

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DAIANY PEREIRA

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E BRANQUEAMENTO NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO TERMO LÁPIS
“COR DE PELE”**

CÁCERES-MT

2024

DAIANY PEREIRA

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E BRANQUEAMENTO NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO TERMO LÁPIS
“COR DE PELE”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

CÁCERES-MT

2024

© by Daiany Pereira, 2024.

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Pereira, Daiany.

Diversidade étnico-racial e branqueamento no espaço da educação infantil: análise sobre a constituição do termo lápis "cor de pele" / Daiany Pereira. - Cáceres, 2024.

150f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado".

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira.

1. Educação infantil. 2. Diversidade étnico-racial. 3. Branqueamento. 4. Lápis "cor de pele". I. Vieira, Paulo Alberto dos Santos. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 373.21

DAIANY PEREIRA

**DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E BRANQUEAMENTO NO ESPAÇO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO TERMO LÁPIS
“COR DE PELE”**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



PAULO ALBERTO DOS SANTOS VIEIRA

Data: 16/04/2024 15:37:04-0300

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

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEduc/UNEMAT).

Documento assinado digitalmente



IVONE JESUS ALEXANDRE

Data: 17/04/2024 19:32:54-0300

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

Profa. Dra. Ivone Jesus Alexandre (Membra Interna – PROFEI/UNEMAT).

Documento assinado digitalmente



FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE SALLES

Data: 17/04/2024 20:29:43-0300

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

Profa. Dra. Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles (Membra Externa – UFMT).

APROVADA EM: 22/02/2024

Esta dissertação é dedicada a todos que tornaram possível este caminho acadêmico. Muito obrigada por fazerem parte desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me conduzido até este momento, por ter me agraciado com saúde e sabedoria ao longo desta jornada

Expresso minha gratidão aos meus filhos, Paulo Victor e Vinicius, por caminharem ao meu lado nessa trajetória, compreendendo a importância da dedicação exigida durante todo o processo do mestrado. Peço desculpas pelos momentos em que precisei me ausentar, pelas manhãs, tardes e noites dedicadas aos estudos. Pelos beijos e abraços breves e pelas horas de brincadeiras perdidas.

Sou grata aos meus familiares. Ao meu pai Denildo, devo tudo o que me tornei. Agradeço pelos ensinamentos e pelos valores transmitidos. Agradeço pelas exigências em relação aos estudos durante a infância e por sempre buscar proporcionar o melhor para seus filhos.

À minha mãe Marcilene, mesmo estando a mais de mil quilômetros de distância, esteve presente de alguma forma. Suas palavras de conforto, força e incentivo foram fundamentais nos momentos de solidão. Sei que teria feito mais por nós se pudesse. Sinto-me honrada por ter uma mãe como você. Suas orações foram meu sustento. Espero ter tempo suficiente para retribuir tudo o que já fez por mim.

Aos meus queridos irmãos, Itamar, Willis, Wellington e Roziel (in memoriam), obrigada por torcerem por mim e por suas palavras de conforto nos momentos difíceis. Amo vocês!

À minha querida irmã Denise, agradeço pelas longas conversas por vídeo chamada, por sua compreensão nos momentos em que não pude atender ao telefone por estar estudando, agradeço por sempre torcer por mim. Obrigada, eu te amo!

Ao meu orientador Paulo Alberto, agradeço pela paciência, amizade, compreensão e por acreditar em meu potencial. Obrigada por me fazer acreditar que era possível, pelos desafios propostos e pela disponibilidade em ajudar. Admiro sua sabedoria e sua capacidade de inovar. Sou sua fã e sempre serei.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU, obrigada pela contribuição fundamental para o resultado deste mestrado. Cada disciplina foi valiosa para a elaboração da dissertação. Gratidão!

Gostaria de expressar minha gratidão às queridas Ivone Jesus e Fabiane Aparecida, por aceitarem participar da banca de qualificação e defesa, por acreditarem na relevância e potência deste trabalho de pesquisa. Suas contribuições, conhecimentos e carinho compartilhados, não apenas enriqueceram minha pesquisa, mas também contribuíram para o meu crescimento intelectual, pessoal e profissional.

Agradeço ao Centro de Educação Infantil por acolher minha pesquisa, à diretora Mara e aos profissionais da instituição, meu sincero obrigada.

Agradeço às professoras, aos pais dos alunos e às crianças que participaram da pesquisa, foram fundamentais para o seu desenvolvimento.

Expresso minha gratidão às amizades construídas durante o mestrado. Marina, Michele, Gessica, Vanilza, Ualter, Neuri, Adriana, Jucileide, Marizete, Carla Daiane, José Carlos, vocês são especiais.

À Marina Azevedo, obrigada por tornar meus dias mais leves, pelos momentos de risadas e estudos compartilhados. Agradeço por me permitir conhecer Cáceres e por confiar em mim.

Teremos sempre boas lembranças para compartilhar.

A todas, todos e todes, meu muito obrigada.

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania.

(Marcha Zumbi dos Palmares, 1995)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a aprendizagem do termo "lápiz cor de pele" em um Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Araputanga-MT, considerando suas diversas formas de reprodução do branqueamento no espaço educacional. Os objetivos específicos incluem compreender o alcance do ensino sobre diversidade étnico-racial no CEI, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) alterada pela Lei 10.639/03, e investigar se o ambiente do CEI oferece acolhimento à diversidade étnico-racial. Partindo do pressuposto de que as crianças aprendem sobre o termo "lápiz cor de pele" antes de ingressarem na pré-escola e que esse termo é assimilado a partir das práticas educativas, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa. O procedimento de pesquisa a campo incluiu observação participante em uma sala com crianças pequenas, com faixa etária de três anos a três anos e onze meses, totalizando dez crianças. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualizadas e presenciais com o corpo docente da instituição, totalizando nove participantes. O diário de campo foi utilizado como suporte à coleta de dados. Para organização, tratamento, análise e interpretação dos dados, adotamos a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), que fornece suporte para analisar os dados obtidos. O trabalho destaca os impactos negativos que os padrões de branqueamento, em suas diversas formas de representação, causam na construção das identidades e autoestima da criança negra. Além disso, aborda o contexto histórico da população negra na sociedade brasileira, a criança como sujeito de direitos e o acesso à educação infantil no Brasil. Discute também a diversidade étnico-racial na educação infantil, as cores que configuram o racismo, a Lei 10.639/2003 como caminho para uma educação antirracista na primeira infância e a ressignificação do lápis "cor de pele", entre outros temas. As análises da pesquisa revelam que crianças pequenas, com idades entre 3 e 4 anos, já possuem percepção sobre seus tons de pele, realizando comparações e diferenciações, além de já intitularem o lápis de cor rosa claro como cor de pele. Os achados também apontam para uma lacuna formativa em relação à Lei 10.639/03. Como suporte teórico e conceitual, recorremos a autores que dialogam com a referida temática, como Abramowicz e Oliveira (2012), Albuquerque e Filho (2006), Bento (2012, 2014), Cavalleiro (1998, 2001, 2003, 2021), Hofbauer (2006), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Martins (2017), Munanga (2004, 2020), Nascimento (1983, 2016), Rosemberg (2012), Santiago (2014), Trinidad (2012) e outros.

Palavras-Chave: Educação infantil. Diversidade étnico-racial. Branqueamento. Lápis "cor de pele".

ABSTRACT

The present research aims to analyze the learning of the term "skin color pencil" in a Child Education Center (CEI) in the city of Araputanga-MT, considering its various forms of reproduction of whitening in the educational space. The specific objectives include understanding the scope of teaching about ethnic-racial diversity in the CEI, considering the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) amended by Law 10.639/03, and investigating whether the CEI environment offers accommodation to ethnic-racial diversity. Based on the assumption that children learn about the term "skin color pencil" before entering preschool and that this term is assimilated through educational practices, we opted for a qualitative methodological approach. The field research procedure included participant observation in a room with young children, aged three to three years and eleven months, totaling ten children. In addition, semi-structured individualized and in-person interviews were conducted with the teaching staff of the institution, totaling nine participants. The field diary was used as a data collection support. For organization, treatment, analysis, and interpretation of the data, we adopted the content analysis technique of Laurence Bardin (2011), which provides support for analyzing the obtained data. The work highlights the negative impacts that whitening standards, in their various forms of representation, have on the construction of the identities and self-esteem of black children. It also addresses the historical context of the black population in Brazilian society, the child as a subject of rights, and access to early childhood education in Brazil. It also discusses ethnic-racial diversity in early childhood education, the colors that configure racism, Law 10.639/2003 as a path to anti-racist education in early childhood, and the resignification of the "skin color pencil", among other topics. Research analysis reveals that young children, aged 3 to 4 years, already have a perception of their skin tones, making comparisons and differentiations, and already label the light pink pencil as a skin color. The findings also point to a formative gap regarding Law 10.639/03. As theoretical and conceptual support, we turn to authors who dialogue with the aforementioned theme, such as Abramowicz and Oliveira (2012), Albuquerque and Filho (2006), Bento (2012, 2014), Cavalleiro (1998, 2001, 2003, 2021), Hofbauer (2006), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Martins (2017), Munanga (2004, 2020), Nascimento (1983, 2016), Rosemberg (2012), Santiago (2014), Trinidad (2012), and others.

Keywords: Early childhood education. Ethnic-racial diversity. Whitening. "Skin color pencil".

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP – Atividades Integradas em Pesquisa –
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI – Centro de Educação Infantil
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EBC – Empresa Brasil de Comunicação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais
EVA – Etil Vinil Acetato
FMCSV – Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PNAD – Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SME – Secretaria Municipal de Educação
TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Relação de trabalhos selecionados, autores, ano, título, localização institucional das produções, tipo de trabalho e locais de busca	42
Quadro 2 - Representação do local de busca, tipo de produção e quantidade de trabalhos	43
Quadro 3 - Análise de livros da Brinquedoteca que trazem personagens negros	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a Escola ou Creche – Brasil – 2013-2019.....	70
Gráfico 2 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou Creche, por raça/cor – Brasil – 2013-2019	72
Gráfico 3 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a Escola ou Creche, por quintil de renda domiciliar per capita – Brasil – 2013-2019	73

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 - Dia da assinatura do termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE.....	31
Figura 2 - Momento da atividade com lápis de cor.....	33
Figura 3 - Momento da orientação antes da realização da atividade com recortes de revistas	34
Figura 4 - Obra “ <i>A Redenção de Cam</i> ” de Modesto Brocos 1895.....	60
Figura 5 - Pinturas nas paredes próximo às salas.....	85
Figura 6 - d) Porta banheiro masculino infantil; e) parte externa acima da janela da secretaria f) acima da janela da cozinha; g) porta banheiro feminino infantil	85
Figura 7 - h) Fachada frente do CEI; i) bonecos de EVA do interior da sala observada; j) calendário interior sala de aula.....	86
Figura 8 - Colagens de EVA nas portas das salas	86
Figura 9 - Lápis rosa claro, intitulado como lápis “cor de pele”	98
Figura 10 - Escolha da imagem, Tony (3 anos e 8 meses).....	101
Figura 11 - Momento da escolha pelas crianças da imagem representativa.....	103
Figura 12 - Momento da escolha pelas crianças da imagem representativa.....	103
Figura 13 - Caixa de giz de cera tons de pele	108
Figura 14 - Caixa de lápis de cor Faber-Castell onde denomina a cor rosa claro como pele. 109	
Figura 15 - Tabela de cores caixa de lápis Bic onde denomina a cor rosa claro como Cor de Pele	109
Figura 16 - Tabela de cores Faber-Castell - Após mudança	110
Figura 17 - Tabela de cores Bic - Após mudança	110
Figura 18 - Caixa de Lápis de Cor Faber-Catell com 6 Tons de pele	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ITINERÁRIOS PERCORRIDOS	21
2.1 Caminhos	21
2.2 Caracterização do lócus da pesquisa e população escolar	26
2.3 Procedimentos metodológicos	28
2.4 O termo lápis “cor de pele” propagado na educação infantil: balanço de produção do conhecimento.....	39
3 A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO	48
3.1 O negro enquanto solução	48
3.2 O negro enquanto problema	54
3.3 (Inter) Faces do racismo: ideologia do branqueamento no Brasil	57
4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	63
4.1 A criança como sujeito histórico: avanços, conquistas e desafios.....	63
4.1.1 A criança como sujeito de direitos e o acesso à educação infantil no Brasil	66
4.2 A Lei 10.639/03: caminho para uma educação antirracista na educação infantil.....	74
4.3 Educação antirracista na primeira infância	82
5 AS CORES DO RACISMO	94
5.1 Vamos pintar de que cor? Investigação sobre o uso do termo lápis “cor de pele” na educação infantil	94
5.2 Ressignificando o termo do lápis “cor de pele”	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A - Curta metragem Dudu e o lápis cor de pele	127
APÊNDICE B - Caixa de lápis de cor tons de pele Giotto	128
APÊNDICE C - Caixa de lápis tons de pele lançado pela Faber-Castell	129
APÊNDICE D - Caixa de lápis 12 tons de pele Multi Color - Faber-Castell	130
APÊNDICE E - Caixa de lápis tons de pele marca Tris	131
APÊNDICE F - Atividade recorte de revistas trabalhado com as crianças a respeito da percepção do tom de pele	132
APÊNDICE H - Espaço da brinquedoteca	133
APÊNDICE I - Refeitório da creche	134
ANEXO A - Roteiro de entrevista com docentes	135

ANEXO B - Roteiro de observação sala.....	138
ANEXO C - Roteiro de observação ambiente físico da creche	139
ANEXO D - Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)	140
ANEXO E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE): pais	143
ANEXO F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE): docentes.....	147

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do curso de Pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Cáceres, e desenvolvida no período de março de 2022 a fevereiro de 2024.

O estudo tem como título *Diversidade étnico-racial e branqueamento no espaço da educação infantil: análise sobre a constituição do termo lápis “cor de pele”*, tendo como questão problema a investigação de como ocorre a aprendizagem desse termo no ambiente da creche, considerando suas diversas formas de reprodução do branqueamento.

O trabalho aborda questões relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial nos espaços educacionais desde a primeira infância e destaca a importância de inserir a criança em um contexto étnico diverso para promover seu conhecimento sobre as diferenças e compreensão de sua identidade racial. Salienta-se que a primeira etapa da educação básica é fundamental para abordar questões raciais, uma vez que é nesse período que a criança inicia o processo de construção de sua identidade e ampliação do desenvolvimento cognitivo.

Diante disso, considerando o contexto mais amplo sobre a temática da diversidade étnico-racial e do branqueamento no espaço da educação infantil, a pesquisa tem como objetivo geral analisar se a aprendizagem do termo "lápis cor de pele" reflete na propagação do branqueamento nesse ambiente. Os objetivos específicos incluem compreender o alcance do ensino sobre diversidade étnico-racial no CEI, considerando a LDB alterada pela Lei 10.639/03, e investigar se o ambiente do CEI oferece acolhimento à diversidade étnico-racial.

Desta forma, o campo empírico definido para o desenvolvimento da pesquisa foi um Centro de Educação Infantil - CEI localizado na cidade de Araputanga, MT. Os participantes do estudo incluíram uma turma de crianças pequenas, na faixa etária de três anos a três anos e onze meses, totalizando 10 (dez) crianças, e 9 (nove) docentes da instituição, totalizando dezenove participantes.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de abril e junho de 2023. Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se uma metodologia qualitativa, incluindo procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. Um dos instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados foi a observação participante, além da realização de entrevistas semiestruturadas individualizadas com as docentes, de forma presencial. O diário de campo foi utilizado como suporte para a coleta de dados.

A escolha do tema surgiu da adoção de uma postura crítica e reflexiva durante minha atuação como docente no ensino fundamental. Percebi que muitos alunos ainda utilizavam o termo "lápiz cor de pele" ao colorir seus desenhos. Além disso, minha decisão foi influenciada pela minha própria experiência como aluna, quando, durante o ensino fundamental, ouvia a professora dizer que as pessoas e personagens deveriam ser coloridos com "cor de pele", referindo-se ao lápis de cor rosa claro encontrado nas caixas de lápis. Essa prática tornava difícil encontrar representatividade para o meu tom de pele no ambiente escolar.

A pesquisa parte do pressuposto de que as crianças aprendem sobre o termo "lápiz cor de pele" antes mesmo de ingressarem na pré-escola, e que essa aprendizagem ocorre através das práticas educativas. Com base nesse entendimento, optamos por definir o ambiente da creche como fonte direta da pesquisa, visando alcançar os objetivos propostos.

Levando em consideração as hipóteses iniciais, o problema e os objetivos propostos neste estudo, torna-se necessário realizar estudos sobre a população negra na sociedade brasileira, teorias do branqueamento, o papel da criança como sujeito de direitos, as legislações relacionadas ao acesso à educação infantil no Brasil, a Lei 10.639/03, entre outros aspectos relevantes para compreender a temática abordada.

A realização deste trabalho tende a contribuir significativamente para o entendimento das raízes da problemática racial no Brasil. Ele traz discussões essenciais sobre a formação da nação brasileira em suas diversas dimensões e particularidades. Desde o sistema classificatório dos seres humanos, passando pelo nascimento das raças e pelas inferiorizações de determinados povos, até chegar ao regime escravista brasileiro e ao projeto racista de embranquecimento da população brasileira. Além disso, aborda o mito da democracia racial, destacando seus resquícios e impactos nos dias atuais.

O estudo também visa contribuir para uma maior compreensão sobre a importância da valorização da diversidade étnico-racial no ambiente educacional. Destaca-se a necessidade premente de desconstruir práticas e padrões de branqueamento que ainda persistem no contexto educacional, especialmente na fase inicial da educação infantil. Além disso, enfatiza-se a relevância crucial da implementação de uma educação antirracista desde a primeira infância.

A temática abordada tem o potencial de contribuir significativamente para a desconstrução de práticas educativas que perpetuam o racismo, seja de forma camuflada, velada ou explícita. Além disso, pode promover uma mudança na forma como as identidades étnico-raciais e suas particularidades são percebidas, e aumentar a compreensão sobre os

impactos negativos que os padrões de branqueamento e suas diversas representações causam na construção da identidade e autoestima da criança negra.

Conforme Martins (2017, p. 28), as discussões e publicações acadêmicas sobre a temática do branqueamento ainda são bastante limitadas. Quando se trata especificamente do contexto das creches, voltadas para crianças de 0 a 3 anos, essas reflexões teóricas são ainda mais escassas. A autora ressalta que o não abordar essa problemática social nas academias pode ser interpretado como uma forma de silenciamento.

Por ser um espaço de crucial interação com a diversidade e um dos principais agentes de transmissão de valores na sociedade, as instituições de ensino se tornam locais fundamentais para a inserção de discussões que promovam conhecimento e consciência crítica sobre diversos temas, tais como: diversidade, questões raciais, valorização, convivência e respeito. Assim, a pesquisa está dividida em seis seções, conforme apresentado a seguir.

A primeira seção compreende a introdução da pesquisa, fornecendo uma visão geral do conteúdo do trabalho como um todo. A segunda seção, intitulada *Itinerários Percorridos*, tem como objetivo apresentar a trajetória percorrida pela pesquisadora desde sua formação pessoal até a elaboração do projeto de pesquisa, abrangendo a escolha do tema, fundamentação teórica, categorias, conceitos e os procedimentos metodológicos adotados. Sob o título *O lápis 'cor de pele' como propagador do branqueamento na educação infantil*, são apresentados os resultados do levantamento do conhecimento existente, abordando o uso do termo "lápis cor de pele" na educação infantil.

Intitulada *A Questão do Negro no Brasil: Contexto Histórico*, a terceira seção aborda o panorama histórico do negro no Brasil. Ela examina a situação do negro antes da abolição da escravidão, propondo uma reflexão sobre o papel do negro como parte da solução para o país. Posteriormente, discute-se o contexto histórico pós-abolição de 1888, destacando o momento em que o negro se tornou um problema na sociedade brasileira. Nesta seção, também são apresentados importantes conceitos e debates relacionados à ideologia do branqueamento, à miscigenação e ao mito da democracia racial. Para embasar teoricamente e conceitualmente essas discussões, recorreremos a autores como Abdias do Nascimento (1983, 2016), Andreas Hofbauer (2006), Kabengele Munanga (2004, 2020), Maria Aparecida Silva Bento (2014), Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006).

A quarta seção, intitulada "Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil", discute a importância da aplicabilidade da Lei 10.636/03 na educação infantil. Esta seção traz reflexões sobre a criança como sujeito histórico, evidenciando a concepção de infância e os

avanços, bem como o acesso à educação infantil no Brasil em suas diversas dimensões. Além disso, a partir dos dados coletados em campo, problematiza a questão da educação antirracista na primeira infância. Para esta seção, selecionamos como principais interlocutores os autores: Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), Cristina Teodoro Trinidad (2012), Eliane Cavalleiro (1998, 2003, 2021), Fúlvia Rosemberg (2012), Flávio Santiago (2014), Kuhlmann Jr. (2000, 2010), Maria Aparecida Silva Bento (2014) e Telma Cezar da Silva Martins (2017).

A quinta seção, intitulada "As Cores do Racismo", traz reflexões sobre os nomes das cores, que são constituídas socialmente e que, em seus diversos códigos e significados, configuram o racismo. Essa discussão é realizada em consonância com os resultados dos dados sobre o uso do termo "lápiz cor de pele" entre as crianças do campo pesquisado. Também são exploradas as implicações resultantes do branqueamento no espaço da educação infantil. Nesta seção, apresentamos os resultados das discussões realizadas a partir das entrevistas com as docentes, com o objetivo de compreender como a temática da diversidade étnico-racial é abordada no espaço da educação infantil por meio das práticas docentes. Destacamos as possíveis perspectivas das participantes sobre o contexto geral da temática pesquisada e aspectos relacionados aos caminhos que podem contribuir para a prática da educação antirracista na educação infantil. Por fim, discutimos a urgência da resignificação do termo "lápiz cor de pele" no espaço educacional. Nesta seção, baseamos nossas interlocuções nos seguintes autores: Eliane Cavalleiro (2001, 2021), Nilma Lino Gomes (2001), Maria Aparecida Silva Bento (2012, 2014) e Tomaz Tadeu da Silva (2014).

As considerações finais, apresentadas na sexta seção, resultam em uma reflexão aprofundada sobre as ideias discutidas ao longo do trabalho, enriquecidas pela interação entre a teoria apresentada e os dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

Por fim, a introdução oferece uma visão geral dos temas abordados neste estudo, delineando a importância da valorização da diversidade étnico-racial no contexto educacional, especialmente na primeira infância. Ao apresentar a problemática do uso do termo "lápiz cor de pele" e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho busca contribuir para a reflexão e ação no sentido de promover uma educação mais inclusiva e antirracista desde os primeiros anos de vida das crianças. Ao longo das próximas seções, serão aprofundadas as análises, discussões e conclusões decorrentes desta investigação.

2 ITINERÁRIOS PERCORRIDOS

Nesta seção são apresentados os caminhos trilhados pela pesquisadora até a inserção na pós-graduação, destacando os desafios tanto pessoais quanto da pesquisa. A seção também traz a caracterização do campo pesquisado, descrevendo de forma minuciosa o espaço físico da instituição, a população que constitui o espaço e suas respectivas funções. Ainda nesta seção serão delineados os procedimentos metodológicos utilizados no processo da pesquisa até a análise dos dados. Por último, serão apresentados os resultados do balanço de produção do conhecimento sobre a temática do lápis "cor de pele" na educação infantil, realizado durante o primeiro semestre do mestrado como trabalho final da disciplina Atividades Integradas em Pesquisa – AIP do Programa de Mestrado em Educação – PPGEdU/UNEMAT.

2.1 Caminhos

“A minha escrita é profundamente contaminada pela minha
condição de mulher negra”.
(Conceição Evaristo, 2021)

Certa vez, ainda na graduação, ouvi de um professor, pelo qual tenho grande apreço, a seguinte frase: "Estude! O estudo te libertará." E assim o fiz, e aqui estou. Durante toda a minha¹ trajetória de vida, por todos os lugares por onde passei, mantive sempre internalizada a certeza de que, para alcançarmos nossos objetivos, não podemos desistir.

Nasci no dia 11 de janeiro de 1992 em Linhares, Espírito Santo, onde vivi até os meus 5 anos de idade. Posteriormente, juntamente com minha família, composta por oito pessoas, mudamo-nos para São Paulo, onde permanecemos por um curto período, provavelmente cerca de oito meses. Em 1998, meu pai decidiu trazer a família para Rondônia, com o sonho de conquistar um pedaço de terra, o qual se tornou realidade após vários anos de luta. Residimos lá até meados de 2005, quando novamente nos mudamos para uma cidade chamada Nova União, pertencente a Cotriguaçu, Mato Grosso, situada a 1.056,4 km da capital Cuiabá. Em 2010, retornei ao Espírito Santo, onde permaneci por um ano, e depois voltei para Nova

¹ O presente texto utiliza predominantemente a primeira pessoa do singular por se tratar de um aspecto mais pessoal e íntimo de história de vida da pesquisadora, porém, ao longo de texto, o tempo verbal utilizado será a primeira pessoa do plural.

União, Mato Grosso, no final de 2011. No ano de 2014, após formar minha própria família, mudei-me para Indiavaí, Mato Grosso, cidade onde resido atualmente, distante 369,4 km da capital Cuiabá.

Sou irmã de cinco irmãos, todos de pele negra, sendo um deles assassinado com apenas 18 anos de idade, o caçula da família. Somos duas meninas e quatro meninos. Fui criada com meus pais até os meus 20 anos de idade. Meu pai, de pele branca, possui ensino médio completo e é funcionário público. Minha mãe, de pele negra, tem o ensino fundamental completo, é do lar e costureira.

Tenho dois filhos: um atualmente com doze anos e o outro com nove. Eles são minha maior motivação na vida. Desde que se tornaram parte da minha jornada, tenho dedicado todo meu esforço e amor para proporcionar-lhes um ambiente seguro, estimulante e cheio de oportunidades. Como mãe, busco sempre estar presente em suas vidas, apoiando-os em seus desafios, incentivando suas paixões e compartilhando com eles momentos de alegria e aprendizado. A criação de meus filhos também é influenciada pelas experiências que tive enquanto crescia em uma família numerosa e diversificada. A perda trágica de meu irmão mais novo moldou minha percepção sobre a importância de valorizar cada momento com aqueles que amamos.

Como mãe, também estou consciente dos desafios que enfrentarão em uma sociedade onde o racismo ainda é uma realidade. Busco educá-los sobre a verdadeira história do Brasil, a importância da população negra na construção da nação brasileira e o respeito que nossa história e cultura merecem, além disso, trabalho para garantir que cresçam em um ambiente onde se sintam amados, respeitados e capazes de alcançar seus sonhos, independentemente das barreiras que possam enfrentar.

Minha paixão pelo conhecimento sempre foi uma força motriz em minha vida, levando-me a buscar constantemente oportunidades de aprendizado e crescimento. Essa paixão foi o que me impulsionou a ingressar na área acadêmica, buscando formação em Psicologia e Pedagogia, e posteriormente especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Cada passo nessa jornada educacional foi marcado por desafios, obstáculos e momentos de superação. Desde o início, enfrentei a necessidade de equilibrar meus estudos com outras responsabilidades e compromissos pessoais. No entanto, a determinação e a vontade de alcançar meus objetivos foram sempre mais fortes.

Embora tenha enfrentado muitos desafios ao longo do caminho, cada obstáculo superado me fortaleceu e me capacitou a me tornar a profissional que sou hoje. Minha jornada acadêmica não foi apenas sobre adquirir conhecimento, mas também sobre desenvolver habilidades de resiliência, perseverança e empatia - qualidades essenciais para atuar de forma eficaz na área da Psicologia e Pedagogia.

Em suma, minha trajetória educacional foi marcada por uma busca incessante pelo conhecimento e pelo crescimento pessoal e profissional. Cada desafio superado me aproximou mais dos meus objetivos e reforçou minha convicção de que o aprendizado é uma jornada contínua e enriquecedora, repleta de oportunidades para evoluir e fazer a diferença na vida daqueles que cruzam meu caminho.

Atualmente, desempenho o papel de docente nas séries iniciais e ocupo o cargo de servidora pública municipal. É uma verdadeira honra para mim poder contribuir ativamente para a educação das futuras gerações e para o desenvolvimento da minha comunidade. Como educadora, tenho o privilégio de influenciar positivamente a vida dos meus alunos, capacitando-os com conhecimento e habilidades que serão fundamentais para o seu crescimento pessoal e sucesso futuro. Como servidora pública, tenho o compromisso de trabalhar incansavelmente para garantir que as políticas e práticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades da nossa comunidade, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo, seguro e inspirador para todos os envolvidos. Estou verdadeiramente dedicada a fazer a diferença na vida das pessoas através da educação, e é com gratidão e determinação que continuo a cumprir essa missão todos os dias.

Os caminhos que percorri até aqui não foram fáceis, mas foram vividos com alegria ao lado da minha família. Desde cedo, sempre valorizei os estudos e mantive meu olhar voltado para o futuro. Consciente de que, de onde eu vinha, somente os estudos poderiam mudar minha realidade, nunca desisti. Ingressei no mercado de trabalho antes mesmo de concluir o ensino médio, conciliando os estudos no período da manhã com o trabalho durante as tardes. Essa jornada de equilíbrio entre trabalho e estudo foi desafiadora, mas também enriquecedora, pois cada esforço dedicado representava um passo em direção aos meus objetivos.

Nunca desanimei em minha busca por educação. Após concluir o ensino médio, iniciei minha preparação para concursos públicos. Eu baixava provas, simulados e vídeos aulas da internet para estudar. Naquela época, a internet discada não facilitava muito, mas ainda assim me sentia privilegiada, pois muitas pessoas não tinham acesso à internet em casa.

Quando participava das provas de concurso, sempre eram realizadas fora do meu município, a pelo menos 350 km de distância de casa. Então, sempre que conseguia dinheiro para a inscrição, eu participava. O meio de transporte para chegar ao local de prova geralmente era ônibus ou moto, quando mais próximo. O trajeto nem sempre era fácil, pois consistia em quilômetros e quilômetros de estrada de terra. Durante a época de seca², as viagens eram empoeiradas, mas mais rápidas. Já na época de chuva³, o percurso se tornava mais desafiador. Se o ônibus ou o veículo em que estava atolasse no barro, poderíamos ter que passar a noite nas estradas, às vezes sem água ou comida.

Trago aqui parte da minha história porque, além de possibilitar ao leitor entender de onde parto, também permitirá compreender, a partir do que observo hoje, que também estou submetida ao processo que analiso nesta pesquisa.

Enquanto criança, por muito tempo procurei pessoas parecidas comigo nas mídias, revistas, ambiente escolar, igreja, e nos livros didáticos ou infantis, mas não encontrava. Simplesmente não havia pessoas com o meu tom de pele que pudessem me representar. O que eu encontrava, sempre que procurava, eram imagens de meninas ou mulheres brancas, de cabelo liso, loiro e olhos claros. Eu, de alguma forma, desejava estar nesse lugar. Talvez para ser aceita nos espaços que ocupava, para ser a querida da professora. Sabia que naquele tempo era assim? As de pele branca sempre eram as mais queridas, elogiadas, e recebiam mais atenção. Eu queria estar nesse lugar, talvez para ser aceita nos grupos de colegas, na realização de trabalhos escolares ou nas brincadeiras.

Então, eu desejei ser branca. Eu desejei. Eu chorei porque não me aceitava. Esfregar as pernas por minutos com a escova para ver se a pele clareava foi uma das tentativas que fiz. Desejei isso. Ter o cabelo liso foi outra alternativa que procurei para me enquadrar aos padrões impostos pela sociedade, e alisei. Simplesmente porque não conseguia aceitar a forma como ele era. "Liso é mais bonito", diziam algumas pessoas.

E como poderia me aceitar se não me encaixava em nenhum padrão considerado normal? Como poderia me aceitar se não encontrava ninguém parecido comigo nos livros, revistas, nas paredes da escola ou na televisão? Como poderia me aceitar se cresci ouvindo que era preciso casar com uma pessoa branca para que meus filhos nascessem bonitos? Como

² Época da seca: termo utilizado por quase toda população daquela região para se referir ao período do ano que não chove.

³ Época da chuva: termo utilizado por quase toda população daquela região para se referir ao período do ano que chove muito.

poderia me aceitar se aprendi na escola que a cor mais bonita para colorir a pele das personagens nas ilustrações era o rosa claro, o famoso "cor de pele"? Como poderia me aceitar se nas paredes da sala de aula e da escola, os objetos, os desenhos, as imagens, os cartazes, os brinquedos, os livros didáticos e de literatura infantil eram todos representados de forma embranquecida?

Cresci acreditando que a minha cor de pele era feia, que meu cabelo era feio, que meus olhos eram feios. Cresci acreditando que não tinha capacidade intelectual. E em toda minha trajetória na educação básica, não me recordo de ter tido algum professor ou professora que reforçasse o contrário. O momento em que comecei a valorizar minhas características físicas e desenvolver positivamente minha autoestima foi na graduação de psicologia. Bastou uma disciplina e um professor negro para que eu mudasse minhas concepções sobre meu corpo e minha história.

Agora eu digo: Quanto tempo! Quanto tempo eu precisei esperar para que isso acontecesse? Me questiono às vezes: Que diferença faria se eu tivesse tido professores capacitados e preparados para lidarem com as diferenças raciais desde meu ingresso na escola? Que diferença faria se os modelos aos quais tive acesso representassem positivamente a pele negra? Que diferença teria se meus professores fossem em sua maioria de pele negra?

As respostas a essas perguntas não serão respondidas aqui, mas ao longo do texto espero fornecer ao leitor insights que o ajudarão a encontrar essas respostas.

Aproveito estas breves linhas para compartilhar também um pouco sobre minha trajetória no mestrado acadêmico. Para começar, nunca imaginei que um dia ingressaria na pós-graduação stricto sensu, muito menos em uma universidade pública. Sabe por quê? Porque acreditava que, por ser negra, ninguém me escolheria. Além disso, fizeram-me acreditar que não havia chances de ingresso para minha cor de pele, ou que o acesso era apenas por indicação. Então, nunca nem tentei.

