

“Eu tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né”? As crianças e as relações étnico-raciais em Itapetinga-BA

*José Valdir Jesus de Santana**

*Joanne Oliveira Dias***

*Reginaldo Santos Pereira****

*Adenilson Souza Cunha Júnior****

Resumo

Nessa pesquisa tivemos por objetivo analisar como as crianças agem, acionam e vivenciam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos; compreender o que significa, para as crianças, pertencer a uma categoria racial (branco e não branco) e como elas lidam com essas categorias. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada entre abril e julho de 2017 e teve como colaboradores 35 crianças de uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Itapetinga-BA. Utilizamos-nos de autores como Abramowicz e Oliveira (2012), Abramowicz (2015), Oliveira (2004), Fazzi (2006), Cavalleiro (1998, 2014), Santiago (2014), Trinidad (2011, 2012), dentre outros. O estudo destaca que as crianças negras tendem a negar o seu pertencimento étnico-racial, recusam a sua cor da pele, estabelecem classificações e fazem leituras das desigualdades sócio-raciais. Contudo, esse processo de “captura” não ocorre de forma total, na medida em que as crianças reagem a ele: através das brigas, calando-se, “inventando” novos corpos (pintando o cabelo, alisando-o, etc.), mas sempre resistindo.

Palavras-chave: antirracismo; crianças; relações étnico-raciais.

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br. <http://orcid.org/0000-0001-7215-2562>.

** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
E-mail: joanne.o.dias@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0002-2993-0637>.

*** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
E-mail: reginaldousesb@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0001-6169-9773>.

**** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
E-mail: adenilson.cunha@hotmail.com. <http://orcid.org/0000-0003-3622-1799>.

“I am very shy in saying i am black, nobody likes, right”? Children and ethnic-relationship in Itapetinga-BA

Abstract

In this research we aimed to analyze how children act, and experience the notions of racism and racial discrimination between their relationship with other children and adults; understand what means, for children, to belong to racial category (White or not White) and how they deal with these categories. The qualitative research was accomplished between April and July 2017 and had as collaborators 35 children from a primary school located in Itapetinga-BA. We used authors such as Abramowicz and Oliveira (2012), Abramowicz (2015), Oliveira (2004), Fazzi (2006), Cavalleiro (1998, 2014), Santiago (2014), Trinidad (2011, 2012), and others. The study also notes that black children tend to deny their ethnic-racial belonging, refuse their skin color, establish classifications and take readings socio-racial inequalities. However, this process of “capture” doesn’t occur in a complete way, as children react to it: through quarrels, they keep silent, “inventing” new (painting hair, smoothing it, etc.) but always resisting.

Keywords: anti-racism; children; ethnic-racial relations.

“Yo tengo vergüenza en decir que soy negra. A nadie le gusta, ¿no lo es?” los niños y las relaciones étnico-raciales en Itapetinga-BA

Resumen

En esta pesquisa, tuvimos por objetivo analizar como los niños actúan accionan y viven las nociones de racismo y discriminación racial en sus relaciones con otros niños y mayores; comprender lo que significa, para los niños, pertenecer a una categoría racial (blanco y no blanco) y como ellas acuerdan con esas categorías. La pesquisa, de carácter cualitativo, fui realizada entre abril y julio de 2017 y tuve como colaboradores 35 niños de una escuela de enseñanza primaria situada en el condado de Itapetinga-Ba. Nosotros usamos autores como) Abramowicz y Oliveira (2012), Abramowicz (2015), Oliveira (2004), Fazzi (2006), Cavalleiro (1998, 2014), Santiago (2014), Trinidad (2011, 2012), dentre otros. El estudio destaca que los niños negros tienden a negar su pertenecimiento étnico-racial, rechazan su color de piel, establecen clasificaciones y hacen lecturas de las desigualdades socio/raciales. Sin embargo, ese proceso de “captación” no ocurre de forma total, en la medida en que los niños reaccionan a ellos: a través de luchas, se silenciando, “inventando” nuevos cuerpos (pintando el pelo, lo alisando etc), pero siempre con resistencia.

Palabras-llave: antirracismo; niños; relaciones étnico-raciales.



Introdução

As reflexões trazidas pela sociologia da infância e antropologia da criança têm nos permitido pensar a criança como um ser atuante que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que estão envolvidas. Pesquisadores como Cohn (2005), Pires (2010), Abramowicz e Oliveira (2012), Corsaro (2011), Delalande (2011), dentre outros, têm nos demonstrado o quanto as crianças têm muito a nos dizer sobre as mais variadas questões, inclusive sobre as relações raciais, e, portanto, do potencial teórico, analítico e metodológico de pesquisas que têm como interlocutores as crianças.

Segundo Finco e Oliveira (2011), a entrada de crianças pequenas na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental pode significar um importante passo em seus processos de socialização, além de representar um espaço de convívio com outras crianças e adultos. Pode significar, ademais, um espaço/tempo de negação das diferenças que as crianças anunciam e a construção negativa de sua autoimagem, posto que é no convívio social e escolar que as crianças pequenas constroem suas identidades e aprendem o significado de serem negras e brancas, meninos e meninas, dentre outros marcadores sociais (FINCO e OLIVEIRA, 2011).

Estudos, a exemplo dos realizados por Cavalleiro (1998, 2001), Santos (2001), Romão (2001), Lopes (1995), Afonso (1995), Oliveira (2004), dentre outros, têm mostrado que os estudantes negros enfrentam dificuldades para permanecerem na escola, sendo os que apresentam as maiores taxas de evasão e repetência.

As pesquisas têm concluído que nos processos intraescolares, mesmo quando o nível socioeconômico das famílias é equivalente, ainda assim, os negros, muitas vezes, apresentam uma trajetória escolar diferenciada, ou seja, o sucesso do aluno negro é menor que o dos alunos brancos na escola (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 84).

Ademais, conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85), é possível afirmar que “as crianças, aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e consequentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo social”. Em muitas das experiências escolares, as crianças negras, desde muito cedo, são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no “envenenamento de suas mentalidades”, produzindo auto rejeição. “O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “branquear-se” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010, p. 85).

A criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva; a cultura negra tem sido silenciada na escola; os processos de branquitude e branqueamento agem de forma perversa em relação às crianças negras (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA e RODRIGUES, 2010). Tornou-se consenso entre os pesquisadores e pesquisadoras que discutem as questões raciais, na educação infantil e no ensino fundamental, o quanto os processos e práticas de discrimina-



ção têm produzido efeitos perversos para as crianças que se encontram nesses níveis de ensino. Todavia, poucas pesquisas têm buscado compreender como se manifestam esses processos a partir do ponto de vista das próprias crianças.

