



Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Construção e Avaliação da Eficácia de Uma Intervenção Antirracista

Pautada no Ensino da Cultura Africana e Afro-Brasileira

Arlene Ferreira de Almeida

Brasília, Fevereiro de 2023



Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Construção e Avaliação da Eficácia de Uma Intervenção Antirracista Pautada no Ensino da
Cultura Africana e Afro-Brasileira

Arlene Ferreira de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Tiago Jesse Souza de Lima

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia Social, do trabalho e das Organizações (PPG-PSTO/UnB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Brasília, Fevereiro de 2023

Construção e Avaliação da Eficácia de Uma Intervenção Antirracista Pautada no Ensino da
Cultura Africana e Afro-Brasileira

Prof. Dr. Tiago Jesse Souza de Lima (*Orientador*)

Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dra. Fernanda Sousa Duarte (*Membro Titular – Interno*)

Universiteit van Amsterdam

Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Dalila Xavier de França (*Membro Titular - Externo*)

Universidade Federal de Sergipe – UFBA

Prof. Dr. Jacob Arie Laros (*Membro Suplente - Interno*)

Universidade de Brasília - UnB

Brasília, fevereiro de 2023

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente ao meu orientador Tiago, que me mostrou que o processo de realizar um mestrado não precisa ser torturante, que precisa de empenho e dedicação, mas pode ser feito com cuidado e empatia. Quero agradecer também aos meus pais, que cada um a sua forma se esforçou para garantir que eu tivesse a oportunidade de ocupar espaços privilegiados como este. Agradeço aos meus amigos, que demonstraram seu apoio e confiança em meu sucesso durante toda a jornada. Agradeço também aos estudantes Juliana, Dryele, Maria e Lucas que foram fundamentais no sucesso da aplicação da intervenção, e agradeço imensamente à escola que nos acolheu e permitiu realizar esse trabalho.

Agradeço também a todos aqueles que dedicaram suas vidas a lutar para que uma mulher negra esteja onde estou hoje, foram os efeitos dessas lutas, as políticas públicas, que me trouxeram até aqui.

Agradeço aos membros da minha banca, Fernanda Duarte e Dalila França, que foram uma grande inspiração durante a elaboração desse trabalho. Assim como a todos os pesquisadores da área de relações raciais que se empenham na transformação de uma sociedade mais consciente e mais justa.

Resumo: Essa dissertação tem por objetivo geral: construir e avaliar a eficácia de uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no aumento da identidade social e da autoestima em crianças negras e na conscientização sobre o racismo em crianças brancas e negras. A intervenção será realizada com base no Currículo em Movimento do Distrito Federal, que inclui conteúdos relacionados a história e cultura negra. Intervenções antirracistas são de extrema importância para o processo educacional brasileiro, porém, infelizmente, ainda é um tema pouco estudado e desenvolvido no Brasil. Pensar em intervenções que possam ser replicadas em escolas, é um grande passo para uma melhor qualidade de vida dos estudantes negros e para o combate ao racismo no Brasil. Os objetivos específicos incluem: I) Construir uma intervenção multicultural pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira; II) Avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira na identificação racial e na autoestima em crianças negras; III) Avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira na percepção de preconceito racial em crianças brancas e negras. Contou-se com a participação de 53 estudantes matriculados em duas turmas do quinto ano do ensino fundamental I em uma instituição do Distrito Federal. Os estudantes informaram idades variando entre 10 e 12 anos ($M = 10,6$; $DP = 0,6$), sendo a maioria do gênero feminino (50,9%), e heteroidentificados como sendo 55,6% pardos/negros e 44,4% como brancos. Os participantes foram alocados a duas condições em um delineamento experimental entre sujeitos com pré e pós-teste, sendo que uma das turmas (selecionada por sorteio) recebeu a intervenção (grupo experimental) e a segunda turma foi alocada como grupo controle. Os participantes responderam, pré e após a intervenção, a três escalas, que mensuravam a percepção de racismo na escola, o grau de identidade racial e a autoestima. Ademais, após a intervenção, os alunos foram entrevistados sobre a intervenção. Os resultados quantitativos indicaram que não houve diferenças significativas entre o grupo que recebeu a intervenção e o grupo controle, mesmo tendo em conta a cor da pele dos participantes. Esses resultados, embora não significativos, devem ser observados com cautela, dado o número reduzido de participantes da pesquisa, o que reduziu o poder de encontrar um resultado significativo. Os resultados qualitativos apontaram que ter acesso a conteúdo positivo sobre a cultura africana e afro-brasileira aumentou a consciência dos participantes sobre suas atitudes raciais, levando a uma maior reflexão sobre tais comportamentos no convívio escolar, e aumentou a identificação positiva das crianças negras com sua etnia.

Palavras-chave: intervenção, cultura africana, identidade social, autoestima, racismo.

Abstract: This dissertation aims to: construct and evaluate the effectiveness of an intervention based on teaching African and Afro-Brazilian culture in increasing social identity and self-esteem in Black children, as well as raising awareness of racism in both Black and White children. The intervention will be based on the Curriculo em Movimento (Moving Curriculum) of the Federal District, which includes content related to Black history and culture. Anti-racist interventions are extremely important for the Brazilian educational process, but unfortunately, it is still a topic that is little studied and developed in Brazil. Thinking about interventions that can be replicated in schools is a big step towards a better quality of life for Black students and towards combating racism in Brazil. The specific objectives include: I) constructing a multicultural intervention based on teaching African and Afro-Brazilian culture; II) evaluating the effect of the intervention based on teaching African and Afro-Brazilian culture on racial identification and self-esteem in Black children; III) evaluating the effect of the intervention based on teaching African and Afro-Brazilian culture on the perception of racial prejudice in both White and Black children. The study included 53 students enrolled in two fifth-grade classes in a school in the Federal District. The students reported ages ranging from 10 to 12 years old ($M = 10.6$; $SD = 0.6$), with the majority being female (50.9%), and 55.6% self-identified as mixed-race/Black and 44.4% as White. Participants were allocated to two conditions in an experimental design between subjects with pre- and post-test measures, with one class (randomly selected) receiving the intervention (experimental group) and the second class serving as the control group. Participants completed three scales measuring perception of racism in school, degree of racial identity, and self-esteem, both before and after the intervention. Additionally, after the intervention, the students were interviewed about the intervention. The quantitative results indicated no significant differences between the group that received the intervention and the control group, even when considering the participants' skin color. These results, although not significant, should be interpreted with caution given the small number of participants in the study, which reduced the power to find a significant result. The qualitative results showed that access to positive content about African and Afro-Brazilian culture increased the participants' awareness of their racial attitudes, leading to greater reflection on such behaviors in school interactions, and increased positive identification of Black children with their ethnicity.

Keywords: intervention, African culture, social identity, self-esteem, racism.

Sumário

Capítulo 1. O racismo e o contexto escolar	19
Conceituação e contextualização do preconceito racial	19
Racismo e desenvolvimento infantil	27
As relações grupais nas dinâmicas raciais.....	32
Cabelo como traço identitário	40
Racismo no contexto escolar.....	41
Educação antirracista.....	44
Professores e as relações raciais.....	48
Capítulo 2. Intervenções para redução do preconceito racial	51
Levantamento sobre estudos realizados sobre a redução do preconceito	51
Intervenções de combate ao preconceito.....	53
Educação multicultural.....	62
Objetivos	68
Objetivo Geral	68
Objetivos Específicos.....	68
Método	70
Participantes	70
Instrumentos	71
Procedimento.....	73
Construção da Intervenção	74
Análise dos dados.....	79
Resultados	81
Resultado das análises dos dados quantitativos	81
Resultado das análises dos dados qualitativos	86
Discussão	96
Implicações Teóricas E Práticas.....	111
Limitações e Pesquisas Futuras	112
Conclusões	114
Referências.....	115

Introdução

Os estudantes negros têm vivenciado atitudes segregativas no contexto educacional diariamente, são agressões físicas e simbólicas que tem sido causa de sofrimento, o que evidencia a necessidade de desconstruir o discurso de que não é da competência da escola discutir assuntos sociais, em especial, as relações raciais (Carvalho & França, 2019). Observa-se a falta de autoestima dos alunos negros que recebem apelidos inferiorizadores e que muitas vezes repetem o ano, ou até mesmo desistem das aulas e acabam se inserindo na marginalidade dos dias atuais (Macedo, 2016). O que indica a urgência de intervenções que possam dar suporte a esses estudantes e ofereça-lhes melhores possibilidades dentro do processo educativo.

Como um vírus mutante, o racismo evoluiu para novas formas diferentes que são não apenas mais difíceis de reconhecer, mas também combater, e embora o preconceito possa ser sutil e as pessoas envolvidas possam ser bem-intencionadas, suas consequências podem ser graves (Dovidio & Gaertner, 2004).

O arcabouço teórico sobre racismo no ambiente escolar mostra a variedade de formas nas quais a discriminação pode se manifestar, como nas relações entre pares, nas relações entre estudantes e equipe escolar, e também pela falta de representatividade nos conteúdos abordados (Carvalho, 2020). Há uma tendência de ampliação da vantagem dos brancos sobre os negros à medida que se analisam as séries mais avançadas do sistema de ensino que pode indicar que, ao longo do “caminho percorrido” pelos alunos dentro da escola brasileira, distintos processos de discriminação criam barreiras ao desenvolvimento escolar dos alunos negros (Castro & Abramovay, 2006), que indicam como o racismo pode afetar a trajetória escolar dos estudantes não-brancos.

Os impactos das vivências de racismo vão além das questões educacionais e pode afetar também a saúde dos jovens. Os alunos negros são vulneráveis aos efeitos nocivos da

discriminação racial sobre suas saúdes, incluindo resultados de saúde mental, como depressão e solidão são cada vez mais reconhecidos, a prevalência e os impactos da discriminação racial sobre crianças e jovens ainda são pouco estudados, principalmente entre os pré-adolescentes e em contextos fora da América do Norte (Pries et al., 2014).

O racismo cria barreiras que dificultam o diálogo entre os diferentes grupos, criando um binarismo no qual o ser negro está associado a estereótipos negativos e o ser branco associado a características positivas, a escola deve vir na contramão desse movimento e valorizar a autenticidade da cultura e história negra, ao invés de aliená-la, criando um espaço onde o negro possa abraçar sua negritude e fortalecer sua identidade (Fernandes & Souza, 2016).

Tajfel (1981) afirma que identidade social pode ser definida como o conjunto formado pelo autoconceito do indivíduo, sua pertença grupal e a valoração atribuída a esta pertença, assim o pressuposto central defende que, por mais que seja complexa a visão de si próprio em relação ao mundo físico e social, certos aspectos dessa visão constituem uma importante contribuição de sua pertença a determinados grupos ou categorias sociais.

A construção da identidade está intimamente ligada ao desenvolvimento humano, por isso é imprescindível entender como a pessoa negra passa por esse processo, visto que grande parte da população brasileira internalizou o ideal de branqueamento o que se torna um grande obstáculo para uma estruturação saudável (Pinto & Ferreira, 2014).

O processo solitário que é a construção da identidade do estudante negro em contexto escolar, sem representatividade, somado a todos os estereótipos negativos e preconceitos, pode se tornar um entrave e impedir o desenvolvimento da identidade negra (Mizael & Gonçalves, 2015). Esse contexto marca a necessidade do desenvolvimento de atividades pedagógicas intencionais que tratem das relações raciais no sentido de desconstruir os estereótipos e a discriminação racial. Para isso, além de uma formação docente na perspectiva

das relações raciais, faz-se necessário a criação de intervenções que visem aumentar a apreciação positiva dos estudantes negros em relação ao seu grupo e instigar novas percepções do que significa ser negro, assim como combater o racismo que acontece no ambiente escolar. Para isso é necessária a produção de material didático que aborde a temática numa perspectiva decolonizante e antirracista.

Muitos estudantes demonstram relutância ao declarar sua identidade, e assim utilizam uma enorme variedade de termos que existem entre o branco e negro, as categorias intermediárias como moreno, amarelo queimado, bege, café com leite, chocolate são frequentemente usadas quando os alunos se veem impleidos a se autoclassificar etnicamente (Castro & Abramovay, 2006). Parece um equívoco pensar que o uso de termos como “branco”, “negro”, “moreno” é orientado, no Brasil, por um “discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue” sem qualquer resistência ou oposição autêntica por parte de sujeitos que historicamente estão em contato contínuo com discursos que categorizam o essencialismo racial como um discurso racista, esse evidentemente, está presente na sociedade brasileira, circula no mundo subjetivo dos brasileiros e trabalha para moldar percepções e explicações sobre as relações sociais (Filho et al., 2010).

A escola ao não tomar atitudes que combatam o processo de exclusão racial passa a mensagem de que aquele espaço não pertence ao jovem negro, o que causa impactos sociais severos. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2013, apontou que a maior parte da população que não sabe ler e escrever no Brasil é negra, e o número de negros que frequentam a escola é menor, comparado aos brancos, realidade que atinge todas as etapas de ensino, e tende a aumentar à cada uma delas (Moreira-Primo & França, 2020). A pesquisa realizada em 2016 pelo PNAD não demonstra um avanço e aponta que das mais de duas milhões de crianças em idade escolar que não frequentam a escola, a maior parte fazem parte de famílias mais pobres, e que 64% dessas crianças são negras.

Os dados pós-pandemia traz um cenário ainda mais preocupante, os jovens com faixa etária entre 6 e 14 anos, pesquisa realizada pelo PNAD, ao final de 2021 aponta um aumento de 171,1% na evasão escolar em comparação a 2019. Ao incluir a categoria raça a pesquisa mostra que famílias chefiadas por homens brancos com renda alta, que moram na área urbana, o jovem tem 79%, no mínimo, de frequentar a escola, enquanto que famílias lideradas por mulheres negras, que não são alfabetizadas e de área rural, a taxa máxima é de 65% no Maranhão e 21,7% em Santa Catarina.

Esses dados mostra o retrato de como a escola tem lidado com as diferenças raciais existentes no Brasil, na tentativa de se eximir do debate ela o reforça e o reproduz, cria uma espaço propenso para que a exclusão atinja os jovens negros sem nenhuma proteção e é assim que essas pessoas aprendem o que é ser negro no Brasil, ser discriminado, excluído e ter seu sofrimento ignorado. Assumindo-se a ideia de que a escola é igual para todos, implicitamente se declara também que cada indivíduo chega aonde sua capacidade e esforço pessoal lhe permitem, sendo ignorados os pontos cruciais de desigualdades impostos pela sociedade (Junior, 2008). É fundamental que cada membro da comunidade escolar compreenda seu papel no enfrentamento dos processos discriminatórios para que se alcance uma mudança efetiva.

