: algumas relações com a construção do Conhecimento Social

Em consonância com nosso aporte teórico, isto é, as relações étnico-raciais compreendidas como um conteúdo social apresentado na Seção 3 desta Dissertação, buscamos neste item trazer algumas reflexões e aproximações dos resultados das pesquisas aqui descritas com os níveis de compreensão de Conhecimento Social (DELVAL, 2002). É importante dizer que não pretendemos, de forma alguma, analisar os resultados das pesquisas de forma individual, tampouco enquadrá-las em níveis, mas buscamos, a partir de seus resultados, explicitar relações entre o encontrado nas pesquisas, isto é, a forma de pensar de crianças e jovens sobre questões étnico-raciais e como isso organiza-se na construção de conteúdos eminentemente sociais.

Vejamos que as vinte duas pesquisas selecionadas foram desenvolvidas na educação escolar com o público da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nos estudos realizados junto ao público da Educação Infantil, fica evidente que as crianças não consideram elementos conceituais das relações étnico-raciais, mas de suas experiências e relações pessoais. Percebe-se que algumas crianças querem ser loiras, valorizando aspectos mais superficiais, físicos, que demarcam, também em relações aparentes e presas a perspectivas não lógicas, a superioridade da pessoa branca diante da negra. Nesse particular, a tratativa da diversidade e da importância das relações étnico-raciais remete-se ao Nível 1 de

construção do conhecimento social, visto que, nesse momento, conceitos como escravidão, etnia, raça, preconceito não são fomentados com elementos teóricos e reflexivos, aliás estas não são nem temáticas de conflito às crianças, impossibilitando reflexões para além dos aspectos visíveis e particulares da etnicidade.

Entendemos que, neste momento, formas de pensar tais conceitos e debates podem (e devem) ser abordados sistematicamente na educação, visto que a escola é um espaço privilegiado de discussões que podem facilitar a desconstrução da percepção negativa da identidade negra, por meio de diálogos sobre a temática étnico-racial, bem como do contato com referências que valorizem o negro na arte, na história, na cultura, enfim, na sociedade como sujeito de direitos.

Diante disso, as práticas pedagógicas devem ser conectadas com a realidade social em que as crianças vivem. Por isso, faz-se necessário que a escola promova ações que fomentem o desenvolvimento, a liberdade e a equidade do povo negro e, assim, proporcionar mudanças reais nesses constructos sociais. Por fim, procurar retirar do universo escolar as reproduções racistas e não se omitir diante de situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Nas pesquisas realizadas junto ao Ensino Fundamental, de acordo com a legislação vigente com crianças e jovens entre de 6 a 14 anos de idade em média, observou-se que este público, em sua maioria, reconhece situações de discriminação, de preconceito, bem como questões com fenótipos marcantes nas relações étnico-raciais. Alguns poucos, e já mais velhos, discutem sobre a valorização da cultura africana. Podemos inferir que essas são ideias que se aproximam do nível 2 de construção do conhecimento social, marcado por análises um pouco mais aprofundadas, mas ainda distantes da compreensão global que tal situação exige.

A nosso ver, é importante que o Ensino Fundamental como um todo abarque atividades antirracistas, além de incluir assuntos que fortaleçam a identidade racial, pois as relações étnico-raciais não podem ser silenciadas nem consideradas como brincadeira ou algo natural. Afinal, a escola não pode ser utilizada como uma instituição de perpetuação de práticas preconceituosas.

Dessa forma, investimentos em políticas públicas, na formação de professores, desde as licenciaturas, tais como, Artes, História, Pedagogia, entre outras, bem como formação continuada por meio de cursos atualizados, palestras com profissionais renomados sobre o assunto, além de uma atualização do projeto político pedagógico que englobe ações efetivas no ambiente escolar sobre as relações étnico-raciais precisam ser frequentes e contínuas a fim de combater as desigualdades raciais.