Precisamos compreender as crianças não apenas como reprodutoras daquilo que desejamos que elas sejam, mas como atores sociais que contribuem para a produção, reflexão e mudança social. Nesse sentido, as crianças têm muito a nos dizer sobre as relações raciais que estas vivenciam, desde muito cedo, na escola e fora desse espaço. Como já nos alertou Cohn,

A escola, portanto, também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica [sociológica e educacional] tendo a criança como um ator social importante e relevante. Afinal, e pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino, e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias (COHN, 2005, p. 41-41).

Nessa pesquisa tivemos por objetivo analisar como as crianças agem, acionam e vivenciam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos; compreender o que significa, para as crianças, pertencer a uma categoria racial (branco e não branco) e como elas lidam com essas categorias. É importante ressaltar que as reflexões aqui apresentadas fazem parte de uma pesquisa maior, intitulada “Do ponto de vista das crianças: educação e relações étnico-raciais em escolas públicas do município de Itapetinga/BA”, que tem recebido financiamento, na forma de bolsa de Iniciação Científica, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

1 Relações étnico-raciais e pesquisas com/sobre crianças

Virgínia Bicudo foi uma das precursoras em pesquisar as relações raciais no contexto da educação escolar a partir de uma perspectiva sociológica e psicanalítica. Sua dissertação de mestrado “*Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*”, apresentada em 1945 na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, foi a primeira realizada no país. Em 1955 publica “*Atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação com a côr dos seus colegas*”, no livro organizado por Florestan Fernandes e Roger Bastide, resultado de pesquisas financiadas pela Unesco, realizadas entre 1951 e 1952¹. A pesquisa publicada em 1955 foi realizada com 4.320 alunos de escolas da cidade de São Paulo cujo objetivo foi o de analisar como esses estudantes estabeleciam as relações de afeto e quais os mecanismos utilizados e a influência da família no desenvolvimento de práticas racistas. Para a coleta de dados foi utilizado questionários “referentes aos sentimentos,

¹ Seus resultados, conforme Schwarcz (2007, p. 14), “foram divulgados em artigos e livros no intervalo entre 1951 e 1957”.

estereótipos e as atitudes entre os brancos e os de cor”. A partir da análise do material produzido, a autora chega à conclusão de que as crianças sofrem a influência da família no tocante à forma como vão tratar as pessoas de cor, dependendo da afetividade que mantém ou não com esses adultos (CRUZ, ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2015).

Ginsberg (1955) foi uma das pesquisadoras convidadas por Otto Kliberg para também fazer parte do Projeto Unesco. A sua pesquisa, intitulada “*Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação às crianças de cor*”, utilizou mais dados comparativos, sendo que o interesse de Ginsberg estava em demonstrar as diferenças e especificidades, não apenas racial, mas também cultural e nacional, objetivando, assim como Bicudo, questionar a universalidade do saber psicológico (CRUZ, ABRAMOWICZ, RODRIGUES, 2015).

Cavalleiro (1998), em sua dissertação intitulada “*Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*” descreve o drama provocado pelo silenciamento de professores, escola e família no que concerne ao modo como as práticas discriminatórias e racistas operam no universo infantil, seja na família ou na escola.

No que diz respeito ao silenciamento do lar, Cavalleiro (1998) salienta que em casa as famílias de crianças negras privam de falar sobre um assunto doloroso que remete ao sofrimento e ao sentimento de negação; quanto às famílias brancas, o silenciamento se torna mais confortável por acreditarem numa posição de privilégio que lhe é favorecido. No que tange à questão escolar, o silenciamento parte principalmente dos professores, que preferem omitir situações de conflitos entre a criança negra e a criança branca, desprezando as diferenças étnico-raciais e reforçando a exclusão do grupo negro do ambiente escolar. Nesse sentido, a autora enfatiza que

[...] A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. [...] A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] 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. [...] Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros. [...] A criança negra não é desejada em sala de aula pelas professoras e demais crianças. Se há esse desejo, ele não é dizível nem perceptível. A rejeição por parte das professoras faz eclodir um sentimento que desenvolve uma baixa auto-estima e um auto-conceito negativo. Assim, na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade (CAVALLEIRO, 1998, p. 198-201).

Fazzi (2006) realizou, na capital Belo Horizonte, em 1997, a pesquisa que deu origem a sua tese de doutorado denominada “*O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*” com crianças com faixa etária entre sete à nove anos, em duas instituições: uma escola pública localizada em uma favela e outra de ensino privado, localizada em um bairro de classe média. No capítulo intitulado “*considerações teóricas*



e metodológicas” a autora recupera diferentes pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Brasil sobre relações raciais e crianças, apresentando, portanto, uma boa revisão da literatura produzida até então. Esta literatura lhe servirá, do ponto de vista teórico e metodológico, para o tipo de análise que desenvolverá em seu trabalho, que é apresentado com grande sofisticação.

Segundo Fazzi (2006) as principais características do sistema de classificação utilizado pelas crianças são a multiplicidade das categorias e a gradação de cor existente entre elas, a possibilidade de manipulação e de intercambialidade dessas categorias, gerando uma classificação contextual e circunstancial, a identificação das categorias preto e negro e a hierarquia que localiza a categoria preto/negro na posição inferior através de um processo social de estigmatização e formação de estereótipos. No mundo infantil, ser considerado moreno ou preto/negro é significativamente importante e pode representar um tratamento social diferenciado. Uma criança classificada como preta/negra dificilmente escapa das avaliações negativas e comentários depreciativos associados a esta categoria, podendo sua autoestima ser muito mais atingida do que as que se consideram e são consideradas morenas.

[...] a socialização entre pares constitui um espaço e tempo privilegiados em que crenças e noções raciais já aprendidas são experimentadas e testadas pelas crianças. E, nessas interações entre si, as crianças vão aprendendo o que significa ser de uma categoria racial ou de outra, criando e recriando o significado social da raça. Observou-se, então, uma espécie de jogo da classificação e autoclassificação raciais, no qual se estabelece um processo de negociação, manipulação e disputa para não ser identificado como um exemplar da categoria preto/negro. Esse jogo se intensifica devido ao reconhecimento da existência de um sistema de categorial múltiplo no Brasil. O grande drama desse jogo é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos (FAZZI, 2006, p. 218).