Os educadores precisam ter o conhecimento e o discernimento no que se referem os mecanismos da dominação cultural, econômica, social e política, de toda história do nosso país ampliando os nossos conhecimentos antropológicos, além de práticas voltadas para diferenças de raças e de preconceitos raciais e desumanas que acontecem na sociedade (Macedo, 2016). O silêncio ou negação do preconceito pode ser observado ainda na essencialização das questões raciais, isto é, muitas vezes, os professores percebem o racismo como parte da “natureza humana”, sendo o próprio negro o responsável pela sua propagação (França, 2017). A passividade das crianças negras alvo de ofensas racistas demonstra o medo

e a impotência vividos por elas, esses tipo de violência pode resultar em consequências psicológicas graves (Macedo, 2016), assim como o seus sentidos de valor.

O despreparo dos professores em relação os processos, socioculturais que mantêm as disparidades entre grupos e o preconceito, os deixam vulneráveis, pois sem o devido senso crítico em sua atuação há a reprodução de crenças disseminadas na sociedade (França, 2017). É um ato de respeito construir e aplicar um currículo multicultural, promovendo o respeito às diferenças e se opondo ao eurocentrismo existente no Brasil (Macedo, 2016).

A Lei nº 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, foi editada no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, e seguida pela publicação das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", em outubro de 2004 (Pereira, 2008).

Lutar contra o racismo envolve prevenir atitudes discriminatórias e quando existentes, apontá-las e reprimi-las, entendendo que a reeducação racial é de responsabilidade sim da escola, e também por todas as instituições sociais (Carvalho, 2020). A escola ainda se baseia na ideia farsa de que no Brasil não existe racismo para se abster de sua responsabilidade de combatê-lo (Castro & Abramovay, 2006, p. 171).

A negligência existente no processo educativo, nos livros didáticos, na não preocupação com a valorização multicultural resulta em uma exclusão sistemática (Carvalho, 2020).

Ao se trabalhar com intervenções que visem diminuir os níveis de preconceito é preciso conhecer bem a literatura acerca do tema e tomar os cuidados necessários para não acabar causando efeitos contrários aos desejados. Ambientes de controle, por exemplo, que aplicam pressão para extrair uma maneira prescrita externamente de pensar ou se comportar podem piorar os índices de preconceito, pois quando a autonomia é contornada desta forma, a

motivação torna-se contingente a forças externas e motivações internas os recursos internacionais são enfraquecidos (Legault et al., 2011).

Porém existem diversas abordagens que usam diferentes caminhos para alcançar seus objetivos. Abordagens que tentam eliminar atitudes preconceituosas diretamente podem ser dirigidas cognitivamente ou por afeto, o principal objetivo de uma abordagem cognitiva é fornecer informações, bem como promover a conscientização e compreensão do contexto social / político da situação do grupo étnico alvo (Legault et al., 2011). O objetivo de uma abordagem orientada para o afeto é mudar os sentimentos do indivíduo em relação a um grupo étnico-alvo através do uso de imagens positivas e representantes exemplares das comunidades étnicas, em vez de informações factuais (Legault et al., 2011).

O modelo de contato pressupõe que se as pessoas têm a oportunidade de conhecimento mútuo e comunicação eles são mais propensos a se entender e aceitar um ao outro (Allport, 1954). O efeito do contato intergrupar é ainda mais pronunciado quando a situação obedece aos critérios de contato positivo, ou seja, um status igual de membros de ambos os grupos sociais dentro da situação, suporte para o contato das autoridades e cooperação para alcançar um objetivo comum (Beermann & Heinemann, 2014). A hipótese de contato intergrupar tem largo suporte empírico na psicologia social, com centenas de estudos mostrando que os efeitos aparentemente são válidos para uma variedade de diferentes situações, configurações, e amostras (Beermann & Heinemann, 2014).

O contato, a partir da aproximação entre grupos, favorece a percepção de semelhanças, onde antes eram destacadas as diferenças, assim o indivíduo preconceituoso reestrutura suas crenças sobre o alvo do seu preconceito, diminuindo a distorção sustentada por crenças preconceituosas disseminadas na sociedade (Oliva, 2016). O simples contato entre o grupo dominante e o minoritário não prediz a redução do preconceito. A hipótese do contato é positiva para a atenuação do preconceito e pode ser utilizada como um dos

argumentos para a implantação da educação inclusiva, desde que preservadas algumas condições necessárias, tais como a cooperação, a amizade e um clima cultural e institucional apropriados (Crochík, 2002).

As escolas têm um papel central no que tange a implementação de programas com foco no combate ao racismo, pois são uma fonte de influência poderosa (Priest et al., 2020), dado a extensa permanência das crianças em um momento crítico de seu desenvolvimento e também porque muitas crianças têm sua mais ampla experiência de socialização nesse ambiente.

A Educação Multicultural envolve a capacidade do professor de permitir que as múltiplas vozes dos alunos permaneçam em jogo e falem por si mesmos nas maneiras multilíngues e multimodais que encontram disponíveis para eles, para isso, os alunos devem ser motivados e apresentados às múltiplas formas de atuação no mundo por meio de uma variedade de atividades, jogos, conversas e momentos de brincadeiras livres e controladas (Gazzotti & Liberali, 2014). O multiculturalismo implica uma tentativa de buscar a convergência em um entendimento de que quanto mais plurais somos, mais precisamos aprender e encontrar formas de conectar e criar juntos, pois trata-se de uma forte tentativa de constituição de sujeitos coletivos e individuais envolvidos na luta contra todo tipo de opressão (Gazzotti & Liberali, 2014).

O contexto histórico, político, social e educacional que justifica a necessidade da sanção da Lei nº 10.639 em 2003, emblema as implicações de um processo escravocrata com sérias sequelas sociais, a inexistência de um regime democrático até poucas décadas atrás, a institucionalização da criminalização e exclusão dos negros e pobres, entre outras, contribuindo para o reconhecimento e visibilidade do racismo e do mito da democracia racial (Mato et al., 2017). A Lei n. 10.639/2003 simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da

educação brasileira. Por muito tempo as questões raciais foram ignoradas no ambiente escolar, esta lei dá foco ao assunto, trazendo para a escola a responsabilidade de abordá-lo (Matos et al. 2017). Porém é necessário que os profissionais estejam preparados para tratar das questões raciais.

A aprovação dessa lei reforça que para combater o preconceito racial na escola é decisivo o aprendizado da história do povo negro, como compreender e debater as questões étnico-raciais no espaço educacional (França, 2017).

A educação antirracista visa à conscientização e o combate as desigualdades raciais, buscando o aumento da empatia e dissuadir comportamentos discriminatórios, a abordagem multicultural também visa o desenvolvimento de habilidades de tolerância e inclusão (Carvalho, 2020). Há a necessidade de um sistema escolar eficaz com intervenções destinadas a melhorar o bem-estar emocional através da redução do racismo e da discriminação e promoção de atitudes positivas em relação à diversidade (Priest et al., 2014).

Uma intervenção de múltiplos componentes incorporando contato contínuo sob condições ideais com currículo de promoção da tolerância e aceitação do outro e treinamento em empatia e tomada de perspectiva seria benéfico para educadores que estão tentando reduzir estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias em relação membros do grupo externo com base em raça, gênero, orientação sexual e outras circunstâncias (Berger et al. 2016).

Ainda são poucos os estudos que buscam a criação e a aplicação de soluções para o racismo escolar em contexto brasileiro. Considerando a importância de estudos que relacionam racismo e escola, e as contribuições sociais que os resultados desses estudos podem gerar, pode-se afirmar que a quantidade de artigos publicados sobre o tema no país ainda é restrita, dos 324 artigos não duplicados encontrados inicialmente, apenas 34 diziam respeito ao racismo e estavam relacionados à escola ou à educação (Carvalho & França,

2019). Ao se refinar a pesquisa para selecionar os artigos que trouxessem uma proposta de combate ao racismo voltado para essa temática, esse número caiu para 20 artigos, número considerado pequeno, tendo em vista que não foi delimitado ano para a busca dos artigos.

Em uma revisão sistemática mais recente de literatura Santos (2021) a partir dos descritores ‘redução do preconceito em escolas’, ‘combate ao preconceito étnico’, ‘intervenção intergrupar em escolas’ e ‘educação multicultural’, foram gerados 282 estudos, 45 estudos brasileiros responderam as buscas em “SciELO Brasil”. Depois de realizada a leitura 20 dos artigos se mostraram relevantes para a revisão e seguiram para uma análise mais detalhada. Dos 20, doze foram excluídos: porque não tratavam de preconceito intergrupar (3), porque não era uma intervenção (2), porque foram realizados com universitários e/ou adultos (7). Dois estudos que não apareceram nas buscas, mas era de conhecida existência foram adicionados aos dados. Logo, os dez foram resumidos para descrever informações relevantes. Assim, 10 estudos compuseram a revisão, nenhum brasileiro.

Dadas as limitações das ferramentas existentes, a avaliação precisa da redução do racismo em vários grupos, programas, projetos e iniciativas antirracismo são raras (Grigg & Manderson, 2014). Com base nessa lacuna, essa dissertação tem por objetivo geral: construir e avaliar a eficácia de uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no aumento da identidade social e da autoestima em crianças negras e na conscientização sobre o racismo em crianças brancas e negras.

A intervenção será realizada com base no Currículo em Movimento do Distrito Federal, que inclui conteúdos relacionados a história e cultura negra. Intervenções antirracistas são de extrema importância para o processo educacional brasileiro, pois é fundamental que seja dado às crianças negras o direito de participarem de uma escola sem

preconceitos, que permita seu pleno desenvolvimento, bloqueando ação dos processos de exclusão e dominação para que esse não haja dentro das escolas. Isso pode ser possibilitado pela ampliação da compreensão das relações raciais por parte dos professores no seu processo de formação docente, assim como pela ampla discussão na escola dos processos que subjazem as diferenças entre os grupos e pela criação de programas que visem proteger as crianças negras no ambiente escolar.

Quando os jovens negros vão à escola e sofrem com a discriminação racial, sentem o processo de exclusão os expulsando desses espaços sua autoestima é afetada, assim como seu autoconceito e sua autoconfiança. O que pode gerar crenças de desvalor que os empurre para a marginalidade e impeça que esses ocupem espaços na sociedade onde eles possam quebrar os paradigmas da exclusão social. E mesmo sendo tão necessárias, ainda são poucos os estudos que se dedicam a criar intervenções antirracistas no contexto brasileiro, principalmente na psicologia. Pensar em intervenções que possam ser replicadas em escolas é um grande passo para uma melhor qualidade de vida dos estudantes negros e para o combate ao racismo no Brasil.

Nesse contexto, os objetivos específicos que essa dissertação visa responder são os seguintes: I) Construir uma intervenção multicultural pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira; II) Avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira na identificação racial e na autoestima em crianças negras; III) Avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira na percepção de preconceito racial em crianças brancas e negras.

Para alcançar os objetivos propostos acima essa dissertação está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo teórico aborda o racismo no contexto global, no Brasil e no contexto escolar; o segundo capítulo teórico aborda estratégias de redução de racismo e

de aumento da identidade social de grupos minoritários; o terceiro, quarto e quinto capítulos, respectivamente, apresentam o Método, os Resultados e a Discussão.

Capítulo 1. O racismo e o contexto escolar

Conceituação e contextualização do preconceito racial

Abordar o preconceito e o racismo pode gerar sentimentos desagradáveis, dado que esses temas estão associados a eventos históricos fatídicos, como a escravidão e o holocausto (Silva, 2014). A ONU afirma que: “o termo 'discriminação racial' deve significar qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência com base na raça, cor, religião, descendência ou nacionalidade ou origem étnica que tenha por objetivo ou efeito anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais política, econômica, social, cultural ou qualquer outro campo da vida pública” (Nações Unidas, 2001).

O artigo 5º da Constituição brasileira garante que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL). Constituição (1988), 2005, p. 6). É impensável a ideia de um povo brasileiro único, uma “democracia racial” como pensou alguns autores naquele momento histórico (início a meados do século XX), nunca houve um conflito aberto, mas o fato é que os negros nunca foram tratados como iguais, a liberdade que receberam com a abolição foi incompleta e não passou do plano jurídico (Nunes, 2008).

Allport (1954) define o preconceito como uma atitude hostil contra um indivíduo, simplesmente porque ele pertence a um grupo desvalorizado socialmente; no que tange ao preconceito étnico, o descreve como antipatia baseada numa generalização falha e inflexível, que pode ser sentida ou expressa e que se dirige a todo um grupo ou a um indivíduo porque este faz parte do grupo, destacando dois aspectos principais: 1) o preconceito como defeito cognitivo (uma generalização falha e inflexível) e 2) o preconceito como uma emoção

(antipatia) (Lima, 2020). Enquanto que o racismo é por definição uma ideologia que defende que a humanidade pode ser dividida em grupos biológicos, as raças, e que traços físicos geneticamente herdados têm influência sobre características de personalidade e intelectuais, propondo ainda que há uma hierarquia, ou seja, uma raça é superior à outra (Lima, 2020b).

O preconceito sofre influência do contexto, sendo moldado por normas, valores sociais e interesses (Lima, 2020). Segundo o autor existem quatro razões principais para o surgimento do preconceito, sendo: a categorização social, trazendo a dualidade entre o “nós” e “eles”, a tendência ao favorecimento do endogrupo, a comparação entre os grupos e por fim, a exacerbação das diferenças entre o exogrupo e o endogrupo. A psicologia social aponta que as emoções também têm um papel importante nesse fenômeno, definindo o tônus afetivo em relação ao outro, e estabelecendo a intensidade da reação, ou seja, ao realizar uma leitura prévia e categorizar uma pessoa podemos tanto ter uma atitude hostil quanto amistosa, tendo como base apenas informações gerais de pertencimento grupal (Lima, 2020).

A discriminação pode ser amplamente implementada por meio de estruturas e políticas institucionais ou incorporada em crenças e representações culturais que valorizam vários grupos de maneira diferentes (Dovidio & Jones, 2019). Na cultura ocidental, a cor negra está associada ora a um sentimento de fascínio exótico ora a uma sensação de medo ou horror, existe uma estética e filosofias que definem o negro e a África como exóticos, estranhos, demoníacos, assustadores e permitiam que se justificasse e se naturalizasse o lugar do negro como servil e inferior, o que é um grande obstáculo uma vez que a maior força do racismo é a de fazer com que todos sejam submissos à forma de pensar racista (Bello, 2015).

O racismo atua como uma maneira de desumanizar o outro, tendo diversos modos de fazê-lo, seja pela animalização, objetificação, etc; ele está presente em todas as camadas sociais, é um problema antigo que se reinventa para se adaptar à novas regras sociais, agindo também em dimensões institucionais (Lima, 2020b). A escravidão colocou os negros como

objetos, que teriam seu valor definido pelo outro e que deveriam ser vistos como meras mercadorias, e deixou como herança a associação do negro à inferioridade (Machado, 2019).

Durante a escravidão o critério utilizado para distinguir os grupos sociais era a condição de livre ou escravizado, pós-abolição a cor da pele foi o novo parâmetro adotado (Santos, 2014). Houve uma movimentação gradativa para mudar a organização social do trabalho, com um objetivo muito simples, a substituição do negro pelo branco, nesse processo, os elementos morais, culturais e sociais, impregnados no decorrer do “antigo regime”, foram absorvidos tanto pelos libertos como pela “sociedade branca” e, evidentemente, diante dessas transformações e imposições de condições adversas no seio da sociedade, houve reação por parte dos trabalhadores negros e negras, manifestações e inquietações (Machado,2019) que historicamente são pouco mencionadas.