Certo dia, uma amiga professora me enviou um edital para inscrição em um curso preparatório para ingresso na pós-graduação - mestrado ou doutorado - chamado *Diferença que faz diferença*, oferecido pela UNEMAT. Decidi então participar do curso, me inscrevi e fui aprovada. Durante o curso, aprendi sobre o funcionamento do mestrado e as formas de ingresso. Iniciei a escrita do projeto de pesquisa ainda durante o curso, com o auxílio dos professores, e então decidi que participaria da seleção do mestrado em 2021.

Fiz os ajustes finais no texto durante as férias escolares de quinze dias. Quando enviei o projeto para seleção, disse a mim mesma que, caso não fosse aprovada, tentaria novamente no próximo ano. E aconteceu! Fui aceita na primeira tentativa! E assim, tudo começou!

Durante minha jornada no pós-graduação, vivenciei uma montanha-russa de experiências, onde alguns dias eram marcados pela fluidez e produtividade, enquanto outros eram desafiadores e até mesmo exaustivos. Esse trajeto foi repleto de altos e baixos, com uma gama de emoções que variavam de acordo com o dia.

Houve dias em que tudo parecia se encaixar perfeitamente. Eu escrevia com facilidade, realizava leituras inspiradoras, planejava instrumentos de coleta de dados e refletia sobre temas importantes para minha pesquisa. Esses dias eram marcados pela sensação de realização e progresso, impulsionando-me para frente.

Por outro lado, também enfrentei dias em que a produtividade era mínima. Sentia-me bloqueado, incapaz e ansioso, e até mesmo a simples ideia de abrir meu computador para trabalhar parecia esmagadora. Em momentos assim, o sentimento de culpa surgia como um peso adicional, tornando a jornada ainda mais desafiadora.

Além disso, a solidão também se fez presente em alguns dias. Com o computador como único companheiro, sentia-me isolado e distante de qualquer apoio externo. Esses foram momentos difíceis, onde a motivação parecia escassa e a jornada solitária.

É importante ressaltar que o caminho da pós-graduação está longe de ser fácil. Requer foco, determinação, dedicação e coragem em cada etapa do processo. No entanto, mesmo nos momentos mais difíceis, a rede de apoio desempenha um papel fundamental. Saber que não estamos sozinhos nessa jornada é inestimável, pois compartilhar experiências, desafios e conquistas com colegas, amigos e orientadores pode fornecer o suporte necessário para superar os obstáculos e alcançar os objetivos almejados.

Portanto, apesar dos altos e baixos, acredito firmemente que com perseverança e o apoio adequado, os resultados positivos acabam por se materializar. Cada desafio superado é uma vitória conquistada, e cada momento de dificuldade é uma oportunidade de crescimento e aprendizado. Assim, seguindo em frente com determinação e confiança, é possível enfrentar os desafios da pós-graduação e alcançar o sucesso desejado.

2.2 Caracterização do lócus da pesquisa e população escolar

A pesquisa teve como lócus um Centro de Educação Infantil no município de Araputanga-MT, localizado⁴ no estado de Mato Grosso, a 338 km da capital Cuiabá. A cidade tornou-se município a partir da Lei Estadual nº 4.153, de 14 de dezembro de 1979. Segundo dados do IBGE (2022), a população é de 14.786 habitantes.

A primeira escola⁵ do município, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), foi inaugurada em 23 de março de 1961. Araputanga é composta por três creches, que atendem crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, duas escolas municipais, para crianças da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental, e duas escolas estaduais que oferecem vagas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Uma delas é denominada Escola Plena, um tipo de escola que funciona em tempo integral, programa lançado em 2017 pelo Governo do Estado de Mato Grosso.

O Centro de Educação Infantil está localizado na Avenida João Marques Luiz, s/n, Bairro Jardim Vilagem, Araputanga-MT. A instituição foi criada a partir do decreto municipal nº 020/02 e inaugurada em 2003. O público-alvo da creche são crianças pequenas com idades entre dois anos e quatro meses a três anos e onze meses, e os atendimentos ocorrem de segunda-feira a sexta-feira, das 07:00 às 17:00 horas. De acordo com os dados de matrículas do ano de 2023, a creche atende um total de 107 crianças.

Em relação ao quadro de profissionais, no ano de 2023, havia um total de trinta e cinco profissionais, sendo nove docentes efetivas, três interinas, treze monitores, uma diretora e nove profissionais no quadro de apoio administrativo.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o prédio institucional tem 2.932,55m² de área total, sendo 1.989,85m² de área construída e 942,70m² de área livre, distribuída em dois pavilhões. Conta com uma sala de diretoria, cozinha para preparo das refeições dos alunos, refeitório com seis mesas e doze bancos, seis salas de aula, brinquedoteca com prateleiras contendo livros e brinquedos, e um pátio externo com parque contendo balanço, escorregador de plástico, pula-pula grande e algumas árvores. A creche possui ainda quatro sanitários (dois adultos e dois infantis, com local de banho incluído), dois chuveiros, três sanitários na parte dos fundos do pátio, um almoxarifado, um depósito para merenda escolar e uma dispensa para armazenamentos de materiais utilizados pelas crianças. No corredor na parte do fundo da instituição, há um espaço

⁴ Distância de Araputanga a Cuiabá-MT. Disponível em: <<http://br.distanciacidades.net/distancia-de-cuiaba-a-araputanga>> Acesso em 13 de jun. 2023.

⁵ Primeira escola do Município de Araputanga. De acordo com IBGE cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/araputanga/historico>>. Acesso em 20 de mai. 2023.

dedicado à higienização das mãos, com quatro torneiras, e próximo a esse local, um bebedor, com altura adequada para o alcance das crianças. As paredes da instituição são decoradas com vários desenhos pintados à mão, destacando uma variedade de temas, como animais e personagens. Além dos desenhos, há várias colagens de EVA⁶ contendo bonecos e desenhos utilizados para indicar cada espaço presente na instituição.

A creche possui uma rotina diária estabelecida. A hora do café da manhã ocorre às 07h30, precedida por músicas infantis e a repetição da oração do "Santo Anjo" e uma oração em forma de canto, em agradecimento pelo alimento, realizadas diariamente, cada dia sendo de responsabilidade de uma docente. Durante esse momento, as crianças, todas sentadas à mesa do refeitório, cantam e repetem a oração junto às docentes e monitores, que permanecem de pé. Após o lanche da manhã, as crianças retornam à sala para realizar atividades pedagógicas e, às 10h30, é a hora do almoço. Após o almoço, segue-se a hora do banho, mamadeira e sono das crianças. Às 13h30, é o momento do lanche da tarde, que normalmente consiste em frutas diversas em cada dia. Às 15h30, é servida a última refeição do dia, e após esse horário, a partir das 16h, os pais/responsáveis começam a buscar os filhos (as), que ocorre até às 17h.

No que concerne a escolha da cidade para a realização da pesquisa, foi influenciada pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora. Quanto à seleção da instituição de educação infantil como campo de pesquisa, esta decisão foi motivada pela percepção de que a maioria das docentes que lá trabalham possui vasta experiência na área da educação infantil, o que poderia resultar em contribuições valiosas para o estudo. Além disso, a escolha foi respaldada pelo fato de que a instituição atende crianças dentro da faixa etária definida para a pesquisa.

2.3 Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento e realização deste estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Mato Grosso, sob Parecer nº 5.768.688. A pesquisa foi conduzida em um Centro de Educação Infantil, na cidade de Araputanga – MT,

⁶ O EVA, é uma borracha não tóxica de alta tecnologia, feita através de uma mistura de Etil Vinil Acetato e utilizado para atividades artesanais e artísticas, possuindo variedades de cores, espessuras e estampas. Disponível em: <<https://www.espacoeducar.net/2009/05/o-que-significa-eva-como-e-feito-este.html>> Acesso em: 23 de ago. 2022.

caracterizando-se como uma abordagem qualitativa, cujo objetivo central é analisar se a utilização do termo "lápis cor de pele" reflete na propagação do branqueamento no espaço pesquisado. Considerando esse objetivo, foram realizadas observações em uma sala com crianças pequenas e no espaço geral da instituição, além de entrevistas semiestruturadas com os docentes. Diante disso, Triviños (1987) enfatiza que a característica principal da pesquisa qualitativa não está relacionada à quantidade de informações coletadas sobre a vida dos sujeitos envolvidos, mas sim à interpretação das informações alcançadas através da realidade do objeto de estudo, considerando determinado contexto.

A primeira incursão no campo da pesquisa ocorreu em 19 de abril de 2023. Na primeira semana no campo, foi realizada a parte burocrática da pesquisa, iniciando com abordagem aos docentes e pais dos alunos da sala a ser observada, a fim de solicitar a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os convites as docentes para participação na entrevista ocorreram de forma individual e coletiva, com a leitura do TCLE e explicações sobre a pesquisa, seus benefícios, riscos, sigilo ético e a condução da entrevista. Foi informado sobre a gravação de áudio durante a entrevista e a utilização dos dados na pesquisa. Algumas docentes aceitaram e assinaram imediatamente, enquanto outras preferiram adiar para a próxima semana.

Todas as docentes abordadas concordaram em participar da pesquisa como entrevistadas, e duas delas autorizaram as observações na sala em que atuam como regentes. No entanto, durante o processo, foi perceptível certo receio ou medo por parte de algumas em relação à entrevista. Elas expressaram preocupações sobre a confidencialidade das respostas e demonstraram receio de não conseguirem responder adequadamente às perguntas.

Já a abordagem aos pais/responsáveis para coleta da assinatura do termo de consentimento autorizando a participação das crianças no estudo ocorreu de forma individual e coletiva, conforme traziam ou buscavam os filhos na creche. Após a apresentação da pesquisa e explicação sobre seus objetivos, riscos, questões éticas, sigilo e benefícios, foi solicitada a autorização para a participação das crianças no estudo. Alguns pais/responsáveis ouviram todas as informações e entregaram o termo assinado imediatamente, enquanto outros optaram por levá-lo para casa para leitura cuidadosa. Esse processo burocrático se estendeu por quase duas semanas, retardando o início da coleta de dados, pois as observações só poderiam começar quando todos os pais estivessem cientes da pesquisa, aceitando ou recusando a participação da criança.

No termo de consentimento dos pais, foi incluída a opção de preencher cor/raça⁷/etnia, utilizando as mesmas categorias aplicadas pelo IBGE. Durante a assinatura, alguns pais demonstraram certa dúvida ao declararem a cor/raça da criança, alguns não souberam responder e optaram por colocar a mesma cor/raça presente na certidão de nascimento, enquanto outros decidiram olhar para a criança ao lado, marcando a opção que julgaram adequada. Dos dezessete pais/responsáveis abordados e aos quais foi entregue o termo de consentimento, onze assinaram, permitindo a participação da criança.

Após receber autorização dos pais/responsáveis, chegou o momento de as crianças decidirem se queriam ou não participar da pesquisa. Com a autorização da docente da sala participante do estudo, a pesquisadora reuniu as crianças, solicitando que formassem um círculo sobre o tatame⁸ no chão da sala, pedindo-lhes atenção total. Realizou-se uma apresentação, explicando o desenvolvimento da pesquisa e seus objetivos. Após a apresentação e explicação, as crianças foram questionadas se gostariam de participar da pesquisa, enfatizando que não era obrigatório, visto que seus responsáveis já haviam autorizado a participação.

Após a explicação, foram apresentadas às crianças duas imagens no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Em uma das imagens, uma menina fazia um sinal positivo de "joia", enquanto ao lado um menino fazia um sinal negativo. Explicou-se que, se decidissem aceitar, deveriam colorir o quadrinho indicativo ao lado da menina, e se a resposta fosse negativa, deveriam colorir o quadrinho ao lado do menino. A Figura 1 retrata o momento em que as crianças assinam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE):

⁷ O conceito de raça no sentido sociológico do termo, é conforme Schwarcz (2012, p.34), um marcador social das diferenças, “uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas”. Para Schwarcz, a noção de raça é fundamentalmente uma construção social, que emerge a partir de processos históricos de colonização, escravidão e miscigenação.

⁸ O tatame de EVA, fabricado a partir de uma mistura de três componentes químicos: o Etil, Vinil e Acetato, é comumente utilizado para proporcionar amortecimento e segurança durante movimentos, quedas e exercícios que envolvem contato físico ou quedas no chão. E no que concerne o espaço escolar, é um tipo de revestimento ótimo para garantir o melhor, do ponto de vista lúdico e de conforto às crianças. Disponível em: <<https://www.lojamarina.com.br/a-importancia-do-tatame-na-pratica-de-esportes>> Acesso em: 13 de marc. 2024.

Figura 1 - Dia da assinatura do termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Durante a assinatura do termo, foi disponibilizado um pote com várias cores de lápis de cor, onde cada criança teve autonomia para escolher a cor do lápis desejado para pintar o local demarcado no desenho, aceitando ou recusando fazer parte do estudo. Das onze crianças convidadas a participarem da pesquisa, para as quais já havia consentimento dos pais, apenas uma delas não aceitou participar, assinando sua recusa no TALE. Após a aceitação das crianças como participantes, deu-se início às observações e atividades com foco nos objetivos propostos.

A observação participante foi uma das principais técnicas de coleta de dados adotadas para esta pesquisa e foi realizada semanalmente, especificamente nos momentos em que as crianças estavam na sala, na brinquedoteca ou no refeitório, sempre respeitando seus horários rotineiros. Nesse sentido, Ludke e André (1986, p.26) destacam que a observação ocupa um lugar importante nos procedimentos das pesquisas educacionais. Segundo as autoras, a observação é um processo pelo qual o pesquisador obtém subsídios para o estudo de caso, através da verificação e análise de dados. No entanto, para ser considerada um método científico, a observação deve ser controlada, sistemática, planejada e delimitada de acordo com o objeto de estudo.

Desse modo, de acordo com as autoras, a observação precisa ser organizada antes das observações, tendo em mente o problema e os objetivos propostos na pesquisa, além do tempo em que as observações serão concretizadas. Dessa maneira, visto que existem vários tipos de observações, para a efetivação desta etapa da pesquisa, definiu-se a observação participante, por entender que esta é a mais adequada considerando o público e a faixa etária a ser observada. Para Lakatos e Marconi (2008, p.277), a observação participante é uma das técnicas mais utilizadas pelos pesquisadores em pesquisas qualitativas. Segundo as autoras, este tipo de observação possibilita que o investigador se insira no grupo pesquisado, interaja com ele, ganhando assim sua confiança. Ao se tornar membro do grupo, o pesquisador vivencia suas experiências, o que faz com que os participantes entendam a importância da pesquisa.

Dessa forma, a sala selecionada para as observações foi escolhida por sorteio entre as três salas disponíveis, onde os alunos se encontravam dentro da faixa etária estabelecida para a pesquisa.

Durante momentos das observações, algumas atividades foram desenvolvidas com as crianças, e a primeira delas teve como objetivo entender as cores que as crianças já conheciam. Então, inicialmente, foram selecionados 9 (nove) lápis com cores diferentes: amarelo, azul, verde, vermelho, preto, marrom, branco, rosa claro e rosa escuro. Os critérios de escolha das cores selecionadas foram baseados primeiro nas cores primárias - vermelho, azul e amarelo – as quais fazem parte das aprendizagens estabelecidas para esta fase da educação infantil. A cor verde foi incluída devido a já ter sido trabalhada com a turma, conforme relatado pela docente responsável. O lápis na cor rosa escuro foi inserido para entender se as crianças já sabiam diferenciá-lo da cor rosa claro, enquanto as outras cores foram incluídas por fazerem parte da pesquisa - rosa claro (famoso lápis "cor de pele"), o preto, o marrom e o branco - para verificar se as crianças já conheciam essas cores. Veja o exemplo na figura 2:

Figura 2 - Momento da atividade com lápis de cor



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Inicialmente, as crianças foram chamadas individualmente, e os lápis de cor foram colocados sob a mesa, enfileirados de forma aleatória. Conforme eram convocadas, foi explicado que seria perguntado o nome de cada cor do lápis para compreender quais cores elas já conheciam, e que, caso não soubessem responder, não haveria problema algum. As cores foram sendo perguntadas uma por vez, e aquelas em que era notado que as crianças não sabiam responder foram anotadas no diário de campo. Além disso, durante o diálogo durante o momento da atividade, algumas perguntas foram feitas para entender o que elas costumavam colorir utilizando cada cor, se já eram capazes de diferenciá-las e se já associavam a cor rosa claro como "cor de pele". Esta atividade foi realizada com nove crianças que estavam presentes no dia. Observou-se que apenas duas crianças não conseguiram conceituar todas as cores (Diário de campo, 2023). Esses resultados serão discutidos na seção 5, intitulada *As cores do racismo*.

A segunda atividade foi desenvolvida utilizando recortes de revistas contendo imagens de pessoas com diversos tons de pele. O objetivo dessa atividade foi entender como as crianças se autodeclaravam e se já haviam desenvolvido compreensão sobre seus tons de pele e diferenças étnico-raciais. Assim sendo, primeiro foi solicitado que as crianças se

organizassem em círculo no tatame da brinquedoteca, e os recortes foram disponibilizados no centro do círculo, pedindo que observassem as imagens, mas sem tocar. Conforme demonstrado na figura 3:

Figura 3 - Momento da orientação antes da realização da atividade com recortes de revistas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Depois de explicar como seria o desenvolvimento da atividade, cada criança foi chamada pelo nome para pegar uma fotografia que mais se parecesse com ela e segurá-la em mãos. Houve quem decidisse imediatamente qual imagem escolher e quem demorou a decidir quando foi solicitado. Após cada criança escolher sua imagem, foi realizado um *feedback* individual, perguntando o motivo da escolha, o que na imagem mais se parecia com ela, se sabiam qual era a cor da pele na imagem escolhida e se sabiam qual era a sua própria cor comparando com a imagem escolhida (Diário de campo, 2023). Os resultados dessa experiência serão expostos na seção 5, intitulada *As cores do racismo*.

Destaca-se desde já a complexidade no desenvolvimento desta atividade com as crianças. Durante esse momento, estive sem a presença da docente regente da sala, o que dificultou a manutenção da atenção dos demais alunos. Foi necessário pausar a atividade e retomá-la com a presença da docente, o que possibilitou um diálogo mais tranquilo com cada criança, compreendendo assim suas respostas.

Outro instrumento metodológico utilizado na obtenção de dados foi a entrevista semiestruturada com o corpo docente da instituição, totalizando nove participantes. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual, na instituição de ensino do campo pesquisado, conforme a disponibilidade das docentes. Das nove docentes, três foram sorteadas para participar da fase de pré-teste da entrevista, na qual os dados não farão parte da escrita da dissertação. Outras três docentes foram sorteadas para participarem do grupo de controle, sendo responsáveis por controlar a qualidade das questões e seus possíveis aprimoramentos, tanto em quantidade quanto em reformulações do conteúdo da entrevista. As três últimas docentes sorteadas fizeram parte do quadro de respondentes da entrevista final, que, por sua vez, fez parte das análises e da escrita do presente texto.

Todas as entrevistas ocorreram na instituição de ensino, em momentos distintos, nos quais as docentes estavam livres para responder. As primeiras nove questões da entrevista foram elaboradas com o objetivo de conhecer o perfil profissional de cada docente, contendo opções de gênero, cor/raça, faixa etária, formação profissional, tempo de serviço na instituição e na educação infantil, regime de contratação e pertencimento a grupo religioso. As demais questões foram organizadas em forma de roteiro, dividido em três temas: a primeira sobre a Lei 10.639/03, a segunda referente ao acolhimento à diversidade étnico-racial no espaço da creche e a terceira sobre o branqueamento no espaço educacional e o lápis "cor de pele".

Esta técnica de coleta de informações, segundo Triviños (1987, p.146), ganha destaque na pesquisa qualitativa. O autor destaca que este tipo de entrevista, além de valorizar a presença do pesquisador, oferece possibilidades para que o participante obtenha liberdade e naturalidade durante a participação, enriquecendo assim a pesquisa. O autor define a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Triviños, 1987, p. 146).

De acordo com Bardin (2011, p.94), na entrevista semiestruturada, lidamos com a riqueza da fala espontânea do sujeito, da singularidade individual e da presença de sua subjetividade. No entanto, para a autora, por vezes também nos deparamos com uma

aparência tortuosa, contraditória, com buracos, digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Para a autora, a análise de conteúdo em entrevistas é complexa, pois analisa não somente o que é dito, mas também o que se apresenta oculto na mensagem, ou seja, aquilo que não é dito, mas é transmitido a partir de comportamentos não verbais do sujeito.

Desta forma, como suporte à coleta de dados, foi utilizado o diário de campo, onde tudo o que foi observado e julgado importante para a pesquisa foi anotado em uma caderneta. Isso inclui frases soltas dos alunos, comportamentos, situações ocorridas no espaço da creche, diálogos informais com os alunos e docentes, questionamentos das docentes, lembretes, entre outros. Posteriormente, todas essas anotações foram digitadas no computador e salvas em pastas específicas, evidenciando o dia, horário e data da presença no campo.

O diário de campo, ou anotações de campo, como é compreendido por Triviños (1987), é considerado um importante suporte à coleta de dados. Trata-se de um espaço onde o pesquisador registra informações, ideias, ações, atitudes e manifestações verbais dos sujeitos, descrevendo suas percepções referentes ao campo pesquisado. Dessa maneira, o autor entende esse método como:

(...) todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Nesse sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre (Triviños, 1987, p. 154).

Após a realização da entrevista com o grupo de pré-teste, as perguntas que as participantes demonstraram dificuldade em responder, ou relataram ter compreendido pouco ou acharam que faziam pouco sentido, foram reformuladas com base no grupo de controle, para serem aplicadas às três participantes finais, selecionadas por sorteio.

Posteriormente à realização das entrevistas, iniciou-se a organização dos dados. Os áudios das entrevistas gravadas foram salvos em pastas no computador e, em seguida, foram transcritos. Para auxiliar nas transcrições, utilizamos o aplicativo *Microsoft Word online*. Após concluir o processo de transcrição, iniciamos a leitura do material e realizamos correções em palavras ou frases nas quais o aplicativo não identificou corretamente ou não foi capaz de interpretar. Esta etapa foi trabalhosa e demorada, mas fundamental para a organização dos dados para análise.

Nesse sentido, para a organização, tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos, recorreremos à obra de Laurence Bardin (2011), *Análise de Conteúdo*, que nos fornece suporte para analisar os dados por meio de um conjunto de técnicas. Para a autora, esse tipo de análise trabalha os aspectos individuais da fala e a prática da língua, efetuados por enunciadores identificáveis, levando em conta as significações do conteúdo e suas formas de distribuição, com o objetivo de elaborar deduções lógicas e justificadas em relação à origem das mensagens consideradas. A autora conceitua a análise de conteúdo como:

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) dessas mensagens (Bardin, 2011, p.48).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011, p.125-126), é dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que consiste na inferência e interpretação. Para a autora, a fase da pré-análise é o momento de organização do material que será analisado, e a leitura flutuante do material é a primeira atividade a ser realizada, procurando estabelecer contato com o documento e deixando-se envolver por manifestações e indicações no texto. Esta fase possibilita a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a elaboração de indicadores que corroborem com a interpretação final.

Diante disso, na primeira etapa da análise, realizamos a leitura das entrevistas, o que Bardin (2011) chama de leitura flutuante. Posteriormente, iniciou-se a codificação, que, de acordo com a autora, corresponde a uma conversão dos dados brutos do texto a partir de critérios precisos, permitindo ao analista obter uma representação do texto como um todo e compreender características específicas do material que podem auxiliar na definição de índices. Para garantir a confidencialidade das participantes da pesquisa, optamos por utilizar pseudônimos para cada entrevistada, identificando-as como D1, D2 e D3. Nessa nomenclatura, a letra "D" representa a inicial de "Docente", seguida por um número aleatório atribuído a cada uma delas, visando à organização e proteção das identidades das participantes.

Concluídas as leituras, identificamos as unidades de registro mais frequentes no texto, com base no problema e nos objetivos da pesquisa. Após essa etapa, todas as unidades de registro destacadas no material foram organizadas em quadros no aplicativo *Word* da *Microsoft*, sendo cada quadro correspondente a uma entrevista: o primeiro quadro para a

participante D1, o segundo para a D2 e o terceiro para a D3. Em seguida, realizamos a contagem frequencial das palavras selecionadas no texto, estruturando-as em ordem decrescente para facilitar a observação das palavras mais frequentes. A unidade de registro, segundo Bardin (2011, p.134), é entendida como a unidade de sentido codificada. Para a autora, a unidade de registro consiste em demarcar no conteúdo as unidades básicas que servirão posteriormente para a fase da categorização e a contagem frequencial.

Finalizada a etapa da pré-análise, iniciamos a etapa de organização das unidades de registro em categorias, empregando o critério semântico, onde os elementos constitutivos das unidades de registro são agrupados por categorias temáticas:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011, p.147).

Desse modo, as partes demarcadas no texto foram organizadas em quadros no *Word*, sendo separadas por categorias. Das análises iniciais, foram definidas quatro categorias, das quais surgiram cinco subcategorias. As categorias destacadas foram: educação; cor/raça; igualdade e diversidade étnico-racial, com as seguintes subcategorias: formação continuada; branqueamento; metodologias pedagógicas e democracia racial.

A partir das categorias e subcategorias pré-definidas, foram realizados recortes do material de acordo com cada temática e alocados em colunas no quadro. Dessa forma, por meio de conversas informais com docentes e crianças, entrevistas com registro em áudio, atividades com as crianças, observações e fotografias, foi possível levantar dados cruciais para identificar os objetivos desta pesquisa.

Evidenciamos que os nomes das participantes da entrevista, os nomes de outras personagens mencionadas nas falas das docentes e os nomes das crianças participantes do estudo aqui expostos são todos fictícios, garantindo assim o anonimato dos participantes.

Assim, visando compreender o que está sendo discutido nas pesquisas acadêmicas publicadas sobre o tema, o texto seguinte traz um balanço da produção do conhecimento sobre o lápis denominado "cor de pele". As discussões são apresentadas por meio de quadros, tabelas e análises dos textos selecionados, demonstrando o quantitativo de trabalhos que abordam a temática, os autores, as pesquisas e os resultados do que está sendo problematizado sobre o tema.

Além disso, como parte da investigação sobre a percepção e utilização do lápis "cor de pele" no contexto educacional, examinamos criticamente a literatura existente. Esta revisão da literatura é fundamental para situar nossa pesquisa dentro do contexto mais amplo das discussões acadêmicas sobre diversidade étnico-racial na educação. A seguir, apresentamos uma análise detalhada das tendências, lacunas e debates identificados nos estudos anteriores, fornecendo assim um contexto robusto para nossas descobertas e contribuições.

2.4 O termo lápis “cor de pele” propagado na educação infantil: balanço de produção do conhecimento

A política do branqueamento, como estratégia do Estado para garantir o clareamento da população brasileira no pré e pós-abolicionismo, contribuiu para a crença na superioridade da raça branca e na inferiorização da raça negra. Levando em conta as diversas formas de branqueamento presentes em nossa sociedade, o lápis "cor de pele", representado pela cor rosa claro e utilizado em grande parte das escolas como cor padrão para colorir a pele de pessoas ou personagens, pode ser considerado uma das formas de branqueamento.

Deste modo, o presente balanço de produção do conhecimento das publicações acadêmicas teve como objetivos fazer um levantamento sobre as produções científicas já produzidas a respeito do lápis rosa claro, intitulado como lápis "cor de pele", e da diversidade étnico-racial na educação infantil. Buscou-se entender se o termo ainda é utilizado nas instituições de ensino, além de compreender como a temática está sendo discutida nas publicações dos últimos cinco anos e os autores mais citados nos trabalhos. O recorte temporal utilizado foi de 2017 a 2022.

Assim, para realizar a pesquisa foram utilizados os bancos de dados científicos: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o portal de buscas Google Acadêmico, disponíveis em plataformas online.

Com base nos trabalhos selecionados e nas análises realizadas, serão apresentados, na parte inicial do texto, os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Na segunda e terceira partes, serão expostos os resultados do balanço de produção, esquematizados por meio de tabelas, quadros e gráficos. Por último, serão apresentadas as

análises qualitativas dos textos selecionados, adotando uma perspectiva de abordagem quanti-qualitativa com viés exploratório.

O balanço de produção científica possibilita ao pesquisador buscar e verificar as produções disponíveis sobre determinada temática, realizar análises preliminares e identificar as lacunas existentes, dando continuidade ao conhecimento ou realizando novas pesquisas na área. De acordo com Ribeiro (2021), o método de balanço de produção pode ser considerado um meio de pesquisa a partir da seleção de trabalhos já publicados sobre determinado tema, com o objetivo de entender o que vem sendo discutido em diferentes épocas e lugares, podendo, dessa forma, colaborar com futuras pesquisas. Em consonância, Ribeiro e Bitencourt (2018, p.2) destacam que:

(...) este tipo de levantamento torna-se relevante, na conjectura de que podemos estar contribuindo para levar o que foi produzido e demonstrar a multiplicidade de temáticas que tem sido foco na área da Educação, podendo tanto, haver a continuidade destas, ou a inserção de novas temáticas, novos lócus de pesquisa e sujeitos.

Para a realização do balanço de produção científica, foram realizadas buscas nas bases de dados SciELO, no portal de periódicos do Banco de Dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no portal Google Acadêmico, em 30 de junho de 2022, utilizando os descritores "lápiz cor de pele", "educação infantil" e "diversidade étnico-racial", com o recorte temporal dos últimos cinco anos, de 2017 a 2022.

Na consulta no portal de periódicos da CAPES, foram utilizados os descritores "lápiz cor de pele", "educação infantil" e "diversidade étnico-racial", com o período de cinco anos, de 2017 a 2022. Não foram obtidos resultados. Em uma segunda tentativa, ao inserir o descritor "lápiz cor de pele" sem as aspas, juntamente com "educação infantil" e "diversidade étnico-racial", a busca resultou em 09 (nove) artigos. Após filtrar a busca e marcar a opção de artigos revisados por pares, foram localizados (03) três trabalhos. Após análise, 02 (dois) foram descartados por apresentarem conteúdo divergente ao objetivo proposto na pesquisa, e 01 (um) foi selecionado.

No portal SciELO, foi efetuada a busca com os termos "lápiz cor de pele", "educação infantil" e "diversidade étnico-racial"; no entanto, a busca não retornou nenhum resultado.

Na primeira tentativa de busca no Google Acadêmico, utilizando os descritores "lápiz cor de pele na educação infantil e diversidade étnico-racial", resultou em um total de 3.000 (três mil) trabalhos. Com o objetivo de delimitar a busca, devido à impossibilidade de analisar

todos os resultados em um curto espaço de tempo, optou-se por utilizar os descritores "lápiz cor de pele", "educação infantil" e "diversidade étnico-racial", com um recorte temporal dos últimos cinco anos, de 2017 a 2022, e escolheu-se buscar apenas em língua vernácula, o que resultou em um total de 42 (quarenta e dois) trabalhos.

A escolha dos descritores baseou-se na intenção de compreender o que está sendo discutido nas publicações acadêmicas sobre a temática do lápis "cor de pele" na educação infantil sob a perspectiva da diversidade étnico-racial. Como critério de exclusão, consideraram-se trabalhos publicados fora do período de cinco anos, que não atendiam aos descritores, trabalhos com conteúdo divergente ao objetivo proposto na pesquisa ou em formato de livros. Para a inclusão das publicações encontradas, levou-se em conta os trabalhos publicados no período de 2017 a 2022, em língua vernácula, que atendiam aos descritores e estavam indexados em bases de dados abertas.

Os procedimentos de busca possibilitaram localizar um total de 46 (quarenta e seis) publicações sobre a temática escolhida. Posteriormente, a partir das análises iniciais, foram selecionados aqueles cujos títulos, resumos e/ou palavras-chave apresentavam pelo menos dois dos descritores. Destes, 05 (cinco) foram escolhidos para aprofundar a análise, pois contemplavam necessariamente a temática proposta como objetivo da pesquisa, enquanto 39 (trinta e nove) foram descartados. Justifica-se assim a escolha dos 05 (cinco) trabalhos para análise qualitativa, devido à realização de leitura completa dos artigos selecionados e ao prazo determinado para a concretização do balanço, os quais foram considerados insuficientes para analisar um quantitativo maior de trabalhos. A tabela 1 apresenta um demonstrativo dos trabalhos encontrados de acordo com cada portal de busca.

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos encontrados, descartados e selecionados, distribuídos por base de dados

Base de dados	Encontrados	Descartados	Selecionados
Google acadêmico	42	38	4
Periódicos CAPES	4	3	1
Total	46	41	5

Fonte: Elaboração própria com base nas publicações localizadas nas bases de dados, 2022.

Desse modo, a tabela demonstra que, dentre os trabalhos localizados, 42 (quarenta e dois) deles foram encontrados no portal de buscas do Google Acadêmico e 04 (quatro) na

base de dados dos Periódicos da CAPES. Como critério de exclusão, considerou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de todas as publicações. Os 05 (cinco) trabalhos selecionados para serem analisados em profundidade apresentaram nos títulos e resumos os descritores exatos sobre o que se pretende analisar. O quadro 1 apresenta a relação das publicações encontradas que abordam a temática a respeito do lápis "cor de pele" e que atenderam aos objetivos da pesquisa, constando o título, ano de publicação da pesquisa, autor, instituição, tipo de trabalho e local de busca:

Quadro 1 - Relação de trabalhos selecionados, autores, ano, título, localização institucional das produções, tipo de trabalho e locais de busca

Autor	Ano	Título	Instituição	Tipo	Local
Tarcia Regina da Silva	2017	Que cor é a minha cor? a autoidentificação racial das crianças na educação infantil	UPE	Artigo	Google acadêmico
Vilma Aparecida de Pinho Francilene de Aguiar Parente Oberdan da Silva Medeiros Elen Mayara Bezerra de Carvalho	2017	O lápis “cor da pele”, quem tem? descrevendo experiências em relações raciais com crianças na educação infantil	UFPA	Artigo	Google acadêmico
Luciene Franceschini Marta Regina Paulo da Silva Renata Fernandes Borrozzino Marques	2017	“Me empresta o lápis cor da pele? “. “pele de quem?”: descolonizando currículos na educação infantil	USCS	Artigo	Periódicos CAPES
Raquel da Silva Freitas Thays Emanuely Alves de Araújo	2020	Cor da pele de quem? uma experiência com o estágio supervisionado e a educação infantil	UFPE	Artigo	Google acadêmico
Andreza Moraes Ribeiro dos Santos Simone Martiningui Onzi	2021	“Lápis Cor de Pele”, Cor da Pele de Quem? Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação Infantil	UNICSUL	Artigo	Google acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O Quadro 1 apresenta a relação dos trabalhos selecionados e escolhidos para serem analisados integralmente, a fim de obter o máximo de informações sobre o que está sendo discutido sobre a temática da diversidade étnico-racial e o lápis "cor de pele" na educação infantil. Durante a etapa de análise, foram selecionadas 05 (cinco) publicações, sendo possível observar que cerca de 80% dessas publicações selecionadas foram encontradas no portal de buscas do Google Acadêmico. No entanto, é preciso frisar que o quadro representa apenas uma amostra das publicações sobre o assunto pesquisado. Devido aos descritores e ao recorte temporal utilizado, pode ser que algum trabalho pertinente sobre a temática não tenha sido localizado. Para demonstrar a quantificação e o tipo de trabalho encontrado, levando em conta o local de busca, foi elaborado o quadro a seguir:

Quadro 2 - Representação do local de busca, tipo de produção e quantidade de trabalhos

Local	Tipo	Quantidade
Periódicos CAPES	Artigo	4
SciELO		0
Google acadêmico	Artigo	19
	Dissertação	12
	Tese	0
	Monografia/TCC	10
	Livro	1
Total		46

Fonte: Elaboração da autora com base nas publicações localizadas no site de periódicos Capes e Google Acadêmico, 2022.