Destaca-se, também, a relevância da atualização do conteúdo programático escolar que trabalhe o tema dentro de uma narrativa real – personagens negros, rompimentos com estereótipos eurocêntricos, colaborando para uma educação justa e antirracista, visto que o fortalecimento das relações étnico-raciais na educação básica é importante para a formação da identidade das crianças e dos jovens no cenário educacional e social.

Em tese, o público-alvo do Ensino Médio seria capaz de compreender este fenômeno social a partir de uma perspectiva mais ampla, isto é, poderia trazer à tona argumentos e relações históricas e sociais de discriminação, por exemplo. Todavia, pode ser notado nas pesquisas que ocorre a naturalização do racismo, especialmente pelo silenciamento das questões raciais.

Vale dizer que existem alguns avanços, pois vimos que muitos jovens têm a oportunidade de conversar e estudar sobre o movimento negro; meninas negras fazendo a transição capilar, marcando o emponderamento negro e isto se liga ao nível 3 de compreensão do conhecimento social, a partir do momento em que mudanças ocorrem devido às informações recebidas, possibilitando, assim, perceber as relações étnico-raciais, num contexto reflexivo e crítico. Todavia, não nos deparamos com pesquisas junto a esse público que, de fato, tragam mudanças de práticas estabelecidas pelo Mito da Democracia Racial, por exemplo.

Dessa forma, as pesquisas apresentam-se com concepções concentradas em aspectos do nível 1 e do nível 2, visto que o nível 3 requer uma mudança mais ampla sobre o ponto de vista, a fim de estabelecer avanços mais complexos que possam ser críticos e propor reais mudanças de comportamentos, a fim de garantir direitos da população negra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Dissertação, compreendemos que as relações étnico-raciais, bem como a diversidade racial, acontecem em diferentes espaços, e o ambiente escolar não é isento delas, tampouco apresenta-se como um local neutro a essas questões. Diante disso, surgiu a necessidade de entender as concepções de crianças e jovens quanto às questões raciais, buscando identificá-las e destacá-las, enfatizando a importância da equidade e do respeito.

Por isso, nosso objetivo geral constituiu-se na identificação, por meio de um estudo de Estado do Conhecimento, das concepções de crianças e de jovens a respeito das relações étnico-raciais. A partir disso, em busca bibliográfica de acordo com nossos aspectos metodológicos já descritos, deparamo-nos com 22 pesquisas que trazem a voz de crianças e jovens, isto é, seus modos de pensarem e vivenciarem as relações étnico-raciais.

As produções acadêmicas levantadas puderam identificar as vulnerabilidades e os prejuízos ofertados pelas concepções e práticas racistas, uma vez que estes estudos revelaram como as questões raciais são construídas em diferentes grupos, crianças e jovens.

Nas discussões que encaminhamos, pretendemos contribuir para novas discussões acerca das relações étnico-raciais, a fim de levantar debates importantes de ações, atitudes que ofendem e prejudicam as crianças e os jovens negros, especialmente, no ambiente escolar. Também buscamos, neste trabalho, apresentar reflexões históricas de avanços, de conquistas do movimento negro, da legislação brasileira, da educação, que possibilitaram ofertar reais mudanças de comportamento social e uma retratação histórica de uma população marcada pelo mito da democracia racial, racismo estrutural, e que, muitas das vezes, sentem-se inferiorizadas devido ao romantismo agregado na narrativa histórica da cultura europeia - o eurocentrismo. Além de abrir questionamentos que podem ser anunciados em: como uma temática tão relevante para o cenário social atrai poucos pesquisadores ou investimentos a fim de identificar as concepções de crianças e jovens em espaços escolares? E assim, por meio de dados de estudos, propor mudanças efetivas ao Estado.