A democracia racial é baseada em teorias que afirmavam que os mestiços eram resultado de um cruzamento pacífico entre raças diferentes, e que essa mistura criava uma nova única raça, escondendo assim as desigualdades sociais; Gilberto Freyre, por exemplo, valorizava a mestiçagem, mas mantinha a ideia de inferioridade e superioridade das raças (Pacheco, 2019).

O racismo se tornou uma das questões mais atuais e pertinentes, com impactos no bem-estar psicológico das suas vítimas, nas suas oportunidades de vida e de emprego, no desenvolvimento econômico das sociedades e mesmo na violência individual e coletiva (Lima, 2020b).

Segundo dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), em 2012, 60% das mortes maternas foram de mulheres negras e 34% de mulheres brancas no Brasil, no mesmo ano, foram registrados 56 mil homicídios no país, sendo que 77% das vítimas eram jovens negros entre 15 e 29 anos (Brasil, 2017). A distribuição racial da riqueza é incontestável, em 2014, nos 10% mais pobres, 76% eram pretos ou pardos e 22,8% brancos,

já no outro extremo da distribuição, quer dizer, no 1% com maiores rendimentos da população em 2014, 17,8% eram pretos ou pardos, contra 79% de brancos (IBGE, 2016).

O racismo é um fenômeno sistêmico que transcende as relações interpessoais e se manifesta em níveis cultural e estrutural, o racismo institucional é um exemplo de como a cultura racista começa a se estruturar, criando instituições que normalizam expressões racistas, o racismo institucional atua nas modernas e democráticas sociedades negando o acesso a direitos e oportunidades iguais para brancos e negros, com base apenas na cor da pele (Lima, 2020b). Além disso, o racismo institucional afeta as oportunidades de emprego e renda dos trabalhadores brancos e negros. De acordo com dados do IBGE de 2019, mais de 64% dos 12,2 milhões de pessoas desempregadas naquele ano eram negras (pretas ou pardas).

Com leis contra preconceitos mais rígidas e diante das pressões sociais na norma antipreconceito houve uma mudança em suas formas de expressão (Santos, 2014). Pois, o racismo é um fenômeno que se adapta aos novos contextos, e encontra formas de existir onde as antigas já não são possíveis, a exemplo da diminuição de sua forma explícita, dando lugar a uma forma mais velada (Lima, 2020b).

O preconceito flagrante ainda é manifestado por aqueles que rejeitam a norma da isonomia, enquanto que os preconceituosos velados, sutis, aversivos, ambivalentes, modernos, entre outros, são aqueles que compreenderam a norma, mas não a interiorizaram, e em momentos que julgam oportunos agem de forma discriminatória (Lima & França, 2019).

A teorias recentes sobre exteriorização do racismo esclarece que o objetivo é camuflar essas ações, no Brasil, uma forma comum de se fazer isso é através de piadas, que reforçam ideias desumanas, ofensivas e se escondem atrás do riso e do direito de expressão (Araújo, 2019). O racismo no Brasil tem suas peculiaridades marcadas pelo processo de escravidão e a democracia racial determinando o conteúdo dos estereótipos e preconceitos que se reproduzem (Lima, 2020). Nesse caso vale destacar as imagens construídas sobre a

sexualização do corpo negro, a atribuição à força e à alegria, alegria essa que reforçaria sua capacidade regozijar ao ter seu povo liberto e se reiventar, se integrando a uma sociedade miscigenada.

Os novos tipos de expressões do racismo são referenciados por diferentes termos, no caso do preconceito racial, podemos citar o racismo "Simbólico" ou "Moderno", que se distingue pela convicção de que os negros desrespeitam os valores clássicos do individualismo e da meritocracia (Kinder & Sears, 1981). O racismo simbólico vê o negro como aquele que irá causar um desequilíbrio, que irá violar o sistema de valores sociais (Lima, 2020). A exemplo da visão de que as cotas ferem o princípio da meritocracia, que é a forma como alguns acreditam que o sistema deve funcionar, e ao fazer a integração de forma equitativa, desorganiza-se um sistema que os racistas simbólicos acreditam que deveria ser mantido (Oliveira et al., 2020)

Em suma, as teorias fundem-se ao indicar que o preconceito explícito, as formas tradicionais, vêm sendo substituídas pela forma moderna, que é capaz de contornar a norma antipreconceito (Santos, 2006). Traduz-se como um preconceito sutil uma manifestação fria, distante e indireta de subjugar membros de grupos minoritários (Santos, 2006). Enquanto anteriormente vigorava a norma a favor do racismo, a sutileza de hoje faz com que vigore uma norma antirracista, mas com prática racista de forma encoberta e utilizando a capa das diferenças culturais (Jesus & Granjo, 2014).

Sherif (1966) apresenta a definição das normas sociais, caracterizando-as como regras explícitas ou implícitas que descrevem e prescrevem um padrão de comportamento apropriado ou desejável para os membros de um determinado grupo, sendo estruturadas através dos valores sociais. As normas injuntivas ou prescritivas, por sua vez, tratam-se de regras ou crenças acerca do que é moralmente aprovado ou desaprovado em uma conduta,

diferentemente das normas descritivas, as quais informam sobre os comportamentos que são mais frequentes em um determinado grupo (Silva, 2014).

Tem sido apontada a grande relevância do conceito de norma social na compreensão dos julgamentos e do preconceito (Silva & Lima, 2019). As crianças só conseguem compreender essas normas à medida que se desenvolvem e envelhecem (França & Monteiro, 2013). As normas injutivas são fundamentais quando se avalia o comportamento, pois ao tomar consciência delas, o sujeito pode performar atitudes pró-sociais, sabendo que o contrário seria passível de sanções sociais, não obstante, essa modificação acontece apenas a nível superficial, não alterando as desigualdades existentes (Silva, 2014).

O racismo moderno abrange quatro concepções principais: 1) a discriminação é considerada uma coisa do passado, pois agora os negros são livres para competir no mercado e possuir as coisas com que podem arcar; 2) os negros estão ocupando, rápida e fortemente, espaços nos quais são indesejados; 3) essas táticas e demandas não são justas; e, 4) consequentemente, as conquistas recentes não têm mérito e as instituições sociais estão dando mais importância e prestígio aos negros do que realmente eles merecem (McConahay, 1986). A meritocracia está intimamente ligada a negação da existência do preconceito e do racismo (Oliveira et al., 2020)

Em contextos em que a resposta socialmente desejável não está claramente definida ou em contextos em que se pode encontrar uma justificativa não racialmente relacionada para explicar um comportamento negativo em relação a um membro do exogrupo - neste caso, os negros - pode ocorrer um comportamento racialmente preconceituoso, não obstante, em situações onde a norma é claramente antirracista, os negros provavelmente serão tratados tão favoravelmente quanto os brancos, porque a discriminação contra eles prejudicaria a autoimagem igualitarista de uma pessoa branca (França & Monteiro, 2013).

O racismo brasileiro tem a especificidade de ser velado e sutil (Schucman, 2010). O racismo sutil existe provavelmente porque os países que se dizem democráticos já têm uma norma antirracista clara, e vale lembrar que no reino da sutileza é mais difícil lutar contra o preconceito (Nunes, 2014). Pois no momento que a vítima interpela seu agressor, ele nega a ofensa, e as explicações alternativas surgem para justificar a ação, tornando muitas vezes inviável que seja provada sua intenção.

De acordo com a teoria do racismo aversivo, mesmo que de maneira indireta, o preconceito continua a existir e impactar a vida das pessoas, e embora seja considerado sutil, suas consequências podem ser tão significativas quanto as formas mais explícitas e declaradas de discriminação (Dovidio, 2001). O racismo aversivo ilustra bem como é difícil combater o racismo, uma vez que ele já foi introjetado. Pois é a forma na qual o indivíduo possui fortes valores igualitários, porém esses coexistem com sentimentos negativos diante dos negros (Dovidio et al., 2010).

A teoria do racismo ambivalente proposta por Katz et al. (1986), é resultado de uma tensão entre sentimentos opostos diante dos negros, pois esses são vistos como desviantes, uma ameaça à ordem e ao sistema, mas também vistos como em desvantagem social, o que gera simpatia e aversão simultaneamente (Lima & França, 2019).

O racismo cordial é tipicamente brasileiro, ele utiliza um humor típico das conversas brasileiras para difundir de forma discreta a ideologia de dominação racial (Figueiredo & Cruz, 2020). Ao fim do século 20 o silêncio gerado pela não discussão e o não combate as questões relacionadas às desigualdades raciais, deu espaço a um retrato de igualdade formal, criando uma cordialidade nas relações raciais (Agostinho & Brega Filho, 2011). O racismo cordial funciona como um telhado de vidro, funcionando como um obstáculo invisível, que trava a trajetória do sujeito sem que ele possa ver o que o está segurando (Turra, 1995).

As atitudes e posturas que demonstram racismo no Brasil são frequentemente implícitas, manifestando-se em eufemismos, piadas ou na pouca visibilidade da população negra nos meios de comunicação (Santos, 2014). É possível que o indivíduo nem esteja consciente das consequências de suas atitudes racistas que podem ser acionadas de forma automática (Silva & Lima, 2019). Pois, o racismo implícito pode fugir do controle voluntário, agindo a nível inconsciente, fazendo parte do construto da psicologia social denominado atitudes implícitas (Lima, 2020b).

As expressões do racismo nas sociedades ocidentais estão se tornando progressivamente mais sutis do que foram durante o início do século 20, principalmente devido às pressões normativas sobre os valores universais de direitos iguais (França & Monteiro, 2013). Outro desafio atrelado às expressões modernas do preconceito é a dificuldade de percebê-lo nos contextos sociais. As crianças têm maior capacidade para identificar formas flagrantes de racismo, porém as formas mais sutis tendem a permanecer não detectadas, o que obscurece as formas como o privilégio opera para reforçar as desigualdades em um nível pessoal por meio de comportamentos como estereótipos e exclusão sutil para aqueles em um nível sistêmico em termos de habitação e emprego (Priest, et al. 2016).

Alguns conceitos são importantes no processo de compreensão do racismo no Brasil, como os termos branquitude e branqueamento. A branquitude refere-se à identidade racial branca, enquanto o branqueamento é uma estratégia criada pelas elites brasileiras para estabelecer o "branco" como padrão de referência ou "ideal de eu" (Lima, 2020b).

Houve um movimento consciente, um projeto de governo com vistas à branquear a sociedade brasileira, na tentativa de agregar mais valor à população, projeto esse que foi feito à base da opressão racial e sexual (Pacheco, 2019). A mestiçagem junto ao mito da

democracia racial tornou turva a visão sobre as relações raciais brasileiras, tornando sua denúncia mais difícil e deixando suas vítimas ainda mais vulneráveis (Lima, 2020b).

A ideologia da mestiçagem dificultou uma formação de identidade negra possível para o povo brasileiro. Criando um subracismo derivado do racismo original contra as pessoas negras, já que encobre diferentes formas de discriminação associadas a variações na cor da pele (Pacheco, 2019). O racismo causa prejuízo no desenvolvimento de uma autoimagem positiva em crianças negras, dificultando a autoapreciação e sentimentos positivos relacionados à sua cor de pele, cabelo e traços, negando-lhes o direito à dignidade e bem-estar psicológico e emocional (Moreira-Primo & França, 2020b).

Mesmo após mais de sessenta anos após a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que garante igualdade de acesso a instituições e espaços públicos para brancos e negros, a sociedade brasileira ainda é permeada por estratificações raciais e mais de um século após a abolição da escravatura, brancos e negros ainda ocupam posições diferentes na sociedade apenas devido à sua cor (Silva, 2014).

Racismo e desenvolvimento infantil

As formas pelas quais as crianças aprendem sobre raça são influenciadas por processos mais amplos nos quais as crianças se inserem, tais como a sociedade e a cultura em que vivem (Silva, 2014). A explicação mais óbvia para o aparecimento de preconceito em crianças é que esse é adquirido através da socialização direta, de seus pais e de outras fontes, por exemplo, pela influência do grupo de pares e pelos meios usuais de transmissão cultural (Brown, 2011).

As crianças são capazes de apresentar comportamentos discriminatórios desde os 5 ou 6 anos de idade e, ocasionalmente, ainda mais cedo, além disso, essa discriminação às vezes se manifesta como alguns comportamentos negativos em relação ao exogrupo, em vez de mera preferência para o endogrupo (Brown, 2011). Aboud (1988) postula um modelo de

estágio, em que os primeiros anos são dominados pela percepção e processos afetivos, para ele, as crianças classificam o mundo de maneira grosseira, em categorias amplas e associam essas categorias a diferentes respostas emocionais, presumivelmente derivadas de uma mistura de suas próprias experiências pessoais e a observação vicária das experiências dos outros. O autor aponta que elas aprendem também a se classificar como pertencentes a algumas categorias e não a outras mais ou menos nessa mesma época (5-7 anos), as orientações sociais das crianças também passam por uma mudança, da preocupação egocêntrica anterior com o self, para um forte foco no grupo, uma forte afeição pelo familiar e semelhante (ingroups) e uma desconfiança e antipatia pelo desconhecido e diferente (exogrupos).

Uma criança que se identifica com um time de futebol, por exemplo, pode apresentar o viés endogrupal, que seria rejeitar aqueles que torcem por outro time, como o intragrupal, que é rejeitar o membro do próprio grupo que não segue as normas estabelecidas (Silva, 2014).

Analisando de forma superficial, o preconceito parece se dissipar quando as crianças chegarem aos 9 ou 10 anos de idade, estudos realizados por Brown (2011) demonstram que houve uma diminuição clara do preconceito. Os mais preconceituosos eram os mais jovens, de 5 a 7 anos, que não só estavam muito apaixonados por seu próprio grupo, mas claramente não gostavam do grupo externo. As crianças de 7 a 9 anos eram um pouco mais tolerantes, no grupo mais velho o comportamento preconceituoso desapareceu (Brown, 2011).

Na pesquisa realizada com 116 crianças brancas de escolas particulares de Aracaju, com idade entre 5 e 10 anos, para compreender como as crianças percebem as relações raciais França e Monteiro (2013) apontaram que as crianças exibiam comportamentos preconceituosos racialmente. Contudo, este resultado dependeu da idade das crianças e da condição normativa de contexto. As crianças mais velhas, como esperado, exibiam

recompensas semelhantes para ambos os alvos quando a igualdade seria injustificada, usando a condição de desempenho dos alvos, mas continuou premiando os alvos brancos mais que os pretos na desigualdade justificada utilizando a condição de desempenho. A autora pontua que o preconceito racial não era tipicamente reduzido em crianças mais velhas; mesmo quando as diretrizes normativas sociais eram claras, as crianças mais velhas podem recorrer a um fator não racial para justificar uma recompensa mais alta para as crianças brancas, que nesse caso foi o desempenho.