De acordo com o Quadro 2, o portal de periódicos da CAPES foi o que menos apresentou resultados em torno dos descritores aplicados, com um total de 4 (quatro) trabalhos encontrados, enquanto 91% das publicações foram localizadas no portal de busca do Google Acadêmico. Do total de 42 (quarenta e duas) publicações encontradas no portal do Google Acadêmico, 19 (dezenove) foram artigos, totalizando 41% dos resultados, 12 (doze) foram dissertações de mestrado, representando 26%, 10 (dez) foram trabalhos de conclusão de curso, correspondendo a 22%, e 1 (um) foi um livro, resultando em 2% do total encontrado. Após a análise quantitativa dos trabalhos, procedeu-se à leitura completa dos 5 (cinco) artigos selecionados e, em seguida, realizou-se a análise qualitativa desses trabalhos, como revelado nas discussões seguintes.

Para a análise qualitativa, foram selecionados os trabalhos dos seguintes autores: Santos e Onzi (2021); Freitas e Araújo (2020); Silva (2017); Franceschini, Silva e Marques

(2017); Pinho et al. (2017). Todos os trabalhos selecionados abordam a temática do lápis "cor de pele" na educação infantil, tendo como campo de pesquisa a pré-escola e a faixa etária de (4 a 5) anos.

As pesquisas analisadas tiveram como abordagens centrais as práticas pedagógicas, o currículo escolar e a diversidade étnico-racial no espaço da educação infantil. Após a investigação dos trabalhos, verificou-se que os autores mais citados nos referenciais teóricos dos mesmos, para dialogar com a temática pesquisada, foram: Fanon (1983, 2005, 2008); Munanga (2003, 2004, 2005, 2015); Cavalleiro (2005, 2003, 2010) e Gomes (2003, 2005, 2012).

Após a análise de todos os trabalhos selecionados, observa-se que todos abordam a problematização do termo lápis "cor de pele" na educação infantil. Quatro das publicações selecionadas para análise aprofundada foram realizadas na pré-escola, na faixa etária de (4 a 5) anos, e três delas foram publicadas no ano de 2017. Constata-se que todas as pesquisas se respaldam nas leis ou diretrizes da educação para desenvolver seus trabalhos, sendo as mais citadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei 10.639/03 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

A metodologia abordada pelas autoras Freitas e Araújo (2020) e Silva (2017) foi a observação da prática docente e dos discentes, incluindo atividades de pintura e autorretrato, elaboradas a partir do estágio supervisionado do curso de licenciatura em pedagogia. Enquanto Santos e Onzi (2021) utilizaram o método de revisão bibliográfica de caráter descritivo em sua pesquisa. Franceschini, Silva e Marques (2017) partiram do método da análise discursiva com os alunos e apresentaram o trabalho a partir de um relato de experiência. Já Pinho et al. (2017) adotaram o método de coleta de dados da pesquisa-ação de caráter qualitativo.

Desse modo, Freitas e Araújo (2020) problematizam no trabalho sobre o lápis intitulado como "cor de pele" no espaço da pré-escola. Tendo como objetivo o reconhecimento de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade brasileira na educação infantil. Identifica-se que ao citar as cores disponíveis e acessíveis nas escolas, as autoras não referenciam a cor preta como uma opção para coloração da pele e não há questionamento em sua pesquisa sobre como as crianças aprendem sobre o termo do lápis "cor de pele". As autoras Santos e Onzi (2021, p.114) evidenciam sobre a importância de desconstruir pensamentos arraigados ligados à ideologia da branquidão e sobre a construção de

práticas pedagógicas que contribuam para a construção e afirmação das identidades das crianças.

Dentre os trabalhos encontrados, foi possível observar que cerca de doze deles trazem a literatura infantil no resumo ou palavras-chave, dando ênfase à sua importância para trabalhar a respeito da diversidade étnico-racial na primeira infância. De acordo com Santos e Onzi (2021), a literatura infantil pode ser uma grande aliada para trabalhar a diversidade étnica, além de frisar sobre a responsabilidade da escola de inserir a temática sobre a cultura Afro-Brasileira e Africana nos espaços escolares desde a educação infantil, não limitando a discussão somente a datas comemorativas, como o 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra).

Desse modo, é essencial exercer cautela na seleção de literatura infantil para abordar questões étnicas e culturais na sala de aula, pois muitas das narrativas disponíveis tendem a favorecer a perspectiva da branquitude. Como ressaltam Franceschini, Silva e Marques (2017, p.12), essa preferência implícita por narrativas que enfatizam a cultura branca pode perpetuar desigualdades e preconceitos, reforçando estereótipos e marginalizando as vozes e experiências de grupos étnicos minoritários:

Geralmente são apresentadas histórias cujos textos e imagens privilegiam a cultura do “homem branco”, impondo sobre elas uma determinada perspectiva de padrão de beleza. As histórias marcam o universo infantil. Assim, é preciso enriquecer seu repertório com contos, fábulas, mitos, poesias de diversos lugares do mundo, compartilhando a diversidade de culturas e suas belezas.

Nesse sentido, é fundamental adotar uma abordagem crítica na seleção de livros infantis, buscando obras que representem de maneira autêntica e respeitosa a diversidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira. Isso implica escolher narrativas que não apenas incluam personagens de diferentes origens étnicas, mas também que abordem suas vivências e perspectivas de forma positiva.

Além disso, é importante promover a desconstrução de estereótipos e a valorização da pluralidade cultural por meio de discussões e atividades reflexivas em sala de aula. Os educadores têm o papel crucial de criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas, independentemente de sua origem étnica ou racial.

Em suma, Silva (2017) e Pinho et al. (2017) fazem críticas ao conteúdo dos livros didáticos e literatura infantil, considerando que são histórias narradas sob uma perspectiva

branca, que representa um padrão estético distante da cor da criança negra. Silva (2017), além de discutir o lápis intitulado como "cor de pele" relacionando-o com a branquitude, relata que alguns alunos o classificam como mais bonito na hora de colorir a pele nos desenhos. Pinho et al. (2017, p.126) apontam que a cor do lápis "cor de pele" é entendida pelos alunos pesquisados como bonita e bela para pintar a pele nos desenhos, e qualquer coisa fora desse padrão é descrita por eles como borrão ou sujeira.

Apesar de buscar problematizar o lápis "cor de pele" na educação infantil em seu trabalho, Pinho et al. (2017) apresentam um foco maior na transformação das práticas pedagógicas que envolvem a população negra. Os autores expõem que as referências disponíveis para a criança negra na sociedade são incompatíveis com sua raça/cor, gerando conflitos e negação do corpo negro. A pesquisa tem como proposta a transformação dessas referências negativas por meio de práticas pedagógicas que contribuam para que a criança reconheça a importância da população negra na construção nacional. Nesse sentido, Franceschini, Silva e Marques (2017, p.8) salientam que:

As crianças convivem cotidianamente com uma carga ideológica que ressalta e valoriza a brancura, o que determina uma imagem socialmente negativa do (a) negro (a). Já bem pequenas, as crianças negras experimentam atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte dos (as) adultos (as) para com elas, e muitas vezes das próprias crianças brancas.

Assim, Franceschini, Silva e Marques (2017) e Pinho et al. (2017) dialogam que a questão racial precisa ser abordada de forma a contribuir para a afirmação da identidade das crianças negras, o reconhecimento das diferenças existentes e a valorização étnico-racial no currículo, visando promover uma sociedade menos racista e mais justa. Esses autores consideram importante o envolvimento das famílias nas discussões sobre essa temática, bem como o investimento na formação inicial e continuada dos educadores.

Dessa forma, a partir dos trabalhos analisados, com base nos autores, foi possível perceber que ainda há a propagação do uso do termo "lápis cor de pele" no ambiente educacional, fazendo referência ao lápis de cor rosa claro. No entanto, conclui-se que, mesmo que não haja uma variedade de lápis que abranja todos os tons e cores de pele presentes na sociedade brasileira, esse intitulado como "cor de pele" não deve ser assim denominado. Isso ocorre porque, além de reproduzir o branqueamento, tende a favorecer uma cor de pele específica em detrimento de outras, não contribuindo para a formação da identidade das crianças e para a valorização da diversidade étnico-racial presente no país.

Portanto, é necessário ressignificar o termo do "lápiz cor de pele" arraigado na sociedade, apresentando às crianças os diversos tons de pele existentes, considerando que cada um precisa ser representado e respeitado em sua completude. Para esse fim, os autores sugerem diversos recursos que podem ser utilizados com as crianças pequenas a fim de abordar as questões pluriétnicas no contexto educacional desde a educação infantil. Isso inclui o autorretrato, pinturas com diversos tons de pele, vídeos interativos e lúdicos, desenhos animados que representem não apenas a pele branca, mas também outras tonalidades, e a literatura infantil, que é apontada como um recurso importante para trabalhar a diversidade em sala de aula.

O balanço de produção do conhecimento evidencia, a partir das buscas e análise de todos os trabalhos encontrados, considerando o recorte temporal, que há uma quantidade reduzida de produções acadêmicas que estão discutindo a temática do "lápiz cor de pele" na educação infantil. É evidente a importância de discutir a questão racial desde a infância, pois é nessa etapa que as crianças começam a construir suas identidades e a compreender o diverso e o plural a partir da escola.

Em síntese, a análise do "lápiz cor de pele" na educação infantil transcende a mera questão de nomenclatura, emergindo como um convite à reflexão profunda sobre identidade, diversidade e combate ao racismo desde os primeiros anos de vida. Ao redefinir esse termo e fomentar práticas pedagógicas inclusivas, estamos pavimentando caminhos rumo a uma educação mais equitativa e a uma sociedade verdadeiramente justa. A seguir, exploramos o contexto histórico da população negra no Brasil, abordando questões como a ideologia do branqueamento, a formação da criança como sujeito histórico e seu acesso à educação infantil no país.

3 A QUESTÃO DO NEGRO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO

“[...] a Europa tem contas a prestar perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história”.

(Aimé Césaire, 1978)

Nesta seção, abordaremos o processo histórico da população negra no Brasil, propondo uma reflexão sobre o negro como solução para o país. Posteriormente, discutiremos o contexto histórico pós-abolição de 1888, momento em que o negro se torna um problema na sociedade brasileira. Ainda nesta seção, apresentaremos importantes conceitos e discussões que fundamentam este estudo, tais como a ideologia do branqueamento e as interfaces do racismo.

3.1 O negro enquanto solução

O processo de colonização e "descoberta" do Brasil em 1500 trouxe consigo uma das mais cruéis experiências que o ser humano poderia vivenciar: a escravidão. A violência e crueldade posta aos indígenas e aos negros no período colonial na América Latina foram de tamanha brutalidade, contando com características e dimensões únicas. A invasão e ocupação do solo brasileiro pelos portugueses em 1532 corresponderam a diversas formas de extermínio, submissão e exploração humana (Césaire, 1978; Albuquerque; Filho, 2006; Hernandez, 2008; Nascimento, 2016; Munanga, 2020).

Na busca por desbravar as novas terras encontradas, os indígenas foram os primeiros a experimentar a violência dos colonizadores portugueses. A chegada dos colonizadores europeus marcou o início de uma mudança abrupta na vida dos povos originários, os nativos que aqui viviam, os verdadeiros donos de todo território, tiveram seus hábitos, idiomas, costumes, crenças e identidades violados pelos desbravadores portugueses. E neste caminho de devastação emergiu um modelo impositor que sequestrava suas histórias, obrigando-os a abandonar suas culturas e a adotar outras crenças, outros valores, outros comportamentos, outra língua e outra identidade. Desse modo, Aimé Césaire (1978, p.24), ao fazer uma análise crítica sobre o processo de colonização e suas causas, enfatiza que:

[...] que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa

consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em animal.

Ao citar as consequências da colonização, Césaire (1978) ressalta que essa prática colonizadora modificou tanto quem colonizou quanto quem foi colonizado. A tendência da ciência racial europeia, de inferiorizar outros povos, outras culturas e civilizações, resultou no tratamento desumano, na exterminação de pessoas, na destruição de culturas e no assassinato de línguas.

Além de terem seu território violado pelos portugueses, sendo tratados como animais selvagens, como seres que não produziam cultura nem conhecimento, os indígenas também foram escravizados e obrigados a desbravar o extenso solo brasileiro juntamente com os colonizadores. No entanto, os indígenas não foram suficientes para os colonizadores, e sua mão de obra foi se tornando desnecessária, deixando, em certo momento da história, de ser uma solução e se tornando um problema para o progresso do país. O problema posto foi que os indígenas, além de resistirem aos colonizadores, conheciam muito bem seu território, o que dificultava sua captura em caso de fugas, ou eram "protegidos" pelos padres jesuítas com propostas de catequizá-los. Diante disso, o projeto inicial dos portugueses e espanhóis de escravizar os indígenas para o trabalho braçal foi comprometido (Ribeiro, 2013).

Desse modo, a solução idealizada para este problema foi a busca pela mão de obra escrava na África. Para entendermos esta parte da história do país, vamos fazer uma visita à África, a mãe de grandes civilizações e berço da humanidade, continente que por muitos séculos foi descrito e interpretado de forma negativa, inferiorizado e julgado a partir da cor da pele de seu povo, sem dar importância à complexidade e diversidade de seu continente. Hernandez (2008, p. 11), ao destacar a respeito da biologização do ser humano inventada pela "ciência racial" europeia, enfatiza que os cientistas, ao classificar as raças a partir de suas diferenças, implantaram nas sociedades, em destaque a brasileira, a ideia de superioridade de uma raça e inferiorização de outras. Como afirmam os autores.

Podemos dizer que foram basicamente quatro os argumentos da "ciência racial" que tiveram grande aceitação na sociedade brasileira daquele tempo: o primeiro, que havia raças diferentes entre os homens; segundo, que a "raça branca" era superior à "raça negra", ou seja, os brancos eram biologicamente mais inclinados à civilização do que os negros; terceiro, que havia relação entre raça, características físicas, valores e comportamentos; e, ainda, que as raças estavam em constante evolução, portanto era possível que uma sociedade pudesse ir de um estágio menos desenvolvido para outro mais adiantado, sob certas condições (Albuquerque; Filho, 2006, p.205).

O processo classificatório da "ciência racial" europeia foi um dos vieses utilizados para estigmatizar, subjugar, inferiorizar e justificar a escravização dos povos africanos. De acordo com Hofbauer (2006), Charles Linné em sua obra *Sistema Naturae* (1707-1778), subdivide os seres humanos em quatro categorias: Europeus, Americanos, Asiáticos e Africanos, utilizando a cor da pele como critério de classificação, descrevendo-as de forma mais branda ou positiva quando pertencentes à Europa, Estados Unidos e Ásia, e de forma totalmente negativa e preconceituosa quando faz referência à África. Em consonância, Hernandez (2008, p. 19) concorda que Linné descreve o povo negro de forma negativa, ao citá-los como fleumáticos, relaxados, indolentes, negligentes, que se untam de gordura e são governados pelo capricho. Ainda segundo a autora, a cor da pele negra, descrita de forma negativa pela ciência europeia, fez parte do discurso político-ideológico, justificador do tráfico de africanos no transatlântico, dos genocídios e das violências colonialistas nas Américas.

Outro viés utilizado como justificativa para escravizar o negro africano foi a religião. A Bíblia Sagrada, seguida por cristãos e católicos, também foi utilizada como justificativa para escravizar pessoas negras. Há uma passagem em Gênesis, capítulo 9, versículos 20-27, onde relata a história de Noé, que ao se embriagar de vinho, foi se deitar despido, e Can, pai de Canaã, ao adentrar na tenda e ver a nudez do pai, foi contar aos seus irmãos Sem e Jafé. Ao acordar, Noé ficou sabendo do ocorrido e amaldiçoou Can, dizendo que Canaã seria para seus irmãos, escravo de escravos. Esta passagem da Bíblia, interpretada de forma equivocada por muitos seguidores, relacionou a cor negra à maldição de Can, e serviu como justificativa para a escravização de povos negros (Hofbauer, 2006).

Mesmo combatida por certos filósofos da época, a "lenda de Noé" continuou a ser uma das explicações mais populares das diferenças e teve um papel especial na expansão muçulmana no continente africano. Afirma-se que cerca de mil anos antes de Cristo já teria havido relações comerciais entre regiões ao sul e ao norte do Saara. Mas foi o islão que deu um novo impulso e uma nova característica a esse comércio. A maior parte dos grandes negociantes se convertia à religião muçulmana para proteger-se das *razias* e de uma possível escravização, e também para participar das redes comerciais cada vez mais extensas do *dar-al-islâm* (p.63).

O islamismo, outro viés justificativo, foi um dos primeiros mecanismos para a escravização de pessoas negras no norte da África, a partir do fim do século VIII. Desde a entrada dos árabes no continente, a religião foi utilizada como aparato para a escravização e as atrocidades cometidas contra os africanos. Para os seguidores da fé islâmica, a escravização

era vista como uma espécie de missão religiosa, pois acreditava-se que, após o convertimento ao islamismo, a pessoa estaria pronta para a salvação.

[...] é também inegável que já era possível detectar, em épocas pré-islâmicas, primórdios de atitudes discriminatórias contra pessoas de origem africana. Contudo, processos de exclusão mais rígidos, sentimentos de desprezo exacerbado e até ódio contra pessoas de pele escura surgiram e consolidar-se-iam apenas com o movimento expansionista do mundo islâmico (Hofbauer, 2006, p.56).

A religião, sob um viés humanizador, foi por muito tempo utilizada como sinônimo de opressão, exploração e dominação de povos e nações. Principalmente no período das colonizações, foi usada para mascarar o racismo, o preconceito e a discriminação presentes nas sociedades escravistas. Nascimento (2016, p. 52) discorre que as religiões nas sociedades colonizadas, na pretensão de evangelizar e salvar os cativos, eram utilizadas sob um viés ideológico e para fins lucrativos. O autor cita um trecho da pregação do padre Antônio Vieira em 1633, na Bahia, onde, ao pregar aos escravizados, ensinava que tinham que obedecer aos seus patrões, fossem eles bons ou maus, e que era preciso entender e aceitar seus destinos como escravos, os quais, segundo ele, foram impostos por Deus. Da mesma forma, Hernandez (2008, p. 54) dialoga que:

É importante destacar que a evangelização cristã, fosse católica ou protestante, tinha três pontos comuns. O primeiro era empreender a conversão dos africanos não apenas ao cristianismo, mas ao conjunto de valores próprios da cultura ocidental europeia. O segundo, por sua vez, era ensinar a divisão das esferas espiritual e secular, crença absolutamente oposta à base do variado repertório cultural africano fundado na unidade entre vida e religião. Já a terceira referia-se à pregação contrária a uma série de ritos sagrados locais, o que minava a influência dos chefes tradicionais africanos.

Desse modo, sob uma justificativa ou outra, a escravização de pessoas foi se acentuando, tratadas como objetos sem valor ou negada sua natureza humana, foram, segundo Hernandez (2008), transformadas em mercadorias simplesmente por terem a pigmentação da pele escura e serem julgadas como civilizações inferiores. Fato que se intensificou com a invasão dos europeus na costa da África em meados do século XVI, dando início às disputas acirradas do negócio lucrativo que era o tráfico de pessoas e reforçada pelos estereótipos raciais.

De acordo com Nascimento (2016, p. 49), não há uma estimativa confiável da quantidade de africanos tirados da África para o Brasil a partir de 1530, e um dos motivos da falta de estatísticas foi uma Circular de n. 29 de 1891, assinada pelo então ministro das

Finanças, Rui Barbosa, na qual ordenava que fossem incinerados todos os registros de documentos e arquivos históricos relacionados ao comércio de escravos e escravidão. Os motivos do apagamento de fontes históricas sobre o processo cruel da escravização foram defendidos por Rui Barbosa como uma alternativa para não indenizar os ex-proprietários dos escravos libertos. Mas, segundo o autor, o real motivo foi apagar da história do país as evidências do que foi o sistema escravocrata brasileiro.

A proporção de pessoas importadas da África para serem escravizadas no Brasil a partir de 1535 aumentou consideravelmente. De acordo com Hernandez (2008), cerca de 10 a 11 milhões de pessoas foram tiradas do continente africano no período de quatro séculos, o mesmo quantitativo registrado pelo tráfico transaariano em dez séculos, e conforme Albuquerque e Filho (2006), cerca de 4 milhões tiveram como destino o Brasil.

A retirada abrupta dos africanos de seu continente era constituída de violência antes mesmo da saída de seu território. Segundo Albuquerque e Filho (2006), os africanos capturados eram presos pelo pescoço e conectados a outras pessoas enquanto aguardavam os comerciantes de escravos, às vezes por meses. Muitos morriam mesmo antes de embarcar, devido às doenças e aos espaços precários e insalubres nos quais eram depositados. Nos porões dos navios, um terço não sobrevivia à viagem, devido às doenças, à fome, à sede, aos maus tratos e à superlotação dos navios negreiros em viagens que duravam meses. Os africanos escravizados que sobreviviam eram vendidos no Brasil e obrigados a trabalhar de forma excessiva, sem remuneração e nem mesmo condições dignas de sobrevivência. Além dos castigos físicos perpetrados pelos senhores, como o tronco, o açoite, as humilhações, as correntes, a exploração doméstica e a exploração sexual, foram algumas das atrocidades praticadas contra os escravizados. Como expõem os autores:

A retirada violenta de africanos de suas comunidades, conduzidos para trabalhar como escravos em terras distantes, foi a solução encontrada pelas potências coloniais européias para povoar e explorar as riquezas tropicais e minerais das colônias no Novo Mundo. (...) A migração transatlântica forçada foi a principal fonte de renovação da população cativa no Brasil, especialmente nas áreas ligadas à agricultura de exportação, como cana-de-açúcar. Submetida a péssimas condições de vida e maus-tratos, a população escrava não se reproduzia na mesma proporção da população livre. Era alto o índice de mortalidade infantil e baixíssima a expectativa de vida (Albuquerque e Fraga Filho, 2006, p.39).

Contudo, os africanos escravizados traficados para o Brasil e seus descendentes, juntamente com os indígenas, foram decisivos na construção e desenvolvimento econômico do país. Desbravaram matas, ergueram cidades e portos, abriram estradas, contribuíram nas

lavouras de cana-de-açúcar, de tabaco, algodão, café, engenhos e mineração, além de serviços domésticos. Como afirma Nascimento (2016, p. 43).

O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se autodegradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A obilitante ocupação das classes dirigentes – os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos – consistia no exercício da indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito, e na prática da mais licenciosa luxúria.

O sistema escravista persistiu mesmo após a independência do Brasil em 1822, apesar da criação de leis destinadas a combater o tráfico negreiro e a escravidão. Um exemplo é a Lei Feijó⁹ (1831), conhecida como lei "para inglês ver", pois na realidade o comércio de pessoas pelo Atlântico continuou, com um aumento significativo entre os anos de 1830 e 1840. Outro exemplo é a Lei Eusébio de Queiroz¹⁰ (1850), criada com o propósito de extinguir a escravidão no país, proibindo o tráfico intercontinental de africanos, e só foi promulgada devido às pressões vindas de outros países, principalmente da Inglaterra, que, após ter construído impérios e riquezas à custa da escravidão e exploração, resolveu intervir.

Conforme Albuquerque e Filho (2016, p. 59), essas leis por si só não cessaram o tráfico de escravos nem a escravidão no Brasil. Isso é confirmado pelo considerável aumento da entrada de africanos nos portos durante os últimos vinte anos antes da assinatura da Lei Áurea. Segundo os autores, estima-se que cerca de um milhão de escravizados foram trazidos para o país nesse período.

Outras leis foram criadas como resultado das campanhas abolicionistas, como a Lei do Ventre Livre¹¹ (1871), que determinava que todos os filhos de escravas, a partir da promulgação da lei, seriam considerados livres no Brasil. No entanto, aos senhores era concedida a opção de receber do Estado uma indenização pela liberdade do escravizado ou mantê-los trabalhando sob a tutela dos senhores até os 21 anos de idade. A Lei dos

⁹ Lei Feijó, Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-7-11-1831.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

¹⁰ Lei Eusébio de Queiroz. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

¹¹ Lei do Ventre Livre. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

Sexagenários¹² (1885) foi uma das leis mais absurdas da época, que permitia que os escravizados a partir dos 60 anos se aposentassem, sem considerar que a expectativa de vida dos escravos na época não passava dos 40 anos de idade, conforme Nascimento (2016). Em suma, mesmo com essas leis promulgadas, pressões externas, resistências dos escravizados e lutas dos movimentos abolicionistas, o Brasil foi o último país independente a libertar os negros da condição de escravos, fato que só ocorreu após a assinatura da Lei Áurea¹³, pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888.

A referida Lei Áurea, lei de número 3.353 de 13 de maio de 1888, é composta por apenas dois artigos, onde, no primeiro, declara a extinção da escravidão no país, e no segundo artigo, revoga todas as disposições contrárias. No entanto, segundo Albuquerque e Filho (2006), não foi somente esta lei que alcançou o feito de libertar a população negra da escravidão. Antes mesmo da sua assinatura, cerca de 90% dos escravizados já haviam alcançado suas liberdades, seja por meio da carta de alforria, da libertação por parte de seus donos ou a partir das diversas resistências e fugas, assunto que será discutido no próximo título "O negro enquanto problema".

3.2 O negro enquanto problema

Os africanos traficados para o Novo Mundo, que decorrer do processo de colonização foram vistos como solução para construção e progresso do país, após serem arrancados de suas terras, destituídos de suas famílias, obrigados a abandonarem suas culturas e identidade, e serem transformados em escravos, passam, mesmo antes da abolição da escravatura, a serem considerados um problema na sociedade brasileira. Esse "problema" nasceu do medo por parte da elite branca sobre o que essa população majoritariamente negra e liberta poderia significar: o medo de que a "mancha negra" tomasse as ruas em atos políticos, o medo de que interferissem na economia do país, o medo de que reivindicassem por seus direitos, o medo de que o Brasil fosse por eles dominado.

Para Nascimento (2016, p.67), alimentado no ventre do racismo, o “problema” posto foi puramente racial, pois, para a raça branca, o sangue negro, considerado inferior, era, em si,

¹² Lei dos Sexagenários. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

¹³ Lei Áurea. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.>. Acesso em: 23 de jun. 2023.

uma ameaça para o desenvolvimento da Nação. Medo que se intensificou no período próximo a abolição da escravatura (Nascimento, 1983; Azevedo, 1987; Albuquerque; Filho, 2006; Bento, 2014; Munanga, 2020). Em síntese Bento (2014) ressalta que:

É compreensível o silêncio e o medo, uma vez que a escravidão envolveu apropriação indébita concreta e simbólica, violação institucionalizada de direitos durante quase 400 dos 500 anos que tem o país. Assim, a sociedade empreendeu ações concretas para apagar essa “mancha negra da história”, como fez Rui Barbosa, que queimou importante documentação sobre esse período. Essa herança silenciada grita na subjetividade contemporânea dos brasileiros, em particular dos brancos, beneficiários simbólicos ou concretos dessa realidade (Bento, 2014, p.45).

Os brancos, beneficiários simbólicos e concretos do processo escravista brasileiro, também se beneficiaram do que a Lei Áurea não garantiu aos ex-escravizados. Diante do exposto, o dia 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea, pode-se dizer, um dia memorável na história do Brasil, a data que aboliu a escravidão no país. No entanto, é importante refletir sobre o que a lei não aboliu, sobre o que a lei não garantiu e sobre as consequências geradas na vida de milhões de pessoas até os dias de hoje, que carregam como herança os resultados dessa abolição, que não foi planejada para beneficiar ou incluir de fato na sociedade a população negra liberta. Como enfatiza Martins (2017, p. 45):

Mesmo após a assinatura da lei Áurea, não foram implantados planos e políticas que garantissem os direitos essenciais à população negra alforriada. O que, de fato, ocorreu, como consequência, foi a falta de alimento, educação, saúde, moradia, e do direito à terra para produzir seu sustento. À população negra foi negada a oportunidade de uma vida digna.

De acordo com a autora, apesar da abolição formal da escravidão, a população negra alforriada enfrentou uma série de desafios e privações significativas. A ausência de políticas efetivas e programas de inclusão social deixou os negros recém-libertos à mercê das circunstâncias precárias, privando-os dos direitos básicos necessários para uma vida digna. A falta de acesso a alimentos, educação, saúde, moradia e terra para sustento agrícola representou uma negação fundamental de oportunidades e condições humanas essenciais. Essa lacuna entre a libertação formal e a efetiva inclusão social destaca a persistência das desigualdades raciais e a necessidade contínua de esforços para promover a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica.

A referida lei não foi pensada para abolir o racismo, a discriminação e o preconceito contra as pessoas negras, deixando como herança aos negros descendentes de africanos os

resquícios do processo cruel escravista que persistem até os dias de hoje no país. Esses resquícios se manifestam através das desigualdades, exclusão, discriminação e pobreza. Nascimento (2016, p. 65) menciona que a Lei Áurea atirou os africanos e seus descendentes às margens da sociedade, deixando-os abandonados à própria sorte. Por não garantir sua inclusão na nova realidade econômica brasileira, por isentar os senhores, o Estado e a igreja de suas responsabilidades de reparação aos africanos "livres", por não haver a intenção de indenizar essas pessoas por séculos de apropriação e exploração em cativeiro, nem mesmo a pretensão de criar políticas de reforma agrária, garantia de saúde, moradia ou acesso à educação.

Diante disso, a fim de solucionar o problema que era o negro "livre" na sociedade, a estratégia encontrada foi o embranquecimento da população, denominada por Abdias do Nascimento (2016, p. 61) de "estratégia de genocídio", cujo objetivo principal era a eliminação dos negros da sociedade brasileira. Para Nascimento (2016, p. 69-71), o mulato, fruto do estupro da mulher negra pelo homem branco, foi o primeiro degrau para o início do branqueamento e erradicação da raça negra do Brasil, além de se tornar símbolo da "democracia racial" do país. A ideia central era que, com o crescimento desta população, conseqüentemente, ocorreria o desaparecimento da raça negra do território brasileiro e logo, o "problema" seria eliminado.

Além disso, é essencial destacar que o projeto ideológico de branqueamento não se restringiu apenas à esfera racial, mas também permeou diversas áreas sociais, como a educação, o mercado de trabalho e até mesmo a mídia. Instituições educacionais foram moldadas para valorizar a cultura eurocêntrica e suprimir as contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras, enquanto o mercado de trabalho foi estruturado de maneira a favorecer os brancos em detrimento dos negros, perpetuando um ciclo de desigualdade econômica. Além disso, a mídia muitas vezes reforçou estereótipos negativos sobre a população negra, contribuindo para a manutenção de preconceitos e discriminação. Esses aspectos revelam a complexidade e a profundidade do problema do racismo no Brasil, que ainda persiste como um desafio social significativo a ser enfrentado.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, o próximo segmento se concentrará no exame do projeto ideológico de branqueamento da população brasileira, delineando as múltiplas dimensões desse fenômeno e os elementos que impulsionaram e continuam a impulsionar a disseminação do racismo na sociedade brasileira.

3.3 (Inter) Faces do racismo: ideologia do branqueamento no Brasil

As diferenças entre os seres humanos foram objeto de estudo na Europa e nos EUA no final do século XVIII, após o início das expedições colonizadoras pelo mundo. Os estudiosos buscavam entender as razões por trás das diferenças entre os seres humanos. Desta forma, os cientistas começaram a explicar essas diferenças a partir do clima e do espaço geográfico ocupado por cada povo. No entanto, no século XIX, novas teses surgiram e as classificações raciais deixaram de ser entendidas a partir do critério climático/espaço geográfico para serem entendidas a partir do ideário biológico das raças (Hofbauer, 2006, p. 118-124). Desse modo, a ideia de raça, sob o viés classificatório da "ciência racial" europeia, passou a classificar povos específicos como superiores e inferiores. Não obstante, essa ideia foi utilizada para classificar e subjugar povos do Continente Africano, que eram, em suas visões racistas, interpretados devido à cor de sua pele, como inferiores em relação aos demais.

De acordo com Hofbauer (2006, p. 35), na antiguidade, a cor da pele preta/negra não era considerada algo biológico ou natural, mas sim interpretada como representação do mal e do pecado, estando moralmente condenada, enquanto a cor de pele branca expressava o divino, a paz, a inocência e a pureza da verdadeira fé. Destarte, a cor da pele preta/negra, interpretada e relacionada desde a antiguidade como algo negativo ou ruim, foi também utilizada como critério de exclusão, sendo esta responsável pela constituição e estruturação do racismo nas sociedades colonizadas.