Nesse contexto, conclui-se, por meio do estudo apresentado, com base no Estado do Conhecimento, isto é, por meio de uma comprovação científica, que o ensino e as políticas públicas na educação brasileira ainda têm sido insuficientes para enfrentar as desigualdades raciais que marcam historicamente o acesso, a permanência, o aprendizado das crianças e jovens negros nas escolas, visto que este espaço – mesmo sendo um lugar de construção de

conhecimento e de identidade dos indivíduos, bem como fortalecimento das relações pessoais e sociais – perpetua relatos de discriminação e de preconceito racial, conforme verificamos em nossos resultados de pesquisa.

Apesar de conseguirmos observar claramente o racismo presente nos estudos citados nesta Dissertação, percebe-se que o assunto ainda é negado no ambiente escolar. Diante disso, faz-se necessário entender como as crianças e os jovens pensam as relações étnico-raciais, e, assim propor mudanças efetivas. E isso é importante ser estudado, enfrentado para que as escolas possam adotar novas práticas pedagógicas, novas posturas com relação ao tema e assim incluir mudanças concretas no dia a dia escolar, proporcionando um ambiente respeitoso e mais justo para todos os alunos.

Importante considerar a escola um *lócus* responsável pelo enfrentamento ao preconceito. A nosso ver isso pode acontecer por meio do diálogo constante e sistematizado, no rompimento com estruturas tradicionais, nas mudanças do currículo, na utilização de tecnologias de informação e comunicação, nas produções culturais e de materiais bibliográficos (vídeos, blogs, cartilhas), formação continuada de professores, enfim, são muitos os meios que podemos utilizar para o combate à discriminação racial. É preciso fazê-los!

Destaca-se também, a efetivação da Lei 10.639 de 2003, utilizando as disciplinas de História e de Arte em sala de aula de forma aprimorada, ampliando as diretrizes curriculares com conhecimentos que fortaleçam aspectos étnicos, culturais, sociais do povo negro e que possam garantir os direitos da equidade entre as relações étnico-raciais.

Dessa forma, as práticas educativas por meio de atividades permanentes para a educação da diversidade étnico-raciais travam diálogos que podem proporcionar uma educação antirracista e isso pode vir a ser constatado por meio de pesquisas futuras – teses, dissertações, artigos científicos – no universo acadêmico. Por isso, os estudos concernentes à temática precisam se expandir em âmbito nacional e em todas as regiões, visto que as discussões são necessárias para aprofundar o tema e eliminar a discriminação racial no país.

Sugerem-se reflexões sobre a necessidade de a nossa sociedade garantir direitos e igualdade nas relações étnico-raciais, pautadas em princípios da dignidade, da cidadania e o respeito à diversidade. Ainda, espera-se apresentar a necessidade de retratação histórica por meio de ações afirmativas respaldadas no contexto educacional da população negra.

Por fim, espera-se também que essa pesquisa seja uma contribuição para todos os pesquisadores, de diferentes áreas, que se interessam pelas concepções de crianças e de jovens acerca da temática étnico-racial na educação básica e que buscam efetivar ou proporcionar um

ambiente educacional antirracista em que o preconceito e a discriminação racial não se façam presentes na escola nem em outros espaços sociais, suscitando novas pesquisas e novas estratégias de enfrentamento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. A. F. *Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano*. 2015. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília, Marília, 2015.
- ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- AMORIM, R. M. de. *As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife*. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ANTONELLI, D. *Abolição em Conta-Gotas. Aventuras na História*. São Paulo: Editora Caras, p. 30-39, mai. 2021.
- ARAÚJO, J. de A. & GIUGLIANI, B. *Por uma Educação das Relações Étnico-Raciais*. Canoas, Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v.3, n.1, 2014.
- ARROYO, M. G. *Educação social na perspectiva da efetivação dos direitos humanos: educação e direitos humanos*. In: Encontros Nacionais de Educação Social (ENES). Elo Instituto de Promoção e Defesa da Cidadania, Belo Horizonte: Dinâmica Gráfica e Editora, 2007.
- AUGUSTO, A. de A. *Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG*. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 93.: il. 2017.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTIN, M. N. F. *A educação das relações étnico-raciais através da escuta sobre a história da vida*/Méris Nelita Fauth Bertin. 2018, 122 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- _____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.
- _____. *Lei de Diretrizes e Base nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, publicada D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.
- _____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2013*, publicada no D. O. U. de 10.1.2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*, publicada no D. O. U. de 11.3.2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

_____. *Estatuto da Igualdade Racial; Lei 12.288, de 20 de julho de 2010*, publicado D.O.U de 21.07.2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 20 de jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. *Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana*. Brasília DF, 2004.