Uma das possíveis razões para a diminuição de atitudes discriminatórias pode ser a habilidade das crianças em identificar as normas sociais antirracismo predominantes em seu ambiente, o que faz com que, após os 7 anos, evitem expressões explícitas de preconceito, apresentando comportamentos semelhantes aos encontrados em adultos (Silva, 2014). Dovidio e Gaertner (1998) argumentaram que à medida que as crianças se conscientizam de que atitudes de exclusão em relação a certos grupos sociais são proibidas pela sociedade, a expressão dessas atitudes pode ser alterada em atitudes públicas mais igualitárias. No entanto, para os autores, as atitudes negativas em relação aos afro-americanos também podem permanecer até idade adulta, muitas vezes na memória implícita, e pode entrar em conflito com as atitudes igualitárias que são conscientes e explícitas.

Em um estudo realizado por França e Monteiro (2004) com 86 crianças brasileiras brancas, sendo 44 meninas (51,2%) e 42 meninos (48,8%) no qual as crianças foram entrevistadas individualmente em escolas da rede pública e privada do Brasil, a discriminação racial foi avaliada através da distribuição de recompensas a alvos branco e negro em dois contextos. Um contexto que justificava a discriminação (diferenciação de desempenhos) e outro que não justificava (igualdade de desempenhos). Assim, foi verificado que as crianças discriminaram o alvo negro em relação ao alvo branco, contudo, este resultado depende da idade das crianças e do tipo de contexto normativo de resposta.

De acordo com as autoras as criança na faixa etária de 5 a 7 anos não são capazes de perceber a norma antirracista no contexto, por isso a discriminação acontece de forma flagrante em ambos os contextos, a partir dos 8 anos a discriminação depende da possibilidade de justificar esse comportamento, ou seja, as crianças não reduzem a discriminação, elas modificam o comportamento discriminatórios, apresentado-os de forma mais complexa e articulada.

As autoras afirmam ainda que ao passo que as crianças mais novas expressam racismo quer de forma direta, quer de forma indireta, as crianças mais velhas apenas expressam racismo de forma indireta. Constatou-se também que a partir dos 8 anos de idade, as crianças brancas internalizam a norma antirracista e já adaptam seu comportamento à essa norma, sendo menos comum a exibição de comportamentos discriminatórios contra pessoas negras, o que era comum entre os 5 e 7 anos de idade

Em um estudo realizado por França e Monteiro (2013), a mera presença de um entrevistador negro, que fez com que a norma antirracista ficasse saliente, enquanto sua ausência, instigando as crianças a trabalhar secretamente, criou um contexto não normativo encorajador por exibir um comportamento intergrupl racialmente preconceituoso. Para as autoras, as crianças aprendem a suprimir o preconceito racial explícito que é proibido dentro do grupo, bem como expressá-lo por meio de formas indiretas ou atitudes e comportamentos velados que os protegem de si mesmos a culpa, repreensão ou punição, nomeadamente quando a justificativa está disponível ou quando uma normativa antipreconceito está ausente. Além disso, a capacidade das crianças mais velhas de gerenciar o uso de normas sociais de acordo com as demandas contextuais parece ser a nova habilidade sócio-cognitiva crítica que explica diretamente para o surgimento de expressões mais ocultas e aversivas de preconceito racial na primeira infância.

Uma possível razão pela qual a relação entre preconceito explícito e discriminação tende a ser mais fraca do que a relação atitude geral é que as expressões de atitudes intergrupais são suscetíveis a pressões para aparecerem de uma forma socialmente desejável, assim, pode-se esperar que medidas implícitas de preconceito, que, são menos suscetíveis aos efeitos de desejabilidade social, sejam um melhor preditor de discriminação do que atitudes explícitas. (Dovidio & Jones, 2019).

Raabe e Beelmann (2011) em uma meta-análise sobre o desenvolvimento da etnia, raça e preconceito nacional na infância, descobriram que a diminuição do preconceito na primeira infância apresentado em muitos estudos podem ser devido ao uso de medidas explícitas, uma vez que nenhuma mudança relacionada à idade ocorreu com medida implícita ou indireta; e isso aconteceria porque nessa idade as crianças passam a controlar suas respostas preconceituosas e avaliar conscientemente diferentes grupos sociais igualmente em linha com normas sociais de igualdade.

Ao realizar investigações utilizando medidas implícitas percebe-se que o nível de preconceito não se altera com a idade, as medidas explícitas dão essa impressão pelo maior controle que o indivíduo tem de dar a resposta socialmente aceita (Silva, 2014).

À medida que as crianças envelhecem, elas continuam a expressar comportamento discriminatório, contudo, este comportamento expressa-se de modo indireto, de modo a ficar imune à crítica ou punição social, podendo ser observado, quer em contextos que justificam a discriminação por outro motivo que não a categorização racial, quer quando a norma explícita antirracista reduz a sua saliência e deixa de exercer controle sobre os comportamentos das crianças (França & Monteiro, 2004).

As sociedades modernas desenvolveram formas de limitar as práticas discriminatórias fundamentadas nas diferenças de raça, levando as pessoas a se adaptarem, desse modo, a

diminuição das expressões do racismo seria algo mais simulado do que real (Bezerra et al., 2018).

As relações grupais nas dinâmicas raciais

A socialização é um fenômeno social, cognitivo e de desenvolvimento, processo pelo qual os indivíduos transmitem, negociam e adquirem crenças, valores, normas sociais e comportamentos para se envolver de forma adequada com a sociedade (Rogoff, 2003). A socialização étnico-racial refere-se aos processos pelos quais as crianças e os jovens aprendem sobre a diversidade racial, étnica e cultural e inclui mensagens verbais e não verbais comportamentos sobre associação ao grupo e identidade, estratificação social e relações intergrupais e intragrupal (Priest et al., 2016). É através do processo de socialização que o sujeito irá desenvolver sua identidade, compreendendo em quais grupos se insere em relação ao gênero, identidade étnica, religião, aprendendo também quais são os comportamentos adequados em cada situação, assim como o valor das coisas, o valor dos grupos aos quais pertence e das características que possui (Santos et al., 2020).

Quando é preciso pensar ou interagir com um grupo do qual se é diferente, processa-se o que se sabe sobre sua competência ou capacidade de desempenho e quais sentimentos existem a respeito deles, e embora os grupos realmente tenham características únicas relacionadas à história e ao contexto específico do intergrupo (por exemplo, a história da escravidão), parece haver princípios sistemáticos que moldam o conteúdo de estereótipos em todas as culturas (Dovidio & Jones, 2019).

Os estereótipos oferecem informações sobre os papéis sociais e qualidades de cada grupo (Dovidio & Jones, 2019). Possibilitando que as pessoas organizem e filtrem informações sobre outros indivíduos, agindo também como mecanismo de proteção de seus valores e identidades, facilitando a diferenciação entre grupos (Lima, 2020). Enquanto o

preconceito representa a atitude e a discriminação é um comportamento, os estereótipos refletem as crenças (Dovidio & Jones, 2019).

Um estereótipo é, em outras palavras, uma inferência tirada da atribuição de uma pessoa a uma categoria particular, uma das origens do estereótipo está relacionada ao fato de que os estereótipos podem cumprir uma função ideológica, justificando o status quo, visto que um estereótipo, positivo ou negativo, é uma associação cognitiva de uma categoria social (Brown, 2011).

Tajfel (1981) sistematiza as funções dos estereótipos, considerando que estes possuem funções psicológicas e funções sociais. Sendo elas:

1) sistematizar e simplificar as informações para dar sentido e ordem lógica ao mundo; e 2) proteger os valores do indivíduo, preservando sua identidade social através da manutenção das imagens dos exogrupos. As funções sociais dos estereótipos, por sua vez, são: 1) fornecer causalidade (explicação) para a compreensão de acontecimentos sociais complexos e normalmente lamentáveis; 2) justificar e legitimar ações em relação a exogrupos; e 3) permitir a diferenciação positiva do próprio grupo em relação ao grupo dos outros. Trata-se das funções de causalidade social, justificação e diferenciação.

Para ilustrar é possível pensar em como seria desgastante se todas as vezes que um indivíduo conhecesse uma pessoa nova, ele se sentisse como se não soubesse nada a seu respeito, nesse caso é comum se recorra as informações que são possíveis ler rapidamente e se preparar para o que aquela situação parece representar. Muitas pessoas ao ver notícias de tragédias recorrem também aos estereótipos para buscar um distanciamento da possibilidade de que aquilo possa acometê-las, usando estereótipos que façam parecer que faz mais sentido

que aquilo aconteça com a vítima, porque ela deve ter comportamentos de risco, por exemplo. Ao ver as desigualdades sociais também é possível recorrer aos estereótipos para justificá-las, como dizer que os negros estão em situação de desvantagem porque não se esforçam o bastante.

A Teoria de Ameaça do Estereótipo explora como os estereótipos afetam o pensamento do indivíduo ameaçado, esse fenômeno ocorre em contextos intergrupais, quando o indivíduo está se relacionando com exgrupos e percebe que há estereótipos negativos que geram uma expectativa desfavorável sobre seu desempenho, ele se vê pressionado frente à possibilidade de reforçar um estereótipo ruim, gerando um desgaste emocional que tende a atrapalhar sua performance, aumentando as chances da confirmação da estereotipia (Santos, 2020).

A categorização social e a identidade social não apenas criam uma base para o desenvolvimento e operação do preconceito, estereótipos e discriminação, mas também criam uma predisposição nas pessoas a serem competitivas e a ver os exgrupos como concorrentes agressivos (Dovidio & Jones, 2019). Brewer (2019) afirma que a essência da abordagem psicológica social para o estudo das relações intergrupais é entender as causas e consequências da distinção entre grupos, assim como a propensão aparentemente universal de diferenciar o mundo social em "nós" e "eles".

Há cinco cenários nos quais a identificação grupal pode resultar em sentimentos de hostilidade e ódio ao exgrupo, que são: a superioridade moral; percepção de ameaça; interesses conflitantes comuns; valores e níveis de comparação social comuns; e políticas de poder. Os dois efeitos fundamentais da categorização são o exagero das diferenças intergrupais e o aumento das semelhanças intragrupal. Ver uma pessoa como membro de uma categoria social permite percepções de cima para baixo, preenchendo lacunas nas informações disponíveis sobre a pessoa em particular com informações sobre como as

pessoas desse grupo geralmente são (Dovidio & Jones, 2019). De fato, muitas formas de racismo institucionais são provavelmente atribuíveis à discriminação com base na preferência do grupo, em vez de preconceito contra o exogrupo (Brewer, 2019).

Através do conceito de identidade social, Tajfel e Turner (1979, 1986) apresentam a teoria que se baseia em três simples suposições: (i) em geral, as pessoas preferem se ver positivamente em vez de negativamente (ii) uma vez que os autoconceitos das pessoas são muitas vezes vinculados às suas associações de grupo, eles também procurarão ter uma identidade social positiva; (iii) a avaliação dessas associações de grupo, dessas identidades sociais, é essencialmente comparativo - nossos próprios grupos são sempre considerados semelhantes, ou melhores (ou piores) do que alguns exogrupos (Brown & Pehrson, 2020).

Para Tajfel (1982) um grupo pode ser definido como tal com base em critérios que são externos ou internos. Os critérios externos são as designações externas, como bancários, pacientes de hospitais, membros de sindicatos, etc. Os critérios internos são os de "identificação de grupo". O autor aponta que a fim de atingir o estágio de "identificação", dois componentes são necessários, um cognitivo, em um senso de consciência da adesão; e um avaliativo, no sentido que essa consciência está relacionada a algumas conotações de valor e o terceiro componente consiste em um investimento emocional na conscientização e nas avaliações. Cada grupo nutre seu próprio orgulho e vaidade, orgulha-se de ser superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo para os estranhos (Brewer, 2019). Etnocentrismo é o nome técnico para a visão das coisas em que o próprio grupo é o centro de tudo, e todos os outros são escalados e avaliados com referência a ele, cada grupo nutre seu próprio orgulho e vaidade, orgulha-se de ser superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo para os estranhos (Brewer, 2019).

Jost et al. (2004) afirmam que membros de grupos estigmatizados muitas vezes endossam estereótipos negativos sobre si próprios e terão uma tendência a ser apoiadores

ainda mais entusiastas do status quo do que pessoas em grupos mais privilegiados. Pesquisadores notaram uma tendência consistente das crianças de grupos dominantes em mostrar forte identificação e preferência dentro do grupo, enquanto a identificação de crianças de grupo minoritário (subordinado) com seu grupo foi muito mais fraca e muitas vezes acompanhada por preferências avaliativas por estímulos simbólicos do grupo majoritário (Brown, 2011).

Grupos subordinados muitas vezes parecem internalizar um contexto social mais amplo de si mesmos como "inferior" ou "segunda classe", e essa inferioridade consensual é reproduzida como auto-derrogação, o baixo status tende a intensificar a hostilidade do grupo externo em grupos que são política, econômica ou socialmente subordinados (Tajfel & Turner, 1986). A evidência sugere, no entanto, que onde as diferenças socioestruturais na distribuição de recursos foram institucionalizadas, legitimadas e justificadas por meio de um sistema de status consensualmente aceito o resultado é o não etnocentrismo nos grupos subordinados (Tajfel & Turner, 1986). A tentativa constante de fazer parte do grupo dominante, o branco neste caso, faz com que mesmo o negro favoreça este grupo, desfavorecendo assim o endogrupo em detrimento do exogrupo (Lima, 2020).

Como todos querem obter uma autoimagem positiva os processos identitários das minorias é dificultado pelos valores sociais, a discriminação e os estereótipos (Santos, 2019). A diferenciação entre grupos é influenciada por inúmeras variáveis, incluindo a identificação subjetiva dos indivíduos com seu grupo, a visão dos outros do pertencimento de grupo do sujeito é insuficiente para criar senso de pertencimento, apesar de poder influenciar sua percepção enquanto membro ou não, no longo prazo (Tajfel & Turner, 1986).

Uma criança, ao presenciar membros de seu grupo sendo alvo de racismo, pode experimentar diversas emoções desagradáveis, como medo, vergonha, raiva, pois por

compartilhar traços com as vítimas, ela sente-se também agredida em sua identidade (Moreira-Primo & França, 2020b).

Através da perspectiva histórica é possível observar vários mecanismos de desapropriação da identidade negra que ainda tem consequências sobre esse grupo. Durante o período colonial houve a separação do negro de si mesmo, assim o negro se torna estranho do seu próprio eu, como se uma amnésia desconfigurasse a sua própria identidade, como se fosse nada mais do que um corpo a ser utilizado ao bel-prazer do colonizador, do senhor, esse processo retira do negro tudo, ele não é dono nem do seu corpo, nem da sua família, é retirado da sua terra e enviado a outros mundos, outras geografias, sem portar absolutamente nada (Pessanha, 2018).