Nesse contexto, o ideal do branqueamento, embasado em concepções do racismo científico europeu, que reforça a supremacia da raça branca e, ao mesmo tempo, incentiva os indivíduos a se aproximarem desse padrão (Hofbauer, 2006, p.27), foi introduzido, segundo alguns pensadores, no final do século XIX, com fundamentos ideológicos e políticos, visando resolver a questão racial no país. A ideia central era que por meio da miscigenação, ou seja, a mistura das raças, seria possível alcançar a chamada raça pura ariana, gradualmente eliminando a população negra.

Nascimento (2016, p.71) argumenta que a política imigratória, sobretudo a vinda de pessoas da Europa, fez parte de uma estratégia mais ampla para erradicar a "mancha negra" da sociedade brasileira por meio da miscigenação. O projeto de embranquecimento da população visava, através da mistura racial, eliminar gradualmente a presença negra no território brasileiro, substituindo-a pela raça branca europeia. Desde 1870, o governo incentivava a entrada de imigrantes no país, principalmente europeus, e implementava políticas de

imigração para dificultar a entrada de pessoas negras, visando evitar o aumento dessa população, como evidencia o Decreto¹⁴ de Lei nº 528, expedido em 8 de junho de 1890:

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à ação criminal do seu país, excetuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipulados.

Baseada na premissa de que a miscigenação levaria à criação de uma "raça pura" aariana, a política do branqueamento tinha como meta a eliminação da população de pele negra do território brasileiro. De acordo com Martins (2017, p.38), os defensores desse ideal, como o antropólogo João Batista Lacerda (1911), acreditavam que, em um século, o Brasil alcançaria uma população predominantemente branca por meio da miscigenação.

Entretanto, a tentativa de branquear a população brasileira através da mistura racial, embora propagada como um processo harmonioso e baseado em casamentos respeitosa, como defendem os adeptos do mito da democracia racial, frequentemente ocorreu de maneira opressiva e através da exploração sexual da mulher negra. Como observa Munanga (2020, p.35):

Se os brancos não hesitaram em manter relações sexuais com as mulheres negras, índias e mestiças, isso não significa em absoluto que aceitaram os princípios de igualdade racial. Esse fato sublinha mais a existência das necessidades físicas e os meios para satisfazê-las numa sociedade incontestavelmente dominada pelos europeus, tanto no plano econômico quanto político. Vista dentro desse contexto colonial, a mestiçagem deveria ser encarada, primeiramente, não como um sinal de integração e de harmonia social, mas sim como dupla opressão racial e sexual, e o mulato como símbolo eloquente da exploração sexual da mulher escravizada pelo senhor branco. Embora o casamento com uma mulher de outra "raça" possa ser interpretado como símbolo de uma grande tolerância, é preciso dizer que os casamentos desse tipo foram raros.

Com o objetivo de encobrir o racismo presente no Brasil, foi forjado um mito: o "mito da democracia racial", defendido por diversos pensadores, como Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* (1933). Esse mito é apontado por vários autores como uma interpretação sistematizada que difunde a ideia de um país onde a construção da identidade nacional ocorre de maneira respeitosa, sem distinções, marcada pela harmonia e igualdade

¹⁴ Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 20 de jul. 2023.

entre as raças. No entanto, esse mito, amplamente propagado dentro e fora do país, serviu para ocultar o racismo, a discriminação, a exclusão e até mesmo o genocídio do povo negro.

Gomes (2005, p.57) destaca que, apesar das diferentes interpretações sobre o que constitui um mito, sociólogos e antropólogos concordam em chamar essa percepção da realidade racial brasileira de mito da democracia racial. Segundo a autora, essa concepção pode ser vista como uma ideologia que nega as desigualdades raciais existentes, propagando a noção de igualdade de oportunidades e tratamento entre brancos e negros. Além de encobrir o racismo e negar a discriminação racial, serve para disseminar estereótipos e preconceitos. Para a autora:

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).

O mito da democracia racial, enraizado no imaginário social, é utilizado para encobrir o racismo e promover a ideia de uma harmonia racial entre negros e brancos no Brasil, mas, como observa Nascimento (1983, p.28), é “[...] uma fachada despistadora que oculta e disfarça a realidade de um racismo tão violento e destrutivo quanto aquele dos Estados Unidos ou da África do Sul”.

Cavalleiro (2021), ao abordar o branqueamento, destaca que no período pós-abolicionista, quando os negros foram libertados da escravidão, tornaram-se um "problema" para a sociedade brasileira. Foram segregados economicamente e socialmente, sem recursos que garantissem sua subsistência, resultando apenas numa igualdade nominal entre homens brancos e negros, uma suposta democracia racial, defendida por Gilberto Freyre. O branqueamento foi uma política ideológica da época destinada a eliminar gradualmente a presença negra na sociedade brasileira, assegurando assim o seu "clareamento".

Embora o plano de extinguir os negros do território brasileiro através do projeto de embranquecimento não tenha se concretizado, o ideal do branqueamento, conforme observa Munanga (2020), continuou enraizado no psicológico dos negros e mestiços, prejudicando assim a busca por suas identidades. Em linha com isso, Martins (2017, p.40) destaca que a tendência para o desaparecimento do negro na sociedade brasileira através da miscigenação

resultou não apenas no embranquecimento de suas características físicas, mas também na diluição de suas culturas e identidades. Portanto, o ideal do branqueamento teve como consequências, além da perda de identidade do povo negro, a não aceitação de sua negritude.

Para ilustrar o conceito do branqueamento racial por meio da miscigenação, a Figura 1 apresenta três gerações que demonstram o gradual embranquecimento resultante da mistura das raças.

Figura 4 - Obra “A Redenção de Cam” de Modesto Brocos 1895



Fonte: César Barreto, Itaú Cultural, 2020.

A pintura, de acordo com Schwarcz (2012, p.87), retrata o processo de branqueamento defendido pelo governo brasileiro da época. Na imagem, uma avó negra retinta está em pé com as mãos levantadas, como se estivesse agradecendo a Deus por algum milagre. Ao lado, sentado à porta, está o pai branco, lembrando um português, olhando para a criança que está sob o colo da mãe com admiração. No centro, a mãe, mulata, de traços "suavizados", segura o bebê de pele clara e cabelos lisos em seu colo.

A tela, intitulada *A Redenção de Cam* e pintada em 1895 pelo espanhol Modesto Brocos (1852-1936), foi analisada por alguns críticos, evidenciando a crença religiosa arraigada de que a inferiorização e escravização de pessoas negras foram impostas como castigo ou desígnio divino. A obra faz referência ao "mito bíblico" do Velho Testamento,

onde a pele negra foi interpretada como forma de castigo divino, resultado do pecado cometido por Cam contra seu pai Noé (Lotierzo, 2013, p.183). A autora supracitada enfatiza que:

Numa pintura como *A redenção de Cam*, tal dimensão ideal ou imaginária é a crença na diluição do negro em branco, elevada à condição de uma verdade futura ou possibilidade aberta. Dessa forma, a pintura serve de elemento constitutivo para uma narrativa que alimenta um racismo à brasileira – este, bastante real – e se torna uma obra paradigmática ao recobrir o incerto com o véu da certeza; mostra o embranquecimento – disposição ideológica –, por meio da impressão da naturalidade que é própria à convenção documental (Lotierzo, 2013, p.156).

A obra de Brocos revela uma afinidade com o realismo e o idealismo, características do racismo à brasileira que promovem a ideia da superioridade da raça branca e conferem privilégios à mesma. Atualmente, os efeitos desse ideal racista do branqueamento são evidentes nas desigualdades raciais, que favorecem indivíduos de pele branca e marginalizam aqueles que não se enquadram nesse padrão. Conforme observado por Rosemberg (2012, p.30-31), essas disparidades refletem o típico racismo brasileiro, que opera tanto no âmbito simbólico quanto material. No plano simbólico, persiste a noção de superioridade natural dos brancos sobre outras raças, incluindo os negros, enquanto no plano material, os negros (e indígenas) enfrentam obstáculos para acessar os mesmos recursos e oportunidades disponíveis aos brancos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a população preta e parda constitui a maioria no Brasil, correspondendo a 56,1% da população. No entanto, esses dados também revelam que essa maioria enfrenta grandes desafios no acesso a oportunidades de trabalho digno, salários justos e progressão profissional. Essas disparidades se refletem também no campo educacional, onde a população negra e parda enfrenta barreiras para ingressar e se manter em instituições de ensino de qualidade, além de encontrar dificuldades para alcançar posições de destaque no sistema educacional.

Essa situação é corroborada por Rosemberg (2012, p.31), que destaca a forte correlação entre pobreza e cor da pele no Brasil. Ela observa que uma parcela significativa da população negra é empurrada para a condição de pobreza, enquanto uma proporção considerável dos pobres no país é composta por negros, como apontam Abramowicz e Oliveira (2012). Isso evidencia a interseção entre racismo e desigualdade socioeconômica, em que a cor da pele continua a ser um fator determinante para o acesso a oportunidades e recursos.

Diante desse cenário, torna-se evidente que os reflexos do ideal da branquira no Brasil se manifestam em diversos aspectos da vida social, econômica e política. Essas questões exigem uma reflexão crítica e a implementação de políticas públicas efetivas que promovam a equidade e a justiça social para todas as raças e etnias. Em suma, a próxima seção abordará questões relacionadas à valorização da diversidade étnico-racial no contexto da educação infantil. Essa discussão trará à tona o contexto histórico da infância, explorará diversas concepções sobre o tema, examinará os progressos alcançados, reconhecerá a criança como sujeito de direitos e discutirá o acesso à educação infantil no Brasil em suas diferentes dimensões.

4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A próxima seção abordará a importância de valorizar a diversidade étnico-racial na educação infantil, explorando concepções históricas de infância e criança, os avanços na conquista de direitos e no acesso à educação infantil em suas diversas dimensões, bem como as disparidades existentes. Além disso, será enfatizada a aplicabilidade da Lei 10.6369/03 na educação infantil e serão apresentadas reflexões sobre a necessidade de uma abordagem educacional antirracista na primeira infância.

4.1 A criança como sujeito histórico: avanços, conquistas e desafios

Todos nós, adultos de hoje, já fomos crianças. Isso parece óbvio, não é mesmo? No entanto, por vezes, negligenciamos esse fato crucial. Ignoramos o papel da criança como sujeito social e histórico, que, por meio de suas interações, contribui para a cultura e constrói suas próprias narrativas. Desconsideramos a criança pensante, que argumenta, que se expressa e busca ser ouvida, aquela que possui vontades próprias e capacidade de fazer escolhas. Compreender esse sujeito em toda a sua complexidade exige que atentemos para as múltiplas dimensões que o constituem. Reconhecer a criança como sujeito histórico implica compreender seu processo de formação dentro das diversas sociedades em que está inserida, como se estabelecem e como ela se desenvolve em meio às diferenças. Devemos indagar sobre os papéis que as crianças desempenham dentro de suas comunidades e como contribuem para a construção cultural desses espaços. Como destaca Kuhlmann Jr. (2010, p.30):

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais

Segundo o autor, compreender a criança em suas múltiplas dimensões como sujeito histórico demanda uma compreensão profunda de seu processo histórico, o que não é uma tarefa simples. Portanto, para dar início a essa compreensão, é necessário abordar algumas

definições de criança e infância. De acordo com o dicionário Aurélio (2010, p. 610), o termo "criança", derivado do latim "*creantia*" ou "*criantia*", refere-se a um menino ou uma menina de pouca idade associados à ingenuidade. Por sua vez, "infância", palavra originária do latim "*infantia*", é definida como a fase de desenvolvimento e crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade, caracterizada pela ingenuidade e simplicidade (p. 1154). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, estabelece que criança é toda pessoa com idade até doze anos incompletos, enquanto adolescente é aquela com idade entre doze e dezoito anos.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, no artigo 4º, definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Embora os termos "criança" e "infância" tenham hoje um significado, nem sempre foi assim. Houve um tempo na história em que a criança não tinha sequer seu lugar reconhecido no mundo. Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1986), nos séculos XVI e XVII, não existia uma designação específica para a criança nos primeiros meses de vida. Nesse período, os franceses adotaram a palavra "*bébé*" (criança bem pequenina), emprestada do inglês "baby", para se referir a essa fase, enquanto utilizavam "*petit enfant*" (criança pequena ou criancinha) para crianças um pouco maiores. A palavra "infância" estava associada à ideia de dependência e à incapacidade de fala, e as crianças só eram consideradas independentes quando deixavam de serem dependentes ou ao completarem 7 anos, como afirma Kuhlmann Jr. (2010, p.16):

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão.

Para Ariès (1986, p.87), a idade de sete anos marcava uma etapa importante, determinada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a inserção da criança na escola ou no trabalho. O autor, ao discutir o sentimento de infância na Europa medieval, destaca sua insignificância aos olhos da época, com a concepção de criança ligada à ideia de

incapacidade e irracionalidade, sendo vista como um adulto em miniatura, diferenciando-se apenas pelo tamanho e força. Mesmo nas iconografias estudadas pelo autor, as crianças eram representadas com aspectos morfológicos de adultos, apenas em tamanho reduzido, refletindo uma recusa em aceitar as características infantis na arte. No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa do autor se concentrou na infância da classe burguesa europeia, não oferecendo insights sobre o desenvolvimento da infância de crianças negras e pobres.

Mary Del Priore (2006, p.10), ao abordar a História das Crianças no Brasil e seu papel na sociedade, destaca que o trabalho escravo também afetava as crianças, e que, no século XIX, a educação não era uma opção para os filhos das classes pobres, que logo cedo eram transformados em cidadãos da lavoura, enquanto os espaços educacionais eram reservados aos filhos da elite. No entanto, ao mencionar que as crianças eram transformadas em "cidadãos da lavoura", essa ideia sugere uma falsa noção de liberdade, alimentando o mito da democracia racial, que mascara o racismo e tenta legitimar o brutal processo escravista brasileiro, que também ceifou as infâncias e privou as crianças de suas liberdades.

Quanto à educação, Ariès (1986, p.11) destaca que as crianças aprendiam por meio da convivência com os adultos, participando de suas atividades, cerimônias tradicionais e jogos. No entanto, a partir do final do século XVII, essa forma de aprendizagem foi substituída pela educação escolar formal, separando as crianças dos adultos e privando-as do contato direto com a vida cotidiana. No Brasil colonial, conforme indicado por Priore (2006), não há registros substanciais sobre quais crianças frequentavam a escola, mas é evidente que não incluíam as crianças pobres ou escravizadas. A autora argumenta que, nesse período, a educação estava intimamente ligada à religião, com ensinamentos baseados nos valores morais autoritários impostos pela Igreja Católica.

A respeito da entrada das crianças na escola, Ariès (1986) menciona a escassez de registros medievais sobre a idade em que as crianças iniciavam sua educação formal, com salas de aula mistas em termos de idades, sem preocupação com a classe ou faixa etária específica, o que só foi padronizado posteriormente.

Desse modo, quanto a entrada das crianças à escola, Ariès (1986) relata sobre a raridade de encontrar nas referências medievais sobre a idade em que as crianças iniciavam a vida escolástica, e que nas salas de aula ocorria uma mistura de idades, não havia preocupação quanto a classe/idade escolar, o que só mais tarde veio a calhar.

(...) até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7^a ano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade da entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos (Ariès, 1986, p.176).

Somente a partir do século XVIII é que a criança passou a ser reconhecida em suas particularidades, dando origem a uma nova concepção de infância. Nesse contexto, desenvolveu-se um olhar diferenciado para essa fase da vida, aumentando-se os cuidados com sua saúde física, higiene e bem-estar. Em 1959, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Declaração Universal dos Direitos da Criança¹⁵, com o objetivo de garantir a proteção dos direitos básicos da criança, apresentando um conjunto de dez princípios que enfatizam todos os direitos que devem ser assegurados a elas. Esses princípios incluem o direito à proteção ao pleno desenvolvimento, ao nome e nacionalidade desde o nascimento, à alimentação, lazer e saúde, ao atendimento especializado para necessidades especiais, ao amor e compreensão, à educação, à proteção contra negligência, crueldade ou exploração e contra atos de discriminação.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança possibilitou enxergar a criança de acordo com suas particularidades e necessidades, priorizando os cuidados e a proteção, considerando sua ausência de maturidade física e mental nessa fase (Rosemberg; Mariano, 2010). Outra conquista importante foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 13 de julho de 1990, que visa assegurar integralmente os direitos das crianças e dos adolescentes, protegendo-os contra discriminação, exploração e violência. O ECA, em seu artigo 53, estabelece os direitos à educação das crianças e adolescentes, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Dessa forma, após o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, especialmente no que diz respeito ao processo educativo, todas as crianças, e não apenas os filhos da burguesia, têm o direito garantido por lei ao acesso à educação no Brasil. Esse tema será abordado no próximo título, que objetiva abarcar as diversas dimensões do acesso à educação infantil no país, um direito que é assegurado a todas as crianças pela legislação.

4.1.1 A criança como sujeito de direitos e o acesso à educação infantil no Brasil

¹⁵ Declaração Universal dos Direitos da Criança – 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<https://relacoesexteriores.com.br/dia-declaracao-direitos-da-crianca/>> Acesso em: 23 de mai. 2023.

A partir do final do século XX e início do século XXI, as crianças passaram a ter uma série de direitos amparados por leis, incluindo o direito à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. No contexto da Educação Infantil no Brasil, especialmente no que se refere ao direito à creche, uma das grandes conquistas do século, foram implementadas diversas políticas visando garantir o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida. Assim, a creche, que anteriormente era vista sob uma perspectiva assistencialista, passou, em consonância com as legislações educacionais, a adotar propostas pedagógicas preocupadas com o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade (Rosemberg, 2012; Kuhlmann Jr., 2000, 2010).

O século XX, principalmente no seu final, trouxe novidades: a tendência à extensão progressiva da educação em contexto institucional antes da escolaridade compulsória para todos os segmentos sociais e a concepção de que ela constitui um bem, uma conquista, um direito da criança, mesmo no caso da creche que, tradicionalmente, era tida como instituição destinada exclusivamente para o filho da mãe trabalhadora pobre (Rosemberg, 2012, p. 13).

As transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e na estrutura familiar têm contribuído para mudanças significativas no modo como a infância é compreendida no Brasil. A crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, os movimentos feministas e os movimentos sociais do século XX exerceram influência na formulação de políticas educacionais voltadas para atender às necessidades das crianças pequenas. Conforme destacado por Kuhlmann Jr. (2000, p. 11):

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar.

A ideia de implantação de creches no Brasil surgiu ainda no período Imperial, mas foi durante a República que as primeiras instituições foram criadas. Geridas por entidades com viés assistencialista, essas creches tinham como objetivo erradicar a pobreza, superar os altos índices de reprovação no ensino primário e colaborar com as mães trabalhadoras. Desde o início, foram pensadas para atender as camadas mais baixas da sociedade, baseadas em padrões estrangeiros e planejadas com um modelo de baixo custo. No entanto, a crescente inserção da classe média no mercado de trabalho aumentou a procura por essas instituições

para as crianças pequenas, conferindo-lhes uma nova legitimidade social (Kuhlmann Jr., 2000).

Foi somente em 1988, com a Constituição Federal (CF)¹⁶, que a criança garantiu por lei o direito à creche, posteriormente reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996¹⁷. Desde então, muitas políticas foram implantadas para garantir o acesso dessa população à educação. A Constituição de 1988, no artigo 205, determina a educação como direito de todos, sendo este dever do Estado e da família, assegurando no art. 208, inciso IV, o direito da criança de 0 a 6 anos de idade, ao atendimento em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

Com a promulgação da LDB, a Educação Infantil passou a ser parte integrante do sistema educacional, sendo a primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas. No entanto, uma mudança na LDB em 2006, que antecipou o ingresso ao Ensino Fundamental para os 6 (seis) anos, modificou o público-alvo da Educação Infantil, passando a incluir crianças de zero a 5 (cinco) anos de idade, sendo as creches destinadas às crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola para crianças de 4 a 5 (cinco) anos de idade. Em 2009, outra alteração na Lei tornou obrigatória a matrícula de crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Além disso, no Art. 3º da Lei, nos incisos I, IV e XII, instituiu-se a igualdade de condições no acesso e permanência na escola, respeito à liberdade e à tolerância, assim como a valorização da diversidade étnico-racial (Brasil, 1996, p.9).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸, publicada sob Resolução CNE/CP nº 2 em 2017, organiza a Educação Infantil em grupos etários, creche e pré-escola. Nas creches, são atendidos bebês de (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas de (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), enquanto na pré-escola são atendidas crianças pequenas de (4 a 5 anos e 11 meses). No entanto, o documento tem sido alvo de críticas de diversos intelectuais, principalmente pela forma como foi elaborado e aprovado sem a participação social, além de

¹⁶ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 13 de mar. 2024.

¹⁷ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 mar. 2023.

¹⁸ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>> Acesso em: 15 mar. 2023.

não abordar explicitamente a educação para as relações étnico-raciais, entre outras questões. A normativa foi criada com o objetivo de definir os direitos de aprendizagem de alunos da educação básica e servir como orientação na construção do currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹⁹, fixadas a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram criadas para orientar as propostas pedagógicas da educação infantil, garantindo à criança acesso a conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, saúde, liberdade, respeito, dignidade, confiança, brincadeira, convivência e interação com outras crianças. Além disso, essas diretrizes estabelecem como dever do Estado garantir a oferta da Educação Infantil de forma gratuita e de qualidade, sem requisitos de seleção (Brasil, 2009).

Apesar das diversas normativas criadas para garantir os direitos das crianças, as estatísticas mostram que grande parte delas ainda vive uma infância sem dignidade e sem acesso ao básico, como moradia, saúde, alimentação e educação.

Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais (Kuhlmann Jr., 2010, p.20).

Ao longo dos anos, a criança conquistou uma série de direitos para assegurar suas particularidades e necessidades básicas. Esses direitos, consagrados por lei, visam garantir que ela seja tratada plenamente como sujeito de direitos civis, humanos e sociais. No entanto, apesar dos inúmeros direitos garantidos por lei, muitas crianças ainda enfrentam as desigualdades presentes no país. No que diz respeito ao acesso à educação infantil no Brasil, crianças pobres e crianças negras experimentam essas desigualdades de forma mais intensa, pois, como destacam Abramowicz e Oliveira (2012), a pobreza está intimamente relacionada à raça, e uma explica a outra. Ao realizar um recorte de raça/cor e nível socioeconômico no acesso à educação infantil, é possível perceber as reais disparidades existentes.

Um estudo realizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), divulgado pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC, 2022)²⁰, revelou que as crianças pobres, que mais necessitam da creche, são as que têm menos acesso a ela. Segundo os dados, apenas

¹⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Fixada sob Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 13 de mar. 2023.

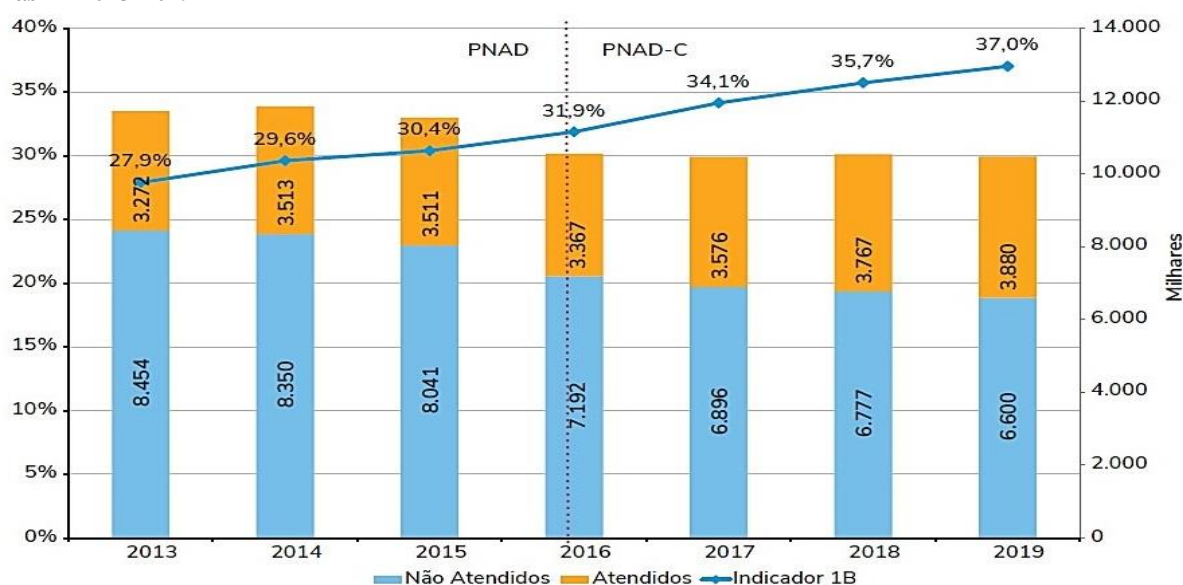
²⁰ Empresa Brasil de Comunicação (EBC, 2022). Crianças que mais precisam de creche ainda tem pouco acesso. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/criancas-que-mais-precisam-de-creches-ainda-tem-pouco-acesso>> Acesso em: 13 de ago. 2023.

24,4% das crianças de até 3 anos de idade frequentam a creche, e cerca de 5 milhões estão aguardando uma vaga. Esse grupo inclui famílias em situação de pobreza, famílias monoparentais e aquelas em que os pais ou responsáveis dependem das creches para trabalhar.

Além da questão da falta de acesso, há também o desafio da qualidade das creches disponíveis para as crianças que conseguem uma vaga. Portanto, garantir o acesso não é suficiente; é fundamental também investir na melhoria da infraestrutura e na qualificação dos profissionais que atuam nas creches, proporcionando um ambiente adequado e estimulante para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente daquelas em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

O Plano Nacional de Educação (PNE)²¹, Lei 13.005/2014, estabeleceu como meta número 1 ampliar a oferta de educação infantil em creches, no período de 2014 a 2024, a fim de atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o término da vigência do PNE. No entanto, prestes a se encerrar o prazo para atingir essa meta, os dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022 mostram que um grande percentual de crianças ainda permanece sem acesso à educação infantil, conforme demonstrado no gráfico 1:

Gráfico 1 - Número e percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a Escola ou Creche – Brasil – 2013-2019



Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad-c/IBGE (2016-2019).

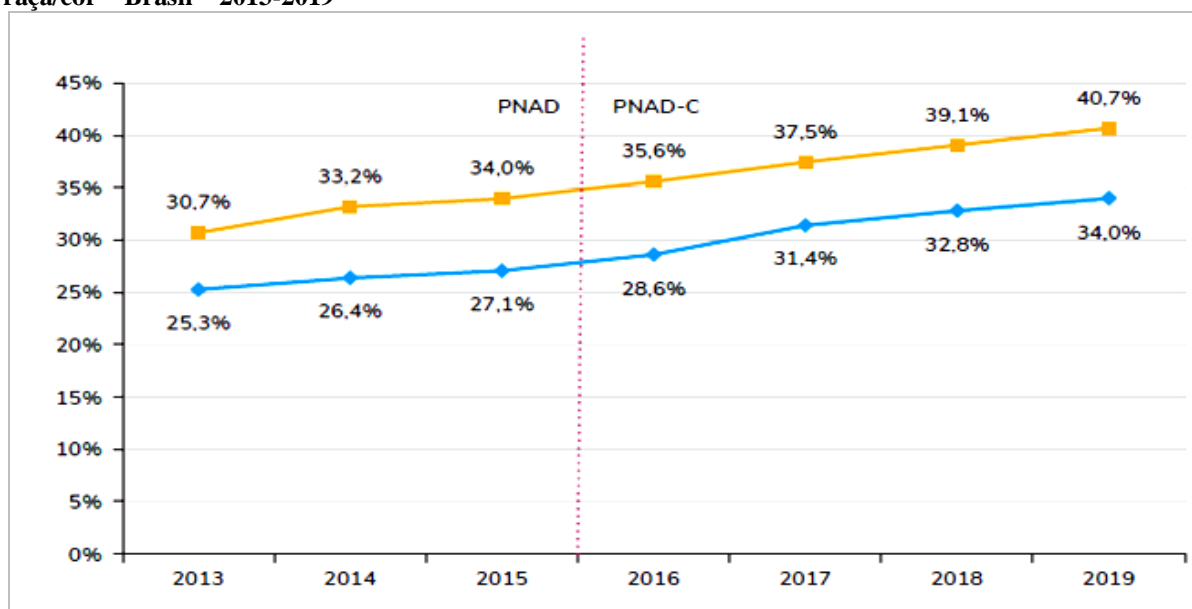
²¹ LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 05 de mar. 2024.

Os dados revelam que, entre os anos de 2013 a 2019, houve um aumento no percentual da população de 0 a 3 anos que frequentava a escola ou creche. Em 2019, a porcentagem de crianças nessa faixa etária com atendimento em creches foi de 37,0%, enquanto na pré-escola, destinada às crianças de 4 a 5 anos, o percentual do mesmo período foi de 94,1%. No entanto, considerando que a pré-escola é uma etapa obrigatória, a meta de sua universalização para o ano de 2016 ainda não foi alcançada. Apesar dos avanços no alcance de crianças frequentando a creche e a pré-escola nos últimos anos, em comparação com 2008, quando apenas 18,1% das crianças de 0 a 3 anos tinham acesso à creche e 79,7% das crianças de 4 a 6 anos frequentavam a pré-escola, o número de crianças sem acesso à educação ainda é considerável. De acordo com um levantamento divulgado pelo G1²² em 2023, cerca de 2,5 milhões de crianças de 2 a 3 anos estão fora da creche devido à falta de vaga.

Ao analisar o acesso à educação infantil sob a ótica da cor/raça, as disparidades se tornam ainda mais evidentes. De acordo com as análises de Rosemberg (2012), em 2008, apenas 20,6% das crianças brancas e 15,5% das crianças pretas e pardas de 0 a 3 anos frequentavam creches. Da mesma forma, segundo Bento (2012, p. 10, apud Paixão, 2010), aproximadamente 84,5% das crianças negras com até três anos **não** frequentavam creches, em comparação com 79,3% das crianças brancas que frequentavam. No entanto, o panorama atual, quando se considera o recorte de cor/raça, difere do que foi descrito por essas autoras, o que é esperado devido às políticas de incentivo para o acesso à creche nessa faixa etária. Entretanto, os dados continuam a evidenciar que as crianças pretas e pardas têm menos acesso à educação infantil no Brasil do que as crianças brancas. Essa realidade é ressaltada no gráfico 2.

²² Cerca de 2,5 milhões de crianças de 2 a 3 anos estão fora da creche por falta de vaga. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/07/21/cerca-de-25-milhoes-de-criancas-estao-fora-da-creche-no-brasil-aponta-levantamento.ghml>> Acesso em: 13 de ago.2023.

Gráfico 2 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola ou Creche, por raça/cor – Brasil – 2013-2019



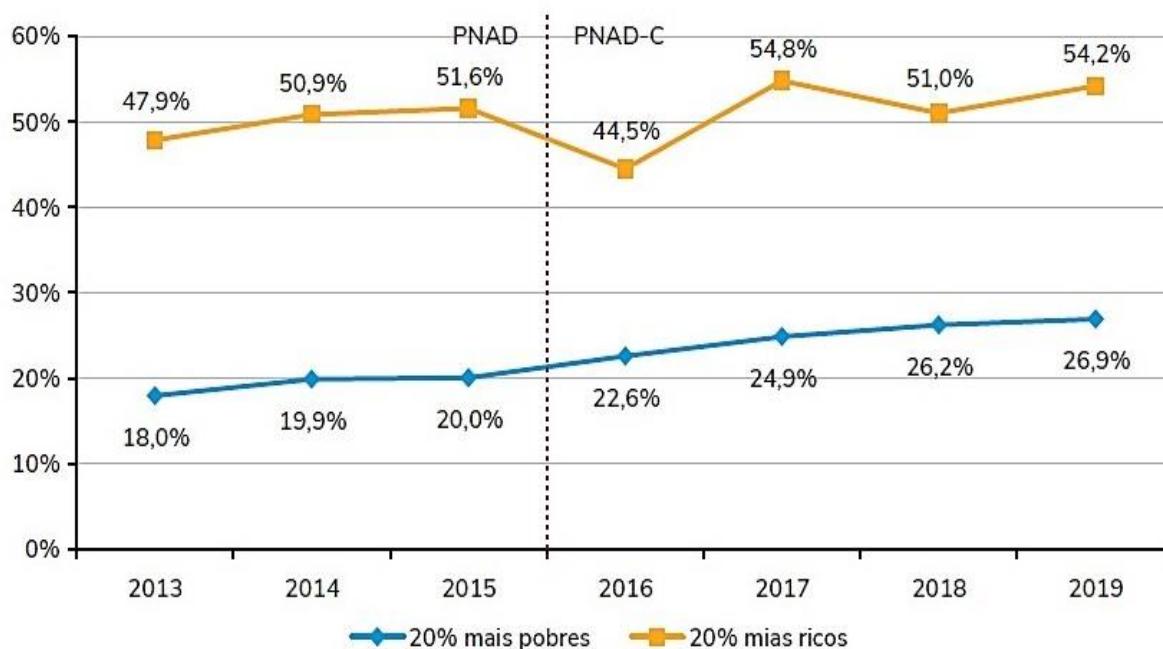
Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad-c/IBGE (2016-2019).

Conforme o gráfico, houve um aumento no nível de desigualdade no acesso à creche entre negros e brancos durante o período de 2013-2019. Segundo os dados, entre as crianças de 0 a 3 anos que frequentavam creches ou escolas nesse período, cerca de 34% eram crianças negras e 40,7% eram crianças brancas, evidenciando que o crescimento da cobertura foi maior entre as crianças brancas do que entre as negras. Esses números revelam as grandes disparidades no acesso à educação entre crianças negras e brancas no país. Rosemberg (1999), ao estudar a expansão da educação infantil no Brasil, encontrou baixos investimentos em creches públicas e processos discriminatórios que contribuíram para criar e reforçar padrões de exclusão social e racial, afetando principalmente crianças pobres e negras.

Para Bento (2012), as desigualdades raciais são evidentes não apenas nos investimentos insuficientes na educação infantil, onde há uma predominância de crianças pobres e negras, mas também na falta de valorização, preparação e qualidade dos docentes nessa área, bem como na escassez de equipamentos necessários para o desenvolvimento da educação. Segundo a autora, estudos demonstram que a educação infantil recebeu o menor financiamento e recursos adequados ao longo dos anos, tornando-a desigual em relação a outras etapas de ensino e prejudicando sua qualidade.