CANTELLI, V. C. B. *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

CONSTANTINO, F. de L. *Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola*. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CASTRO, M. S. de. *Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da educação infantil*. 2015. 139 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo .

CINTRA, E. D. *Jovens negras no ensino médio público e privado no DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo*. 2018. 216 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CORRÊA, L. J. L. *Um estudo sobre as relações étnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas*. 2017. 183f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

COSTA, C. S. *Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CRUZ, E. M. R. *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf Acesso em: 20 jun. 2021.

DELVAL, J. *Descubrir el pensamiento de los niños*. México: Siglo XXI Editores, 2013.

_____. *Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad*. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 30, p. 45-64, 2007.

_____. *Aspectos de construcción del conocimiento sobre la sociedade*. Ver *Investigação Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 9-48, jun. 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/5sCLcRz3DnqN6ZsTGSr56fg/?lang=es#> > Acesso em 20 ago. 2021.

_____. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *La representacion infantil del mundo social* In: TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps). *El mundo social em la mente del nino*. Madrid: Alianza, 1989. p. 230-249.

_____. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. DELVAL, J. *La representacion infantil del mundo social* In: TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps). *El mundo social em la mente del nino*. Madrid: Alianza, 1989. p. 230-249.

_____. *El Desarrollo Humano*. México/España: Siglo Veintiuno. 1994.

_____. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J.; VILA, I. M. *Los niños y Dios: Ideas infantiles sobre la divinidad, los origenes e la muerte*. México: Siglo XXI, 2008.

DELVAL, J.; PADILLA, M. L. *El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad*. 1997. (mimeo).

DENEGRI, M. *A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa*. In: Assis, M. e Mantovani de Assis, O. *Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola*. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54, 1998.

DIAS, F. V. *Sem querer você mostra o seu preconceito!: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de ensino médio*. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FaE, 2011. 273 f., enc, il. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 2011.

FARIAS, A. C. B. de A. *“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*. [doi:10.11606/D.48.2016.tde-11082016-125924]. São Paulo : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016. Dissertação de Mestrado em Educação.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes* (1º vol.). São Paulo: Globo, 2008.

FREYRE, G. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Global, 2003.

FERRREIRA, L. M. *Concepções de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2008.

FERREIRA, N. S. A. *As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade*. Campinas, SP. V. 23, n. 79, 2002.

FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget* (E. Rosa, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GALVÃO, C. R. *A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)*. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GAUDIO, E. S. *Dimensão Étnico-Racial na educação Infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças*. 37º Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. Anais (...) Florianópolis/SC: UFSC, 2015.

GAHYVA, H. *O Bom Filho a Casa Torna, Gobineau refugiado na hierarquia familiar*. Tempo Social (revista de sociologia da USP), v. 25, nº 1 (junho/2013), p. 235-256.

GODOY, E. A. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. 245f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. *As relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar*. 2001. 264f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa. vol. 29 nº. 1. São Paulo, GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial por um projeto educativo emancipatório. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez., 2008.2003.

_____. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

JONES, J. M. *Racismo e preconceito*; tradução, Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

LIMA, D. M. S.; SOUSA, C. A. M. Educadores, adolescentes e jovens: discutindo a educação para as relações étnico-raciais. Interações, Lisboa, n. 26, p. 96-112, 2013.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANO, A. M. P. ; ALMEIDA, A. G. A. *Relações Étnico-Raciais a partir da Educação Social e do Conhecimento Social*. In: MARTINS, B. A.; RÜCKERT, F. Q.; SANTOS, F. A. (Org.). *Temas e Práticas em Educação Social no Estado de Mato Grosso do Sul*. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 13-300.