Para construir uma identidade é necessário a interação do indivíduo com o meio, a percepção que faz de si mesmo, ou seja, do seu “eu”, sendo intermediada na identificação da relação com os outros (Mendes et al., 2020). A percepção social acerca do grupo de pertencimento tem influência direta na autoestima do indivíduo, de tal forma que notar atributos negativos relacionados ao endogrupo pode gerar uma ameaça à identidade, afetando seu autovalor e seu comportamento (Tajfel & Turner, 1986). Membros de grupos estigmatizados confrontados com lembretes diários de seu status social inferior teriam níveis mais baixos de autoestima e bem-estar em comparação com os membros de grupos não estigmatizados (Brown, 2011).

Em estudo realizado por Doria (2015) observou-se que as crianças brancas têm identidade mais positiva do que as pardas, negras e quilombolas, enquanto as crianças quilombolas e não brancas apresentaram identidade mais negativa ao nível da autoafirmação, visto que parte delas não se identifica com seus grupos e afirma gostar de um grupo que não era o seu próprio (Doria, 2015). No Brasil, verifica-se um quadro em que negros e pardos apresentam status mais baixos do que os brancos, o que faz com que crianças negras se

identifiquem como mais claras do que realmente são, rejeitando a sua pertença racial, ou as crianças, apesar de se afirmarem negras, aceitando a sua pertença, apresentam-se muito insatisfeitas com ela, pois gostam pouco ou nada de serem como são e queriam muito ser diferentes (França & Monteiro, 2002).

A desvalorização social recebida pelo negro causa uma insatisfação com sua aparência, o levando a buscar formas de se distanciar desse olhar através da mudança corporal aprendida nos contextos sociais, levando-o à negação total da identidade negra, ao se engajar na imitação do mundo branco (Braga, 2016). Quando um grupo subordinado começa, por quaisquer razões, a questionar ou negar suas características presumidas associadas ao seu baixo status, isso parece facilitar o despertar de um conflito anteriormente latente sobre recursos objetivos, e ao mesmo tempo, é provável que uma das contrarreações dos grupos dominantes em tais situações seja trabalhar para a preservação das diferenças "subjetivas" e "objetivas" existentes (Tajfel & Turner, 1986).

A identidade social insatisfatória, promove a adoção generalizada de estratégias de mobilidade individual, ou pelo menos tentativas iniciais de fazer uso dessas estratégias, na medida em que a mobilidade individual implica desidentificação, ela tenderá a afrouxar a coesão do grupo subordinado (Tajfel & Turner, 1986). Nesta perspectiva o indivíduo aprende a interiorizar os valores de um grupo (de referência) ao qual deseja pertencer (Magano, 2011).

O enfraquecimento do apego subjetivo ao endogroup entre seus membros tenderá: (a) a obscurecer a percepção de interesses de grupos distintos correspondentes à identidade de grupo distinta; e: (b) a criar obstáculos para mobilizar membros do grupo para ação coletiva sobre seus interesses comuns, desse modo isto pode desencadear processos desintegradores que, a longo prazo, podem dificultar uma mudança no status do grupo (Tajfel & Turner, 1986).

Ao se depararem com a possibilidade da mobilidade social os indivíduos se dissociam do endogrupo e buscam identificação com o exogrupo, de status superior, este caminho para alcançar uma identidade social positiva é mais provável em sistemas sociais caracterizados pela permeabilidade das fronteiras do grupo (Brewer, 2019). Esse mecanismo se revela através da tentativa de pessoas negras em apagar, ou ao menos disfarçar, os traços que ressaltam sua identificação enquanto negras. Essa modificação se dá em atividades corriqueiras, como a maquiagem que ensina como afinar o nariz, ou ainda mais cedo, quando os alisamentos de cabelo são ensinados desde a infância visando o embelezamento estético.

A opção por se querer integrar, por querer “ser normal” pode constituir uma estratégia, ainda que inconsciente, em relação a expectativas de mobilidade social e desejo de mudar de estatuto social, dado que parece tornar-se mais fácil a socialização quando é adotada uma identificação mais forte com o grupo majoritário da sociedade do que em relação ao seu grupo de pertença (Magano, 2011). Uma característica relevante da mobilidade individual é que o baixo status do próprio grupo não é alterado, portanto, é uma abordagem individualista para alcançar um objetivo pessoal, não uma solução (Tajfel & Turner, 1986). Ou seja, essa mobilidade faz com que o indivíduo passe a se identificar e a favorecer o exogrupo, trazendo algumas vezes até mesmo prejuízos sociais ao seu grupo de origem.

Um fator relevante é que é no interior do sistema educacional que parte significativa da identidade da criança e do adolescente é construída, o sistema educacional brasileiro é rico em situações preconceituosas e discriminatórias, desde o conteúdo, o qual restringe a memória e a identidade nacional à contribuição europeia, até as representações presentes no material didático, que atribuem às populações não brancas uma série de valores negativos (Coelho, 2006).

Cabelo como traço identitário

É na escola que as crianças entendem o significado de ser negro na sociedade, e é quando vivenciam as primeiras experiências de racismo, e não raro isso acontece através do desprezo dispensado aos seus cabelos (Rosa & Onofre, 2018). A ausência do debate sobre identidade estética resulta em dúvidas e comportamentos racistas no ambiente escolar (Alves & Reis, 2020). As vivências de discriminação nos centros educacionais incluem questões relacionadas ao fenótipo, e mesmo quando adultos as marcas dessas experiências permanecem (Gomes, 2003).

A construção da identidade negra no Brasil, passa pelo desafio de atravessar uma sociedade historicamente racista, que se empenha a ensinar aos negros diversas formas de negação para buscar a aceitação, (Gomes, 2003) nessa perspectiva o cabelo crespo tem um papel central na resistência da identidade negra. A valorização do cabelo afro, do corpo preto é algo que está vinculado a se assumir enquanto negro, assim, é construída a “beleza negra” em oposição a um contexto social opressor (Braga, 2016).

O processo tão necessário de empoderamento e ressignificação da autoestima exige uma ruptura na qual o negro possa buscar fontes que o ajudem a se identificar com seu próprio corpo, traços e características (Mendes et al., 2020). Vendo-os não como um defeito que precisa ser corrigido, mas sim como qualidades relacionadas à sua identidade.

O cabelo africano foi classificado como “cabelo ruim”, e então negras e negros foram aprisionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias (Kilomba, 2019). Está introjetado na sociedade brasileira a ideia de que o negro possui o cabelo ruim e que esse cabelo precisa ser domado, alisado para ser bonito e aceito, essa assimilação é realizada pela criança no decorrer de sua passagem pela escola e pelas referências que a cercam (Braga, 2016). Infelizmente, na tentativa de se enquadrar, os negros acabam por incentivar padrões estéticos preconceituosos sem ao menos perceber a dimensão do prejuízo social desse movimento (Coelho, 2006).

O cabelo aparece dentro de um discurso racista, que o classifica como inferior em relação ao cabelo do branco. Em consequência, a intervenção estética através dos alisamentos é uma maneira de escapar da identidade negativa, o alisamento significa um ritual de passagem para um universo em que o cabelo liso é valorizado, pois faz parte da cultura dominante (Braga, 2016). Os alisamentos são formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude, nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e a africanas/os da diáspora, uma vez que eles são políticos e moldam as posições de mulheres negras em relação a “raça”, gênero e beleza (Kilomba, 2019).

A análise, reflexão e discussão sobre a desvalorização do cabelo crespo e os discursos que o associa como feio e ruim são considerados importantes, visto que as crianças começam a sofrer muito cedo com os apontamentos preconceituosos amparados nessa premissa (Braga, 2016). Existe no Brasil um padrão de beleza ideal, e esse é o que está disponível na mídia, nos livros, nas propagandas: o branco. Enquanto que o real, o brasileiro típico é o mestiço, mas a ideologia dominante trabalha com vistas a promover o branqueamento, através da rejeição das pessoas negras de seus traços e sua cultura (Alves & Reis, 2020).

Racismo no contexto escolar

A escola precisa levar em consideração a multiplicidade cultural presente na sociedade brasileira, e, por conseguinte, no contexto escolar, e se organizar para atender uma sociedade plural, promovendo ações cotidianas que visem a promoção da diversidade (Carvalho & Matos, 2020). A exclusão do sistema educacional é uma das violências mais cruéis a qual o negro é submetido, pois ela ceifa possibilidades e aprisiona essa população em uma posição desfavorável na sociedade, negando os recursos que seria de competência da escola oferecer-lhes para uma vida mais digna (Coelho, 2006). Prendendo-os assim em um

ciclo vicioso, sem dar às novas gerações possibilidades de colaborar com o crescimento das próximas (Coelho, 2006).

A educação brasileira ainda tem base etnocêntrica, e é imprescindível combater essa postura quebrando o ciclo dessa perspectiva discriminatória e cruel (Silva & Leon Ramírez, 2020). O sistema educacional muitas vezes não trabalha no sentido de romper com a reprodução do preconceito e da discriminação, a propalada educação crítica, formadora do cidadão, reitera o mito das três raças – segundo o qual o branco foi o responsável pela civilização – e as distorções que o senso comum construiu acerca das populações não brancas, com destaque para os negros (Coelho, 2006).

A história dos africanos e afro-brasileiros passou muito tempo desconhecida até mesmo por boa parte dos professores e sem quebrar esse silenciamento é difícil trabalhar a representatividade negra no repertório brasileiro (Oliveira & Lins, 2008). A comunidade afro-brasileira anseia pelo reconhecimento merecido, o que para ser alcançado exige o uso de estratégias de valorização, buscando a redefinição dos conceitos do ser negro e da raça, a superação do eurocêntrismo, além da ressignificação das visões históricas atreladas a eles (Oliveira & Lins, 2008).

A ausência de representatividade na escola evidencia o racismo existente em seu seio, e até nas datas comemorativas, nas quais é quase inevitável falar sobre a história negra, a narrativa que é resgatada é a do negro escravizado e oprimido (Munanga, 2005). Os estudantes negros no Brasil experimentam o constrangimento de suportar no contexto escolar o único momento em que a questão racial é abordada nas salas de aula, quando são retratados como seres inferiores, cuja única contribuição relevante na história foi durante o período da escravidão (Pessanha, 2018). Ao recorrer aos livros didáticos o cenário não melhora, o negro é representado de forma subalterna, demonstrando uma figura estereotipada reforçando os

preconceitos existentes na sociedade; a luta, a história dos negros em seus países de origem, não é mencionada, tirando o seu protagonismo dos registros (Munanga, 2005).

Os livros didáticos são a principal fonte pela qual as vertentes ideológicas atuam e se propagam na sala de aula, atingindo assim um lugar estratégico para a formação do pensamento das futuras gerações (Lima et al. 2020). Os livros didáticos focam em mostrar o branco como representante da humanidade, o ilustrando em lugares de prestígio e como um contribuinte importante para a evolução da sociedade, enquanto as pessoas negras estão representadas realizando trabalhos braçais e em posições sem prestígio (Coelho, 2006). Muitas crianças veem esse material como uma forte referência para a compreensão de como é o mundo e como as coisas funcionam, por vê-los como fontes de sabedoria e verdade. Assim, a escola tem elaborado uma concepção sobre a identidade negra, através dos conteúdos abordados, das vivências e dos materiais didáticos utilizados (Santos, 2014).

O contexto escolar é um local importante de formação e desenvolvimento e está permeado pelos mesmos mecanismos de exclusão que estão presentes na sociedade e nas relações familiares (Alves & Reis, 2020), reforçando na pessoa negra a ideia de que existem lugares reservados para brancos e para negros, deixando de agir como refúgio aos mecanismos de controle do racismo (Braga, 2016).

Verificam-se realidades dicotômicas dentro de uma mesma escola, uma para brancos e outra para negros (Santos, 2014). O racismo contribui para as maiores taxas de evasão, reprovação e fracasso escolar pelos alunos negros, sendo a evasão escolar na educação básica um forte fator para a ausência de jovens negros nas instituições de ensino superior (Carvalho & Matos, 2020).

Sendo a escola um dos primeiros espaços de contato e interação social, ela se torna a primeira referência onde crianças negras sofrem agressões racistas; e é uma violência muito

simbólica e política, que o ambiente de primeiro contato com racismo, seja o ambiente institucional de aprendizagem e desenvolvimento social (Souza, 2021).

Educação antirracista

A escola possui um papel crucial na socialização e tem como dever elaborar um projeto coletivo de transformação social que considere a diversidade cultural e étnica, e para alcançar esse objetivo, é necessário aplicar a educação antirracista, que se baseia em críticas e reflexões sobre ideologias e práticas presentes no ambiente escolar. (Carvalho & Matos, 2020). A educação antirracista envolve debater questões como discriminação e desigualdades raciais do passado e do presente, identificando os mecanismos que mantêm o racismo e promovendo a empatia e desencorajando comportamentos racistas (Carvalho & Matos, 2020).

Quando os negros tiveram acesso à escola, imaginou-se que esse movimento já era mais que suficiente para promover a igualdade racial, visto que seu acesso por muito tempo foi negado, porém as lutas que ocorrem no processo histórico evidenciaram a necessidade de que muito mais fosse feito (Braga, 2016). A admissão da existência de uma questão racial trouxe para o campo educacional a necessidade de se construir aparatos legislativos, objetivando-se o fornecimento de diretrizes, com a finalidade de se propagar no ensino um novo olhar, capaz de romper com os preconceitos (Braga, 2016). A educação das relações étnico-raciais tem a necessidade de analisar como a questão do preconceito racial está sendo abordada na escola, observando de que forma a escola está trabalhando com o alunado (Souza et al., 2020).

A Lei 10.639/03, promulgada em 9 de janeiro de 2003, é considerada um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública brasileira, ela altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o estudo da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da Educação

Básica das redes pública e privada de todo o país (Walter, 2017). A Lei 10.639 (2003) tem como objetivo a atualização curricular para incluir a cultura e história da população negra e sua ancestralidade de maneira a promover sua valorização, quebrando o ciclo de mencionar apenas a história da escravidão (Santos, 2014).

Essa lei não foi criada apenas pela percepção de sua necessidade pelos governantes, mas sim como resultado de décadas de lutas contra os argumentos que retratam as populações não brancas como incapazes, ingênuas e submissas, destituídas de visão política e propensas à dominação e ao controle (Coelho, 2006).

Essa medida ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, representou um passo importante para a reeducação das relações raciais, e para dar suporte à sua implementação foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Walter, 2017). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana são uma importante conquista na luta pela inclusão na educação, essas diretrizes foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 003/2004 que têm como objetivo principal promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos negros na construção da sociedade brasileira (Carvalho & Matos, 2020).

Nesse cenário, o que se percebe é o reconhecimento por parte do estado da necessidade de medidas efetivas que garantam a diversidade cultural do povo brasileiro, destacadamente a do povo negro, cuja história sempre esteve associada à luta, a busca de inclusão e valorização de sua cultura (Silva, 2018c).