Quando se analisa o acesso à creche sob a perspectiva do nível socioeconômico, torna-se evidente que a desigualdade é ainda mais preocupante. Como revelado pelo gráfico 3:

Gráfico 3 - Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a Escola ou Creche, por quintil de renda domiciliar per capita – Brasil – 2013-2019



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad/IBGE (2013-2015) e Pnad-c/IBGE (2016-2019).

Ao analisar o gráfico, que utiliza a renda domiciliar per capita como indicador do acesso das crianças de 0 a 3 anos às creches entre 2013 e 2019, os resultados são alarmantes. Em 2019, enquanto os 20% mais ricos alcançaram um acesso de 54,2%, ultrapassando a meta nacional de 50% estabelecida pelo PNE para 2024, apenas 26,9% das crianças mais pobres conseguiram o mesmo acesso.

Segundo Silva (2013), os critérios de matrícula no Brasil, que variam entre sorteio de vagas, prioridade para famílias de baixa renda, comprovação de ocupação profissional ou residência próxima à instituição, podem contribuir para a exclusão de crianças negras e pobres do acesso à educação. Isso ocorre porque entre as crianças mais carentes há uma predominância de crianças negras.

Nesse contexto, Abramowicz e Oliveira (2012, p.50), ao discutirem a sociologia da infância considerando atributos étnico-raciais, de gênero, sexualidade e classe social, destacam os impactos da pobreza na vida da criança negra. Para as autoras:

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza (Abramowicz e Oliveira 2012, p.50).

As autoras destacam que a criança negra enfrenta os impactos da pobreza de maneira intensa, em razão das desigualdades enraizadas na sociedade, sendo que sua condição socioeconômica frequentemente está associada à cor da pele. Segundo Rosemberg (2012), a maioria das pessoas em situação de pobreza são negras, e uma parcela significativa dos negros vive em condições de vulnerabilidade financeira. Diante desse panorama, é evidente que, embora existam várias normativas para proteger os direitos da criança, o acesso à educação infantil não é assegurado, pois a demanda por vagas supera a oferta, afetando sobretudo aqueles que historicamente foram excluídos da sociedade: os pobres e os negros.

Em resumo, a análise do acesso à educação infantil destacou as disparidades significativas que persistem, especialmente entre grupos socioeconômicos e étnico-raciais. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 emerge como um instrumento vital para promover uma educação antirracista desde os primeiros anos de vida. No próximo título, serão abordadas estratégias para efetivar essa legislação nas práticas educacionais, reconhecendo-a como um meio essencial para combater o racismo estrutural e garantir a equidade na educação. Serão exploradas abordagens pedagógicas e iniciativas inclusivas que valorizem a diversidade étnico-racial, assegurando que todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite e celebre suas identidades culturais.

4.2 A Lei 10.639/03: caminho para uma educação antirracista na educação infantil

Mais de 500 anos se passaram, e o Brasil ainda não saldou sua dívida histórica social e cultural com as populações negras e indígenas. Ao nos aprofundarmos na temática educacional, uma das principais demandas dos movimentos negros foi em prol da educação da população negra, visando seu acesso e permanência como estratégia de transformação social e garantia de direitos. Quando refletimos sobre os grupos que compõem o Brasil, um levantamento divulgado pelo G1²³ em julho de 2022, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta um aumento na proporção de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, atingindo 56,1%, em comparação com 53% em 2012.

²³ Total de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas cresce no Brasil, diz IBGE. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/07/22/total-de-pessoas-que-se-autodeclararam-pretas-e-pardas-cresce-no-brasil-diz-ibge.ghtml>> Acesso em: 20 de jul. 2023.

Diante dos dados anteriores sobre o acesso à educação infantil no Brasil, surgem questionamentos pertinentes: se a maioria da população é composta por pessoas pretas e pardas, qual deveria ser a expectativa em relação aos espaços sociais e institucionais? Como deveriam ser os índices de acesso à educação divulgados nas pesquisas oficiais? Quais grupos, considerando a maioria, deveriam ter maior acesso? Qual seria a representatividade adequada nesses espaços? Os espaços educacionais pelo país representam essa maioria? Como são acolhidas essas diversas identidades nos ambientes escolares?

Esses questionamentos nos levam à Lei 10.639/03²⁴, regulamentada pela Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que, ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou obrigatório o ensino da História da África, dos africanos e afrodescendentes nas redes de ensino fundamental e médio. Essa legislação é considerada uma conquista significativa para a educação e para o povo brasileiro, pois, por meio de estratégias pedagógicas, busca preencher lacunas existentes, visando uma educação pautada nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo, preconceito e discriminação dentro das instituições de ensino. Ao trazer para as escolas a história e as contribuições desse grupo majoritário, que por muito tempo foram negligenciadas nos currículos e nas salas de aula, a Lei 10.639/03 representa um passo fundamental rumo à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista (Rosemberg, 2012; Marques, 2018).

A Lei 10.639/03, regulamentada pela Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornou obrigatório o ensino da história da África, dos africanos e afrodescendentes nas redes de ensino fundamental e médio. Em suma, o artigo 26-A da LDB enfatiza que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira", destacando ainda que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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 a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

²⁴ Lei 10.639/03 altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 13 de dezembro 2023.

De acordo com Marques (2018, p. 21), a Lei 10.639/03 pode ser considerada um símbolo de maior conquista do século XXI, pois trouxe para dentro das escolas e do ensino superior a discussão de uma história que por muito tempo permaneceu silenciada nos currículos educacionais. Silenciamento que reforça a ideologia da democracia racial e do padrão hegemonicamente branco, que oculta os regimes discriminatórios e os naturaliza nas práticas cotidianas. Nesse sentido, Cardoso (2021, p. 84) concorda que:

A sanção dessa lei aponta para uma reeducação das relações étnico-raciais, que deve ser oferecida pelas instituições de ensino, isto é, a estas instituições está imputada a responsabilidade de colaborar com um novo modo de tratar o protagonismo dos africanos e seus descendentes para a construção da nação brasileira, vinculadas com ações de combate e enfrentamento ao racismo.

Para Rosemberg (2012, p. 33), a Lei é “uma das ações de maior mobilização atual no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem exemplos de política de reconhecimento de identidade cultural negra”. Os termos da Lei, além de ter como objetivo a reparação dos danos causados à população negra por séculos de exploração e inferiorização, reforçam também a necessidade de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial brasileira, a contribuição do povo negro na construção e desenvolvimento do país, a importância do resgate positivo da história da cultura africana e afro-brasileira, e sua inclusão no currículo escolar. Nesse sentido, Benedito, Carneiro e Portella (2023, p. 6) evidenciam que:

Uma política educacional que assume o compromisso antirracista e valoriza as contribuições dos povos africanos e das populações afro-brasileiras para a formação de nosso país colabora para o enfrentamento da evasão escolar, para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de uma sociedade menos violenta e mais empática e, principalmente, fortalece a equidade na garantia de direitos para todas as pessoas.

Em 2023, a Lei 10.639/03 completou vinte anos desde a sua promulgação, levantando a questão fundamental: a LDB 9394/96, a legislação fundamental que rege a educação do país, está sendo de fato cumprida nas redes de ensino? Nesse sentido, Benedito, Carneiro e Portella (2023) conduziram pesquisas em pelo menos 1.187 escolas em todo o Brasil, com o objetivo de entender se e como as Secretarias Municipais de Educação (SMEs) desenvolveram condições para combater o racismo nas escolas e como estão sendo incluídos conteúdos e práticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Os resultados revelaram a falta de dados

atualizados e publicados sobre o cumprimento da Lei nas escolas brasileiras, bem como a escassez de ações, comprometimento e investimentos por parte dos órgãos governamentais para efetivar as ERER.

De acordo com os resultados da pesquisa de Benedito, Carneiro e Portella (2023), aproximadamente 21% das secretarias municipais de todo o país responderam à pesquisa. Desse grupo, 53% afirmaram não realizar ações constantes e frequentes para aplicar a Lei, enquanto 18% não adotaram nenhum tipo de iniciativa relacionada ao ensino para as relações étnico-raciais. Apenas 29% das redes municipais desenvolvem ações que abordam a aplicação da Lei. Além disso, considerando a implementação da temática na educação infantil, as autoras observaram que a proporção de inclusão na creche é ainda menor em comparação com os demais níveis de ensino.

Desse modo, ao problematizar a respeito da Lei 10.639/03 no campo pesquisado, a fim de entender se e como ocorre as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, quando lançamos a pergunta se as mesmas receberam formação ofertada pela SME. Registramos as seguintes respostas:

Olha, que eu me lembre, pela educação infantil aqui... Estou tentando lembrar... A gente sempre tem esses cursos onde fala, mas algo assim específico para isso.... Não sei se está me faltando a memória, mas.... Eu não tenho lembrança, não (D1, 2023).

Pelo município, nesse tempo... Especifica sobre a lei mesmo não.... Não que eu tenha participado. Eu falei com você que eu trabalhava na Escola do Estado. Lá a gente teve uma formação sobre essa Lei, até desenvolvemos um projetinho, trabalhamos com ela, mas, no município é mais esporádico, mais solto. Não teve formação não (D2, 2023).

Se eu sei um pouquinho, é porque eu busco. Eu já andei lendo esta Lei, mas, ter formação ainda não (D3, 2023).

É possível constatar, através das falas das docentes, que a Secretaria de Educação do município não oferece ou não ofereceu, nos últimos anos, formação continuada de forma regular para aplicar a Lei 10.639/03. Embora uma delas tenha afirmado ter participado de uma formação sobre a Lei em uma instituição estadual, e a docente 03 tenha buscado conhecimento sobre a lei por conta própria. Observa-se, a partir das respostas, uma relação com os estudos de Benedito, Carneiro e Portella (2023), que confirmam que um grande percentual de Secretarias Municipais de Educação em todo o país não realizou ou não investiu em formação continuada sobre a Lei. As autoras referem que:

A concretização de uma política educacional precisa ir além da construção dos marcos legais: as medidas necessárias para essa efetivação precisam ser estimuladas e incorporadas pelas gestões administrativas e pedagógicas das Secretarias de Educação de forma que se reflitam no ambiente escolar (Benedito; Carneiro; Portella (2023, p.17).

Além das constatações obtidas pelas docentes entrevistadas, é importante ressaltar que a falta de formação continuada sobre a Lei 10.639/03 pode ter sérias consequências para a efetiva implementação das políticas de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial nas escolas. Sem uma capacitação adequada, os profissionais da educação podem enfrentar dificuldades para compreender e aplicar os conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira, bem como para abordar questões étnico-raciais de forma sensível e inclusiva em sala de aula.

Com base nos relatos e depoimentos das docentes, torna-se evidente que a instituição e o órgão superior responsável não estão priorizando práticas educativas voltadas para a história e cultura africanas. Isso levanta a necessidade de questionar a falta de formação continuada regular oferecida aos professores e profissionais da educação, especialmente no que se refere à Lei 10.639/03. Essa lacuna não apenas compromete a efetiva implementação da lei no ambiente educacional, mas também pode resultar em sua aplicação superficial ou limitada a datas comemorativas, como 13 de maio e 20 de novembro. Nesse contexto, é crucial destacar o ponto levantado por Martins (2017, p. 83), que ressalta que as políticas isoladas não são suficientes para reverter o quadro de preconceito e racismo presentes na educação. No entanto, sem essas políticas, dificilmente haverá espaço para discussões significativas sobre esses temas.

Os resultados obtidos pela pesquisa realizada pelas autoras Benedito, Carneiro e Portella (2023) são um alerta para a necessidade de aprimorar as políticas públicas de formação de professores e gestores escolares, garantindo que todos os envolvidos no processo educacional estejam preparados para lidar de forma adequada e responsável com as questões étnico-raciais. Somente assim será possível avançar rumo a uma educação verdadeiramente democrática e igualitária, que reconheça e valorize a diversidade presente em nossa sociedade.

Ao abordar com as docentes como a aplicabilidade da Lei pode contribuir para a efetivação de uma educação antirracista desde a primeira infância, uma das professoras indica, em sua resposta, estar ciente do que precisa ser feito para aplicar a lei:

Através de atividades integradas, através de atividades lúdicas, de forma com que a criança interaja. Porque tem muita criança que já vem casa com a opinião formada, tem criança que ainda hoje, não aceita a cor do outro, aí nós vamos fazer o que? Atividades, para que eles possam interagir, através de brincadeiras, histórias, a gente coloca para brincar junto, abraçar, falar que ama, conta história representando uma criança de cor, para poder tentar interagir de alguma forma (D1, 2023).

Na concepção da docente, muitas crianças já chegam à escola com noções preconcebidas sobre cor e raça, aprendidas no ambiente familiar e as reproduzem no espaço educacional, para a docente, atividades interativas envolvendo a ludicidade seria umas das propostas para abordar a temática antirracista na educação infantil.

Cavalleiro (2021) ressalta que a percepção das educadoras sobre as relações étnicas na escola pode dificultar o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a convivência multiétnica. Algumas vezes, essas percepções levam à ideia de que trabalhar essa temática é desnecessário ou tedioso, especialmente na faixa etária da creche, onde se acredita que as crianças não percebem as diferenças étnicas. Como afirma a docente:

É um assunto muito delicado. Porque, eu vejo assim, para nós que trabalhamos aqui com nossas crianças, eu não vejo muito, nossas crianças terem... (comportamentos preconceituosos e racistas). Teve um ano que eu tive um aluno bem pretinho na sala, bem pretinho mesmo, preto! Preto! Preto! Eles (as crianças da sala) não percebiam que o menino era preto. Até então, que um dia nós trabalhando na sala, colocamos as crianças conversando sobre corpo, aí, um aluno do lado olhou e falou que a cor dele era diferente. Ele é diferente! Até então eles não tinham reparado, mas esse foi com crianças do pré I, que já estão mais antenados, eram crianças de 4 anos [...]. Então, se a gente cresce com isso na nossa mente, a gente já cresce com esse pré-conceito de cores, um é branco, outro é amarelo, outro é negro/preto (D2, 2023).

É possível constatar algumas divergências nas falas da primeira e segunda docente. Enquanto a primeira acredita que há rejeição quanto à cor de pele por parte de algumas crianças, a percepção da segunda docente é que as crianças pequenas não percebem as diferenças raciais, e perceber essas diferenças é, em sua visão, uma forma de preconceito que a criança aprende no decorrer da vida. Percebe-se ainda certo grau de insegurança por parte das docentes ao responderem os questionamentos sobre a lei ou ao falar sobre a cor das crianças e o preconceito racial no espaço da creche. Cavalleiro (2021) considera esse comportamento como uma fachada despistadora que tende a ocultar a problemática racial no espaço educacional.

Por mais que se tente ocultar, o problema étnico aparece no espaço escolar de modo bastante consistente. As profissionais da escola não sentem responsáveis pela manutenção, indução ou propagação do preconceito. Mas, tendo em vista a realidade do problema, cria-se, então, a necessidade de responsabilizar alguém pela sua

existência. Nessa hora, as vítimas passam a ser culpadas pela situação (Cavalleiro, 2021, p. 67).

Para a autora, apesar das tentativas de ocultar a questão étnica no ambiente escolar, ela surge de forma consistente. As profissionais da escola geralmente não se consideram responsáveis por perpetuar o preconceito racial. No entanto, diante da evidência desse problema, surge a necessidade de atribuir responsabilidade pela sua existência. Infelizmente, muitas vezes as vítimas desse preconceito são culpadas pela situação, quando na verdade deveriam ser protegidas e apoiadas. Isso ressalta a importância de reconhecer e enfrentar o preconceito racial de maneira proativa, buscando compreender suas raízes e implementar medidas para promover a igualdade e o respeito dentro do ambiente educacional.

Já o relato da docente 03 destaca uma importante perspectiva sobre o desenvolvimento do preconceito racial desde a infância. Ao afirmar que as crianças, mesmo muito jovens, já demonstram comportamentos preconceituosos e de rejeição em relação à cor da pele do outro, ela ressalta a urgência de abordar essa questão desde cedo. Isso reforça a importância de programas educacionais que promovam a diversidade, a igualdade e o respeito desde a primeira infância. A docente 03 destaca que a conscientização e a educação sobre diversidade étnico-racial devem ser prioridades desde os primeiros anos de vida

Eu acho que assim, já deve começar desde pequenininho, você trazer atividades que fala sobre o negro, e não ter medo também, porque eles são pequenininhos, mas eles entendem, eles entendem e também perguntam. Eles agem diferente, às vezes eles comentam sobre a cor, às vezes eles rejeitam o coleguinha que é negro. Por que? Porque já traz de casa. Já vem enraizado a história do negro e eles acabam trazendo para dentro da sala de aula essa questão, de preconceito, de racismo, sem ao menos ter noção, porque eles são pequenos, eles não têm noção, mas eles trazem de casa, até mesmo pequenininho já têm, eu já percebi (D3, 2023).

E, assim como a docente 1, acredita que os comportamentos racistas que a criança apresenta na creche têm sua origem na família. Desse modo, a mesma considera que a inserção de conteúdos que focalizem questões raciais deve ser feita desde a educação infantil. A resposta da docente 3 vai ao encontro da pesquisa de Fazzi (2004), onde, a partir de estudos sobre o processo de aquisição do conceito de cor e raça com crianças norte-americanas, revela que a consciência cognitiva de raça surge na fase dos 3 aos 5 anos de idade. Em ambas as falas foi possível notar pouca ou nenhuma profundidade relacionada ao que a Lei 10.639/03 traz. Esse fato pode estar relacionado com a existência de uma lacuna formativa referente à lei no campo pesquisado.

Quanto à questão da exclusão da educação infantil nos termos da Lei, a docente acha importante trabalhar a temática, mas não vê a necessidade de trabalhar de forma obrigatória conteúdos baseados na lei no espaço pesquisado, pois, em sua visão, elas não têm ainda maturidade para perceber as diferenças raciais, de perceber que as pessoas são, de tal modo, diferentes entre si. A mesma não considera que há preconceito e discriminação entre as crianças nessa faixa etária da creche.

Eu vejo assim, no sentido de não ser obrigatório, mas temos que trabalhar sim, por serem crianças tão pequenas e elas não terem a maturidade ainda. Se você colocar lá um preto, um amarelo, um verde, a criança não vai separar; ela vai simplesmente escolher qualquer cor. Ela não vai falar assim, "essa cor é mais escura" ou "essa..." então assim, eu acho que pode ser nesse sentido de a criança ser muito pequena ainda para você trabalhar de forma obrigatória, de se tornar obrigatório, porque eu acho que pela faixa etária de idade das crianças do Centro aqui. Mas eu acho importante a gente trabalhar sim (D2, 2023).

A fala da docente vai na contramão do que as pesquisas já realizadas no campo da educação infantil revelam, como evidenciado pela pesquisa de Cavalleiro (1998), Santiago (2014), Martins (2017) e Cardoso (2021), onde os resultados apontam para a problemática racial entre as crianças pequenas no espaço da educação infantil. Contribuindo significativamente para o entendimento das dinâmicas raciais na educação infantil. Os autores supracitados destacam que as crianças, desde muito cedo, estão expostas a representações sociais e culturais que moldam suas percepções sobre raça e etnia. Essas percepções podem refletir-se em comportamentos e interações que reproduzem estereótipos e preconceitos raciais.

A Lei 10.639/03, efetivamente implementada nos espaços educacionais, especificamente no contexto da creche, visa o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira desde a educação infantil. Desse modo, valorizá-la nesses ambientes é de extrema importância, pois possibilita que as crianças desenvolvam, desde a mais tenra idade, noções sobre as diferenças, conhecimento das culturas africana e afro-brasileira, e valorização da diversidade cultural, étnica, artística, estética e social.

Para que a educação brasileira seja considerada de qualidade, é preciso que ela promova a educação antirracista, acolhendo, respeitando e valorizando todas as diversidades, visando o enfrentamento de todas as formas de preconceitos, racismo e discriminações. Nesse contexto, o próximo título se dedicará a explorar a importância da educação antirracista na primeira infância.

4.3 Educação antirracista na primeira infância

A primeira infância é o período da vida no qual estruturas específicas do nosso cérebro estão em formação. É também a fase em que a criança inicia o processo de construção de sua identidade. Desse modo, as experiências vivenciadas nessa etapa impactarão todo o curso da trajetória de vida. Portanto, esse momento pode ser crucial para introduzir temas que possibilitem o desenvolvimento de concepções de mundo de forma positiva desde a mais tenra idade.

Nessa fase, é fundamental que a criança comece a entender sobre as diferenças existentes e que essas diferenças precisam ser respeitadas. Com base em estudos já realizados na área da educação infantil, nos quais os resultados confirmam a presença da problemática racial já na infância, torna-se evidente a necessidade de abordar essa temática desde a base da educação.

Eliane Cavalleiro (1998), em sua pesquisa intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, desenvolvida com crianças de 4 a 6 anos no espaço da educação infantil, verificou a presença do silenciamento diante da problemática do racismo, da discriminação e do preconceito no ambiente educacional. Os dados coletados pela autora indicaram uma distribuição desigual do afeto direcionado às crianças brancas e negras. A autora afirma que crianças pré-escolares já percebem as diferenças étnicas.

A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. Como ficou demonstrado neste trabalho, as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta (Cavalleiro, 1998, p.199).

Cristina Teodoro Trinidad (2011), em seu estudo intitulado *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*, realizado com crianças de quatro a cinco anos de idade, objetivando verificar como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, revelou, a partir dos resultados obtidos, que as crianças conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. Observou-se que crianças negras tendem a não aceitar suas características em relação aos seus corpos, enquanto as crianças brancas não demonstram desejo de mudar algo em seu corpo. A autora expõe que as crianças já

internalizam significados preconceituosos relacionados a ser negro ou branco, preconceitos que julgam a superioridade de um grupo em detrimento do outro.

Telma Cezar da S. Martins (2017), em sua tese de doutoramento, intitulada *O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche*, ao investigar a influência do processo de branqueamento nas práticas pedagógicas no espaço da creche, aponta que o processo de branqueamento está hegemônico nas práticas educativas cotidianas da creche. Ela também destaca o silenciamento por parte dos profissionais de educação em relação às ações racistas e discriminatórias sofridas pela criança negra.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.84) evidenciam que há poucas pesquisas realizadas sobre a questão racial no ambiente da creche com crianças de 0 a 3 anos. No entanto, as pesquisas já realizadas na educação infantil confirmam a existência da problemática racial. A autora destaca que a criança não encontra no ambiente escolar modelos que representem positivamente sua cor de pele, considerando que a maior parte do corpo docente é de pele branca.

Diante da confirmação da problemática racial no ambiente da educação infantil, torna-se imprescindível a inserção de uma educação antirracista desde a primeira infância, voltada para a compreensão das diferenças e a valorização da diversidade étnico-racial presente no Brasil. Desse modo, a pauta da educação antirracista na educação infantil precisa estar incorporada no currículo e ser trabalhada ao longo do ano letivo, não se restringindo a um único dia ou data específica. Conforme Martins (2017, p.53), “[...] problematizar a educação na perspectiva da educação étnico-racial tem por objetivo, viabilizar meios para que a escola, através de suas práticas educativas, respeite e valorize as diferentes identidades que frequentam, diariamente, o ambiente escolar”.

Desse modo, os educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem também têm um papel fundamental na construção das identidades das crianças. Diante disso, é crucial que sejam elaboradas estratégias pedagógicas para que a criança desenvolva, desde a mais tenra idade, o entendimento sobre si mesma, sobre as diferenças, sua identidade racial e sobre o outro, visando o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial presente no país.

A identidade é entendida, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 82), como aquilo “que sou”, enquanto a diferença é aquilo que o “outro é” - o outro gênero, a cor diferente, outra raça, outra sexualidade, outro corpo e outra nacionalidade. Para o autor, identidade e diferença são inseparáveis e demarcam fronteiras sobre quem pertence e quem não pertence, quem está incluído e quem está excluído, ligadas a uma forte separação entre “nós” e “eles”.

A questão da identidade e da diferença, além de ser um problema social, é também um problema pedagógico, não apenas porque as crianças interagem com as diferenças no espaço escolar, mas porque a questão das diferenças e do outro não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.

Em suma, ao discutir sobre a construção da identidade negra na sociedade brasileira, Gomes (2005, p.44) destaca que:

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços institucionais ou não nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (Gomes, 2005, p.44).

Gomes (2005) discute as complexidades envolvidas na construção de uma identidade negra positiva no Brasil, um país que historicamente ensina às crianças que, para serem aceitas na sociedade, é preciso negar sua própria identidade. A aprendizagem da negação de si mesma pela criança tem, em parte, contribuição do próprio espaço educacional, com os elementos constitutivos nas paredes e no interior da creche, que, na maioria das vezes, não representam o público infantil que compõe o cenário, seja nos livros, cartazes, desenhos nas paredes, brinquedos ou nas formas de afeto direcionadas a elas. Então, como construir uma identidade negra positiva quando os espaços ocupados apresentam a pele branca como norma padrão de representatividade?

As figuras nº 5, nº 6, nº 7 e nº 8 do ambiente físico do Centro de Educação Infantil pesquisado ilustram essa falta de representatividade.

Figura 5 - Pinturas nas paredes próximo às salas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 6 - d) Porta banheiro masculino infantil; e) parte externa acima da janela da secretaria f) acima da janela da cozinha; g) porta banheiro feminino infantil



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 7 - h) Fachada frente do CEI; i) bonecos de EVA do interior da sala observada; j) calendário interior sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 8 - Colagens de EVA nas portas das salas



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

As imagens revelam uma propagação do branqueamento no espaço infantil, e uma limitada representatividade de grupos específicos, como negros e indígenas. Os desenhos pintados à mão nas paredes, os bonecos feitos de EVA colados nas portas das salas, banheiros, cozinha e na direção, são elementos que indicam a pele branca como um padrão. Tanto nas colagens de EVA quanto nas pinturas expostas nas paredes externas da creche, a pele branca é evidentemente favorecida.

É perceptível que as representações da pele negra são escassas e discretas no ambiente observado. Identificamos apenas três imagens que representam a pele negra: uma na sala observada, outra no muro externo da creche e outra acima da janela da secretaria. Essa escassez de representatividade étnica é algo que também foi observado pela docente entrevistada, quando questionada sobre a presença do branqueamento no espaço da educação infantil.

Sim! Geralmente, o foco maior é direcionado para a maioria branca mesmo. Quando vamos decorar uma sala como essa aqui, sempre há pessoas que questionam. Lembra quando eu te contei sobre quando fui comprar o menino negro de EVA? Uma menina falou assim para mim: "Mas você vai levar esse 'neguinho' que é feio?" Eu respondi para ela: "Eu quero um negro mesmo, minha sala tem criança negra." Então, coloquei um menino negro e uma menina normal. Normal não! Uma menina mais clara! Eu acho que o ambiente em si deixa muito a desejar. Para ser mais atrativo, acho que na entrada já deveria ter algo relacionado (D1, 2023).

Nota-se, a partir da fala da docente, a ideia do padrão branco como norma, um padrão hegemônico que contribui para a construção de preconceitos e discriminações na sociedade. Mesmo reconhecendo a importância da representatividade negra no espaço da creche e dentro da sala de aula, a docente declara a criança negra como fora dessa normalidade.

Observa-se que a representação dos indígenas, exposta no mural durante a semana de comemoração do Dia dos Povos Indígenas, além de apresentar uma imagem estereotipada desses povos, está vinculada à ideia do passado, retratando-os com arco e flecha, pinturas corporais, cocar, tanga, etc. Essa representação evoca a figura do índio genérico, que não reflete a diversidade dos povos indígenas contemporâneos.


As datas comemorativas também são utilizadas para promover o branqueamento, como pode ser observado na figura nº8. Além do indígena estereotipado, há também um palhaço branco e crianças representando a festa junina, todas de pele branca. Diante disso, Santiago (2014, p.20) concorda que:

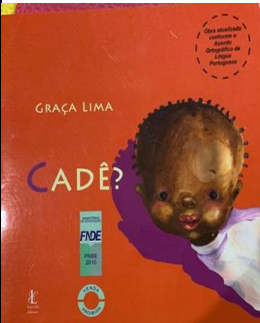

O processo de iniciação das crianças pequenininhas não se limita somente ao fazer docente, mas é também construído através dos diferentes elementos que compõem os espaços da creche e pré-escola, as figuras, os objetos, os desenhos pendurados nas paredes, incitam a imaginação infantil a criar modelos sociais de vida e mecanismos de experiência do mundo.

O autor enfatiza a respeito da influência dos elementos presentes nos espaços educacionais na construção do imaginário infantil e modelos sociais. Santiago (2014), ao pesquisar sobre o processo de racialização sobre as culturas infantis, percebe o ideal de embranquecimento como um dos componentes que delimitam essas culturas. A exemplo, da negação da história e da cultura africana, da insuficiência de brinquedos que representem a diversidade étnico-racial e da supervalorização da estética eurocêntrica, além dos livros de literatura infantil, que tendem em reproduzir o branqueamento.