AMORIM, R. M. de. *As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação nas relações étnico-raciais na Rede Municipal do Recife*. 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MARTINS, D. S. F. *A lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso*. 2010. 112 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010.

MENEZES, W. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar*. 2002. Disponível em: < <http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311>>. Acesso em: 06 de out. 2021.

MILLS, W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, [s/d].

MINAYO, M. C. de S. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2002. 80p.

MIRANDA, M. M. de. *Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2017.

MOROSINI, M. C. *Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos*. Revista de Educação da UFSM, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

MOROSINI, M. C., FERNANDES, C. M. B. (2014). *Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções*. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154-164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MORERA, C. S. *A educação das relações étnico-raciais treze anos após a aprovação da lei 10.639/2003: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. In: BRANDÃO, André Augusto. (Org.) *Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Editora da Universidade federal Fluminense, p. 15-34, 2000.

_____. *Negritude: uso e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. *Origens Africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2019.

NASCIMENTO, A. *Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões*. Estudos avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, jan-abr 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NUNES, M. *Escola e relações étnico-raciais : uma análise das enunciações de alunos de uma instituição pública de ensino de Estrela-RS*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS – BR, 2017.

OLIVEIRA, L. B. de S. *Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo numa escola pública de Fortaleza*. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

OLIVEIRA, N. P. de. *Processos identificatórios de adolescentes negros(as): a escola como potencializadora de espaços identitários*. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, P. da S. *Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola*. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PARECER 03/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Aprovado em: 10/3/2004. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

PEREIRA, P. de A. *Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 25ª edição. Tradução: M. A D’Amorim e P. S. Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019. (Edição original 1964).

_____. *A epistemologia genética*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971. (Edição original 1970).

_____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1998.

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1979.

_____. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J.; INNHOLDER, Ba. *A psicologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Edição original 1968).

PREZOTO, S. de A. *O problema é a cor: discriminação racial na escola*. 2007. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Gestão do Patrimônio Cultural) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

RAPPAPORT, C. R. FIORI, W. R. DAVIS, C. *Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981.

RIBEIRO, C. M. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. 2005. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, N. M. F. D. *Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola*. 2015. 324f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTANA, J. V. J. MENEZES, R. R. S. PEREIRA, R. S. *Relações étnico-raciais na educação infantil em Itapetinga-BA: o que dizem as crianças?* *Revista Exitus*, Santarém, v. 9, n. 1, p. 367-396, jan/mar., 2019.

SARAVALI, E. G. *As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. 1999.

SANTOS, I. B. dos. *Educação, infância e literaturas : ouvindo meninas negras a partir de algumas leituras (E.M.E.I.E.F. Oswaldo Hülse, Criciúma - SC)*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

SANTOS, V. S. dos. *"O que é fenótipo?"*; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-fenotipo.htm>. Acesso em 04. Nov. de 2021.

SILVA, P. B. G. *Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil*. *Educação*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, set./dez., 2007.

_____. *Aprender, ensinar e relações étnico raciais no Brasil*. *Educação*, Porto Alegre, v. 63, n. 3, set./dez., 2007.

SILVA, M. de H. P. D. da. *Negritude e infância: cultura, relações étnico-raciais e desenvolvimento de concepções de si em crianças*. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, R. C. M. *Escola e questão racial: a avaliação dos estudantes*. 2013. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013.

SOUZA, E. Q. *Crianças negras em escolas de “alma branca” : um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*/Edmacy Quirina de Souza. -- São Carlos: UFSCar, 2016. 245 p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SOUZA, M. do C. T. de. *Relações étnico-raciais na escola: desafios contemporâneos*. 2021. 121 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

TRINIDAD, C. T. *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.