Santiago (2014, 2015), em pesquisa que deu origem a sua dissertação de mestrado, reflete acerca da existência de processos racistas que contribuem para o afastamento dos aportes afro-brasileiros e africanos dos espaços da educação infantil e, conseqüentemente, para processos de exclusão que recaem sobre meninos e meninas negros nos espaços da creche. “Por meio desse processo, são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais dos meninos pequeninhos negros e meninas pequenininhas negras” (2014, p. 2). Das muitas situações apresentadas em sua dissertação, que explicitam a negação dos pertencimentos étnico-raciais das crianças e, portanto, do processo de violência colonial que recai sobre os corpos negros e que produzem sentimentos como o medo, a rejeição e a baixa autoestima, o autor cita o caso de uma criança que, no dia em que se comemorava o dia das bruxas, ao ser contada uma história, ela afirma: “*O meu cabelo é assim, igualzinho o da bruxa, todo armado!*”

A menina negra, ao se levantar chorando por acreditar que seus cabelos a tornam uma bruxa – personagem dentro do ideário infantil brasileiro responsável por fazer mal às crianças pequenininhas - revela o peso de um padrão estético que liga o conceito de belo aos cabelos lisos, às tonalidades de pele clara, apresentando a gravidade que estes



padrões exercem sobre os sujeitos. Diante de um espaço racista, racializado, uma história com bruxa de cabelo armado tem uma conotação diferenciada, uma vez que fornece imagens negativas do que é ser alguém com aquele tipo de cabelo, fundando a ideia de que é ruim ter cabelos esteticamente semelhantes aos da personagem (SANTIAGO, 2014, p. 64).

Na Educação Infantil, o processo de hierarquização acontece quando as professoras, “ao negarem o carinho e a atenção para as crianças pequenininhas negras, legitimam a lógica excludente da sociedade, favorecendo a regulamentação de uma hierarquia racial fundamentada no colonialismo racista” (SANTIAGO, 2015, p. 447). Contudo, segundo o autor, as crianças reagem às formas de negação, por parte das professoras, através dos choros, gritos, dos cantos e, nesse sentido, “o barulho provocado por elas ecoavam vidas que são construídas nas relações de poder exercidas junto aos meninos e meninas pequeninhos/as no Centro de Educação Infantil” (2014, p. 78).

O não reconhecimento, nos espaços de educação infantil, dos valores civilizatórios africano-brasileiro, impõe às crianças a ideologia do branqueamento e, dessa forma, a branquitude², atua através de uma “pedagogia” que elimina todos aqueles que não se adequam à brancura. Nesse contexto, os meninos negros e as meninas negras passam a ser vistos/as como “menores, carentes, sujos/as”, marcando suas identidades enquanto racialmente inferiores (SANTIAGO, 2015).

Oliveira (2004) em pesquisa que buscou analisar as relações estabelecidas entre bebês e suas professoras (pajem), em uma creche localizada na cidade de São Carlos, em São Paulo, que resultou em sua dissertação de mestrado, apresenta uma diversidade de situações que apontam para o modo como o racismo atravessa as práticas educativas desde muito cedo.

Para a autora, as questões raciais, dentre outras situações, são explicitadas quando as professoras demonstram afeto, de modo a distribuí-lo de forma desigual entre as crianças negras e brancas. As crianças brancas, segundo Oliveira, são “paparicadas”, consideradas “anjinhos”, permanecem por mais tempo no colo das docentes e são recebidas com mais afeto desde o momento em que chegam à creche etc.; por outro lado, as crianças negras ficam menos tempo no colo da docente, por serem, segundo as professoras, consideradas mais pesadas; ademais, raramente recebem elogios quanto à sua beleza ou comportamento (como era comum entre as crianças brancas). “[...] Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido” (OLIVEIRA, 2004, p. 90-91).

Os resultados da pesquisa de Trinidad (2011), realizada em uma escola de educação infantil em São Paulo, mostraram que as crianças conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. Segundo a autora, em suas brincadeiras e interações as crianças não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; contudo, desejam ter características

2 Para o aprofundamento das discussões em torno da branquitude, vê os livros organizados por Vron Ware (2004), intitulado “Branquitude: identidade branca e multiculturalismo” e “Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil”, organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2009). A tese de Lia Vainer Schman (2012), “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista” é outra obra importante para esse debate.



associadas às pessoas brancas, especialmente a cor da pele e o cabelo; em relação aos filhos de relacionamentos inter-raciais, notou-se que, quanto mais as crianças apresentam traços físicos que se aproximam dos atribuídos às pessoas negras, maior é o desejo de serem brancas. A autora também destacou que a instituição de educação infantil e as famílias das crianças não consideram o preenchimento do quesito cor/raça como relevante, explicitando que desconhecem a importância de educar as crianças pequenas para reconhecerem a diversidade étnico-racial como algo a ser respeitado e valorizado.

Por questão de limite que se impõe a esse texto, não temos como apresentar todas as pesquisas que têm sido realizadas com a finalidade de compreender as relações étnico-raciais entre crianças, sejam do ponto de vista dos adultos, como das próprias crianças, especialmente as mais recentes; todavia, queremos registrar as pesquisas realizadas por Rocha (2015), Oliveira (2015), Araújo (2015), Bonifácio (2015), Pereira (2015), Silva (2015), Machado (2014), Santiago (2014), Gaudio (2013), Bischoff (2013), Amaral (2013), Soares (2013), Oliveira (2012), Guizzo (2011), Souza (2016) e Nunes (2016, 2017).

2. Sobre questões metodológicas: breves considerações

Esta pesquisa fundamenta-se em uma *abordagem qualitativa* (LÜDKE e ANDRÉ, 2013; AMADO, CRUSOÉ e VAZ-REBELO, 2017) e privilegiou compreender os significados atribuídos pelas crianças à questão racial. Esse tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (BOGDAN e BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 2013, p. 14).

A investigação foi realizada no período de março a julho de 2017. Constituíram sujeitos dessa pesquisa 35 crianças de uma escola pública do município de Itapetinga-BA, dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com faixa etária de 09 a 12 anos, sendo vinte meninos e 15 meninas³. Para a produção dos dados, utilizamos as seguintes técnicas de pesquisa: *observação, entrevista e “intervenções pedagógicas”*. Nesse artigo apresentaremos, de forma mais detida, os resultados das “intervenções pedagógicas⁴” realizadas junto às crianças, além de alguns dados produzidos durante o período de observação.