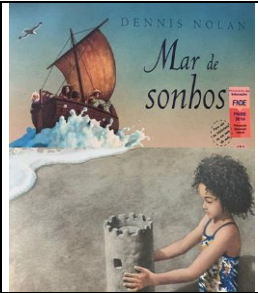

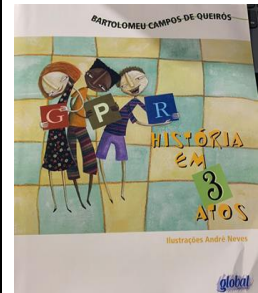
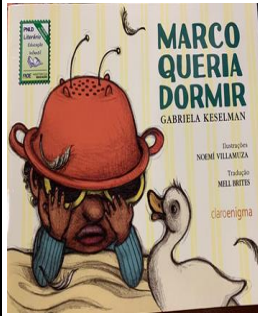
A análise do acervo literário presente na instituição, demonstrada a partir do Quadro 3, revela que as crianças negras que frequentam o espaço da creche estão em desvantagem racial. Isso se deve ao fato de haver uma parcela mínima de livros que trazem alguma ilustração representando a pele negra dentre os livros disponíveis:

Quadro 3 - Análise de livros da Brinquedoteca que trazem personagens negros

Título da obra e Capa da Obra	Autor (es) Ilustração Editora e Ano de publicação	Resumo Obra	Análise/descrição
<p>A procura de um amigo</p> 	<p>Maurício Venezia e Maurício Venezia Prumo/SP/2009</p>	<p>Sobre a obra: nesta adorável história, Maurício Venezia mostra aos pequenos leitores não apenas o valor da amizade, mas também aborda um assunto bastante delicado: a diferença. Mauro e Clara possuem realidades de vida muito diferentes, mas seus gostos são praticamente os mesmos e isso é suficiente para que se tornem grandes amigos.</p>	<p>O livro retrata a história de amizade verdadeira entre duas crianças, uma negra e uma branca. Em alguns momentos, a narrativa parece ser um exemplo de solidariedade, empatia e amizade. Apesar da intenção da autora em aproximar realidades opostas e tentar mostrar que podemos ser iguais em nossas diferenças, o resultado não foi o esperado. A temática é muito interessante, mas o desenvolvimento da história é limitador e estereotipado. Acreditamos que, na atualidade em que vivemos, na qual se pretende extinguir manifestações discriminatórias e segregadoras, devemos ter também o cuidado para que, na tentativa de mostrarmos livres de preconceitos, não acabemos revelando o contrário.</p>
	Graça Lima	Escrito e ilustrado pela	O livro narra um diálogo entre

<p>Cadê?</p> 	<p>e Graça Lima Lacerda Editores/2009</p>	<p>premiada Graça Lima, o livro brinca com a imaginação das crianças e consegue encantar leitores de todas as idades. De repente, uma mesa pode se tornar uma girafa. O sofá é um rinoceronte, e a geladeira? Adivinhem! Um urso polar! Cadê? Proporciona aos pequenos leitores novas descobertas sobre o mundo em que vivem, explorando as posições que podemos ocupar no espaço.</p>	<p>uma mãe negra e seu filho, que em seu mundo imaginário transforma os móveis da casa em animais. Toda vez que sua mãe pergunta "cadê você?", ele responde indicando que está embaixo ou próximo a algum móvel, associando-o a um animal diferente. A história apresenta o menino negro como personagem principal, embora às vezes desfoque esse protagonismo para os animais representados pelos objetos móveis da casa.</p>
<p>A menina e o tambor</p> 	<p>Sonia Junqueira e Mariângela Haddad Autêntica Editora/ BH/2009</p>	<p>Obra: os livros desta coleção contam, sem palavras, histórias de encontros e descobertas, coloridas, nas quais o leitor de qualquer idade pode mergulhar e descobrir, a cada leitura, novos sentidos para as imagens, novas vivências para as personagens e um prazer sempre renovado.</p>	<p>O livro apresenta na capa uma ilustração de uma menina negra. A história é contada através de imagens e narra a história de uma menina negra que era muito alegre. Ao passear pelas ruas, ela percebe que as pessoas estão tristes e não sorriem. A menina tenta de várias maneiras fazer as pessoas sorrirem, mas mesmo com todo esforço, nota que elas continuam sérias. Então, a menina fica triste com a situação. Em certo momento, ela escuta as batidas do seu coração e lembra de seu tamborzinho, que estava guardado há muito tempo. Então, ela pega seu tambor e vai para a rua tocar. A música chama a atenção das pessoas e elas começam a ficar alegres.</p>
<p>Com quem será que eu me pareço?</p>	<p>Georgina Martins e Flavio Fargas Planeta/2007</p>	<p>Este livro faz parte do acervo do programa nacional biblioteca da escola - PNBE/ 2010, composto por várias obras literárias. Toda criança, as vezes, se sente meio diferente. Nessas horas, se pergunta: "será que existe alguém parecido comigo?" Nesse livro, são os bichos que olham o mundo em torno de si e buscam semelhanças que os ajudem a formar sua identidade. "este livro é destinado a todas as crianças, de todas as raças, cores, feitios e maneiras de ser.</p>	<p>O livro conta a história de alguns filhotes de animais que perguntam às suas mães com quem eles se parecem, e as mães sempre respondem usando características de crianças. O que chama a atenção no texto é a forma como são descritas as características de cada criança para representar cada filhote. Por exemplo, o filhote da pantera negra se parece com meninas de pele cor da noite, o que o torna tão maravilhoso. O filhote de onça se parece com a menina sardenta, e o filhote de urso se parece com um lindo menino moreno.</p> <p>Outro aspecto observado é que quando o gatinho branco faz a pergunta à mãe, a resposta</p>

			<p>acontece de forma mais impactante do que para os demais. Segue a resposta da mãe quando o filhote realiza a pergunta: a mãe, compenetrada, responde lambendo a cria: "Meu bichano, decerto você se parece com um menino bem branquinho, por isso eu sempre digo que você é mesmo um gatinho". Quando o filhote de Carneiro pergunta, a mãe fica embaraçada antes de responder, e quando responde, diz que com os pelos enrolados ele se parece muito com os meninos de cabelo anelado, e ainda é levado.</p>
<p>Como é bonito o pé do Igor</p> 	<p>Sonia Rosa e Luna Frase e Efeito/ SP/2009</p>	<p>Obra: Igor, meu filho mais velho, andava meio tristinho porque os seus dois irmãos - o Rui e a Clarice - tinham livros com histórias exclusivas para eles. Obra: quando o Igor nasceu e seus dedinhos balançaram pra lá e pra cá, todos puderam notar como era bonito o seu pé. De bebê virou menino e de menino, um rapagão, e até hoje por onde passa tem sempre alguém que diz: como é bonito o pé do Igor!</p>	<p>A história se concentra em admirar os pés do menino Igor. As ilustrações trazem referências de personagens com características de pessoas negras. No entanto, observa-se que o tom da pele negra dos personagens se apresenta clareada nas ilustrações. Outro aspecto que chama atenção nas ilustrações é o uso do mesmo tom de pele para quase todos os personagens negros - a avó, a mãe, o pai e o bebê -, todos coloridos da mesma cor.</p>
<p>Quero colo!</p> 	<p>Stela Barbieri e Fernando Vilela Edições SM/SP/2016</p>	<p>A ideia do livro surgiu de uma curiosidade dos autores: como as crianças são carregadas e ninadas em diferentes partes do mundo? E os bichos? Sobre os autores: Stela, seus trabalhos de arte convidam as pessoas a participar, desenhando no espaço, construindo coisas, fazendo música ou inventando modos de estar junto e tornar visíveis ideias e percepções.</p>	<p>Apesar de trazer na capa e no corpo do texto ilustrações de personagens negras, o livro retrata principalmente laços afetivos e a relação entre seres humanos e animais com seus filhotes/filhos. Apresenta diversos animais com seus filhotes no colo, assim como uma indígena, uma indiana e um homem com uma criança nos ombros. No entanto, é observável que, ao narrar a mãe negra com a criança em sua costa, ela é a única representada no trabalho.</p>
<p>Mar de sonhos</p>	<p>Dennis Nolan e Dennis Nolan Singular/ RJ/2013</p>	<p>Em uma linda e ensolarada praia, uma menina constrói na beira do mar um castelo de areia magnífico. Depois que o sol se põe e a menina vai embora, o castelo ganha vida, mas seus moradores sofrem à medida que a maré sobe. A partir daí uma extraordinária aventura se inicia e nos reserva um final surpreendente e emocionante.</p>	<p>O livro é narrado principalmente por meio de imagens, e em sua capa apresenta um barco à vela sendo levado por ondas gigantes. As ilustrações mostram uma menina negra de cabelos cacheados brincando de construir um castelo de areia. No entanto, uma tragédia ocorre com o barco quando um menino de pele branca que estava a bordo cai no mar alto. Nesse momento, três sereias brancas</p>

		<p>Mar de sonhos é um livro de imagens, em que o premiado autor e ilustrador Dennis Nolan cria uma história envolvente entre a realidade e a fantasia.</p>	<p>aparecem para salvá-lo. Um detalhe a ser observado na narrativa é que, apesar de a menina negra ser a peça principal da história, ela só aparece em três páginas no início da história e volta a surgir apenas no final.</p>
<p>O menino e o peixinho</p> 	<p>Sonia Junqueira e Mariângela Haddad Autêntica Editora/MG/2013</p>	<p>A obra faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo ministério da educação no âmbito do programa nacional biblioteca da escola - PNBE 2014. O livro traz histórias que falam de encontros e de afetos; nelas, o leitor de qualquer idade pode mergulhar e descobrir, a cada leitura, novas vivências para as personagens e um prazer sempre renovado.</p>	<p>A história "O Menino e o Peixinho" é contada principalmente através de imagens em um contexto escolar, durante uma aula sobre peixes. A docente leva vários peixinhos em sacolinhas com água para a sala de aula, onde há estudantes negros e brancos. Um aspecto interessante destacado no livro é a presença de uma docente negra. No entanto, chama atenção o fato de que, apesar de apresentar crianças negras, não é uma criança negra a protagonista da narrativa. Outra característica observável é a representação da escola e dos estudantes, que não se assemelha à realidade das escolas públicas brasileiras.</p>
<p>História em três atos</p> 	<p>Bartolomeu Campos de Queiroz e André Neves Global/ SP/2007</p>	<p>A obra faz parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo ministério da educação no âmbito do programa nacional biblioteca da escola – PNBE/2014. Esta história tem três atos: o ato do gato, o ato do pato e o ato do rato.</p>	<p>O livro "História em três atos" narra os atos de três animais: o gato, o pato e o rato. Apesar de trazer na capa como ilustração três crianças, uma delas negra, a narrativa tem como personagens principais os três animais.</p>
<p>Marco queria dormir</p> 	<p>Gabriela Keselman e Noemí Villamuza Claro Enigma/SP/2018</p>	<p>À noite, parece que tudo se transforma: o que é pequeno fica grande, o que é concreto vira abstrato, e as coisas são engolidas pela escuridão. É por isso que marco não consegue dormir. Para ajudá-lo, sua mãe tenta de tudo: cria um traje antimosquitos, escreve uma carta à lua, arranja uma corda de escalar para manter o filho firme na cama...</p>	<p>O livro intitulado "Marco Queria Dormir" narra a história de uma mãe e seu filho. A mãe, uma mulher de pele negra, e a criança com as mesmas características da mãe. O menino, chamado Marco, não conseguia dormir porque estava constantemente com medo de algo que ele criava em sua cabeça, e por isso sempre chamava a mãe para que o protegesse. O que chama a atenção no texto é o fato de o menino sempre chamar a mãe e em nenhum momento chamar o pai para ajudá-lo. Isso nos leva a</p>

			pensar que se trata de uma mãe solteira, um retrato ²⁵ que faz parte da realidade brasileira.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Dentre os livros analisados, disponíveis na brinquedoteca da instituição, foi possível perceber que há uma quantidade limitada de referências de personagens negros. A brinquedoteca possui um total equivalente a 520 livros, sendo eles didáticos e paradidáticos. Para compreender a representação das crianças negras nos livros paradidáticos disponíveis, selecionamos 10 livros, representando cerca de 2% do acervo. Dessas obras, 7 são parte do acervo distribuído às escolas públicas pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE.

Como critério de seleção, optamos por escolher livros de literatura que apresentassem personagens negros nos títulos ou capas. Das análises realizadas, constatamos que nenhum dos livros selecionados abordava temas relacionados à negritude ou africanidade nos títulos. Apenas 9 dos 10 livros apresentavam na ilustração da capa personagens negros, enquanto um deles mencionava características físicas de algumas crianças na narrativa.

Observa-se também que a quantidade de livros disponíveis com personagens negros não condiz com a faixa etária das crianças atendidas na instituição pesquisada. Além disso, muitos dos livros estão desatualizados, como evidenciado na segunda coluna do Quadro 3, onde 6 dos 10 livros analisados foram publicados entre 2007 e 2009. Entrelinhas, nota-se a ausência de protagonismo negro nas histórias, falta de narrativas e ilustrações envolvendo reis, rainhas, príncipes, princesas, heróis e heroínas negros e negras. Como destacado por Carvalho e Silva (2016, p.16), é necessário:

Retratar a importância de ampliarmos os referenciais das crianças, considerando principalmente que a apresentação de personagens e demais materiais que valorizem a estética negra pode contribuir de maneira direta no combate ao racismo, discriminação, quebra dos silenciamentos, estereótipos e de um padrão unicamente europeu.

As discussões realizadas até o momento nos levam a refletir sobre a importância da valorização da diversidade étnico-racial nos sistemas de ensino, especialmente na educação infantil. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino apresentem o negro e o

²⁵ Datafolha: metade das mães brasileiras são solo e 69% das mulheres no país têm ao menos 1 filho. Disponível em :< <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/14/datafolha-metade-das-maes-brasileiras-sao-solo-e-69-das-mulheres-no-pais-tem-ao-menos-1-filho>> Acesso em: 13 de jan. 2024.

indígena de maneira positiva, destacada e amplamente representada, assim como é feito com a população branca. Isso implica em ressaltar suas histórias, trajetórias, valores e contribuições para a nação. O ambiente educacional não deve se limitar apenas a despertar a imaginação e favorecer a aprendizagem, mas também deve contribuir ativamente para a construção positiva da autoestima e identidade de todas as crianças.

Ao observar a sala de aula, das opções de brinquedos contendo bonecas e bonecos, não foi possível visualizar nenhuma opção de representação da pele negra. Todas as bonecas disponíveis para as crianças brincarem eram de pele branca. Ao observar a sala em geral, percebi que nas paredes há vários cartazes informativos, contendo letras, numerais, quantidade, vogais e desenhos de animais e formas geométricas e dois bonecos de EVA, uma menina de pele branca e um menino de pele negra (Diário de campo, 2023).

Cardoso (2021) destaca que ao oferecer apenas bonecas e bonecos brancos às crianças, além de promover uma formação confortável para as crianças brancas se identificarem com os brinquedos, reforça a ideia de que há uma vantagem em ser uma criança branca nesse espaço. Um sistema educacional que adota a perspectiva da educação antirracista contribui para a formação integral do indivíduo, o enfrentamento ao racismo, às desigualdades e a garantia dos direitos e da equidade entre as pessoas. Como afirmou Bento (2012, p. 115), “Trata-se, pois, de criar um ambiente que acolha todas as crianças, não só em suas diferenças fenotípicas, mas também culturais, contribuindo no esforço de assegurar um sentimento de bem-estar para todas, condição fundamental para a saúde das crianças”.

As propostas pedagógicas devem estar fundamentadas em uma educação antirracista, onde o "outro", representado pelo sujeito, seja respeitado em sua totalidade, garantindo seu direito de ser e existir no mundo. A educação infantil é uma fase crucial para iniciar essas abordagens, pois é considerada a base da educação. Portanto, é essencial incluir a temática da diversidade étnico-racial no planejamento e nas práticas pedagógicas. Não se trata apenas de garantir o acesso das crianças, adolescentes e jovens aos sistemas de ensino, mas também de assegurar a permanência dessas pessoas nesses espaços. Para tanto, é necessário que a educação como um todo seja inclusiva, promovendo o respeito e trabalhando para erradicar as desigualdades no ambiente escolar.

Assim, o próximo título abordará as cores que configuram o racismo, como o termo "cor de pele" presente em lápis, o qual indica a padronização de uma cor de pele única, representando a pele branca.

5 AS CORES DO RACISMO

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

(Nelson Mandela)

A proposta desta seção é trazer discussões baseadas nos dados coletados durante a pesquisa de campo, evidenciando os resultados das observações em sala de aula, das entrevistas realizadas com os docentes e das atividades desenvolvidas com as crianças, incluindo as conversas informais sobre as atividades. Portanto, os nomes atribuídos às crianças ao longo do texto serão todos fictícios, com apenas a idade correspondente à criança participante.

Vamos discutir também as implicações resultantes do branqueamento na educação infantil, buscando expor e analisar como o acolhimento à diversidade no espaço da educação infantil se manifesta. Isso será feito a partir dos dados obtidos nas entrevistas com as docentes, com o objetivo de compreender como a temática da diversidade étnico-racial é abordada no contexto das práticas docentes. Destacaremos as perspectivas das participantes sobre o tema pesquisado e os possíveis caminhos que podem contribuir para a prática de uma educação antirracista na educação infantil. Por fim, discutiremos a urgência da ressignificação do termo "lápis cor de pele" no ambiente educacional.

Para um melhor entendimento do texto, faremos uma breve explanação sobre o conceito de racismo, que, associado ao conceito biológico de raça, alimenta a crença de algumas pessoas na existência de raças inferiores e superiores. Conforme Gomes (2005, p. 52), o racismo é definido como:

Um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

5.1 Vamos pintar de que cor? Investigação sobre o uso do termo lápis “cor de pele” na educação infantil

Geralmente, as cores são utilizadas em algumas sociedades para determinar certos códigos morais a serem seguidos pela população, e desde criança aprendemos que esses códigos morais são importantes e precisam ser respeitados. Podemos citar como exemplo o semáforo, regulado pelo Código de Trânsito Brasileiro. Os sinais semaforicos têm como objetivo manter o trânsito organizado e evitar acidentes. Assim, o semáforo que controla o fluxo de automóveis é composto por três cores: verde, amarelo e vermelho, e aquele que controla o fluxo de pedestres é composto por duas: verde e vermelho. Cada uma dessas cores tem um significado específico: a cor vermelha indica parada obrigatória, a cor amarela significa atenção necessária e a cor verde indica que se pode prosseguir.

Nesse sentido, as cores estão presentes em nossas vidas, mas muitas vezes não prestamos atenção aos significados ocultos que elas carregam. Ao direcionarmos uma atenção crítica para o nome de algumas cores que aprendemos desde a infância e reproduzimos na vida adulta, percebemos que por trás de uma simples palavra pode estar o racismo velado, que ao longo do tempo vai se enraizando no imaginário social e sendo propagado de geração em geração.

Podemos citar como exemplo alguns termos de cores que, dependendo de sua colocação dentro de uma frase, podem ter um sentido racista. Palavras como "branco", "preto", "negro", "claro", "escuro", entre outras. Quando procuramos o significado dessas palavras no dicionário, é possível notar que as definições das cores brancas e claras sempre ou quase sempre remetem a algo positivo, a algo bom e agradável, ao contrário das cores escuras, que, se não todas, carregam em seus conceitos referências a algo negativo, ruim, maldoso, desagradável ou assombroso. É a partir desses aspectos negativos/positivos em relação às cores que pretendemos discutir seus significados e o que está oculto em suas formas de representação.

Por exemplo, ao buscar no Dicionário Michaelis Online a palavra "claro"²⁶, temos os seguintes resultados: “Que ilumina, clareia, brilhante, luminoso, resplandecente. Que tem ou recebe a luz, aluminado, iluminado. Fácil de entender; compreensível, inteligível. Que não admite contestação; certo, comprovado. Que é célebre, famoso, glorioso, ilustre”. Agora,

²⁶Significado da palavra claro. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/claro/>> Acesso em: 24 de set. 2023.

quando buscamos a palavra "escuro"²⁷, aparecem os seguintes resultados: “Em que não há luz ou claridade, obscuro, sombrio, toldado, túrbido. Que é negro ou quase negro na tonalidade”.

Ao pesquisar o termo branco²⁸, obtemos como resultados: “da cor do leite ou da neve; alvo, cândido. Que é transparente ou translúcido. Diz-se raça branca. Que é de raça. Que revela limpeza, asseado, limpo. Diz-se de indivíduo que não tem malícia; inocente, puro”. Quando procuramos a palavra preto²⁹, temos o seguinte: “Que tem a cor do carvão, do ébano ou do piche; negro. Diz-se de indivíduo que pertence à raça negra. Diz-se de algo que é bastante escuro, embora não tenha a cor do carvão. Diz-se de algo que é complicado ou difícil; perigoso. Diz-se de algo que é escuro; sombrio, umbroso”.

Já para o termo ao termo negro³⁰, tivemos os seguintes resultados de busca “Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão. Que se refere a pessoa de etnia negra. Que não tem luz; completamente escuro e sombrio. Que está encardido; preto: Que inspira medo ou pavor; tenebroso: *Durante o ataque aéreo, viveram um dia negro.* Que revela crueldade ou sordidez; perverso: *Seus feitos negros assustavam toda a comunidade*”.

O termo "raça", originalmente utilizado nas ciências naturais para classificar espécies de animais e plantas, foi posteriormente adotado para descrever as relações sociais com base em características físicas compartilhadas por grupos de pessoas. Ao longo do tempo, essa terminologia foi aplicada para explicar as diferenças entre os seres humanos.

No século XVIII, o conceito de raça evoluiu para incluir a cor da pele como um critério classificatório primordial. Como resultado, a espécie humana passou a ser dividida em três categorias raciais principais: branca, negra e amarela. Esta conceptualização, como apontado por Munanga (2004, p.19), foi instrumentalizada por pensadores da época e posteriormente por cientistas, contribuindo para a criação de uma hierarquia racial que perpetuou estereótipos e preconceitos.

A chamada "ciência racial" europeia, conforme destacado por Hofbauer (2006), desempenhou um papel crucial na disseminação desses estereótipos e na atribuição de significados negativos à população negra. Esses estereótipos, ao longo da história, serviram como justificativa para práticas de subjugação, inferiorização, submissão, exploração,

²⁷ Significado da palavra escuro. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/escuro/>> Acesso em: 24 de set. 2023.

²⁸ Significado do termo branco. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/branco/>> Acesso em: 24 de set. 2023.

²⁹ Significado do termo preto. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/preto/>> Acesso em: 24 de set. 2023.

³⁰ Significado para o termo Negro. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/negro/>> Acesso em: 20 de jan. 2024

escravização e até mesmo genocídio desse povo. Essas práticas são comumente denominadas de racismo.

Essa compreensão histórica e crítica do conceito de raça ressalta sua natureza socialmente construída e sua relação intrínseca com os significados de algumas cores, tornando evidente, com base nos resultados da pesquisa, a presença das diversas formas de racismo, preconceito e estigma que se escondem por trás de cada uma dessas definições de cor. Nesse contexto, Hofbauer (2006) ressalta, que desde o princípio da história do Ocidente havia uma carga simbólica muito forte em relação ao preto/negro e ao branco, enquanto o branco fazia referência a representação do bem, do bonito, da inocência, do puro, do divino, o negro foi associado a aspectos negativos, ao moralmente condenável, ao mal, às trevas, ao diabólico, à culpa. Conforme o autor:

Durante muito tempo, as cores “negro” e “branco” continuaram a ser associadas a ideais e valores morais e religiosos, de maneira que os mais variados “povos infiéis”, tanto africanos como asiáticos e, inclusive, os indígenas do Novo Mundo, seriam chamados de negros e discriminados como tais (Hofbauer, 2006, p. 408).

As denominações das cores, quando referenciadas aos seres humanos, já apresentam, desde muito tempo, mesmo que de forma implícita, uma dicotomia, entre bom e ruim, bem e mal. No entanto, por vezes, de forma camuflada ou escancarada, tendem a esconder o racismo em seus significados. Diante disso, ao tratarmos as questões das cores enfatizando o branqueamento, que fez parte do processo histórico de formação da nação brasileira, a cor do lápis rosa claro intitulado como lápis “cor de pele”, ainda utilizado nos espaços educacionais para coloração de pessoas ou personagens, reforça e reproduz o racismo, quando indica a cor da pele branca como padrão para representar toda diversidade étnico-racial presente no país, disseminando assim, o branqueamento.

É possível perceber que o ideário do branqueamento não se resume apenas nas mudanças biológicas do ser humano ou seja na cor de sua pele, este termo se encontra estritamente instituído no campo cultural, sendo estes revelados através de diversos mecanismos presente na sociedade Hofbauer (2006). A exemplo desses mecanismos de propagação do branqueamento, podemos citar o lápis “cor de pele”, que há muito tempo, vem sendo disseminado, especificamente nas instituições de ensino, no qual é representado pela figura 9:

Figura 9 - Lápis rosa claro, intitulado como lápis “cor de pele”



Fonte: Tweet lápis cor de pele, 2016.

Ao apresentar a criança uma única cor, a fim de que ela pinte a pele de personagens ou pessoas nas ilustrações, a criança assimila que esta é a cor para representar todas as tonalidades de cores de pele, levando esta concepção para a vida adulta, fato que pode resultar na negação por parte da criança, de sua pertença racial e de suas características físicas, além da construção de forma negativa das identidades e autoestima dessas crianças. A fim de demonstrar os impactos negativos e os conflitos identitários que a propagação do termo do lápis cor de pele pode causar na vida de uma criança, traremos um vídeo viralizado nas redes sociais, onde, Ketlin Ruiz Monteiro³¹, de 7 anos questiona ao mostrar um lápis bege claro, “um dia me ensinaram que essa é a cor de pele, e mesmo não sendo da mesma cor da minha, eu comecei a chamar essa cor de cor de pele. O que eu não entendia era: se aquela era a cor de pele por que a minha não era daquela cor? ”. Outro vídeo, com mais de um milhão de *views* no *YouTube*, que também discute sobre os conflitos indenitários causados pelo lápis nomeado como cor de pele, é a Curta Metragem³² de *Dudu e o Lápis cor de Pele*, (Cf. Apêndice A).

³¹Menina negra questiona lápis cor de pele em vídeo e viraliza. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/09/5039903-menina-negra-questiona-lapis-cor-de-pele-em-video-e-viraliza>> Acesso em: 20 de set. 2023.

³² Curta Metragem "Dúdú e o Lápis Cor da Pele" Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U> Acesso em: 15 de set. 2023.

Premiado como melhor curta-metragem no *London ArtHouse Film Festival* (LAHFF)³³ em 2020 e com mais de 1,3 milhão de visualizações no *YouTube*, o curta-metragem *Dudu e o Lápis Cor de Pele*, sob a direção de Miguel Rodrigues, narra a história de Dudu, uma criança negra, estudante de um colégio particular da classe média de São Paulo. Durante uma aula, ao colorir uma ilustração, a professora Sônia diz a Dudu para utilizar o lápis cor da pele, representado pelo lápis de cor rosa claro. Dudu, ao aproximar o lápis do seu corpo, não encontra semelhança alguma com sua cor. Após o episódio, o menino passa a carregar o lápis “cor de pele” pelas ruas em busca de alguém que tenha aquela tonalidade e a fazer questionamentos sobre aquela cor.

O vídeo citado, além de uma lição, revela o quanto o racismo estrutural está presente nas escolas e na sociedade, refletido, às vezes de forma implícita ou explícita, nos diversos mecanismos disponíveis para a criança, como o lápis “cor de pele”, um racismo que fere, mata, e destrói autoestima e identidades.

Para Martins (2017, p. 95):

As crianças negras, desde o nascimento, recebem uma carga elevada de imagens e informações que ressaltam e valorizam a branquidade. Com esse bombardeio, acabam por construir uma identidade negativa a partir do seu próprio corpo, o que gera baixa autoestima em relação às suas características físicas e culturais de descendência africana ou afro-brasileira. E o cotidiano escolar tem sido um dos espaços da reprodução do imaginário negativo em relação à pessoa negra.

Para a autora, a falta de representatividade negra desde a infância e a supervalorização de imagens e referências que ressaltam e valorizam a branquidade colaboram para a construção negativa das identidades e a baixa autoestima em relação à autoimagem e às características físicas em crianças negras. Nesse sentido, uma pesquisa divulgada pela agência de notícias e comunicação especializada na temática étnico-racial no Brasil, *Alma Preta*³⁴, encomendada pelo IPEC (Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica), pelo Projeto SETA (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), e pelo Instituto de Referência Negra Peregum, apontou o ambiente educacional como um dos principais locais de violência racial no país. Os dados revelam que, dentre as pessoas pesquisadas, 38% delas apontaram a escola, faculdade ou universidade como local onde sofreram ataques racistas. Os

³³ Dudu e O Lápis Cor De Pele Premiado como melhor curta metragem no London ArtHouse Film Festival (LAHFF). Disponível em: <<http://www.takeatakefilms.com/portfolio-view/curta-dudu-e-o-lapis-cor-da-pele/>> Acesso em: 15 de jan. 2024.

³⁴ Ambiente escolar é um dos principais locais de violência racial no país. Disponível em: <<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/ambiente-escolar-violencia-racial-pesquisa/>> Acesso em: 08 de jan. 2024.

resultados da pesquisa revelam ainda que a maioria das instituições de ensino não implementou a Lei 10.639/03 no currículo escolar, além de destacar a lei como ponto fundamental para uma educação antirracista.

Nesse sentido, Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p.86) enfatizam que a escola deve possibilitar espaços permanentes que visem à superação de estereótipos, estigmas e discriminações contra os negros, os quais são frequentes no ambiente escolar. Em concordância, Cavalleiro (2021, p.26) afirma que a educação infantil não pode se eximir de seu dever enquanto formadora social de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, visto que o convívio com as diferenças é inevitável nesses espaços. Ainda segundo a autora supracitada, o espaço educacional que proporciona, desde a creche, um ambiente de acolhimento à diversidade é capaz de minimizar os impactos negativos que os casos de discriminação, preconceito e racismo, enraizados em nossa sociedade, podem causar na construção das identidades das crianças negras.

Assim, a fim de entender como está ocorrendo a construção dessas identidades no campo pesquisado, destacando a percepção de cada criança sobre sua pertença racial e entendimento sobre a cor da pele, foi realizada com as crianças uma atividade com recortes de revistas contendo pessoas de variados tons de pele. Como exposto:

No contexto da atividade proposta, solicitei às crianças que formassem um círculo no tatame. Espalhei os recortes de imagens no centro do círculo e pedi que observassem as imagens sem tocá-las. Após explicar o que deveriam fazer, pedi a cada criança que escolhesse uma fotografia que mais se assemelhasse a ela e a segurasse em mãos. Fui chamando cada uma pelo nome e pedindo que fizessem suas escolhas. Algumas crianças decidiram rapidamente, enquanto outras levaram mais tempo para decidir. Depois que cada criança fez sua escolha, conversei individualmente com elas, perguntando por que escolheram aquela imagem, o que mais se parecia com elas na foto, se sabiam qual era a cor da pele na imagem escolhida e se conseguiam identificar a cor de sua própria pele em comparação com a imagem selecionada (Diário de campo, 2023).

A figura 10 mostra as imagens escolhida por Tony (3 anos e 8 meses):

Figura 10 - Escolha da imagem, Tony (3 anos e 8 meses)



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Feedback com Tony sobre a imagem escolhida:

Pesquisadora: Deixa eu ver sua imagem. Por que você escolheu esta imagem? Fala para mim.

Tony: “Porque sim. ”

Pesquisadora: Este menino se parece com você? Mostra para mim, o que mais nele se parece com você.

Tony: “O cabelo. ”

Pesquisadora: O cabelo parece com o seu? O que mais parece com você?

Tony: “A pele. ”

Pesquisadora: Qual é a cor da pele dele, você sabe?

Tony: “Branca. ”

Pesquisadora: E a sua, qual é a cor da sua? Você sabe?

Tony: “Preto. ”

Pesquisadora: A dele é igual a sua?

Tony: “Não. ”

Pesquisadora: Por que você escolheu ele então? Você acha que ele se parece com você?

Tony: (permaneceu em silêncio).

As imagens estavam espalhadas pelo chão. Eu pergunto:

Pesquisadora: Tem alguma outra ali que se parece com você? Você quer trocar?

Tony faz que sim com a cabeça e escolhe uma imagem de um ator negro.

A atividade nos faz perceber que, de alguma forma, o padrão do branqueamento já está presente no imaginário infantil, levando algumas crianças a fazerem escolhas que, de algum modo, diferem de suas características físicas. Evidencia como as crianças internalizam

padrões sociais de representação e valorização, mesmo que de forma inconsciente. A escolha inicial de Tony por uma imagem que não refletia sua própria cor de pele sugere que ele pode estar sendo influenciado por narrativas culturais dominantes que favorecem a branquidão como ideal de beleza e aceitação. A troca posterior da imagem por uma que refletia melhor sua própria cor de pele também destaca a importância do diálogo e da reflexão para ajudar as crianças a desenvolverem uma consciência mais crítica em relação à diversidade racial.

A atividade oferece uma perspectiva interessante sobre como as crianças percebem e relacionam sua própria identidade racial com as imagens que veem ao seu redor. Quando oferecida a oportunidade de escolher outra imagem, Tony opta por uma representação mais próxima de sua própria identidade racial, escolhendo um ator negro se reconhecendo como uma criança preta. Isso sugere que Tony, de algum modo, já possui uma percepção sobre sua cor de pele. E o motivo de Tony ter escolhido a imagem de uma criança branca para lhe representar, pode estar estritamente relacionado com a negação de sua pertença racial, ou por já relacionar o branco como bonito e o preto/negro como feio, indo ao encontro do que Bento (2012) discute sobre a consciência racial.

Desse modo, Bento (2012, p.103) salienta, que a consciência sobre a posição de brancas como bonitas e negras como feias, aparece nos espaços sociais, incluindo as escolas e as famílias. Para a autora, essa condição de feio e bonito em que – branco é bom e bonito e preto é ruim-feio –, influencia na construção de autoconceito, autovalor e autoestima das crianças pequenas, pois as brancas reconhecendo como brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas, podendo desenvolver um sentimento de superioridade. Já as negras, reconhecendo-se como pretas/negras e desse modo consideradas feias, mostram-se desconfortáveis e constrangidas.

Rita Fazzi (2004, p.218), em uma pesquisa a fim de entender como o preconceito racial se estrutura e se consolida no processo de socialização infantil, concluiu que, entre os iguais, o preconceito se estabelece em espaço e tempo privilegiados, em que as crianças aprendem, experimentam e testam sobre crenças e noções raciais. Para a autora, as crianças aprendem sobre suas pertencas raciais a partir das interações, e a partir desse processo criam e recriam o significado social de raça e que a negatividade associada ao grupo étnico/racial preto/negro, os classifica a um nível de inferioridade, além de sujeitá-las a gozações e xingamentos. A autora defende a necessidade de abordar a temática do preconceito desde os três anos de idade, pois nessa fase a criança está no processo de socialização e formação do pensamento racial.

A partir desta atividade, foi possível compreender que a maioria das crianças já possui percepção sobre seu tom de pele e representação, mesmo que durante o feedback individual algumas não tenham conseguido expressar facilmente suas percepções sobre seus corpos. As figuras 11 e 12 revelam as imagens escolhidas por cada criança:

Figura 11 - Momento da escolha pelas crianças da imagem representativa



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 12 - Momento da escolha pelas crianças da imagem representativa



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Desde o momento em que estão no ventre até quando saem da maternidade, conforme o sexo, já se começam a impor padrões que devem seguir ao longo da vida. Certamente, a socialização das crianças com as cores começa muito cedo, mesmo que ainda não compreendam totalmente seus nomes e significados. Elas já são capazes de vinculá-las a algum objeto, fruta ou até mesmo ao tom de pele. Esse fato foi observado durante o desenvolvimento de uma atividade aplicada pela docente da sala e durante o diálogo com as crianças:

Na sala de aula, acompanhei as crianças durante o momento em que estavam realizando atividades com massinha de modelar. Todas estavam sentadas em cadeiras dispostas ao redor de uma mesa grande, uma ao lado da outra. A docente disponibilizou pratinhos, copinhos e faquinhas de brinquedo, todos na cor rosa claro e rosa escuro. Em diálogo com as crianças, perguntei o nome da cor da massinha de modelar com a qual cada uma estava brincando. Apenas duas alunas não souberam dizer o nome da cor, mas conseguiram relacioná-la a uma fruta - o morango. Maria Elizabeth estava com a cor rosa claro. Perguntei o nome da cor de sua massinha, e ela respondeu que era roxa. No mesmo instante, olhou para a docente. Depois que terminei de perguntar para todas as crianças, voltei até ela, elogiei o que estava construindo com sua massinha e perguntei novamente: “Você sabe o nome dessa cor?” Ela respondeu: “cor de pele” e olhou novamente para a docente (Diário de campo, 2023, p.11).

A partir das observações e das atividades realizadas, nota-se que mesmo tão pequenas, as crianças já relacionam o lápis rosa claro à cor de pele. Durante uma atividade desenvolvida em sala com as crianças, utilizando alguns lápis de cor, percebe-se que algumas delas, mesmo não sabendo responder ao certo qual era o nome da cor, relacionaram-na ao lápis "cor de pele". Ao desenvolver a atividade com Morgana, foi apresentado o lápis de cor rosa claro e questionado se ela sabia o nome daquela cor. Ela respondeu: "laranja 'cor de pele'". Já Maria Elizabeth, ao ser questionada sobre o nome da cor do rosa claro, respondeu: “cor de pele” (Diário de campo, 2023, p.9). Em suma, buscando entender como as crianças aprendem sobre o termo "lápis cor de pele", lançou-se o seguinte questionamento às docentes entrevistadas: Como você acredita que as crianças adquirem o conceito do lápis denominado "cor de pele"? Seguem as respostas das docentes:

(Pausa para responder, batidas sob a mesa) eu acho que é nós mesmos que impomos isso. Porque quando falamos para uma criança pegar o lápis cor de pele. Por que não mudamos essa fala? Pedindo para que ela pegue o lápis bege ou lápis salmão? Eu acho que esse termo é imposto, nós que induzimos eles a isso (D1, 2023).

Eu acho que já vem de casa, por que eu acredito que aqui no Centro de Educação não tem professoras que trabalham o lápis “cor de pele”. Porque temos

entendimento que o uso do termo cor de pele é errado. Porque se eu pegar o preto e colocar lá para eles pintarem como cor de pele, é a minha cor de pele! Se eu pegar o verde e colocar lá, também é cor de pele! O amarelo, seria cor de pele! O vermelho, cor de pele! O branco, se deixar branco, é cor da pele! Então, não tem cor de pele, eu procuro sempre nem colocar, não é cor de pele, é cor creme, marrom clarinho, cinza, salmão, rosa (D2, 2023).

Eu acho que é a escola. Eu acho que o primeiro ponto é na escola e na família, começa na família e quando chega na escola, a escola faz uma complementação. Eu penso assim, porque eu acho que não é só trazer tudo e despejar na escola, porque a gente é um conjunto, não adianta o professor fazer certo aqui na creche e lá na casa o pai ter preconceito de negro, desfazendo tudo o que o professor faz. [...] então quer dizer, não é só a escola em si, **é a família, na igreja, na sala de aula e escola**. Acho que tudo tem que trabalhar em conjunto, mas a escola também não pode deixar passar despercebido (D3, 2023).