As ações afirmativas visam o combate em todos os níveis da discriminação, tanto a explícita, quanto a estrutural, buscando promover transformações amplas e significativas, incluindo a desconstrução da ideia de subordinação entre raças, de modo que o pluralismo

faça parte das esferas sociais (Santos, 2014). A articulação do ensino e História e Cultura Afro-brasileira deve acontecer por diferentes meios, com projetos que proporcione aos estudantes as diferentes manifestações culturais, evidenciando suas contribuições no decorrer da história (Estauski, 2019).

Ainda que essas conquistas sejam expressivas e de grande importância, ela não resolve todas as questões que precisam ser corrigidas, a exclusão dos negros como sujeitos de sua história ainda acontece e serão necessários muitos debates acadêmicos, militância e ações que visem a estruturação da escola para uma mudança significativa (Silva, 2015). No tocante a legislação e a prática, a realidade de grande parte das instituições educacionais do Brasil aponta um racismo velado à cultura afro-brasileira que externa a negação da identidade negra, não só associada ao fenótipo, mas principalmente as manifestações culturais e religiosas de matriz africana (Souza et al., 2020).

Ou seja, o que se percebe na prática é que apesar da Lei 10.639/03, trazer a obrigatoriedade de introduzir os conteúdos relacionados à valorização do povo negro na escola, na prática pouco é feito, pois os atores do ambiente escolar continuam a entender como desnecessário falar sobre a ancestralidade negra. E segue abordando esses assuntos apenas em datas específicas e muitas vezes de forma caricata.

A urgência pela reestruturação que proporcione reconhecimento precisa ter em foco a criação e aplicação de políticas públicas e estratégias educacionais que visem proporcionar a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira, a fim de combater a desigualdade étnico-racial que assola a sociedade brasileira, é imprescindível barrar as crenças que hierarquizam, e se baseiam em preconceitos para desqualificar os negros, para que elas não sejam inseridas na escola (Walter, 2017).

É válido ressaltar que o estudo da África é interdisciplinar, percorre desde a arte até a história, e a instituição de ensino tem a obrigação de incorporar os debates a história da

África e dos afro-brasileiros, não sendo facultativo querer ou não abordar as relações étnico-raciais, esse debate intercultural é fundamental para a formação da identidade e a desconstrução de estereótipos referentes ao continente africano (Souza et al., 2020). Uma perspectiva educacional renovada requer reflexões sobre as relações étnicas no contexto escolar, com toda sua complexidade, o que implica reavaliar a educação formal e rever o currículo aplicado nas unidades escolares, com o objetivo de promover uma pedagogia desmitificadora, capaz de trazer valiosas contribuições para a construção da identidade negra (Fernandes & Souza, 2016).

É indispensável trabalhar a descolonização das questões raciais presentes nas escolas, buscando libertá-las das limitações e opressões geradas pela colonização (Alves & Reis, 2020). É de grande importância a capacitação do educador, pois dentro de sala faz toda a diferença a forma como esses conteúdos são abordados (Estauski, 2019). Braga (2016) destaca o relato de uma professora que salientou o quanto é precária a representação dos negros no sistema de ensino e destacou que a única imagem que representa a criança negra é a folclórica, a do saci. Mesmo as crianças negras sendo maioria nesta escola. Como professora de muitos alunos negros, o autor aponta que ela percebe a falta de ações dentro do cotidiano escolar que fortaleçam a identidade da criança enquanto negra, mas ao mesmo tempo afirma que não vê o cabelo como uma temática que precisa ser abordada.

A educação vai além da escolarização, ela ocorre nos diferentes espaços sociais, como a família, o trabalho, a comunidade, nos movimentos sociais, e obviamente, na escola (Gomes, 2003). A literatura é uma valiosa forma de trabalhar a diversidade racial e cultural e promover a identidade e o pertencimentos dos estudantes, assim como combater o racismo (Estauski, 2019). E pode também fazer o processo oposto, o que demonstra o porquê é preciso fazer uma análise minuciosa de que tipo de literatura será utilizada em sala de aula.

No processo de afirmação identitária, a revalorização das culturas africanas constitui-se em pilar para a identidade negra, pois pode servir para desconstruir representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo e suas raízes étnico-raciais (Fernandes & Souza, 2016). A escola se constitui em espaço privilegiado de formação identitária, sendo assim locus importante de intervenção nos rumos da construção da identidade negra, ao não reconhecer os saberes das diversas culturas presentes no seu interior, a escola elimina saberes e legitima as práticas hegemônicas de exclusão (Fernandes & Souza, 2016).

Professores e as relações raciais

A falta de reconhecimento dos docentes de que o racismo é um problema presente nos mais diversos espaços sociais resulta na reprodução de mecanismos de exclusão e práticas discriminatórias e na resolução inadequada dos conflitos raciais (Carvalho & Matos, 2020). São poucos os professores que dão a devida importância para seu papel enquanto sujeito ativo no processo de combate ao racismo no ambiente escolar, e muitos outros se sentem despreparados para lidar com conteúdos sobre as questões étnico-raciais pela delicadeza do tema (Santos et al., 2020).

Quem está na linha de frente da implementação das políticas afirmativas são os professores e por esse motivo é necessário resgatar a relevância de sua formação antirracista. Mesmo os professores que reconhecem a questão étnico-racial como central e tem o desejo de abordá-la, a falta de embasamento teórico e conhecimento seria um empecilho para que eles fizessem um bom trabalho, inclusive a lacuna na formação pode ser uma explicação para a falta de sensibilidade dos docentes para o tema, (Santos, França et al., 2020). A preparação desses profissionais é fundamental para a construção de uma educação antirracista, eles precisam entender a complexidade das relações, suas origens, seus mecanismos e como elas se dão atualmente (Moreira-Primo & França, 2020).

O racismo epistêmico gera diversas práticas guiadas pela colonialidade que se dissemina em muitos cursos universitários, trazendo como consequência cursos baseados em pensadores brancos, formando professores eurocentrados (Morais & Santos, 2019). Constatase que a massificação de ensinamentos eurocentrados - pretensos universais - nas escolas termina por fomentar nas mentes do corpo discente uma imagem de superioridade intelectual europeia e norte-americana, por conseguinte os efeitos da colonialidade ajudam a reforçar em estudantes negros complexos de inferioridade do saber e consequentemente do ser, que podem afastá-los das diversas áreas do conhecimento (Morais & Santos, 2019).

É preciso compreender também, como as pré-noções, preconceitos, valores estão encarnados nos professores (Gusmão, 2012). Uma atuação sem a formação adequada poderia trazer resultados desastrosos. Seria lamentável que o professor imagine que ao negro se deva ensinar a dançar, tocar tambor porque seria “próprio” de sua cultura, ou a criança negra querer partilhar com seu grupo uma dança portuguesa e o professor negar porque acredita que não há portugueses negros, ou ainda, o professor que diante do pesquisador diz que em sua classe não há negros, apesar da evidente realidade que o contradiz (Gusmão, 2012).

Os estudantes negros não sofrem apenas com o preconceito que surge da relação entre pares, as violências simbólicas muitas vezes partem da equipe escolar, como professores, gestores, o que afeta sua trajetória causando grave prejuízo, essa violência pode ser sutil e muitas vezes pode acontecer de forma não intencional como tratamento desigual, menos afetuoso, menos cuidadoso, por exemplo, se comparado a crianças brancas (Carvalho & Matos, 2020). Um exemplo dessa violência simbólica mostrou-se no momento em que ao abordar um grupo de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, Oliveira e Lins (2008) relatam terem ouvido determinados questionamentos: “a lei 10639/03, que obriga que ensinemos os conteúdos de História da África não seria uma forma autoritária de impor o que vamos ensinar?”; “não estão sendo criados os mesmos privilégios e distinções que são

criticados pelo movimento negro?"; “este é mais um pacote que cai na cabeça dos professores” e outras falas não menos contundentes.

A gestão escolar que também tem um papel central frente às questões sociais no ambiente educacional, nem sempre reconhece a discriminação, desfavorecendo uma tomada de atitude no que tange às práticas pedagógicas necessárias para que os alunos possam aprender a valorizar e respeitar a diversidade étnica e cultural (Silva & Leon Ramírez, 2020). A abordagem ineficaz para lidar com questões discriminatórias destaca a importância de uma gestão escolar capacitada para identificar a discriminação e agir de forma coerente com a gravidade da situação (Silva & Leon Ramírez, 2020).

A Delegacia de Proteção aos Direitos Humanos e de Repressão as Condutas Discriminatórias encerrou o ano de 2013 contabilizando mais de 100 denúncias por racismo no ambiente escolar em Teresina no Piauí, de alunos que denunciam professores, supervisores e funcionários de escolas por crime de injúria racial (Silva, 2015). Os casos acontecem dentro de sala de aula e nos corredores da escola, mas a investigação muitas vezes é difícil de comprovar porque há omissões por parte de direção, supervisão e professores (Silva, 2015). Esses dados revelam que é preciso muito mais que políticas para que uma educação antirracista se consolide.

Capítulo 2. Intervenções para redução do preconceito racial

Levantamento sobre estudos realizados sobre a redução do preconceito

Aboud et al. (2012) realizaram uma revisão sistemática de estudos que avaliaram efeitos de intervenções destinadas a reduzir o preconceito étnico e a discriminação em crianças pequenas. Artigos publicados entre 1980 e 2010 e incluindo crianças de até 8 anos foram identificados, colhidos e avaliados quanto à qualidade, tanto para a exposição quanto para a avaliação. A busca inicial gerou 49 estudos empíricos e 52 resenhas, livros e manuais. Apenas os primeiros 49 incluíram estudos e, portanto, foram relevantes para a revisão. Destes, 32 estudos, após aplicados os critérios de exclusão, foram relevantes para a revisão. As variáveis de exposição incluíram três categorias principais: contato com outro grupo étnico (14), exposição na mídia a outro grupo étnico (9) e exposição à instrução multicultural ou anti-viés, que pode incluir empatia ou treinamento anti-bullying (9).

Segundo os autores tanto em projetos de auto-seleção quanto de atribuição aleatória, aproximadamente 60% dos efeitos de atitude foram positivamente associados à exposição. Enquanto 15 dos 32 estudos foram confinados apenas a crianças étnicas majoritárias, e 17 incluíram amostras majoritárias e minoritárias. Para amostras minoritárias, 72% dos efeitos não foram significativos. Isso vale tanto para contato quanto para mídia/ tipos de intervenção instrucional.

Os autores afirmam ainda que as formas de intervenção de contato e mídia/instrução mostraram algum sucesso – mídia ligeiramente mais bem sucedida em 47%, comparado ao contato com 36%. Uma verificação de manipulação permitiria a confiança de que a mensagem pretendida foi recebida. Para os autores a revisão com 32 estudos revelou padrões valiosos nos achados de contato, mídia e intervenções instrucionais entregues a crianças

pequenas. Ambos os formatos de mídia e instrucional precisam de mais pesquisas. Essas descobertas chamam a atenção para caminhos promissores para pesquisas futuras, destacando as características das intervenções que devem ser replicadas e estendidas e também para a escassez de pesquisas na área.

Da Silva Carvalho e França (2019) realizaram uma revisão buscando estudos voltados a propostas de combate ao racismo, inicialmente foram levantados 324 artigos, dos quais 34 estavam relacionados ao racismo e educação, ao realizar o filtro buscando estratégias de enfrentamento, apenas 20 trouxeram uma proposta de combate ao racismo, ao considerar que a pesquisa abrangeu todos os anos, percebe-se como é pouco frequente o desenvolvimento de estudos associados ao tema.

Em uma revisão sistemática de literatura realizada por Santos (2021), utilizando os descritores "redução do preconceito em escolas", "combate ao preconceito étnico", "intervenção intergrupar em escolas" e "educação multicultural", foram identificados 282 estudos, dos quais 45 eram de origem brasileira e estavam disponíveis no banco de dados "SciELO Brasil". Após a leitura dos artigos, apenas 20 foram considerados relevantes para a revisão. Desses 20, apenas 8 abordavam o preconceito intergrupar, ou eram intervenções realizadas com crianças, 2 artigos já conhecidos foram inseridos. A maioria dos artigos encontrados eram estudos empíricos que testavam a teoria do contato de Allport (1954) e cinco deles abordavam a educação multicultural.

De acordo com a revisão, cinco dos dez artigos encontrados fazem análises de intervenções já existentes nas escolas, o que indica que há um maior esforço na análise de intervenções já existentes do que na publicação de propostas de intervenção que tenham funcionado para reduzir o preconceito.

Fica evidente que a Psicologia Social brasileira não tem dedicado o esforço necessário à elaboração de intervenções para reduzir o racismo, mesmo esse sendo um tema tão

importante e com tantos impactos sociais. A falta de literatura aponta que as intervenções realizadas no Brasil são muito mais intuitivas do que científicas, o que gera diversos impactos negativos quanto à evolução do tema e também ao rigor metodológico necessário para o alcance de resultados positivos. Dado que para garantir a eficácia das intervenções, é preciso a realização de intervenções experimentais com alto controle pelo pesquisador que sejam baseadas em teorias explícitas, com mensagens adaptadas à maturidade das crianças e que seja feita a avaliação da eficácia e/ou avaliação das intervenções (Santos, 2021).

Criar melhorias duradouras nas relações intergrupais é um objetivo fundamental da teoria e da pesquisa sobre redução de preconceito, apesar disso, há uma escassez de pesquisas experimentais que investiguem a redução do preconceito de longo prazo ou a harmonia intergrupala (White et al., 2014). Dadas as limitações das ferramentas existentes, a avaliação precisa da redução do racismo é rara (Grigg & Manderson, 2014).

Os métodos qualitativos fornecem dados que podem fornecer percepções valiosas sobre o racismo como uma construção, seu desenvolvimento e sua experiência, enquanto os métodos quantitativos estabelecem a prevalência do racismo, as diferenças entre os grupos e sua relação com outros conceitos (Grigg & Manderson, 2014). A pesquisa qualitativa é necessária para informar o desenvolvimento de instrumentos quantitativos, que por sua vez são necessários para estabelecer a eficácia dos programas de intervenção para reduzir o racismo, a eficácia comprovada, por sua vez, permitirá que esses programas sejam disseminados com o objetivo de reduzir os níveis de racismo da comunidade (Grigg & Manderson, 2014).

Intervenções de combate ao preconceito

Dois experimentos de campo randomizados testaram uma intervenção sociopsicológica projetada para melhorar o desempenho de alunos de minorias e aumentar a compreensão de como a ameaça psicológica medeia o desempenho em ambientes do mundo

real (Cohen et al., 2006). Esperava-se que o risco de confirmar um estereótipo negativo direcionado ao próprio grupo pudesse prejudicar o desempenho acadêmico em estudantes de minorias, elevando seu nível de ameaça psicológica. Os autores testaram se tal ameaça psicológica poderia ser diminuída fazendo com que os alunos reafirmassem seu senso de adequação pessoal ou “autointegridade”. A intervenção, uma breve tarefa de redação em sala de aula, melhorou significativamente as notas dos alunos afro-americanos e reduziu a diferença de desempenho racial em 40%, os experimentos envolveram 119 estudantes afro-americanos e 124 estudantes europeus americanos da sétima série (Cohen et al., 2006).