Segundo Queiroz (2007), o ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

As entrevistas, segundo Lüdke e André (2013), apresentam como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que

3 Por questões éticas, de modo a preservar suas identidades, utilizaremos nomes fictícios quando nos referirmos às crianças.

4 Para a realização das “Intervenções Pedagógicas” utilizamos vídeo-gravação, uma vez que se trata de um recurso metodológico que tem seu uso cada vez mais frequente na realização de pesquisas qualitativas, especialmente com crianças.



Ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode, também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (2013, p. 39).

Pesquisadores que têm se dedicado a realizar pesquisas com crianças, a exemplo de Cohn (2005), Sarmiento (2009), Pires (2010), Corsaro (2005, 2009, 2011), Prout (2010), entre outros, além de refletirem sobre aspectos éticos que envolvem pesquisas com crianças, têm utilizado uma variedade de técnicas de pesquisas, a exemplo de entrevistas com uso de gravador, desenhos e histórias elaboradas pelas crianças, filmagens, dramatizações, dentre outras. Como já nos advertiu Cohn (2005, p. 47) “o essencial, em todos esses casos, é aproveitar desses meios e dessas técnicas o que elas podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele”. A pesquisa foi realizada partindo do pressuposto de que as crianças são atores sociais aptos para a contribuição e produção das mudanças sociais e para a elaboração de conhecimento em torno das relações étnico-raciais, a partir dos seus pontos de vista.

Corsaro (2005) destaca que é necessário entrar na vida cotidiana das crianças e a melhor forma de se tornar parte destes cotidianos talvez seria não agir como um adulto típico. Foi dessa forma que procuramos adentrar o cotidiano das crianças que colaboraram com essa pesquisa, portando-nos não como um adulto que as corrigia, como é recorrente nas ações das professoras em sala de aula, mas como observadores participantes, que precisavam ser aceitos pelas crianças, de modo a poder acessar suas perspectivas, seus pontos de vista em torno das questões étnico-raciais que vivenciavam no cotidiano escolar.

3. Apresentação e análise dos dados

3.1 Das observações

Segundo Abramowicz (2011), pesquisar crianças é procurar compreender a intempetividade do presente, do tempo e da ruptura, movendo-se ao encontro de algo novo para nós mesmos, buscando entender aquilo que as vezes é incompreensível. A investigação teve como estratégia metodológica, a observação das crianças no contexto educativo, de modo que pudéssemos, a partir de suas relações de sociabilidade, apreender e dar conta de “enxergar” os modos como as crianças produzem seus pertencimentos étnico-raciais, como acionavam “categorias raciais”, as relações de proximidade e distanciamento que firmavam com seus pares, o modo como mobilizavam e interditavam seus corpos.

A partir das observações percebemos como as crianças negras são vistas e classificadas em duas categorias: os mais retraídos e os teimosos e brincalhões (por vezes considerados insolentes). Nesse sentido, “a escola oferece aos alunos, brancos e negros,



oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola” (CAVALLEIRO, 2014, p. 98).

A escola tem produzido nas crianças negras auto rejeição, negação do seu pertencimento étnico-racial, subjetividades recalçadas e estigmatizadas, levando-as a quererem embranquecer-se. Capturadas pelo branqueamento e utilizando-se disso como estratégia para “sobreviver”, acabam negando a sua própria humanidade, como já nos disse Fanon (2008). Dessa forma, segundo Cavalleiro (2014, p.101), a “escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”. As que resistem e permanecem na escola são, muitas das vezes, capturadas pela estrutura racista que predomina nos espaços escolares, a exemplo de muitas meninas que encontramos nessa pesquisa e que, desde muito cedo, submetem-se aos relaxantes químicos⁵ realizados em seus cabelos, considerados “ruins”, feios. Perguntamos a elas se todo o processo de aplicação dos produtos químicos em seus cabelos as incomodava; algumas disseram que não; outras disseram “valer a pena”. Desde pequenas essas crianças vão internalizando agressões, moldando suas subjetividades de modo a atender ao padrão de beleza que se constitui como a norma e nisso vão tendo as suas “estruturas psíquicas envenenadas”, como bem disse Munanga (2005). Da mesma forma, segundo Gomes (2017, p. 110), “no contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados construídos no contexto do racismo”. Ou seja, no nosso sistema de classificação racial a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza e de feiura.

Por exemplo, em uma das intervenções realizadas junto às crianças ficou perceptível o quanto algumas reproduziam certos estereótipos, sobretudo em relação à representação de que os negros são inferiores aos brancos. As crianças *Milton* e *Martin*, por exemplo, já demonstravam preconceito em relação ao seu pertencimento étnico-racial, além de associarem a imagem do negro ao que é pobre, feio, sujo, ao roubo; por outro lado, essas crianças aspiravam à “superioridade branca”, inclusive preferindo construir laços de amizade com os colegas brancos.

Muitas das violências praticadas contra as crianças negras, sejam pelos adultos ou pelas próprias crianças, tendem a ser naturalizadas. Muitos adultos, por não conceberem que as práticas racistas fazem parte das relações cotidianas das próprias crianças, buscam negá-las. Outros consideram os xingamentos e atitudes de discriminação como sendo inerentes às relações e interações construídas pelas crianças. Nesse sentido, tanto adultos quanto crianças reforçam e naturalizam o racismo. Como salienta Cavalleiro,

[...] os exemplos indicam que os alunos brigam verbalmente ou fisicamente, mas essas questões são tidas como de pouca importância, “coisas de crianças”. Logo, o tratamento dado às situações de conflitos parece pouco utilizar as reflexões teóricas de combate ao racismo e ao preconceito bem como à discriminação racial no cotidiano escolar. Assim, ofensas, xingamentos e socos ou pontapés são “resolvidos” com um pedido de

5 Em sua pesquisa, Fazzi (2006) afirma que o desejo de alisar o cabelo é muito recorrente entre as crianças por ela observadas.



desculpas ou apenas uma recomendação de um adulto. Os profissionais não sinalizam uma reflexão sobre possíveis fatores que facilitam os conflitos nesse ambiente e não buscam referências em trabalhos científicos ou outros estudos sobre a questão racial (2005, p. 77).

Apresentaremos a seguir algumas das “intervenções pedagógicas” realizadas junto às que possibilitaram capturar os modos como as crianças agem, acionam e vivenciam as noções de racismo e discriminação racial em suas relações com outras crianças e adultos e identificar/analisar como se expressam o racismo e as práticas racistas no dia a dia das rotinas escolares, que constituem os objetivos dessa pesquisa.