Ao responder sobre como as crianças aprendem sobre o termo "lápiz cor de pele", a docente D1 responsabiliza as práticas docentes como propagadora do termo, no entanto, a docente reconhece que o nome correto para denominar o lápis é bege ou salmão. Já a docente D2 atribui ao ambiente familiar a culpa pelo aprendizado do conceito lápis cor de pele, ao destacar que essa perspectiva já vem sendo cultivada desde a formação familiar. Além disso, a docente considera que qualquer cor que a criança utilize para colorir a pele no desenho, pode ser chamada por ela de cor de pele e que não existe um lápis que pode ser intitulado como tal.

A docente D3 responsabiliza o ambiente familiar como primeiro contato da criança com o termo lápis cor de pele, porém, a mesma enfatiza, que apesar da aprendizagem do termo ter seu início em casa, ele é reforçado no espaço escolar. Ressalta ainda, que a escola não deve ser a única culpada, que a educação é um complemento da bagagem que a criança traz do meio em que vive.

Observa-se que essas respostas estão alinhadas com as descobertas da pesquisa conduzida por Cavalleiro (1998). Nessa pesquisa, é comum a escola ser eximida das responsabilidades que lhe cabem, enquanto a família é frequentemente culpabilizada pela perpetuação do preconceito. Muitas vezes, o espaço educacional se isenta de sua parcela de culpa, não reconhecendo sua contribuição para o problema, mas sim enxergando-se como parte da solução.

Nesse sentido, é essencial que a creche, em todos os seus aspectos, esteja devidamente preparada para receber e acolher os alunos negros. O ambiente escolar deve promover um senso de pertencimento, o que requer a representação adequada da diversidade étnico-racial. Por exemplo, tanto o anjo que adorna a parede da sala quanto o bonequinho de EVA na porta do banheiro devem refletir essa diversidade, incluindo representações da cor da pele negra.

Disponer de materiais como lápis de cor que permitam a representação fiel da variedade de tons de pele é outra medida fundamental para promover a inclusão e o respeito à diversidade.

Além disso, preparar os alunos para compreender e valorizar as diferenças raciais é uma responsabilidade primordial das instituições de ensino. Isso não apenas fortalece o senso de identidade e autoestima das crianças negras, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse contexto, as escolas desempenham um papel crucial na promoção da igualdade e na luta antirracista, exercendo sua influência na formação de cidadãos conscientes e empáticos.

5.2 Resignificando o termo do lápis “cor de pele”

Se levarmos em conta o projeto político ideológico do branqueamento, parte da história do Brasil, o lápis denominado de “cor de pele”, utilizado em muitas instituições de ensino como cor universal para colorir a pele nos desenhos, pode ser considerado uma das formas desse branqueamento, visto que, por muito tempo, a pele branca foi considerada norma, padrão e estética a ser seguida. No entanto, atribuir a cor desse lápis como cor da pele, além de refletir o racismo, contribui para propagação e manutenção do branqueamento.

Diante disso, alguns questionamentos surgem quando pensamos na utilização desse termo como cor de pele: Por que esse lápis foi denominado como cor de pele? A partir de que momento no senso comum iniciou a utilização do termo? Por que as cores preta e marrom do lápis também não foram consideradas como cor de pele? Uma resposta possível para esses questionamentos seria o próprio racismo estruturado na sociedade brasileira, que tende em inferiorizar e desvalorizar, a história, a cultura, a estética e ancestralidade da população negra, definindo o padrão europeu como norma de beleza universal.

Nesse sentido, percebe-se a importância e urgência de ressignificar o termo que utilizam para esse lápis, bem como a necessidade de práticas educativas que valorizem a diversidade étnico-racial no contexto da educação infantil, uma vez que se acredita que o aprendizado desse termo ocorre durante a infância.

De acordo com o dicionário *on-line* Infopédia³⁵, ressignificar é atribuir um outro significado a algo. Em consonância John (2006, p.47) discute que ressignificar é dar um novo

³⁵Significado de Resignificar. <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ressignificar>> Acesso em: 05 de jan. 2024.

sentido a algo que já se encontra presente no campo simbólico ou representacional, é produzir novas formas de pensar, agir e sentir. Desta maneira, ressignificar o termo associado ao lápis "cor de pele" implica em dar-lhe um novo significado, apresentando, entre as cores disponíveis na caixa de lápis de cor, outras possibilidades de tons que também podem ser considerados como cor de pele, como o marrom ou o preto. Ressignificar essa cor também significa possibilitar às crianças a aprendizagem adequada sobre a cor desse lápis.

A criação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre a História da África e dos Africanos e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares, suscita reflexões sobre a urgência de ressignificar pensamentos enraizados em nossa sociedade. Isso aponta para a necessidade de aprimorar práticas educativas que valorizem a educação étnico-racial, a diversidade, a História e a verdadeira contribuição dos africanos para o desenvolvimento e crescimento do país. Tal iniciativa visa à desconstrução da visão do negro como inferior e do branco como superior, com o objetivo de valorizar e abordar questões que envolvam o respeito pelas pluralidades étnicas e culturais de um povo historicamente excluído e invisibilizado.

Com o objetivo de promover a ressignificação do lápis conhecido como "cor de pele" e fomentar o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial nos ambientes educacionais, algumas docentes da Uniafro (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra)³⁶ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) manifestaram preocupação em relação ao lápis rosa claro denominado como "cor de pele", comumente utilizado nas escolas como padrão para coloração da pele em desenhos. Essas docentes solicitaram a algumas marcas a criação de lápis com uma gama mais diversificada de tons de pele. Em parceria com uma empresa brasileira de produtos de arte, em 2014, a marca Koralle³⁷ lançou 12 (doze) cores de Giz de cera Pintkor, intituladas como "A Cor da Minha Pele", com tonalidades variadas de cor de pele. Posteriormente, a marca lançou 24 (vinte e quatro) tons diferentes, como demonstrado na figura 13.

³⁶ De que cor é o lápis "cor de pele"? Marca quebra preconceitos e cria 12 "cores de pele". Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/de-que-cor-e-o-lapis-cor-de-pele-marca-quebra-preconceitos-e-cria-12-cores-de-pele/>> Acesso em 12 de mar. 2022.

³⁷ KORALLE. Cria caixa de Giz de cera com variados tons de pele. Disponível em: <<https://koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-24-cores-tons-de-pele>> Acesso em: 20 de mar. 2023.

Figura 13 - Caixa de giz de cera tons de pele



Fonte: Koralle, 2022.

De acordo com o Portal Geledés³⁸ (2016), o objetivo das cores criadas é que as mesmas representem a diversidade racial da população brasileira, desconstruindo a ideia da cor rosa claro como padrão para colorir a pele nos desenhos. Possibilitando que seja trabalhado com as crianças, pelos docentes e pais a diversidade e igualdade racial.

A partir das buscas realizadas na internet, não foi possível encontrar um marco inicial de como surgiu a denominação do lápis rosa claro como “cor de pele” no senso comum. No entanto, a pesquisa de conclusão de curso de (Boucinha, 2014) revela, que as marcas Faber-Castell e Bic³⁹ utilizavam por alguns anos, esses termos descritos nas paletas de cores na parte posterior das caixas de lápis de cor, nomeando a cor do lápis rosa claro como “pele” ou “cor de pele”. Segundo a autora, a marca Faber-Castell recebeu muitas reclamações através de blogs na internet, tanto de educadores quanto de mães preocupadas com tal denominação. No entanto, a autora não encontrou posicionamento da empresa em relação à problemática. As

³⁸ De que cor é o lápis “cor de pele”? Marca quebra preconceitos e cria 12 “cores de pele” Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/de-que-cor-e-o-lapis-cor-de-pele-marca-quebra-preconceitos-e-cria-12-cores-de-pele/>> Acesso em: 09 de out. 2023.

³⁹ Bic, marca francesa, conhecida por produzir produtos a base de plásticos, com sede em Clichy, a marca conta com quase 80 anos de mercado. Disponível em :<<https://corporate.bic.com/pt-pt/grupo/a-nossa-historia>> Acesso em: 15 de jan. 2024.

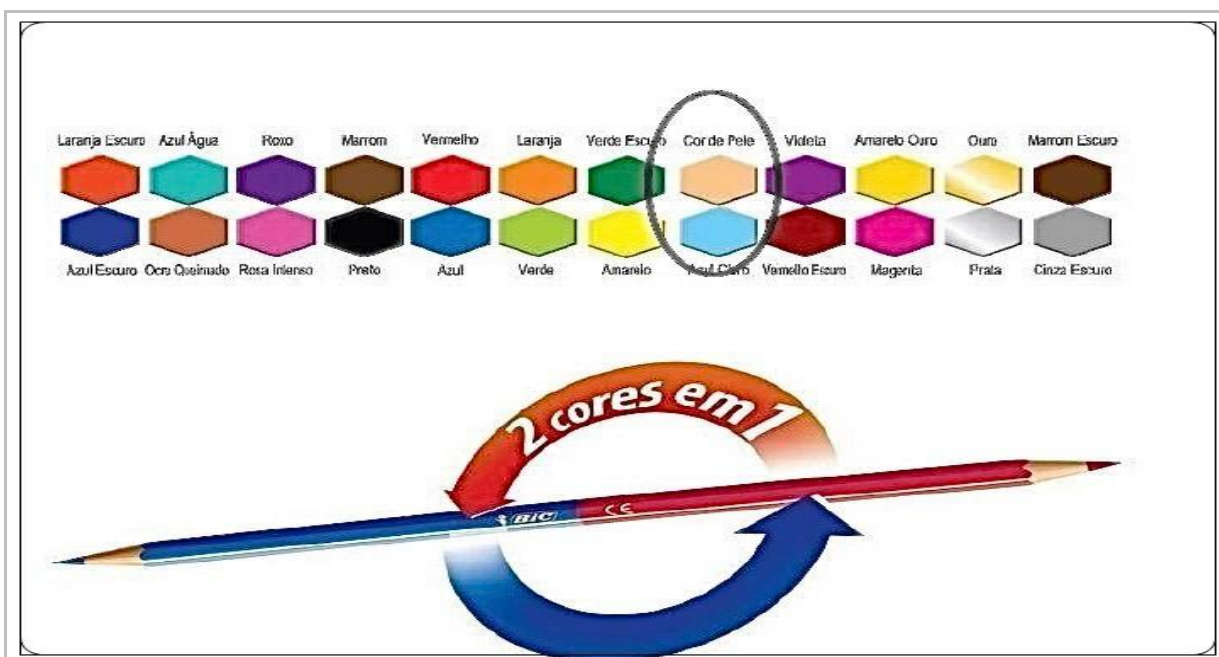
figuras 14 e 15 revelam as denominações da cor do lápis rosa claro utilizadas pelas duas marcas, Faber-Castell e Bic.

Figura 14 - Caixa de lápis de cor Faber-Castell onde denomina a cor rosa claro como pele



Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso, Boucinha, 2014.

Figura 15 - Tabela de cores caixa de lápis Bic onde denomina a cor rosa claro como Cor de Pele



Fonte: Trabalho de Conclusão de Curso, Boucinha, 2014.

Mas, de acordo com Camila Boucinha (2014, p.14), entre os anos de 2007 a 2009, a marca Faber-Castell alterou nome da cor nº 32 para Rosa Claro. A marca Bic também realizou modificações em sua tabela de cores para a cor antes chamada de Cor de Pele, intitulado-a atualmente como pêssego. Como mostram as figuras 16 e 17:

Figura 16 - Tabela de cores Faber-Castell - Após mudança

FABER-CASTELL
since 1761

TABELA DE CORES

Nº da cor
Idioma do carimbo
1) Português
2) Espanhol
3) Inglês

001 Branco Blanco White	029 Vermelho Violeta Rojo Violeta Violet Red	054 Azul Claro Azul Claro Turquoise	082 Ocre Ocre Médio Bronze Yellow
004 Amarelo Limão Amarillo Verde Green Yellow	031 Salmão Salmon Salmon	055 Verde Turquesa Verde Turquesa Blue Green	083 Marrão Claro Marrón Claro Yellow Ochre
005 Amarelo Candeia Amarillo Vivo Yellow	032 Rosa Claro Rosa Pálido Peach	056 Verde Mar Verde Mar Teal	089 Canela Canela Burnt Sienna
007 Amarelo Laranja Amarillo Orange Yellow	033 Vinho Rojo Oscuro Crimson	059 Verde Escuro Verde Oscuro Dark Green	090 Marrão Terra Marrón Tierra Earth Brown
009 Laranja Naranja Orange	034 Carmesim Púrpura Vivo Red Violet	061 Verde Água Verde Agua Mint Green	091 Bordô Borgoña Burgundy
010 Anilina Anilina Sand	035 Bordo Morado Plum	063 Verde Verde Green	092 Chocolate Chocolate Cocoa
	037 Violeta Violeta Violet	068 Verde Oliva Verde Oliva Olive Green	094 Púrpura Púrpura Blue Violet

Fonte: Blog Danilo de Sá, 2010.

Figura 17 - Tabela de cores Bic - Após mudança



Fonte: www.amazon.com.br, 2024.

Agora, o que estas duas marcas, no qual intitularam o lápis de cor rosa claro como “cor de pele”, têm em comum? O que sabemos até aqui, é que se trata de duas marcas europeias fabricantes de lápis, amplamente presentes nos materiais escolares dos estudantes e também distribuídas gratuitamente nas escolas públicas. Esse fato nos leva a questionar se a intitulação dessa cor rosa como Pele ou Cor de pele por essas marcas europeias teria alguma relação com o projeto histórico racista da ideologia do branqueamento no Brasil. Ou seria apenas uma coincidência?

Partindo da ideia de que o racismo está indiscutivelmente ligado a aspectos fenotípicos como tipo de cabelo e cor da pele, podemos concluir que a tentativa de mascarar, esconder ou embranquecer qualquer sinal de pertença da negritude é sim uma prática racista. Prática esta encontrada de forma sutil em várias condutas e discursos escolares, uma delas é recorrência em determinar que a cor ideal para colorir as figuras humanas, ou melhor, o lápis mais adequado é um lápis rosa claro, comumente chamado por todos no espaço escolar de lápis cor de pele (Pestana, Literafro, 2021).

Segundo a autora, a tentativa de embranquecimento da negritude é, em si, uma prática racista. E a definição do lápis rosa claro como o mais adequado para colorir a pele nos desenhos também é uma prática racista. Assim, por algum motivo, algumas marcas começaram a investir em lápis de cor que imite ou se aproxime da tonalidade da pele dos brasileiros. Em 2018, a marca Faber-Castell lançou a linha Caras&Cores, que, sobreposta na parte da frente da caixa, traz seis tons diferentes de lápis, denominados como tons de pele. Conforme a Revista Galileu⁴⁰ (2018), o objetivo do lançamento dos seis tons intitulados como cor de pele é introduzir os valores da diversidade em sala de aula. E a iniciativa, segundo a revista, é fruto de cobranças de pais e docentes sobre a necessidade de trabalhar a diversidade racial na educação.

A figura 17 exhibe a caixa de lápis de cor Faber-Castell com os seis de tons de pele lançados pela marca:

⁴⁰Faber Castell lança linha de lápis com seis tons de pele diferentes Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/08/faber-castell-lanca-linha-de-lapis-com-seis-tons-de-pele-diferentes.html>> Acesso em: 18 de jan.2024

Figura 18 - Caixa de Lápis de Cor Faber-Castell com 6 Tons de pele



Fonte: lojafabercastell.com.br, 2024.

Fica evidente a preocupação com questões que envolvem valorização e representação da diversidade étnico-racial do povo brasileiro no ambiente educacional, fator preponderante na formação de pessoas capazes de respeitar as diferenças e a diversidade presente no país. Nesse sentido, citaremos algumas empresas que também lançaram caixas de lápis de cor com diversos tons de pele. Além da marca Koralle⁴¹, que atua no mercado artístico desde de 1994 e está situada na cidade de Porto Alegre – RS, que lançou a caixa de giz de cera com variados tons de pele, a marca Faber-Castell⁴², com mais de 250 anos de história na fabricação de lápis, com sua sede em Stein, perto de Nuremberg – Alemanha, lançou também em 2018 seis novas cores de lápis intitulados como tons de pele e posteriormente a empresa lançou novas opções com doze cores de tons de pele (Cf. Apêndice C).

Além dessas marcas, outras marcas também começaram a investir em cores de lápis tons de pele, a exemplo da marca Giotto⁴³ (Cf. apêndice B), uma marca italiana de materiais artísticos, que lançou sua linha de lápis com tons de pele. Outra empresa é a Tris⁴⁴, uma

⁴¹ Sobre a marca Koralle.<<https://koralle.com.br/sobre-a-koralle>>

⁴² Sobre a marca Faber-Castell.<<https://www.faber-castell.com.br/corporate/history/family>>

⁴³ Aquarela Giotto – Resenha. Disponível em: <<https://euquedesenhei.com/aquarela-giotto-resenha/>> Acesso em: 13 de jan. 2024

⁴⁴ Tris empresa gaúcha de materiais escolares. Disponível em:

<https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/ge/entrevistas/html> Acesso em: 05 de set. 2023.

empresa gaúcha de materiais escolares atuante no mercado desde 1993, que também lançou uma caixa com 12 (doze) cores de lápis tons de pele (Cf. apêndice E). Por último, a marca Cis⁴⁵, com mais de 20 anos de mercado, também lançou uma caixa de lápis tons de pele.

Ao refletirmos sobre o lançamento dessas cores tons de pele, remontamo-nos ao sentido de ressignificação do termo do lápis “cor de pele”. Ao apresentar às crianças desde a sua inserção no campo educacional todas as opções de cores que podem ser utilizadas para colorir a pele nos desenhos, é dada a elas também a possibilidade de ressignificar essa e outras cores. Isso contribui para o fortalecimento do sentimento de pertença racial e elevação da autoestima.

Em suma, ao considerarmos o lançamento dos tons de pele diversificados, somos levados a refletir sobre a ressignificação do conceito de "lápis cor de pele". Ao introduzir essas opções de cores desde cedo no ambiente educacional, as crianças são capacitadas a perceber a variedade de tons de pele existentes e a entender que não há uma única cor que represente a diversidade étnica. Isso não só amplia o repertório visual das crianças, mas também lhes oferece a oportunidade de ressignificar suas próprias identidades raciais, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e o reconhecimento de sua pertença racial. Em última análise, essa iniciativa representa um passo significativo em direção a uma educação mais inclusiva e representativa, que valoriza e celebra a diversidade em todas as suas formas.

⁴⁵ Marca Cis, marca própria da Sertic. Disponível em: <<https://cisescolar.com.br/cis/>> Acesso em: 11 de jan. 2024.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa teve como objetivo investigar como ocorre a aprendizagem do termo do lápis “cor de pele” no espaço da creche, evidenciando o branqueamento representado por essa cor de lápis e suas diversas formas de manifestações presentes no espaço educacional. Para alcançar os objetivos, o estudo explorou as percepções e experiências de educadores e crianças, buscando compreender como esse termo é internalizado, reproduzido e perpetuado no ambiente da creche.

Ao evidenciar o branqueamento representado pelo termo "lápis cor de pele" e suas diversas formas de manifestação no espaço da creche, a pesquisa visa contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e para a promoção de uma educação mais inclusiva e antirracista desde os primeiros anos de vida. Os resultados obtidos podem fornecer insights importantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas educacionais que valorizem e celebrem a diversidade étnico-racial, combatendo o racismo e promovendo a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Os resultados das análises apontam, que mesmo pequenas, com idades entre 3 (três) a 4 (quatro) anos, as crianças já intitulam o lápis rosa claro como “cor de pele”, evidencia também, que há uma propagação do branqueamento presente no ambiente educacional, o que deixa explícito por meio das diversas formas de materializações, a negação da representatividade negra no espaço pesquisado.

Nesse contexto, é essencial reconhecer o papel das instituições educacionais e das empresas na promoção da diversidade e no combate ao racismo estrutural. O lançamento de produtos e iniciativas que representam a variedade étnica da população brasileira é um passo importante na construção de uma sociedade mais inclusiva, onde todas as pessoas possam se ver e se sentir representadas.

A partir do trabalho realizado, foi possível perceber que as crianças, consciente ou inconscientemente, já possuem percepção sobre seu tom de pele e representação, embora às vezes não consigam expressá-la. Essa percepção ressalta a importância de abordar questões de identidade racial e diversidade desde cedo, por meio de uma educação que promova o respeito e a valorização de todas as identidades étnicas e raciais. Somente através de uma abordagem inclusiva e consciente podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas, independentemente de sua cor de pele ou origem étnica. Nesta perspectiva, a creche desempenha um papel fundamental na

transmissão desses ensinamentos, pois representa a primeira etapa da educação básica, onde as crianças iniciam o processo de construção de suas identidades.

O trabalho evidencia que as desigualdades presentes no país, especialmente no acesso à educação infantil, impactam predominantemente a população historicamente marginalizada na sociedade: os indivíduos pobres e negros. Apesar de constituírem a maioria da população brasileira, ainda não são adequadamente representados nos bancos escolares, nas representações visuais das instituições, nos brinquedos ou nas atividades educativas.

A pesquisa revela que, no contexto da diversidade étnico-racial brasileira, as crianças, sejam elas negras, indígenas ou orientais, frequentemente não encontram representatividade nos espaços que são destinados a elas. As referências disponíveis, na maioria das vezes, não correspondem às suas identidades raciais, o que pode levar a conflitos e à negação de suas próprias identidades.

Essa falta de representatividade é problemática, pois impacta diretamente na autoestima, no senso de pertencimento e na construção da identidade das crianças pertencentes a esses grupos étnicos. Ao não se verem representadas de forma positiva e inclusiva, as crianças podem desenvolver uma imagem negativa de si mesmas e sentir-se excluídas dos espaços sociais e culturais.

Portanto, é fundamental que sejam tomadas medidas para promover uma representatividade mais diversificada e inclusiva em todos os aspectos da sociedade, desde a mídia até o ambiente educacional. Isso inclui a valorização das culturas e identidades étnicas minoritárias, a incorporação de materiais educacionais e culturais diversos e a promoção de espaços seguros e acolhedores para todas as crianças, independentemente de sua origem étnica. Somente assim poderemos construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os brasileiros.

Em síntese, a pesquisa revela uma lacuna preocupante na inclusão da Lei 10.639/03 nos espaços educacionais dos centros de educação infantil. A partir das falas das docentes entrevistadas, é evidente que há uma omissão significativa na abordagem e implementação dessa legislação, que visa promover a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Essa lacuna formativa representa um desafio para a promoção da diversidade étnico-racial desde a infância, comprometendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva nas crianças. A ausência de uma abordagem adequada da Lei 10.639/03 pode

contribuir para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, além de reforçar a exclusão de grupos étnicos minoritários.

Portanto, é fundamental que os centros de educação infantil reconheçam a importância de implementar a Lei 10.639/03 e promovam sua implementação de forma efetiva, integrando-a de forma consistente e significativa em suas práticas educacionais. Isso inclui a formação adequada dos educadores, o desenvolvimento de materiais e atividades pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso para todas as crianças. Somente assim poderemos avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

A pesquisa também despontou que o acolhimento a diversidade étnico-racial ocorre de maneira tímida e limitada no contexto da educação infantil. Os desenhos pintados na parede, as colagens de EVA, os cartazes, os brinquedos e os livros paradidáticos, em sua maioria, não representam a criança negra.

Portanto, é fundamental que os educadores e gestores da educação infantil se comprometam com a promoção de uma representação mais inclusiva e diversificada em seus espaços educacionais. Isso implica na seleção consciente de materiais que representem a diversidade étnico-racial, na valorização da cultura e história afro-brasileira e indígena, e na criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para todas as crianças, independentemente de sua origem étnica. Somente assim podemos construir uma educação verdadeiramente inclusiva, que celebra e valoriza a diversidade em toda sua riqueza e complexidade.

Em resumo, o estudo revela que a aprendizagem na infância do termo "lápiz cor de pele" pode levar a um sentimento de negação da identidade racial por parte da criança. Isso é evidente desde o momento em que a criança seleciona imagens em atividades com recortes de revistas até a escolha de uma cor de lápis que não reflete sua própria cor de pele ao pintar desenhos. Portanto, é crucial que a instituição educacional esteja atenta a essas questões e adote práticas que promova a representatividade e a valorização da diversidade étnico-racial desde a infância.

A pesquisa mostra que as crianças negras vivenciam diariamente práticas de embranquecimento no espaço da creche, e que essas práticas, conforme Santiago (2014), impactam de forma negativa na construção de suas identidades, resultando em experiências negativas de racismo e discriminação. Portanto, é fundamental pensar em práticas pedagógicas que contribua para o reconhecimento positivo das diversidades desde os

primeiros anos de vida, práticas que não sejam centradas no eurocentrismo e que possibilite a representação positiva de cada criança.

Diante desse cenário, é crucial repensar as práticas pedagógicas adotadas nas creches, visando promover o reconhecimento positivo das diversidades étnico-raciais desde a mais tenra idade. Essas práticas devem ser intencionalmente planejadas para evitar a reprodução do eurocentrismo e para possibilitar a representação positiva de cada criança. Isso implica em adotar uma abordagem pedagógica que valorize e celebre as diferentes culturas e identidades étnicas presentes na sociedade brasileira.

Diante do exposto, o educador inserido nos espaços da educação infantil porta de um papel essencial, desse modo, as propostas pedagógicas precisam reconhecer em suas formulações, a diversidade de caráter étnico-racial da composição da sociedade brasileira e proporcionar seu reconhecimento positivo desde a mais tenra idade, ampliando perspectivas de compreensão desta variedade e multiplicidade de sujeitos.

A partir das reflexões sobre os significados associados às cores branca e preta, bem como aos termos claro e escuro, desenvolvidas ao longo das discussões, chegamos à conclusão de que, ainda nos dias atuais, a cor preta ou escura é frequentemente atribuída a conotações negativas. É utilizada para simbolizar o feio, o medo, o luto e até mesmo associada a figuras demoníacas, sendo frequentemente usada como justificativa para ações racistas. Por outro lado, a cor branca ou o termo claro quase sempre evocam algo positivo, agradável e pacífico, estando associados à ideia de entendimento e paz, fortalecendo ainda mais os benefícios atribuídos a esse grupo.

Enquanto não abolirmos a concepção do branco como a norma, regra e modelo padrão absoluto em nosso país, pessoas continuarão sendo alvo de violência e discriminação simplesmente por possuírem a cor da pele escura, sendo interpretadas como inferiores. Se o racismo não for genuinamente combatido no Brasil, pessoas negras continuarão sendo vítimas de assassinatos e perseguições, líderes de religiões de matriz africana apagados (as), indivíduos negros brutalizados pela polícia ou erroneamente acusados de crimes. Crianças, adolescentes, jovens e adultos negros serão continuamente silenciados, seja em suas próprias casas ou nas ruas, pela violência das chamadas "balas perdidas". E esse genocídio perpetrado contra esse grupo específico, um projeto histórico antigo da elite branca, será gradualmente implementado.

Ao final, este trabalho revela-nos que, o rosa claro representado pelo lápis intitulado como "cor de pele", ainda hoje propagado nos sistemas de ensino, não se limita apenas em

sua denominação ou colorações de ilustrações realizadas pelas crianças, o branqueamento que a cor desse lápis representa pode ser observado no espaço escolar como um todo, seja nos bonecos de EVA colados nas paredes, seja nos desenhos pintados nos muros e paredes da creche, seja nas ilustrações dos livros de literatura infantil ou nos brinquedos que são disponibilizados para as crianças.

Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais adotem uma abordagem que desconstrua práticas educativas enraizadas no eurocentrismo, combatendo o branqueamento e o racismo que persistem nesses espaços. Para que isso ocorra, são necessárias mudanças significativas no ambiente escolar. Isso inclui a substituição de anjos e bonecos de EVA embranquecidos nas paredes por representações mais diversas e inclusivas, bem como a ressignificação do uso do termo "lápis cor de pele", que ainda é empregado como padrão para colorir ilustrações de pessoas ou personagens. Além disso, é essencial que os conteúdos didáticos, os contos e as ilustrações de literatura infantil em geral sejam revistos para refletir a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, proporcionando uma educação mais inclusiva e representativa para todas as crianças.

Em conclusão, a pesquisa evidencia que, no contexto da diversidade étnico-racial brasileira, as crianças, sejam elas negras, indígenas ou orientais, frequentemente não encontram representatividade nos espaços que lhes são destinados. As referências culturais e visuais disponibilizadas muitas vezes não refletem suas identidades étnicas, o que pode levar a conflitos internos e à negação de suas próprias raízes e corpos.

É fundamental dismantelar as práticas e padrões de branqueamento ainda enraizados no ambiente educacional, especialmente na educação infantil, destacando a necessidade premente de uma abordagem educacional antirracista desde os primeiros anos de formação das crianças. Essa desconstrução não apenas promoverá uma representação mais justa e inclusiva da diversidade étnico-racial do Brasil, mas também contribuirá para a criação de uma sociedade mais igualitária e respeitosa com as diferenças. Ao priorizarmos uma educação que valorize e celebre a diversidade, estaremos construindo um futuro e onde cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente, independentemente de sua origem étnica ou racial.

Também é necessário apontar as limitações deste estudo. Embora não tenham feito parte das análises, a primeira a ser mencionada é o tempo estipulado de dois anos para a conclusão do mestrado e o cumprimento de todas as obrigações, como a quantidade de créditos em disciplinas, estágio na docência de graduação, participação em eventos e redação

de trabalhos demandados pelo orientador, entre outros. Outra limitação significativa foi o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), que se mostrou complexo desde a inserção do projeto na plataforma até a demora na entrega do parecer final. Além disso, houve dificuldade em entender os termos técnicos dos pareceres e o curto prazo para possíveis revisões.

Também é necessário apontar para as limitações do presente estudo. Embora não tenham feito parte das análises, a primeira a ser citada é o tempo estipulado de dois anos para conclusão do mestrado e o cumprimento de todas as obrigações que devem ser cumpridas, tais como a quantidade de créditos em disciplinas requisitados pela instituição, o estágio na docência a nível de graduação, participação em eventos, redação de trabalhos demandados pelo orientador, trabalhos finais de disciplinas como forma de avaliação, exame de proficiência em língua estrangeira, organização do projeto de pesquisa para iniciar a pesquisa de campo, preparação de instrumentos de coleta, e leituras contínua de livros e artigos.

Outra limitação significativa foi o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), que se mostrou complexo desde a inserção do projeto na plataforma até a demora na entrega do parecer final. Além da complexidade em entender os termos técnicos inseridos nos pareceres e o prazo curto para devolutiva, outra limitação cobrada pelo CEP foi encontrar uma linguagem específica para o entendimento das crianças no TALE destinado à faixa etária de 3 anos a 3 anos e 11 meses, sem nenhum modelo pré-estabelecido na plataforma, além de elaborar um mecanismo para que elas assinassem o documento dentro de um curto espaço de tempo.

Outras limitações percebidas incluem a insegurança das docentes ao lidar com questões sobre a lei e o preconceito racial na creche, bem como a resistência e desconforto geral em abordar temas raciais. A falta de formação específica em relação à Lei 10.639/03 também pode ter influenciado as respostas durante as entrevistas.

Outra limitação que pode ter impactado no nível das respostas no momento das entrevistas foi a falta de formações baseadas na Lei 10.639/03: Muitas docentes podem não ter recebido formação específica em relação a lei, o que pode ter contribuído nas manifestações de resistências e pausas ao responderem a respeito da lei. Além disso, grande parte das entrevistadas apontaram para falta de investimentos em materiais pedagógicos que abordem questões da diversidade étnico-racial de maneira inclusiva.

Apesar dessas limitações, é importante reconhecer a importância de enfrentar o racismo desde os primeiros anos de vida e continuar trabalhando para promover uma educação antirracista que seja inclusiva, respeitosa e capacitadora para todas as crianças. Isso

requer um compromisso contínuo e colaborativo de educadores, pais, instituições educacionais e comunidades para superar os desafios e construir um ambiente escolar mais justo e igualitário.

Espera-se que os achados teóricos dessa pesquisa colaborem para reflexões acerca da temática na educação infantil e provoque interesses para o desenvolvimento de novas pesquisas na área, especificamente a respeito da implementação da Lei 10.639/03 nos ambientes de ensino, um achado importante nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. -- São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 220, [s.d.], 2012.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 75-96.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador, Brazil]: [Brasília, Brazil: Centro de Estudos Afro-Orientais; Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. - 2. - ed. - Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Cecília Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro do imaginário das elites do século XIX**. 2ª. Edição. São Paulo: Annablume, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. Org. **Lei 10.639/03: a atuação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira**. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. -- São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 220, [s.d.], 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-57, 2014.

BRASIL -Ministério da Educação. História-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educação-infantil-livro-do-professor.pdf. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão., 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 02 de março de 2023.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. Cintia Cardoso. -1. ed. - Curitiba: Appris, 2021.

CARVALHO, Thais Regina de. SILVA, Mariana Cesar Verçosa. Literatura infantil, diversidade étnico-racial e representações das crianças. **Reunião Científica Regional da ANPED - Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_.pdf> Acesso em: 13 de jun. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil [**dissertação de mestrado**]. São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** / Eliane dos Santos Cavalleiro. - 6. ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978. 136 p.

ENCICLOPÉDIA. **A Redenção de Cam**. In: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

EVARISTO, Conceição. **A minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra**. Disponível em <<https://www.correiodocidadao.com.br/curta/minha-escrita-e-contaminada-pela-minha-condicao-de-mulher-negra/>>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. – 5. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. “Me empresta o lápis cor da pele? ”. “Pele de quem? ”: Decolonizando currículos na educação infantil. **Revista Cocar**, Belém, v.11, n.22, p.502 a 521 – jul. / dez. 2017. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes->

govbr.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: 30 de jun. 2022.

FREITAS, Raquel da Silva; ARAÚJO, Thays Emanuely Alves de. Cor da pele de quem? Uma experiência com o estágio supervisionado e a educação infantil. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2020, Maceió – AL. **Anais eletrônicos [...]** Maceió – AL, 2020. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/.pdf>> Acesso em: 30 de jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** - São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea/ Leila Leite Hernadez. - 2. ed. rev. - São Paulo: Selo Negro, 2008.