Uma das teorias mais populares quando se trata de redução de preconceito é a teoria do contato de Allport (1954), ele identificou uma série de condições que acreditava serem necessárias para que o contato pudesse atuar na redução do preconceito (Brown, 2011). A primeira condição é que deve haver um ambiente social e institucional favorável para medidas que promovam maior contato. Autoridades como diretores de escolas, professores, devem oferecer apoio para criar um novo clima social em que normas mais tolerantes possam agir.

A segunda condição é que o contato deve ser frequente o suficiente e duradouro permitindo o desenvolvimento de relações significativas entre membros dos grupos envolvidos. A terceira condição é que ocorra entre participantes de status igual, pois estereótipos preconceituosos podem ser reforçados se a relação for de diferente status, com percepção de subordinação. A cooperação é outra condição necessária para a redução total do preconceito, objetivos em comum tem grande potencial no desenvolvimento de relações mais amigáveis.

Há evidências de que a qualidade e o número de relacionamentos com membros do exogrupo desempenham um papel causal na redução do preconceito em relação a esses grupos. No Brasil o contato entre grupos é abundante, porém, o preconceito continua a

disseminar. Isso porque o contato não atende aos critérios estabelecidos pelo autor. Observar essas condições no momento de organizar o cotidiano escolar traria grandes avanços no combate ao racismo escolar.

Ao demonstrar a interação recíproca entre contato e traços de personalidade, o estudo de Vezzali et al. (2017) demonstra pela primeira vez que a experiência de contato intergrupais positivo tem o potencial para ser longitudinalmente associado à personalidade, desenvolvendo maior amabilidade e abertura à experiência. Estimular o comportamento positivo entre as fronteiras do grupo pode contribuir para relações intergrupais positivas, isso abre um novo conjunto de possibilidades para aumentar a solidariedade intergrupais, como abordagens que focam menos sobre a mudança de estereótipos negativos e atitudes preconceituosas e mais sobre a capacidade de ter empatia e, além disso, pode ser proveitoso abordar as condições que dificultam ou estimulam a empatia situacional com membros do exogrupo (Sierksma et al., 2015).

A meta-análise de Pettigrew e Tropp (2006), levando em conta 515 estudos e mais de 250.000 participantes, demonstrou que o contato está negativamente associado ao preconceito, e esse efeito é mais pronunciado quando as condições de contato de Allport (1954) (status igual, cooperação, metas e apoio institucional) estão presentes (Vezzali et al., 2017).

Hässler et al. (2019) conduziram uma investigação longitudinal que avaliou o impacto da amizade entre grupos sobre as preferências de aculturação (ou seja, manutenção e adoção da cultura) da sociedade receptora. Previu-se que a amizade entre grupos afetaria as preferências de aculturação ao longo do tempo e que esses relacionamentos seriam parcialmente mediados pela confiança fora do grupo e pela semelhança percebida do grupo. Os resultados confirmaram que a amizade entre grupos previu longitudinalmente o apoio dos membros da maioria para a adoção da cultura chilena (via semelhança de grupo percebida) e

manutenção da cultura peruana (via confiança do grupo externo). A amizade entre grupos traz grandes ganhos e pode ser possibilitada através da teoria do contato, que proporciona uma convivência ideal para desenvolvimento de relações saudáveis.

Guerra et al., (2013) conduziram uma pesquisa na qual pediram que crianças criassem histórias em quadrinhos descrevendo a vida em uma ilha deserta. Os grupos mistos foram formados com crianças de diferentes raças e gêneros, e cada grupo recebeu um pôster com o desenho da ilha como plano de fundo. Durante quatro sessões, cada uma representando um dia na ilha, as crianças realizaram diferentes atividades, como explorar a ilha, montar um acampamento, construir uma cerca e preparar um barco para sair da ilha. O objetivo da recategorização foi criado quando as crianças foram incentivadas a trabalhar juntas em uma mesa única, intercalando-se em grupos de diferentes categorias e usando um nome de equipe e etiqueta de cor comum. O resultado da pesquisa indicou que a recategorização ajudou a diminuir o preconceito intergrupar em relação à condição de controle.

Em situações em que o contato direto não é possível, pode-se usar outros instrumentos que proporcionem o contato estendido. Esta variante de intervenções de contato normalmente pode ser realizada com menos esforço e custos, bem como em condições mais estruturadas do que intervenções de contato face a face, por exemplo, uma série de histórias assinadas fornecendo contato estendido podem ser usadas sob condições estruturadas, repetidas à vontade e em uma variedade de diferentes configurações (por exemplo, em escolas, faculdades e universidades; Lemmer & Wagner, 2015). Duas estratégias comuns, ou seja, contato direto com crianças de outros grupos raciais e mídia e/ou instruções que contam e mostram às crianças sobre outros grupos raciais, foram igualmente eficazes com crianças de raça majoritária (principalmente brancas) em que dois terços dos estudos produziram uma mudança de atitude positiva (Johnson & Aboud, 2017).

Alguns programas de intervenções realizados trazem informações importantes sobre as possibilidades existentes para combater o preconceito. O programa de intercâmbio de aulas estendidas (PIAS) é um modelo multiteórico abrangente que incorpora os principais elementos de três dos modelos de redução de dados: contato, informação e desenvolvimento cognitivo; o programa foi aplicado com uma amostra de 262 crianças israelenses-judias e israelenses-palestinas do ensino fundamental (Berger et al., 2016). O programa reduziu significativamente todas as facetas do preconceito: o componente cognitivo (ou seja, estereotipagem), o afetivo (ou seja, sentimentos negativos) e o componente atitudinal (ou seja, tendências discriminatórias; Berger et al., 2016).

O programa foi realizado em 12 sessões, a intervenção PIAS tentou familiarizar os alunos uns com os outros, destacando as diferenças e semelhanças entre eles, adotou uma perspectiva ecológica, com foco em uma variedade de níveis sistêmicos, incluindo: o indivíduo, a família, o grupo de pares, o ambiente escolar, a comunidade e a cultura (Berger et al., 2016). As aulas de intervenção receberam vinte e quatro sessões bimestrais de 45 minutos ao longo do ano letivo que foram dedicados a preparar os alunos para as reuniões do PIAS (Berger et al., 2016). Além disso, eles entregaram oito sessões projetadas para desenvolver tomada de perspectiva e empatia, bem como compaixão por si mesmo e pelos outros, as condições para um ótimo contato intergrupar foram atendidas nas reuniões do PIAS (Berger et al., 2016).

Os autores apontam que as atividades das reuniões do PIAS envolveram interações presenciais, onde os alunos compartilharam os objetivos de realizar as tarefas projetadas pelos facilitadores do programa, o programa promoveu a cooperação intergrupar; em cada reunião, tarefas entre grupos foram projetadas para promover a interdependência entre os participantes evitando atividades competitivas. Os autores relatam que os facilitadores e os

professores também tentaram promover o contato entre os alunos ao final do programa, incentivando-os a trocar telefones.

Os resultados indicam que as crianças que foram expostas a intervenção reduziram suas visões estereotipadas, sentimentos negativos e tendências discriminatórias em relação aos membros de outra etnia, bem como aumentaram sua disposição para o contato social com esses membros. A redução significativa do nível de preconceito sustentou-se 15 meses depois, os resultados do estudo apoiam o uso de uma abordagem multiteórica ao projetar programas de redução de preconceito (Berger et al., 2016).

Outro programa desenvolvido que buscou intervir no contexto escolar, na redução do preconceito foi o programa SOAR, que foi desenvolvido por Priest et. al. (2020). O programa SOAR foi projetado para ser um programa escolar completo, multinível e multiestratégia cujo objetivo foi promover respostas efetivas dos espectadores ao racismo e à discriminação racial nas escolas primárias (Priest et. al. 2020). Especificamente, teve como objetivo aumentar o conhecimento e as habilidades práticas para espectadores proativos respostas ao racismo e à discriminação racial e melhorar as normas sociais dos pares e o clima escolar sobre o racismo e a discriminação racial (Priest et. al. 2020).

O SOAR baseou-se em uma base teórica multifacetada, abrangendo teoria e evidências sobre antirracismo, anti-bullying, redução de preconceitos (Priest et. al. 2020). Ele abrangeu seis elementos que se reforçam mutuamente: treinamento e desenvolvimento de professores; currículo e materiais de sala de aula; apoio e desenvolvimento do aluno; envolvimento dos pais e da comunidade; escola políticas e diretrizes; e monitoramento e notificação de discriminação racial (Priest et. al. 2020).

Participaram do programa 393 alunos em quatro escolas de intervenção (Priest et. al. 2020). Ter oportunidades de escrever sua opinião foi um ponto positivo e muitos indicaram que gostaram da maneira como o SOAR lhes permitiu contribuir com seus pensamentos e

ideias (Priest et. al. 2020). Os professores também expressaram apreço pela natureza bem estruturada e de suporte do SOAR e pelas atividades em sala de aula. Os alunos discutiram como o programa aumentou sua compreensão e consciência do racismo e suas expressões, incluindo conceitos como estereótipos (Priest et. al. 2020).

Este aumento da consciência do racismo no mundo foi descrito como uma inspiração para a ação antirracista entre os alunos e um compromisso com a aceitação da diferença e o direito a um tratamento justo para todos. Um currículo já lotado e demandas sobre a carga de trabalho do professor foram discutidos como limitações à implementação do programa (Priest et. al. 2020).

Os dados quantitativos mostraram que as habilidades pró-sociais dos alunos e o clima inter-racial dos professores melhoraram nas escolas que participaram da intervenção em comparação com as escolas do grupo controle. Os dados qualitativos destacaram a mudança de atitude e comportamento dos professores em relação ao racismo e a redução da discriminação racial interpessoal dos alunos, melhoria das normas pró-sociais dos pares, compromisso com o antirracismo, conhecimento de respostas proativas dos espectadores e confiança e autoeficácia para intervir para lidar com o racismo (Priest et. al. 2020).

Durante qualquer intervenção realizada é importante preservar a autonomia dos participantes. Assim, as pessoas se sentem autonomamente motivadas quando identificam seu comportamento como proveniente de uma fonte pessoal, em vez de ambiental (Legault et al., 2011). Há um efeito irônico do controle sobre a motivação que se estende sobre as avaliações implícitas de membros do exogrupo, assim, parece que o controle social elicia um efeito reflexivo e reativo que aumenta o preconceito (Legault et al., 2011). Esse dado tem sérias implicações para a aplicação de regras e padrões de não preconceito, especialmente quando se considera que muitos programas de intervenção e políticas usam o controle, porém estes

tipos de mensagens não só não funcionam, mas também podem produzir o oposto do efeito pretendido (Legault et al., 2011).

Grigg e Manderson (2014) desenvolveram uma intervenção cujo foco foi diminuir os índices de racismo, chamado construindo harmonia. A pesquisa foi realizada em uma região sudeste de Melbourne, que envolveu cinco escolas primárias participando de uma iniciativa de redução de racismo. As atividades incluíram um programa de liderança estudantil, com alunos selecionados como jovens líderes e campeões treinados para desempenhar um papel ativo na entrega das outras atividades, e ensinou habilidades básicas de resolução de conflitos para responder a conflito inter-raciais.

Os participantes foram 296 alunos. O resultado geral da avaliação do projeto foi positivo, seus participantes demonstraram aceitar atitudes em relação a grupos distintos, aumento social, emocional e comportamental de pontos fortes, e redução social e emocional de dificuldades comportamentais. As pontuações da Escala de Racismo, Aceitação e Etnocentrismo Cultural no pré-teste reflete que a atividade foi eficaz em aumentar a participação do grupo experimental na aceitação da diversidade (Grigg & Manderson, 2014).

Enquanto intervenções experimentais com alto controle do pesquisador produzem resultados positivos para mudança de atitude entre crianças de maioria étnica (Aboud, 2012), as intervenções conduzidas por professores demonstram dificuldade em obter resultados positivos (Carvalho & Matos, 2020).

A mensagem para os projetistas de programas escolares com pouco conhecimento da literatura ou teoria de base é fazer uso de critérios de qualidade do programa para orientar o planejamento da intervenção, eles devem realizar pesquisas formativas para avaliar a aceitação dos materiais e atividades pelas crianças (Aboud, 2012).

Doria (2015) desenvolveu um estudo para examinar como os contos de fadas afetam a identidade racial de crianças quilombolas e não quilombolas. Primeiro, o perfil de identidade

racial dos participantes foi avaliado. Em seguida, foi aplicado o tratamento experimental em que as crianças foram divididas em dois grupos e ouviram uma história infantil com protagonistas brancos em situação privilegiada ou com protagonistas negros em situação privilegiada. Após o experimento a identidade foi medida novamente.

Foi percebido que nas crianças negras que tiveram acesso à história na qual seu grupo era colocado em situação desfavorável houve um enfraquecimento em sua identificação grupal, enquanto que as crianças negras que ouviram a história com a valorização do personagem negro apresentaram um aumento na identificação com seu próprio grupo. Para as crianças brancas o relato não influenciou em sua autoidentificação.

Lima et al. (2014) investigaram como a mídia pode influenciar a percepção de crianças entre sete e dez anos em relação a pessoas negras. O estudo analisou os estereótipos presentes no discurso das crianças após terem sido expostas a dois tipos de vídeos: um com "priming" racista (vídeo do "Sítio do Pica-Pau Amarelo") e outro com "priming" pró-social (vídeo do "Barney e seus amigos"). Após assistir aos vídeos, as crianças foram solicitadas a contar histórias com personagens das fotografias que lhes foram entregues, uma negra e outra branca. Os participantes submetidos ao priming racista produziram mais narrativas em que a criança negra era discriminada e com repertório estereotipado do que os participantes que assistiram ao vídeo pró-social. E as narrativas que mencionaram interações positivas e não preconceituosas com pessoas negras foram mais frequentes entre os participantes expostos ao priming pró-social.

Esses resultados comprovam como os conteúdos acessados pela criança afetam sua percepção do mundo. É inadmissível que materiais com conteúdos racistas adentrem as escolas, dado que ela tem justamente o papel de questionar os mecanismos de exclusão e não de reforça-los.

Vários fatores convergem para restringir a receptividade das crianças a uma mensagem antipreconceito, como mensagens transmitidas em livros de histórias de amizades interracialis (Johnson & Aboud, 2017). Muitas dessas restrições estão associadas à idade, particularmente nos primeiros anos da infância antes dos 8 anos de idade, e incluem os níveis de preconceito auto-relatado, atribuição de preconceito a outros, egocentrismo e processamento superficial das comunicações (Johnson & Aboud, 2017). Uma outra condição relevante é a raça do comunicador, uma vez que descobriu-se que as crianças distorcem as atitudes anti-raciais expressas de um comunicador do endogrupo, mas podem atribuir atitudes positivas a um comunicador exogrupo (Johnson & Aboud, 2017).