3.2 Das “intervenções Pedagógicas”

3.2.1 Intervenção Contação de história - “O cabelo de Lêlê”

A primeira intervenção se deu a partir da contação da história “O cabelo de Lêlê”, de autoria de Valéria Belém (2007), a qual ajudou-nos a identificar as crianças que mais demonstravam repulsa, inquietude e aceitação em relação a seu pertencimento étnico-racial.

Ao analisar a referida história, Kirchof, Bonin e Silveira (2015) afirmam tratar-se de uma narrativa em que o personagem negro está envolvido numa história de discriminação e, ao longo da história, são propostas situações para que ele aprenda a se aceitar, combinando a percepção da ancestralidade com a de pertença étnico-racial. Em sua conclusão apresenta um desfecho que “parece repousar no conhecimento – de que em seus cachinhos está a história de sua família – como um dispositivo de aceitação e prazer” (KIRCHOF, BONIN, SILVEIRA, 2015, p. 399).

Antes de iniciarmos a contação da história, pedimos permissão à diretora e às crianças para que pudéssemos ligar a câmera, uma vez que o objetivo era ter acesso e registrar todas as situações e impressões que as crianças teriam em relação à história, o que seria impossível acompanhar sem o uso desse recurso. As crianças foram organizadas em um círculo, sentadas ao chão, com a câmera colocada sobre a mesa no centro da sala.

A história iniciou com a apresentação das imagens do livro e foi possível visualizar espantos e risos de muitas crianças. Dandara, negra, manteve o olhar distante e logo que se deparou com a imagem do cabelo de Lêlê começou a passar as mãos em seus cabelos, demonstrando um sinal de inquietação e angústia. *Malcom*, logo após ter visto a imagem de Lêlê, disse: “Ela parece que tomou um choque”. *Tereza*, negra, a todo instante ria, afirmando depois: “Eu também não gostava do meu cabelo; aí agora que tá de alisante e vi a história, senti falta dos meus cachinhos”. *Milton* afirma: “Tá parecendo uma doida com esse cabelão”.

A sequência da contação da história seguiu-se com muitos risos, brincadeiras e constrangimentos, porém em nenhum momento foi realizada comparação da personagem da história a nenhum(a) colega da sala. Ao final da história, o livro traz o seguinte questionamento: “Lêlê ama o que vê! E você?” Essa pergunta foi apresentada às crianças.

Carla era a criança que se recusava a ler histórias de contos africanos e afro-brasileiros. É ela quem afirma: “Eu acho que ela tem que ser assim mesmo e não ligar para



a opinião dos outros”. Milton diz novamente: “Por que ela não corta o cabelo”?, no que interpelamos, questionando-o por que ela deveria cortar o cabelo, no que ele responde: “Porque o cabelo dela é muito grande”. Segundo Lara, “ela deveria doar o cabelo pra quem tá precisando”.

Em seguida, questionamos de forma mais objetiva: “Mas e se fosse um cabelo também grande, mas liso, deveria cortar”? *Firmina* afirma que “não, porque é mais bonito e a maioria gosta de cabelo liso”. Para *Nelson*, ao cortar o cabelo “ela ia ficar melhor. Não ia ter esse cabelão de bruxa”. Nesse sentido, segundo *Fazzi*,

A ênfase dada pelas crianças [referindo-se a sua pesquisa] ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância (2006, p. 117).

3.2.2 Intervenção Espelho, espelho meu

Na segunda intervenção as crianças ficaram muito curiosas, pois foi levado um espelho para a sala de aula e cada criança foi sendo convidada para ver sua própria imagem refletida nele. Utilizamos o espaço de outra sala de aula para realizar esta intervenção, posto que algumas crianças, de imediato, falaram que não iriam participar por estarem com vergonha.

No momento da intervenção, as crianças foram orientadas a olharem com muita atenção os detalhes de seu corpo. Em seguida foram feitas algumas recomendações: as crianças precisavam dizer como era a cor da sua pele, como era o cabelo e o que mais desejavam mudar em seu corpo. As falas foram organizadas a partir de três categorias que apresentaremos a seguir: a *cor da pele*, a *representação sobre o cabelo* e o que *gostaria de mudar em seu corpo*.

A cor da pele

A primeira pergunta feita às crianças direcionou-se à cor da sua pele. As crianças demonstraram surpresa diante da pergunta e se declararam em variadas matizes de cor: “marrom”, “cinza”, “cor de café”, “café com leite”, “cor de pele”.

Medgar, 9 anos, que se denominou “marrom” e *Malcom*, 9 anos, “cinza”, fazem referência às fotografias de quando eram bebês, com certa reprovação daquilo que se tornaram atualmente, ou seja, mais negros. É nesse sentido que *Malcom* afirma: “Quando eu era pequeno era branco e agora depois do sol, fiquei dessa cor”, seguido de *Medgar*: “Quando eu era pequeno, era branco, mas agora tô dessa cor. Eu sou negrito”.

A explicação para os que se declararam “marrom” variou desde desenho animado à lápis de colorir. Paulo faz referência aos desenhos animados, uma vez que, segundo ele, “nos desenhos a cor é marrom”. Milton afirma: “meus amigos falam e eu só usava cor de lápis dessa cor. Do preto não gosto, porque lembra escuridão”. Milton e Joel disseram ser chamados de marrom pela família ou amigos.

Felipa afirma que sua cor é marrom, justificando: “*eu fiquei/tenho vergonha em dizer que sou negra, ninguém gosta, né?*” Cavalleiro (2014), em sua pesquisa, demonstrou como as crianças se sentiam incomodadas e com vergonha em se auto declararem negras, levando-as “a experimentarem o desejo, impossível, de tornarem-se brancos e eliminarem, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível do estigma de sua inferioridade” (2014, p. 99).

Fanon (2008) afirma que há mil e uma formas de fazer o negro odiar sua cor. “No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome”. [...] Então o preto, em todos os momentos, combate a própria imagem” (FANON, 2008, p. 161-163). Do mesmo modo, conforme Nogueira,

Desde cedo se incute, no espírito da criança branca, a noção de que as características negróides enfeiam e tornam o seu portador indesejável para o casamento. Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. Geralmente, insiste-se na brincadeira, até que a criança se irrite e proteste. Numa cidade do interior, tendo um menino colocado uma vassoura junto à parede, com a parte de varrer voltada para cima, o autor ouviu uma senhora caçoar com o mesmo que, desse modo, ao crescer, ele haveria de se casar com uma preta. Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, frequentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis. Em todas essas situações, sob o poder de sugestão da hilaridade, incute-se, sub-repticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e, portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação (NOGUEIRA, 2006, p. 296).