JOHN, Daniele. **A ressignificação da história de vida:** Temporalidade e narrativa no percurso da análise (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação- Anped. Campinas: Autores Associados. nº. 14, p. 5-18. mai/jun./jul./Ago. 2000.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. – Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LOTIERZO, Tatiana Helena Pinto. Contornos do (in) visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. **Dissertação de Mestrado em Antropologia Social**—São Paulo: Universidade de São Paulo, 3 out. 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; ALMEIDA, Fernanda Alexandrina de; SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Hígor Siqueira. **Tinha uma pedra no meio do caminho:** ausência na formação do professor. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro. (Org.). **Educação das relações étnico-raciais:** caminhos para a descolonização do currículo escolar. – 1. Ed. 255 p.; 23cm – Curitiba: Appris, 2018. p. 19-20.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUES, Marta Coelho Castro (organizadoras). **Educação das relações étnico-raciais:** caminhos para descolonização do currículo escolar. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, Telma Cezar da S. **O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra/ Kabengele Munanga**. – 5. ed. rev. amp.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: BRANDÃO, A. A. P. **Programa de educação sobre o negro na sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal Fluminense, 2004. p. 16-34.

NASCIMENTO, Abdias do. **Combate ao racismo: discursos e projetos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 2016.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. Qual a cor do negro nos livros de Literatura Infantil? **Atas do IV Simpósio de literatura negra ibero-americana**. UFPR 2019. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/artigos/artigos-teorico-criticos/1541-cristiane-pestana-qual-a-cor-do-negro-nos-livros-de-literatura-infantil>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PINHO, Vilma Aparecida de. et. al. O lápis “cor de pele”, quem tem? Descrevendo experiências em relações raciais com crianças na educação infantil. **Revista fórum identidades**, Itabaiana – SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 25, p.123-142, set. dez. 2017. Disponível em: <<https://pluridiscente.cruzeirodosulvirtual.com.br/index.php/pluridiscente/article/view/88/74>> Acesso em: 30 de jun. 2022.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 5. ed. - São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Berta Gleizer. **O índio na cultura brasileira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

RIBEIRO, Luana Leal; SILVA, Renata Maldonado; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.37, e26361, 2021. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/edur/a/8SZrJsqtDjNqgDdXFFs6d9N/abstract/?lang=pt#>> Acesso em: 30 de jun. 2022.

RIBEIRO, Tatiana Rosa Carvalho. **Produção Científica da Linha De Pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Mestrado em Educação da UNEMAT/Cáceres. [...] 2018**.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, pp.7-40, 1999. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt>>
> Acesso em: 09 de ago. 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de pesquisa*, v.40, p. 693-728, 2010.

PACHECO, Fátima. **A criança como sujeito ativo de direitos**. UNO Educação, 2019. Disponível em: < <https://www.unoeducacao.com/a-crianca-como-sujeito-ativo-de-direitos/>>. Acesso em 01 de agosto de 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. -- São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 220, [s.d.], 2012.

SANTOS, Andreza Moraes Ribeiro dos; ONZI, Simone Martiningui. “Lápis cor de pele”, cor da pele de quem? Promoção da igualdade étnico-racial na educação infantil. **Revista Pluri Discente**, v. 1, n. 3, 16 jun. 2021. Disponível em:
<<https://pluridiscente.cruzeirodosulvirtual.com.br/index.php/pluridiscente/article/view/88/74>>
> Acesso em: 30 de jun. 2022.

SANTIAGO, Flávio. O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Estadual de Campinas, SP: 2014. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/=319164/1/Santiago_Flavio_M.pdf>
> acesso em 13 de jul. 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. – 1ª ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Cristiane Irinéa. Acesso de crianças negras à educação infantil. *In*: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia (orgs.). Educação infantil: **enfoques em diálogo**. – 3ª ed. – Campinas, SP: Papiros. LIMA, Maria Batista. Identidades étnico-raciais, infância afro brasileira e práticas escolares. 2013. (p.121-138).

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. 2017. *In*: Trabalho apresentado no GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 638). **Anais da 38ª Reunião da ANPED**. São Luís/MA, outubro de 2017. Disponível em:
<http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf>
> Acesso em: 30 de jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. 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.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In:* BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** -- São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, p. 220, [s.d.], 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928 – **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação/** Augusto Nivaldo Silva Trivinos. – São Paulo: Atlas, 198

APÊNDICE A - Curta metragem Dudu e o lápis cor de pele



Fonte: Facebook Dudueolapiscordepele, 2021.

APÊNDICE B - Caixa de lápis de cor tons de pele Giotto



Fonte: euquedesenhei.com

APÊNDICE C - Caixa de lápis tons de pele lançado pela Faber-Castell

Fonte: Print de tela site fabercastell.com.br

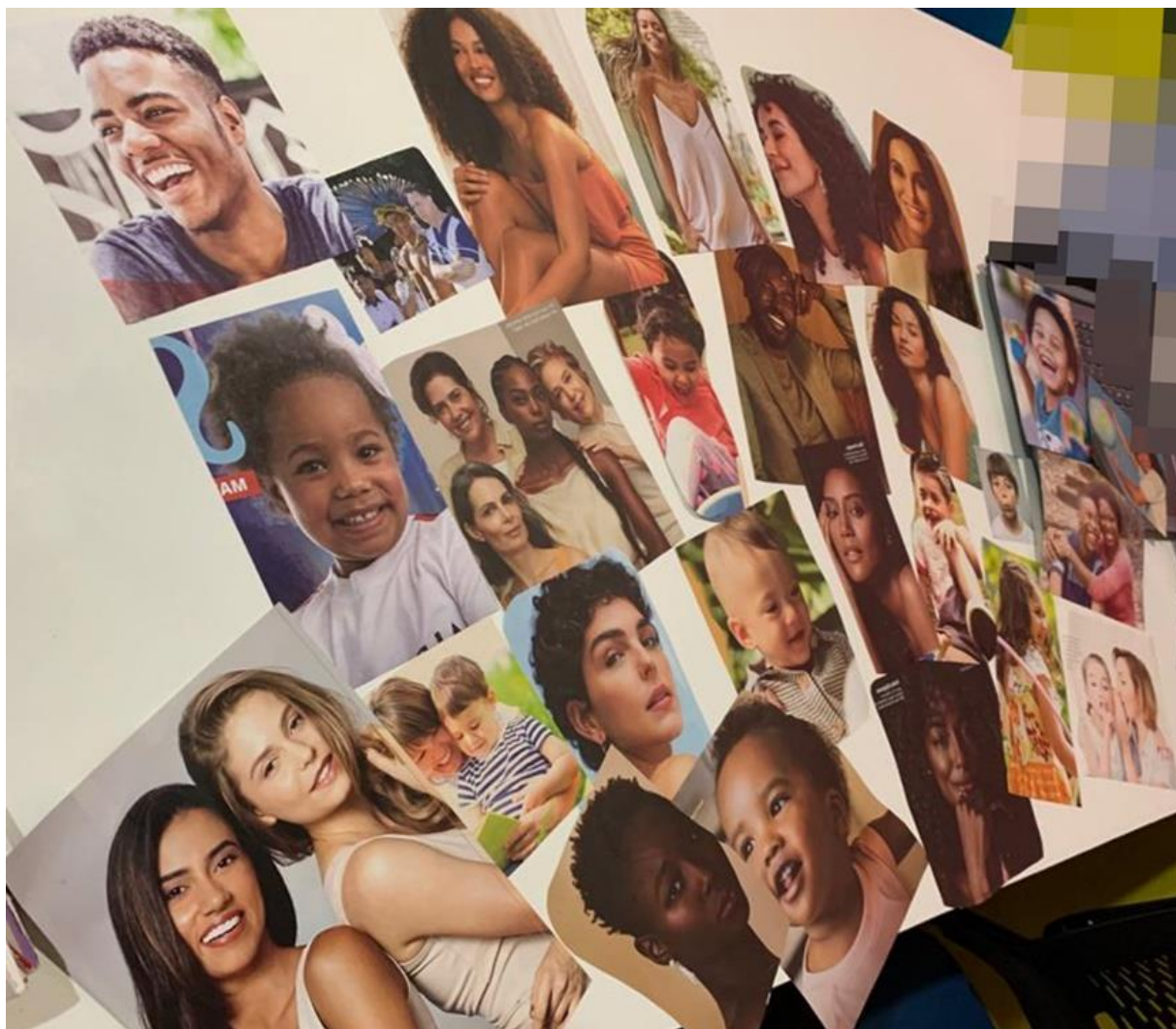
APÊNDICE D - Caixa de lápis 12 tons de pele Multi Color - Faber-Castell

Fonte: papelarianuvemrosa.com.br

APÊNDICE E - Caixa de lápis tons de pele marca Tris

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

APÊNDICE F - Atividade recorte de revistas trabalhado com as crianças a respeito da percepção do tom de pele



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

APÊNDICE H - Espaço da brinquedoteca

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

APÊNDICE I - Refeitório da creche

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

ANEXO A - Roteiro de entrevista com docentes

Prezado docente,

Agradeço por concordar em participar desta pesquisa.

Gostaria de ressaltar que iremos seguir os dispositivos da Resolução 466/2012, que regula o sigilo de pesquisa e a proteção devida aos participantes de estudos envolvendo seres humanos. Nossos procedimentos visam garantir a confidencialidade, privacidade e proteção da imagem dos participantes, além de evitar qualquer forma de estigmatização. As informações coletadas não serão utilizadas de maneira prejudicial ou para fins econômico-financeiros. Asseguro que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora.

Solicito, portanto, seu consentimento para a gravação de sua voz durante a entrevista. Isso nos permitirá coletar e interpretar as informações de maneira precisa para nossa pesquisa.

Sua participação não acarretará em nenhum custo para você. No entanto, caso haja despesas decorrentes de sua participação, estas serão integralmente ressarcidas pela pesquisadora responsável. Além disso, você será indenizado em caso de danos comprovadamente relacionados à sua participação na pesquisa, conforme determinação judicial ou extrajudicial.

Sua colaboração é de suma importância para o desenvolvimento deste estudo. Conto com sua participação!

As primeiras nove perguntas têm como objetivo conhecer seu perfil profissional.

1 Sexo:

() Feminino

() Masculino

2 Faixa etária (idade em anos):

() até 28

() 28 a 35

() 35 a 45

() 45 a 55

() 55 a 70

3 Cor/raça/etnia

() Amarela

() Branca

() Indígena Etnia _____

() Parda

() Preta

4 Formação:

Graduação

() Licenciatura Qual? _____

() Bacharel Qual? _____

() Tecnólogo Qual? _____

Pós-Graduação

() Especialização Qual? _____

() Mestrado Qual? _____

() Doutorado Qual? _____
 () Outros Qual? _____

5 Regime de Contratação:

() 20h () 30h () 40h () 60h

6 Tempo de serviço na Instituição de ensino (em anos):

() até 1
 () 1 a 5
 () 5 a 10
 () 10 a 15
 () + de 15

7 Tempo de atuação docente na Educação Infantil (Considerando também outras escolas ou Centros de Educação Infantil).

() até 1
 () 1 a 5
 () 5 a 10
 () 10 a 15
 () + de 15

8. Pertence a alguma Religião ou grupo religioso/espiritualista?

() Sim. Qual? _____
 () Não. Sem religião
 () Não quero responder
 () Outra. Qual? Especificar _____

Roteiro de Entrevista: as perguntas serão baseadas nos temas abaixo: entrevista semiestruturada.

10. Considerando que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ao ser alterada em 09 de janeiro de 2003 pela Lei 10.639/03, torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas redes públicas e privadas de ensino, contemplando os níveis fundamental e médio, visa a valorização da História e contribuição dos africanos no desenvolvimento e crescimento do país. Nesse sentido, como a aplicabilidade da Lei pode contribuir na construção de uma educação antirracista desde a primeira infância?

11. Já realizou alguma formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação ou outros órgãos a fim de aplicar a Lei?

Sim ()

Não ()

Orgão/Instituição _____

12. Visto que os artigos da Lei preveem a inclusão no currículo escolar conteúdos a respeito da História e Cultura africana e afro-brasileira nas redes públicas e privadas de ensino, contemplando os níveis fundamental e médio, qual a sua opinião sobre a exclusão da Educação Infantil nos termos da Lei?

Considerando a temática da diversidade étnico-racial:

10. Levando em conta que a identidade do indivíduo é construída no seio familiar e socialmente, e a escola é um ambiente essencialmente importante nessa construção. No seu entendimento quais possibilidades metodológicas e ações são vislumbradas por educadores e gestores a fim de despertar sentimento de pertença de forma positiva a alunos (as) negros (as) no Centro de Educação Infantil?
11. Como você avalia suas práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial na educação infantil?
12. Em sua concepção no espaço educacional no qual trabalha há acolhimento à diversidade étnico- racial?
- () Sim
() Não
- Justifique sua resposta: _____

A respeito do termo branqueamento:

13. O termo "branqueamento" faz referência a um momento histórico da história do Brasil, período pré e pós-abolição da escravatura. Esse termo faz parte do projeto de embranquecimento da população, que teve como objetivo, através da miscigenação (mistura das raças), eliminar aos poucos a raça negra do território brasileiro, dando lugar à raça branca europeia. Desse modo, na sua compreensão, o branqueamento está presente de alguma forma no espaço da Educação Infantil?
- () Sim
() Não
- Justifique sua resposta: _____
14. Se sua resposta foi sim. De quais formas o branqueamento se materializa no espaço educacional?
15. Em que medida a legislação (precisamente a Lei 10.639/03) contribuiu ou contribui para superar o processo de branqueamento desde a Educação Infantil?

Em relação as cores utilizadas pelos alunos para colorir:

16. Quais cores e nomes seus alunos costumam utilizar ao colorir a pele dos personagens ou pessoas nas ilustrações?
17. Você considera que a utilização do lápis “cor de pele” pelas crianças, termo que faz referência ao lápis de cor rosa claro ou salmão, contribui na propagação do branqueamento?
- () Sim
() Não Justifique sua resposta: _____
18. Na sua concepção, como ocorre a constituição do termo lápis “cor de pele” no imaginário infantil?

ANEXO B - Roteiro de observação sala

- 1) Como a sala está organizada?

- 2) Quais recursos didáticos foram utilizados na aula?
 Livros
 Vídeos
 lousa e giz ou pincel
 Atividades impressas
 Brinquedos – Há brinquedos que represente a pele negra?
 Jogos lúdicos
- 3) Nas paredes da instituição e dentro das salas de aula há colagens de personagens ou bonecos de EVA?
 Sim
 Não
- 4) Se há colagens, como é distribuído as cores desses desenhos?

- 5) Durante a realização de pintura de atividades pelas crianças que tenha personagens ou pessoas, as crianças costumam pintar a pele dos desenhos? Elas têm autonomia para escolher sua cor preferida para colorir?
 Sim
 Não
- 6) Se a resposta for não.
O (a) docente interfere na escolha da cor? _____
Qual a cor indicada? _____
Como a cor é denominada por ele (a)? _____
- 7) Se a criança tem autonomia na escolha da cor, qual a cor mais escolhida por ela na hora coloração da pele dos desenhos?

- 8) A criança reconhece a cor que ela utiliza para pintar a pele nos desenhos?

- 9) As crianças costumam nomear a (as) cor (es) escolhida (as)? Quais?

- 10) Alguma criança reconhece o lápis de cor rosa claro como lápis “cor de pele”? Se sim, Quantas?

ANEXO C - Roteiro de observação ambiente físico da creche

Ambiente físico:

- () Salas de aula – Quantas?
- () Secretaria/Direção
- () Pátio interno
- () Pátio externo
- () Quadra coberta () Quadra aberta
- () Refeitório
- () Cozinha
- () Sanitário masculino adulto
- () Sanitário masculino infantil
- () Sanitário feminino Adulto
- () Sanitário feminino Infantil
- () Brinquedoteca
- () Almojarifado
- () Depósito merenda escolar e dispensa
- () Local com torneiras para higienização das mãos
- () Bebedor;
- () Há desenhos ou colagens nas paredes? Sim () Não ()

Como estão distribuídos? _____

Quais as características? _____

Há acolhimento a diversidade étnico-racial no espaço? Sim () Não () _____

Outros: _____

ANEXO D - Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE)

[Crianças de três anos a três anos e onze meses]

Olá, como vai? Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada "Diversidade étnico-racial e branqueamento na educação infantil: análise sobre a constituição do termo lápis 'cor de pele'", que será realizada na creche em que você estuda. Sua participação na pesquisa é muito importante. O período em que você ajudará na pesquisa será de dois meses, mas você poderá desistir a qualquer momento, se assim desejar. Sua família autorizou sua participação. Podemos conversar sobre isso?

Nesta jornada como pesquisadora, estarei na sua sala de aula para descobrir como você aprende sobre o nome das cores que utiliza para colorir a pele nos desenhos. Vou procurar entender se sua professora ou professor acha difícil ou fácil falar sobre as diferenças entre as pessoas aqui na creche.

Se você aceitar participar, realizaremos algumas atividades de colorir para entender quais cores você utiliza para colorir a pele dos personagens. Além disso, trarei recortes de revistas com pessoas e personagens de variados tons de pele, para conhecer seu entendimento sobre as cores de pele e realização de autorretrato colorido. Garanto que os materiais que serão utilizados para fazer as atividades, como folha sulfite, giz de cera e os recortes de revistas, são considerados seguros para a sua idade.

Eu garanto a indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação da criança na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial, e tomarei todos os cuidados necessários para que você fique seguro (a). Precisaré estar tirando fotos ou gravando vídeos de suas atividades; sua família já autorizou, mas eu manterei essas fotos e vídeos em um lugar seguro, e seu nome nas atividades não será divulgado a ninguém.

Riscos

A pesquisa pode apresentar riscos, mas para todos os riscos, eu, como pesquisadora, vou me comprometer a amenizá-los ou evitá-los. Então, se você sentir vergonha ou desconforto para dialogar comigo no momento da realização das atividades, posso deixar para saber sua atividade em outro momento em que você esteja disposto (a) e tranquilo (a) para contribuir, desde que seja no seu tempo, para que você se sinta seguro(a) e confortável. E se você não quiser participar, será compreendido e respeitado.

Você pode se sentir desconfortável com a minha presença na sala fazendo as observações; quero que você saiba que farei de tudo para termos uma relação de amizade e que esse tempo que vamos passar juntos seja o mais agradável possível.

Se você sentir medo ou preocupação sobre quem vai ver as suas atividades, eu garanto que ninguém saberá que você está participando da pesquisa e nem mesmo o seu nome será revelado em nenhum momento, exceto se sua família e você autorizarem que seu nome apareça. Os dados das informações que você nos der serão utilizados apenas para fim da pesquisa, e os dados serão utilizados para a escrita de um texto no final, para ser apresentado para alguns professores da faculdade quando eu acabar a pesquisa, mas sem identificar o seu nome. Os dados dessa pesquisa serão guardados em um local bem seguro por 5 anos após eu terminar a pesquisa. Você não precisa se preocupar; não gastará dinheiro participando; todo gasto será por minha conta, assim como indenização e assistência integral e imediata se algum prejuízo ocorrer com você envolvendo a pesquisa.

Benefícios

Há muitas coisas positivas que podem surgir com esta pesquisa. Você poderá compreender que as pessoas nascem com diferentes tons de pele e que todas precisam ser respeitadas em suas diferenças, reconhecendo a importância da creche na transmissão desses ensinamentos. Também poderá perceber como muitas crianças sofrem por não aceitarem ter uma cor de pele diferente, influenciadas desde cedo pela ideia de que a cor rosa claro é a única cor adequada para pintar a pele nos desenhos. Ao participar desta pesquisa, você terá a oportunidade de aprender que não há apenas uma cor de pele, mas sim várias tonalidades diferentes. As suas professoras também poderão lhe apresentar outras cores de lápis que podem ser usadas para colorir a pele nos seus desenhos.

Após o término desta pesquisa, outras pessoas poderão se interessar pelo que foi descoberto e realizar novos estudos, ampliando o conhecimento sobre as diversas cores de lápis "cor de pele". Assim, os resultados desta pesquisa contribuirão para que mais pessoas compreendam a diversidade de tons de pele e como isso é importante para promover a igualdade e o respeito.

No entanto, se você não quiser participar, não há nenhum problema. Você pode conversar com alguém de sua confiança antes de decidir se quer participar ou não. Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa pelo email daiany.p@unemat.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65)

3221-0067. Se decidir participar, por favor, pinte com um giz de cera o quadrinho onde a menina está fazendo uma JÓIA para cima. Se preferir não participar, pinte o quadrinho onde o menino está fazendo JÓIA para baixo. Em seguida, assine ou carimbe com seu dedo indicador ou polegar na linha de assinatura. Lembre-se de que a qualquer momento, mesmo após aceitar participar, você pode desistir da pesquisa sem nenhum problema. Será fornecida uma cópia assinada deste documento para você e, se desejar, para sua família.



Fonte: Sim e não. Nossa vida com alice. 2022.

Assinatura da criança

Assinatura Pesquisadora

Araputanga ____ de _____ de _____

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE): pais

[Pais ou responsáveis]

Olá, tudo bem? Estou entrando em contato para solicitar sua autorização para que seu filho ou filha, ou a criança sob seus cuidados legais, possa participar voluntariamente da pesquisa de mestrado intitulada "Diversidade étnico-racial e branqueamento na educação infantil: análise sobre a constituição do termo lápis 'cor de pele'". Sou responsável pela pesquisa, Daiany Pereira, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no curso de Mestrado em Educação. Resido na Rua Raimundo Alves Feitosa, 20, Bairro - Centro, Indiauí-MT, CEP 78295-000. Meu telefone para contato é XXXXXXXX, e meu e-mail é daiany.p@unemat.br. Meu orientador é o Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, cujo endereço de e-mail é vieira.paulo@unemat.br, e o telefone é XXXXXXXX.

Após compreender todas as informações fornecidas, caso concorde em permitir que a criança participe do estudo, peço que assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo rubricada em todas as páginas. Uma via será sua e a outra da pesquisadora responsável. A participação da criança na pesquisa será muito importante, e o período de contribuição será de dois meses. No entanto, ela poderá desistir a qualquer momento sem enfrentar nenhum problema ou prejuízo. Vamos discutir mais sobre isso?

Informações sobre a pesquisa

A referida pesquisa à qual a criança sob seus cuidados está sendo convidada a participar tem como objetivo analisar as implicações do branqueamento reveladas a partir das cores no espaço da educação infantil, buscando entender quais as dificuldades e possibilidades dos docentes ao ensinar sobre a temática da diversidade étnico-racial no espaço da creche, além de investigar se o ambiente educacional onde as mesmas estão inseridas proporciona acolhimento à diversidade étnico-racial.

A participação na pesquisa não prevê nenhum gasto, mas caso existam eventuais despesas decorrentes da participação da criança, estas serão ressarcidas integralmente pelo pesquisador responsável. Fica também garantida a indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação da criança na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

A devolução dos resultados da pesquisa será feita em data a ser agendada e será comunicado aos pais assim que estiver disponível. Todos os dados coletados da participação da criança ficarão armazenados pela pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa, em locais de armazenamento seguros e específicos, resguardando o sigilo de todos os participantes.

Então, se você autorizar a criança a participar, vamos realizar algumas atividades de colorir juntos, para entender qual a percepção da criança ao utilizar as cores para colorir os personagens nos desenhos. Vou trazer recortes de revistas contendo pessoas e personagens de variados tons de pele, e a realização de autorretrato colorido, para poder saber sobre o entendimento dela sobre as diferenças. Será garantido que os materiais que serão utilizados para fazer as atividades, como folha sulfite, giz de cera e os recortes de revistas, sejam seguros para a idade da criança.

Ainda neste documento, solicitamos aos senhores autorização para que a pesquisadora possa tirar fotos ou gravar vídeos das atividades que a criança fizer, garantindo o sigilo e anonimato do participante. E ainda, solicito a vossa autorização para que, no momento da observação e realização das atividades, a pesquisadora possa dialogar com a criança sob sua responsabilidade, sobre assuntos referentes às atividades que ela realizará com a pesquisadora.

Se você não quiser autorizar a participação da criança na pesquisa, é compreensível, e ela não será penalizada de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Telefone: (65) 3221-0067 ou pelo e-mail cep@unemat.br. Para mais informações sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato através do telefone com a pesquisadora (65) XXXXXXXX ou pelo e-mail: daiany.p@unemat.br.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. 466/2012 quanto ao sigilo de pesquisa e proteção devida aos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos, prevendo procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações sem prejuízo e/ou de aspectos econômico-financeiros. No entanto, alertamos para alguns possíveis riscos decorrentes da pesquisa, conforme seguem:

Riscos

Percebemos que toda pesquisa que envolve seres humanos possui riscos, e, portanto, serão adotadas medidas adequadas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes. Todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer aos participantes da pesquisa:

- A criança poderá sentir vergonha ao dialogar com a pesquisadora sobre os resultados e realização de suas atividades. Nesse caso, a pesquisadora poderá optar por dialogar com a criança em outro momento em que ela esteja tranquila e queira interagir.
- O contato inicial na sala de aula pode causar certo desconforto para algumas crianças que não tenham familiaridade com a pesquisadora. Portanto, a pesquisadora ficará atenta às singularidades, explicando que está no ambiente realizando pesquisa e procurando sempre estabelecer uma relação de amizade e companheirismo com todas as crianças.
- A criança pode sentir medo ou vergonha ao pedir para sair da pesquisa. Será assegurado que a criança possa sair a qualquer momento, independente do término da pesquisa. O sigilo acerca dos participantes será mantido, sem causar prejuízos ou julgamentos críticos.
- A pesquisadora cumprirá todos os requisitos éticos da pesquisa, resguardando o anonimato de cada criança participante. Será garantido, com responsabilidade e sob a guarda da pesquisadora, o armazenamento dos dados da pesquisa em arquivo físico ou digital por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Benefícios

A pesquisa trará como benefícios a importância de reflexões sobre a inserção da criança em espaços diversos que valorizem suas identidades desde a infância, contribuindo para a construção positiva da autoestima, principalmente da criança negra. Destaca-se o importante papel do espaço educacional na sociedade, podendo transformar imaginários, mudar a forma de pensar, de ver o outro e o mundo, possibilitando a desconstrução de pensamentos, padrões e conceitos culturalmente enraizados. Além disso, possibilita a conscientização do combate ao racismo, à discriminação, à estigmatização e ao preconceito desde a primeira infância.

A criança, a partir da pesquisa, poderá se beneficiar do entendimento de que as pessoas nascem com diferentes cores de pele e precisam ser respeitadas em suas diferenças, e

que a creche é muito importante para transmitir esses ensinamentos. Ela poderá descobrir que muitas crianças sofrem por não aceitar ter uma cor de pele diferente, pois aprendem desde pequenas que a cor que deve ser usada para pintar a pele nos desenhos é a cor rosa clara.

1. Como você declara a cor/raça **do seu/sua FILHO (a)**?
- a) () Amarela
 b) () Branca
 c) () Indígena Etnia _____
 d) () Parda
 e) () Preta

DECLARAÇÃO

Eu, _____, declaro que após ter lido e orientado (a) de todas as informações presentes neste Termo Livre e Esclarecido e ter sanado minhas dúvidas, **autorizo (nome aluno (a))** _____ a participar da pesquisa e autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, pela participação. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Autorizo o registro de fotos e vídeos das atividades a serem realizadas, para fins da pesquisa. Ficarei com uma via assinada, rubricada em todas as laudas e datada do presente termo e que a outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Endereço:

Assinatura do pai ou responsável: _____

 Responsável pela Pesquisa

ANEXO F - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE): docentes

[Docentes da instituição]

Olá, como vai? Venho convidá-lo(a) a participar de forma voluntária da pesquisa de mestrado intitulada "Diversidade étnico-racial e branqueamento na educação infantil: análise sobre a constituição do termo lápis 'cor de pele'". Sou responsável pela pesquisa, Daiany Pereira, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGedu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no curso de Mestrado em Educação. Resido na Rua Raimundo Alves Feitosa, 20, Bairro Centro, Indiavaí-MT, CEP 78295-000. Para contato telefônico, estou disponível pelo número (65) XXXXXXXX, e meu e-mail é daiany.p@unemat.br. Meu orientador, o Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira, pode ser contatado pelo endereço de e-mail vieira.paulo@unemat.br e pelo telefone (65) XXXXXXXX.

Após compreender as informações a seguir, caso aceite participar do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está em duas vias, sendo uma para você e outra para a pesquisadora responsável. O tempo de contribuição para a pesquisa será de dois meses, porém, você poderá desistir a qualquer momento sem enfrentar problemas ou prejuízos. Vamos conversar sobre isso?

Informações sobre a pesquisa

A referida pesquisa na qual você está sendo convidado (a) a participar tem como objetivo analisar as implicações do branqueamento relacionadas às cores no espaço da educação infantil, buscando entender quais são as dificuldades e possibilidades dos docentes ao ensinar sobre a temática da diversidade étnico-racial no espaço da creche, além de investigar se o ambiente educacional onde as crianças estão inseridas proporciona acolhimento à diversidade étnico-racial.

A participação na pesquisa não prevê nenhum gasto, mas caso existam eventuais despesas decorrentes de sua participação, estas serão ressarcidas integralmente pela pesquisadora responsável. Fica também garantida a indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes de sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

A devolução dos resultados da pesquisa será feita em data a ser agendada e comunicada aos participantes assim que estiver disponível. Todos os dados coletados durante

sua participação ficarão armazenados pela pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos após o término da pesquisa, em locais de armazenamento seguros e específicos, resguardando todos os aspectos éticos da pesquisa e o sigilo de todos os participantes.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, com caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O telefone é (65) 3221-0067 e o e-mail é cep@unemat.br. Para mais informações sobre a pesquisa, você pode entrar em contato através do telefone da pesquisadora (65) XXXXXXXX ou pelo e-mail: daiany.p@unemat.br.

Neste documento, solicitamos também o consentimento para a gravação do som da voz durante a entrevista, permitindo a nós – pesquisadora responsável e orientador – a possibilidade de recolha dessas informações para interpretação e utilização em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Resolução 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção devida aos participantes das pesquisas envolvendo seres humanos. Prevemos procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo e/ou de aspectos econômico-financeiros. No entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

Riscos e Garantias da pesquisa

Percebemos que toda pesquisa que envolve seres humanos tem seus riscos, por isso serão adotadas medidas adequadas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, garantindo que todo o processo seja conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Abaixo, elencamos alguns riscos que podem ocorrer aos participantes da pesquisa e suas garantias:

- Poderá sentir-se constrangido ou desconfortável diante das perguntas feitas pela pesquisadora. Para amenizar tais desconfortos, agiremos de forma discreta e readequaremos as indagações para manter o diálogo da melhor forma possível.
- Poderá sentir-se pressionado a responder sobre assuntos indesejáveis ou dos quais não tenha conhecimento. Nesse caso, a pesquisadora apresentará novas possibilidades de

responder em outro momento, quando se sentir preparado e confortável. Deixo ciente que você pode decidir por não responder à pergunta que não se sentir confortável.

- Pode temer a quebra do anonimato em relação à gravação de áudio, resposta do questionário e entrevista, expondo suas fragilidades pedagógicas. No entanto, será garantida a confidencialidade, resguardando a identidade de todos os participantes da pesquisa, mantendo em sigilo informações que possam ocasionar seu desvelamento. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, respeitando sempre os aspectos éticos da pesquisa.
- Pode sentir-se avaliado, por se tratar de questões referentes a um assunto educacional. No entanto, esta pesquisa não possui caráter avaliativo, e todas as informações obtidas estarão disponíveis para consulta, verificando a coerência da análise realizada pela pesquisadora, sendo acessíveis apenas à pesquisadora e sua equipe.
- Sua participação na pesquisa pode trazer prejuízos quanto ao tempo necessário para participar da entrevista. Por isso, se não tiver condições de participar imediatamente, poderá agendar para outra data futura que esteja disponível para sua efetiva participação.

Todo o processo será conduzido com ética, e não há obrigação de participação, podendo solicitar a desistência a qualquer momento, sem causar prejuízos ou julgamento crítico. A aplicação da entrevista será realizada no horário estabelecido por você, podendo até mesmo alterar o horário, garantindo que não cause nenhum constrangimento ou prejuízo, respeitando sempre seu tempo e disposição.

A sua participação nesta pesquisa é de extrema importância e pode gerar muitos benefícios, como os que seguem:

Benefícios

A pesquisa irá proporcionar reflexões, discussões e entendimento sobre a importância da inserção da criança em espaços diversos que valorizem suas identidades desde a infância, contribuindo para a construção positiva da autoestima de crianças negras. Destacando o importante papel do espaço educacional na sociedade, em transformar imaginários, mudar a forma de pensar, de ver o outro e o mundo, possibilitando a desconstrução de pensamentos, padrões e conceitos culturalmente enraizados. Além de promover a conscientização do combate ao racismo, discriminação, estigmatização e preconceito desde a primeira infância.

Essa pesquisa poderá promover mudanças nos imaginários construídos desde a infância, auxiliando com estratégias e políticas educacionais necessárias sobre a diversidade étnico-racial, para que crianças negras e não negras desenvolvam, desde cedo, valorização e respeito pelas diferenças e diversidade, desconstruindo a ideia de uma cor de pele universal e passando a respeitar as pluralidades.

A partir desta pesquisa, novas pesquisas poderão surgir, que podem ser complementares ou até mesmo contradizer os resultados encontrados, mas que de qualquer modo estarão ampliando reflexões, bem como dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

DECLARAÇÃO

Eu, _____,
declaro que após ter lido e orientado (a) de todas as informações presentes neste o Termo Livre e Esclarecido e ter sanado minhas dúvidas, aceito participar da pesquisa como sujeito e autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Autorizo a captação de áudio da entrevista a ser realizada, para fins da pesquisa. Ficarei com uma via assinada e datada do presente termo e que a outra via assinada e datada será arquivada pela pesquisadora responsável.

Local e data _____, ____ de _____ de _____.

Endereço: _____

Assinatura do sujeito participante: _____

Responsável pela Pesquisa