Fátima quando questionada sobre o significado da expressão “café com leite”, afirmou: “*Eu sou tipo café com leite. Meu pai é moreno e minha mãe é branca, e aí eu fui misturada, tipo café com leite*”. Segundo Martha é porque não é “*nem muito morena e nem muito branca*”. Para Katarina “*quer dizer, meio branca e meio morena*”. Para Conceição “*cor de café com leite é o mesmo que ser moreno*”.

Carla não conseguiu explicar exatamente o significado de “pele branca clara”, mas explica o que os outros veem: “*eu olho e acho que sou pele branca clara, mas falam que sou morena clara*”.

Tereza foi a criança que participou de todas as intervenções sempre disposta e colaborativa, porém se manteve contraditória. Nessa intervenção afirmou: “*sou negra*”; contudo, em outros momentos, quando seu “drama racial” parece se expor de forma acentuada, ela se diz “morena”, utilizando-se da seguinte explicação: “*negro é quase a mesma coisa de morena*”. É importante não perder de vista, em relação a essas diferentes “categorias de cor” acionadas pelas crianças, que elas são reveladoras do modo como funcionam as relações raciais em nosso país, como bem nos adverte Guimarães:

[...] Em primeiro lugar, a expressão que passou a definir o nosso ideal de homogeneidade nacional, nosso hibridismo demográfico e o reconhecimento da impor-



tância cultural de todos os povos para a nossa formação foi o de democracia racial. Em segundo lugar, no uso burocrático e popular, o termo cor substitui o de raça, mas deixa à mostra todos os elementos das teorias racistas – cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco) (2012, p. 63).

Representação sobre o cabelo

O cabelo tem se mostrado algo conflituoso tanto para os negros quanto para os brancos. O padrão de beleza imposto pelo colonialismo perdura até os dias de hoje e se perpetua pelo meios midiáticos, escola e família. Conforme Gomes (2007), este padrão de beleza impregna as práticas pedagógicas, as vivências escolares e socioculturais dos sujeitos negros e brancos. É um processo complexo, tenso e conflituoso e pode possibilitar tanto a construção de experiências de discriminação racial quanto de superação do racismo.

Outro questionamento realizado para as crianças foi como elas viam seu cabelo. A maioria das respostas das meninas direcionaram-se para ‘cacheado’, ‘meio cacheado’ e ‘enrolado’. Apenas duas meninas responderam ‘liso’. Já os meninos apresentaram respostas diversificadas entre o ‘cacheado’ e o ‘liso’. *Lima* respondeu “*cacheado meio coisado*”, afirmando que quando seu cabelo crescia ficava meio “*embananado*” e, por isso, gostaria de mudá-lo para o liso. Analisando a sua fala, ele cria um ideário de cabelo liso, mesmo que inconscientemente. Segundo Gomes (2007) o cabelo desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. E, por essa razão, se tornou símbolo de resistência à imposição de estereótipos como marca e força da resistência aos padrões impostos.

O que gostaria de mudar?

De modo geral, as crianças desejam mudar o cabelo, a cor dos olhos e da pele.

Felipa deseja mudar o cabelo: “*Botaria o liso, porque não gosto dele cacheado, não sou muito chegada a cabelo cacheado*”. *Ângela* prefere o cabelo liso porque, segundo ela, “*liso fica mais bonito, pode ser loiro ou vermelho*”. Em relação à cor dos olhos, *Carolina* e *Martha* “*mudariam para verde*”. Já *Firmina*, *Saulo*, *Solano* e *Joelma* mudariam “*para azul*”.

Quando questionamos *Nelson*, ele nos dá a seguinte resposta: “*Mudaria meu cabelo e a cor dos meus olhos para verde*”. Em relação ao cabelo, ainda acrescenta: “*Hum, que dá pra virar (fazendo movimento com a mão para os lados), maiorzinho que fica de lado, parecido com o do Justin Bieber*”⁶. *Milton* afirma que mudaria a cor da pele “*para clara/branca*”, o cabelo para “*loiro*” e os olhos para “*azuis*”. *Bruno* lamenta não poder mudar a cor da pele “*porque não tem jeito*”. Contudo, se pudesse, mudaria para “*branco*” e os olhos para “*verdes*”.

6 Cantor pop, branco, cabelo liso.

Segundo Gomes (2008) as crianças, desde muito cedo, especialmente as negras, elaboram um sentimento de negação de si, que se explicita através do desejo em modificar o próprio corpo, resultado do modo como atua a “branquitude” em nossa sociedade.

A branquitude é a produção de uma identidade racial que toma o branco como padrão de referência de toda uma espécie. Nesse processo, constrói-se uma apropriação simbólica formulada pelas elites que fortalece a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais. Essa apropriação acaba legitimando a supremacia econômica, política e social do grupo visto como branco no Brasil. Em contrapartida, constrói-se um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa a identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais (GOMES, 2010, p. 73).

Em um país em que a discriminação racial e o preconceito permeiam todas as estruturas sociais sob o disfarce de uma democracia racial, refinada por Gilberto Freyre e tornado emblema do discurso nacionalista após a década de 1930, mesmo diante de sua desconstrução e crítica realizada pelo Movimento Negro Brasileiro, após a década de 1970, os ideais de branquitude, junto ao “privilegio simbólico da brancura”, continuam modelando a subjetividade de crianças negras (BENTO, 2009; PIZA, 2009). Desse modo, as crianças negras, para atingirem esse ideal de brancura, tendem a negar o seu pertencimento étnico-racial.

As crianças brancas se mostraram satisfeitas e com sentimento de superioridade ao se verem no espelho. Diferente das crianças negras, elas não desejavam mudar a cor da pele e os cabelos. Os seus desejos de mudança voltavam-se, especialmente, à adequação de seu corpo a um padrão de “normalidade”, a partir de excessos que nele se apresentam, a exemplo de gordura, bochechas grandes, etc. Algumas desejavam estatura mais elevada.

Quanto às meninas com os cabelos modificados quimicamente, quando perguntadas o porquê de realizarem esse procedimento, sentiram-se desconfortáveis, pois a mãe ou tia decidiram por elas. Tereza afirma que “*minha mãe deu relaxamento porque eu não gostava muito do cacheado, porque ficava muito cheio, aí minha mãe pegou e deu só alisante, só em cima, não deu nas pontas, por isso ficou meio assim*” (jogava os cabelos para os lados, com sinal de descontentamento).

Outra criança que nos chamou a atenção foi Rosana. Quando perguntada sobre que mudança gostaria de fazer, afirmou não querer mudar nada, justificando: “*Deus fez a gente assim*”. Porém, quando perguntamos se Deus permitisse que mudasse algo, ela afirmou que mudaria “*o cabelo para liso*”.

O estereótipo branco, cabelo liso e olhos claros se mantém como referência estética nos ambientes sociais, educativos e nas relações interpessoais. Gomes (2004) enfatiza que em nosso país, o cabelo e a cor da pele são as marcas mais significativas, ambos são largamente usados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade.



3.2.3 Intervenção Bonecas e bonecos

A última intervenção proposta teve como objetivo identificar as preferências étnico-raciais das crianças e, para isso, foram levadas para a sala de aula quatro (4) bonecos(as) (duas bonecas e dois bonecos), o que desagradou os meninos de imediato, pois pensaram ser todos do sexo feminino. A relação sexo/gênero já se impõe como um “marcador” importante entre as crianças e a pesquisa de Fazzi (2006) serviu de inspiração para a realização dessa intervenção, posto que ela também utilizou do “teste da boneca” em sua pesquisa.

As pesquisas em torno da classificação racial entre crianças surgiram em meados de 1930 e, segundo Fazzi (2006), revelaram que as crianças já demonstravam dificuldade em aceitar a sua negritude e problemas de identidade. Algo que chamou a atenção na pesquisa da autora foi o fato das crianças menores de 7 anos já notarem as diferenças raciais. Vaughan (1987) *apud* Fazzi (2006, p. 54) salienta que tais estudos tiveram grande contribuição para o fim da segregação racial nas escolas, quando, em 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos considerou inconstitucional esse tipo de segregação.

Vinte crianças participaram desta intervenção. Solicitamos às crianças que pegassem a boneca que gostariam de brincar; a que consideravam a mais bonita; a que parecia má e a que era de cor mais bonita.

Felipa, Ângela, Martin e Milton, quando indagados sobre qual boneca gostariam de brincar, escolheram a boneca branca, justificando: “*porque ela é branca e mais bonita*”. “*O jeito do rosto e deve ser bom para brincar*”. “*Porque o cabelo dele é loiro e ele é branco*”.

Em relação à boneca mais bonita, obtivemos as seguintes respostas:

Rosa e Ângela escolheram a boneca branca, justificando: “*Por causa da cor*”. “*Por causa do cabelo loiro*”. *Carla e Martha* escolhem a boneca negra, afirmando: “*Por causa da cor do cabelo e que parece com o meu*”.

Em relação à pergunta qual boneco que parece má, Álvaro apontou para o boneco negro, justificando um suposto bullying que o boneco teria sofrido quando ainda era pequeno. *Ângela e Rosa* escolheram a boneca negra e justificam: “*Por causa da cara*”. “*Ela tem cara de quem faz coisa mal*”.

Em relação ao questionamento qual é o boneco com a cor mais bonita, *Martin e Malcon* apontam para o boneco branco: “*Porque ele é branquinho e achei bonito*”.

Depois de finalizadas as intervenções, em uma sexta-feira, na aula de educação física, Tereza apresentou indisposição para participar da aula. Tereza sempre chamou atenção na turma por conversar bastante, possuir desenvoltura na fala e por ter um tom de pele mais escuro que os demais colegas. Quando questionada sobre as práticas de discriminação que já havia sofrido, afirmou que desde os cinco anos sofre discriminação na escola, conforme relata:

Eu sempre falava para a professora que eles me batiam. Quando eles me batiam, falava tudo para a minha mãe e o meu pai ia lá. Quando eles me batiam e eu ia descontar, a minha professora me reclamava; ela não via que eles me batiam e mesmo assim se ela visse como das outras vezes na hora em que eu fosse bater ela ia me reclamar ao invés de reclamar eles (Tereza, entrevista em 11 de julho de 2017).



Em outro relato, Tereza afirmou que os xingamentos eram de “*preta feia, negrinha do cabelo duro*” e, por isso, ainda pequena, pediu à mãe para que pudesse modificar seu cabelo porque, segundo ela, “*era bem cacheado, bem cheião*”. O diálogo com Tereza nos revelou outras situações.

Quando questionada se havia modificado o seu cabelo por desejo pessoal ou porque sua mãe havia sugerido, relatou-nos: “*Porque assim, tudo sou eu quem escolho, desde as minhas roupas. Eu não gostava muito da minha aparência, agora que mudei eu fiquei triste*”.

Você não gosta da sua aparência? “*Eu não gostava do meu cabelo, porque era muito cacheado e muito cheio*”. E mesmo assim você ainda não está gostando? (Essa pergunta foi feita devido as intervenções realizadas em que Tereza demonstrou insatisfação tanto pela tentativa de embranquecimento quanto pela sua negritude). “*Não. Queria voltar ao normal*”.

E nessa escola, você já sofreu racismo? “*Não. Mas se falasse é inveja*”. Como você ficaria? “*Eu ficaria um pouquinho triste. Eu já sofri aqui na escola*” (Ela explicou o desentendimento que já teve com algumas irmãs que estudavam na mesma escola e depois da saída foi seguida na rua e chamada de “orelha de macaco” e “nariz de macaco”).

Ao ser questionada se as crianças que a xingavam eram brancas ou negras, ela respondeu: “*Elas são negras também, mas mais claras, sabe? Não chegam a ser brancas*”.

Como afirma Gomes (2003, p. 171), “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”. Do mesmo modo, como já afirmara Nogueira,

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides. [...] Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, frequentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis. Em todas essas situações, sob o poder de sugestão da hilaridade, incute-se, sub-repticiamente, no espírito tanto das crianças brancas como das de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negróides, embora a própria pessoa que faça a brincadeira não tenha consciência do efeito para o qual esteja contribuindo e, portanto, seja, neste sentido, inconsciente, sua atuação (2006, p. 296).

Queremos ressaltar outros aspectos revelados por essa pesquisa, também discutidos por outras pesquisadoras como Gaudio e Rocha (2013), Trinidad (2011), Cavaleiro (2014) e Fazzi (2006). As interações entre as crianças são mediadas por concepções hegemônicas de beleza, que se expressam em um ideal de corpo magro, branco e cabelos lisos. As crianças, tanto brancas quanto negras, ao indicarem os padrões de beleza hegemônicos na nossa sociedade, expressaram falas e atitudes de negação em relação às características físicas das crianças negras. É nesse sentido que as crianças negras recalcam suas identidades; por outro lado, as crianças brancas constroem para si uma ideia de superioridade racial. Contudo, esse processo de “captura” não ocorre de forma total, na medida em que as crianças reagem a ele: através das brigas, dos xingamentos, calando-se, “inventando” novos corpos (pintando o cabelo, alisando-o, etc.), mas sempre resistindo.



4. Considerações finais

Nesta pesquisa nos deparamos com crianças que mesmo sem entender como o racismo as afetavam já estavam, cotidianamente, propagando-o a partir de suas práticas, mesmo que sem intenção. Durante a pesquisa, não foram presenciadas situações de xingamentos ou de preterimento de crianças brancas em relação às crianças negras, como demonstraram Fazzi (2006) e Cavalleiro (2014) em suas pesquisas. Contudo, como já nos advertiu Munanga (2005) e Fanon (2008), o racismo está diluído e se atualiza nas relações sociais e, nesse sentido, as mentalidades de crianças negras e brancas vão sendo envenenadas. Os processos de envenenamento produzem nas crianças negras o desejo em modificar o seu corpo, como forma de atender ao tão desejado padrão de beleza valorizado socialmente. Nas falas das crianças, ser bonita/o é ter cabelo liso e pele clara.

As pesquisas de Cavalleiro (1998), Oliveira (2004) e Santiago (2014) expõem o quanto as relações entre professoras e crianças nas instituições de Educação Infantil são marcadas pelo racismo que estrutura as desigualdades na sociedade brasileira. Do mesmo modo, suas pesquisas nos explicitam o quanto as expectativas e representações que as professoras elaboram em torno das crianças negras e brancas são diferentes. As crianças negras, quase sempre, são consideradas as mais problemáticas, “insolentes”, especialmente porque desafiam o racismo que lhe é imposto.

Um dado interessante é que algumas crianças, mesmo expressando que ser negro não é bom, contentam-se com essa condição e utilizam o argumento de que todo mundo é filho de Deus e que, portanto, aceitar a condição de negro é não ir contra a vontade de Deus.

Diante disso, é preciso investir mais na educação para as relações étnico-raciais, no sentido de implementar o que determina a Lei 10.639/2003 (atual 11.645/2008). Construir uma educação antirracista e que se firme como prática da diferença é tarefa urgente e necessária, posto que implica construir um futuro mais igualitário para todos os brasileiros e brasileiras. Pensar nessas questões se traduz na possibilidade de desenvolver um “outro mundo”, tornando a sociedade mais igualitária, menos racista e sobretudo livre de preconceitos, nessas e nas novas gerações.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes In: BENTO, Maria Aparecida (Org). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete. Florestan Fernandes: cultura infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EDUFSCar, 2015.



AFONSO, Lúcia. **Gênero e processo de socialização em creches comunitárias**. Cadernos de Pesquisa. n. 93. p. 12-21, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/614.pdf>; acesso em: 22 de janeiro de 2015.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma; VAZ-RABELO, Piedade. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3 ed. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra, 2017.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: Qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BONIFÁCIO, Solange. **Educação das relações étnico-raciais e produção de textos na escola: traços, letras, cores e vozes das crianças**. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 1998 – 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

_____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.91, p. 443-464, maio/ago, 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>; acesso: maio de 2015.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 321-345, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1213/41>. Acessado em 15 fev. 2018.



DELALANDE, Julie. A criança na escola. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GAUDIO, Eduarda Souza; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Relações Étnico-Raciais num contexto de Educação Infantil. **Revista Momento**, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./jul. 2013. Disponível: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/4222>; acesso: junho 2016.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na Educação Infantil**: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. Trajetórias escolares em corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. In: FERRO, Osmar (Org.). **Educação como exercício da diversidade**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v29, n.1, p.167-182, jan./jun, 2003. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012; acesso: dezembro de 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão**: representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil. 2011. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1111>; acesso: maio de 2017.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACHADO, Liliane Marisa Rodrigues. **Pedagogias de racialização em foco: uma pesquisa com crianças da Educação Infantil**. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 288-308, 2006. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12545/14322>; acesso: abril de 2016.



MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. – Brasília: MEC/ SECAD- Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 431f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latidade**, vol. 10, nº 2, p. 383-423, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latidade/article/view/2616>; acesso: abril de 2018.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. **Educação das relações étnico-raciais**: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em belo horizonte**: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **“Tia, existe flor preta?”** Educar para as relações étnico-raciais. 2015, 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 16, n. 34. p. 137-157, 2010. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200007; acesso: agosto de 2016.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, Danielle Teixeira. **Observação Participante na Pesquisa Qualitativa**: Conceitos e Aplicações na área de saúde. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 2015. 324f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim...igualzinho o da bruxa, todo armado.”** Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil, 2014, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1118/418>; acesso: maio de 2017.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.



SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHCMAN, Lia Vainer. “Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo””: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista” é outra obra importante para esse debate. 122f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça sempre deu o que falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2 ed. São Paulo: Global, 2007.

SILVA, Tércia Regina da. **Criança e negra: O direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**, 2015, 225 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2015.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos**. 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2013.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

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

_____. **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: CEERT, 2012.

WARE, Vron (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

Sobre os autores

José Valdir Jesus de Santana

Graduado em Pedagogia, mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia; Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; atua como professor no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, nesta mesma Universidade; dedica-se a estudos e pesquisas voltados à educação das relações étnico-raciais; antropologia da criança; antropologia e educação; educação, gênero e sexualidade e educação escolar indígena.

Joanne Oliveira Dias

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pós-Graduada em Educação e Diversidade Étnico-racial pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Dedicar-se a estudos e pesquisas sobre relações étnico raciais e crianças.



Reginaldo Santos Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2015). Atualmente é professor Adjunto com Dedicção Exclusiva do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado) em Educação da UESB, campus de Vitória da Conquista (PPGGED), Linha de Pesquisa: Currículos e Práticas Educacionais. Coordena o Grupo de Pesquisa CNPq: Infância, Educação e Contemporaneidade (GPIEC). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, currículo, avaliação, estudos culturais, formação docente, relações étnico-raciais e estudos pós-estruturalistas.

Adenilson Souza Cunha Júnior

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com Estágio Doutoral na Universidade de Playa Ancha (UPLA), no Chile (2017). É Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, campus de Itapetinga (BA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos na América Latina. Estudos Comparados em Educação.