A raça do comunicador também pode determinar quão bem sua mensagem é processada e, portanto, quão influente ela é na produção de mudança de atitude, se a mensagem do comunicador for processada apenas superficialmente ou atribuída a motivações externas em vez de internas (por exemplo, o adulto diz que os negros são legais, mas ela está apenas dizendo o que os livros dizem, não o que ela pensa), então a comunicação compreensivelmente não será convincente (Johnson & Aboud, 2017). Os comunicadores do exogrupo podem ser mais eficazes quando são vistos como tendo uma experiência pessoal única e conhecimento sobre outros membros do exogrupo sobre os quais estão baseando suas atitudes comunicadas (Johnson & Aboud, 2017).

Educação multicultural

A Educação Multicultural envolve a capacidade do professor de permitir que as múltiplas vozes dos alunos permaneçam em jogo e falem por si mesmos nas maneiras multilíngues e multimodais que encontram disponíveis para eles, para isso, os alunos devem ser motivados e apresentados às múltiplas formas de atuação no mundo por meio de uma variedade de atividades, jogos, conversas e momentos de brincadeiras livres e controladas.

(Gazzotti & Liberali, 2014). O multiculturalismo implica uma tentativa de buscar a convergência em um entendimento de que quanto mais plurais somos, mais precisamos aprender e encontrar formas de conectar e criar juntos, pois trata-se de uma forte tentativa de constituição de sujeitos coletivos e individuais envolvidos na luta contra todo tipo de opressão (Gazzotti & Liberali, 2014).

Há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade (De Oliveira & Lins, 2008). Além disso, este reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (De Oliveira & Lins, 2008).

É necessário aumentar os estudos sobre as características culturais da população afrodescendente, uma vez que são pontos marcantes, é preciso destacar que inúmeros países africanos trouxeram importantes contribuições para diversos setores da vida do povo brasileiro (Theodoro, 2005).

Silva (2005c) aponta conteúdos que podem ser trabalhados para a valorização das africanidades:

Em matemática, por exemplo, ao desenvolver conteúdos da disciplina, se o professor estiver atento às Africanidades, valer-se á, certamente, de obras ainda raras entre nós que mostram construções matemáticas africanas de diferentes culturas. Buscará mostrar fotografias do antigo reino do Zimbábue, destacando, por exemplo, as torres cônicas das muralhas do templo. Mais do que isto, valer-se-á o professor de

expressões da arte africana, como as pinturas que os Ndebele fazem em suas casas. Com isto, irão aprendendo diferentes caminhos trilhados pela humanidade, através de povos de diferentes culturas, para a construção dos conhecimentos que vêm acumulando. Enquanto que em ciências – ao estudar o meio ambiente, do ponto de vista das Africanidades Brasileiras, há que necessariamente abordar a questão dos territórios ocupados por população remanescente de quilombos ou herdeira de antigos fazendeiros e conhecer as formas de cultivo e de utilização de recursos naturais que empregam, sem ferir o equilíbrio do meio ambiente. A história limitada contada nas escolas pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-políticoeconômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas

Um dos caminhos para fortalecer a autoestima, o autoconceito, a cidadania e o respeito à diversidade cultural é identificar e corrigir ideologias excludentes, além de ensinar que as diferenças podem ser valorizadas e que a diversidade é uma fonte de riqueza cultural, o que permitirá a abertura para a apreciação dos valores culturais de diversas das diferentes comunidades (Silva, 2005).

Os mitos sobre os orixás, as histórias sobre valores da comunidade, envolvendo animais, crianças e adultos, bem como os toques de atabaques, baterias de escolas de samba, o bumba-meu-boi , os blocos afros, o frevo, a congada e muitas outras formas de festejos e danças, revelam força de vida, contam

como são os orixás, falando dos heróis da comunidade, ensinando amizade, perdão, responsabilidade e dando identidade cultural a todo um grupo de brasileiros, que só aprendeu a ter vergonha de suas raízes. Só através de uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que se poderá tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade (Theodoro, 2005).

Por onde quer que se olhe, não importa qual o extrato da população analisada, o pesquisador sempre encontrará um desnível separando as populações brancas das não brancas, dispostas em uma escala que demarca o acesso às oportunidades oferecidas pelo Estado ou pela iniciativa privada (Coelho, 2006).

O modelo educacional brasileiro historicamente tem privilegiado uma única cultura de referência, a europeia, como superior e dominante, por isso, é crucial que a escola incorpore o estudo das diversas culturas no currículo e promova a apreciação de diferentes perspectivas (Santos, 2021). O que pode ter efeitos positivos na relação entre grupos, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento de relações intergrupais positivas (Schwarzenha et al., 2018). Uma abordagem multicultural também pode ser relevante na discussão sobre as relações étnico-raciais e na formação de professores com perspectivas antirracistas (Ivenicki & Xavier, 2020).

Isso reforça o fato de que as intervenções devem pautar suas ações no diálogo multicultural, um diálogo que vise emancipar os sujeitos, que considerem todas as crianças em sua integridade e diversidade: sua estética, sua religião, seu gênero, sua raça/etnia, que contribuía para o desenvolvimento pleno de identidades e de potencialidades, pois isto é o que se espera de sociedade e escola democráticas (Santos, 2021). O multiculturalismo crítico não deve se limitar a simplesmente enunciar ou a atestar a pluralidade como um fato (Cabral et al., 2021).

Uma pesquisa realizada por Tadmor et al (2012) demonstrou que a exposição multicultural leva a uma redução de estereótipos, do racismo e da discriminação. A pesquisa indica o potencial das experiências multiculturais, mostrando que ela também pode gerar resultados significativos em interações indiretas.

Os frutos da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, trouxeram resultados estatísticos de que a população brasileira que se auto intitula preta majorou 22% no lapso de 5 anos, porém o grupo que se professava da cor branca diminuiu 2,4% entre os anos de 2012 e de 2017 (Pio & Araújo, 2019).

Na atualidade brasileira, uma proposta multicultural no ensino se sustenta numa concepção inclusiva que pretende evidenciar as diversas manifestações culturais que constituíram e constituem a multiplicidade de conhecimentos que estão presentes na sociedade (Souza Pacheco, 2020).

A expressão multiculturalismo é associada à diversidade e variedade de origens, linguagens, culturas, raças, comidas, bem como a comportamentos como respeito e tolerância (Botler, 2012). O multiculturalismo não poderia reduzir-se a um pluralismo sem limites; deve ser definido, pelo contrário, como a busca de uma comunicação e de uma integração parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania, a vida de uma sociedade cultural (Munanga, 2015). A compreensão de uma dimensão educativa que

materializa práticas pedagógicas pautadas em um ensino multicultural, tendo em vista as influências políticas e sociais que configuram os modos de conviver e agregar conhecimentos oportuniza a problematização dos modos hegemônicos de conduzir o ensino (Freire, 2016).

Um aspecto proeminente quanto ao multiculturalismo deve-se à importância de dar melhor aceitação às diferenças entre seus atores, em suas múltiplas formas, por meio de uma capacitação gerencial nesta abordagem multicultural, pode-se chegar à superação dos limites de visões etnocêntricas, estimulando-se o desenvolvimento de valores como o apreço à diversidade cultural e a clara compreensão que nenhum valor cultural é superior por si mesmo (Mizrahi & Canen, 2012). A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia (Munanga, 2015).

A educação multicultural traz uma proposta de romper com os modelos preconceituosos e com práticas hierarquizadoras, evitando que os diferentes grupos étnicos sejam vistos como sujeitos de menos valia e que isso impeça a manifestação de suas identidades (Santos, 2021).

Esse modelo de educação constituiu uma reação contra os pressupostos de supremacia racial ignorados no currículo escolar e nas atitudes e comportamentos dos professores e certamente prestou um grande serviço introduzindo uma gama de cores e diversas perspectivas no tradicional monocromático das escolas (Glass, 2012).

Tomando a categoria identidade como central, o multiculturalismo valoriza a pluralidade de identidades individuais (de todos os sujeitos), coletivas (agrupadas em torno da raça e etnia) e institucionais (representando o clima institucional, sendo importante que se constituam como espaços democráticos de valorização da diversidade) (Ivenicki & Xavier, 2020).

Os valores básicos presentes no processo de construção das competências multiculturais exigem a superação do temor das diferenças e, em contrapartida, realçam a valorização do compartilhamento, a busca de intersubjetividade e o convívio com uma multiplicidade de singularidades. (Mizrahi & Canen,2012). A efetivação do êxito institucional, com a percepção por parte das pessoas sobre a valorização de suas identidades culturais, dependeria da garantia da formação de um ambiente baseado na confiança, a visão multicultural problematiza tais posições, visando a valorizar sujeitos excluídos e vozes plurais (Mizrahi & Canen,2012).

O valor da educação multicultural como abordagem que se posiciona acima de um discurso meramente retórico de respeito às identidades étnico-culturais, estando comprometidos com uma proposta de mudança substancial no padrão cultural tradicional e dominante de formação escolar (Abu-El-Haj, 2019) é de proporcionar para os estudantes um ambiente propício ao desenvolvimento saudável de suas identidades.

Objetivos

Objetivo Geral

Construir e avaliar a eficácia de uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no aumento da identidade social e da autoestima em crianças negras e na conscientização sobre o racismo em crianças brancas e negras.

Objetivos Específicos

1. Construir uma intervenção multicultural pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira;
2. Avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira na identificação racial e na autoestima em crianças negras;

3. Avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira na percepção de preconceito racial em crianças brancas e negras.

Método

Participantes

Contou-se com a participação de 53 estudantes matriculados em duas turmas do quinto ano do ensino fundamental I em uma instituição de ensino fundamental I do Distrito Federal. As turmas foram disponibilizadas por conveniência pela instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada. Todos os participantes se encaixaram nos critérios de inclusão definidos *a priori*: ser estudante matriculado no 5º ano do ensino fundamental e ter entre 9 e 13 anos de idade. A faixa etária foi delimitada devido a capacidade dos estudantes, a partir de 8 anos, a compreender melhor os processos raciais, considerando sua capacidade de compreender a norma antirracista (França & Monteiro, 2004; Brown, 2011).

Os estudantes informaram idades variando entre 10 e 12 anos ($M = 10,6$; $DP = 0,6$), sendo a maioria do gênero feminino (50,9%). Em relação a cor da pele, os estudantes foram heteroidentificados por quatro pesquisadores de forma independente, sendo analisado posteriormente o consenso entre os pesquisadores. 55,6% foram identificados como pardos/negros e 44,4% como brancos. Os participantes foram alocados a duas condições em um delineamento experimental entre sujeitos com pré e pós-teste, sendo que uma das turmas (selecionada por sorteio) recebeu a intervenção (grupo experimental) e a segunda turma foi alocada como grupo controle. O grupo experimental foi composto por 29 participantes com idades variando entre 10 e 11 anos ($M = 10,5$; $DP = 0,5$), sendo a maioria do gênero feminino (55,2%), e heteroidentificados como pardos/negros (65,5%). O grupo controle foi composto por 24 participantes com idades variando entre 10 e 12 anos ($M = 10,6$; $DP = 0,7$), sendo a maioria do gênero masculino (54,2%) e heteroidentificados como brancos (56%). O grupo controle foi constituído por uma turma, também do turno matutino, a interação do grupo controle e do grupo experimental acontecia diariamente durante os recreios e uma vez por semana por um período mais extenso, de cerca de uma hora, na recreação.

Um cálculo *a priori* do tamanho amostral desejável para essa pesquisa, realizado no G*Power, para esse tipo de delineamento, tendo em conta um tamanho de efeito médio, um alfa de 0,05 e poder de ao menos 80%, indica que seriam necessários 180 participantes. No entanto, ao calcularmos o poder do presente estudo, também no G*Power, observamos que o número de participantes obtidos fornece um poder de 28% de encontrar um tamanho de efeito médio, caso esse efeito exista.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados são descritos abaixo.

Escala de Percepção de Racismo e Identidade Racial. Foram utilizados quatro itens para mensurar a percepção de racismo: 1. Na escola é comum alunos negros serem chamados por apelidos que tenham relação com sua cor; 2. Na escola eu já presenciei situações em que alunos negros eram alvos de chacota devido a sua cor; 3. Sinto que na escola é mais fácil fazer amigos quando a pessoa é branca; 4. Na escola já presenciei pessoas fazendo piadas sobre os cabelos das pessoas negras). Esses itens apresentaram alfa de Cronbach igual a 0,63 no pré-teste e 0,60 no pós-teste. Para mensurar a Identidade Racial foram empregados quatro itens: 1. Eu gostaria de ter a pele mais clara do que tenho; 2. Acredito que se minha pele fosse mais clara minha vida na escola seria mais fácil; 3. Acredito que os cabelos loiros e lisos são os mais bonitos; 4. Eu gostaria de ter o cabelo mais liso e mais claro do que tenho. Esses itens apresentaram alfa de Cronbach igual a 0,70 no pré-teste e 0,65 no pós-teste.

Escala de Autoestima de Rosenberg – EAR (Rosenberg, 1965). Adaptada para o Brasil por Sbicigo et al. (2010) e normatizada também para mensurar a autoestima em crianças, adolescentes e adultos por Hutz e Zanon (2011), é composta por dez itens respondidos em uma escala que varia de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito). A escala apresentou alfa de Cronbach de 0,82 no pré-teste e de 0,90 no pós-teste.

Foi também utilizado um questionário sociodemográfico para coletar informações sobre idade, gênero e autoidentificação racial das crianças. Assim como a Escala de cor de pele (Batista, 2014).

Os dados qualitativos foram coletados de duas formas, tanto de forma anônima, quando os estudantes podiam colocar suas respostas às perguntas norteadoras sem serem identificados, quanto em entrevista semiestruturada conduzida pela pesquisadora.

No segundo encontro os estudantes foram convidados a escrever o que aprenderam sobre a África antes dos nossos encontros, se eles acreditavam que as pessoas negras tinham motivos para se orgulhar e qual a percepção que tinham sobre o povo africano, e se ele havia mudado após participarem do encontro “Sabedoria Africana”. Antes do encontro sobre as contribuições do povo negro, os alunos registraram quais eram as contribuições do povo negro para a sociedade, para investigar quais conhecimentos prévios possuíam sobre o tema.

Após o encontro “Amor ao cabelo Afro” os estudantes apontaram se já tinham abordado o tema na escola antes, e o que acharam de aprender sobre os diferentes tipos de cabelos. Após o encontro “Contribuições intelectuais do povo negro” os alunos escreveram o que acharam de aprender sobre as contribuições do povo negro e qual seria a importância de saber que os negros contribuíram com tantas descobertas e trabalhos para a sociedade. Por último, os estudantes relataram de forma escrita o que acharam de participar da intervenção.

As entrevistas foram realizadas tanto em forma individual quanto de forma coletiva. Nove estudantes participaram individualmente e outros seis as fizeram em grupo com o intuito de aprofundar as discussões e as apreciações trazidas entre eles. Todas as entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora.

Os estudantes foram questionados sobre como foi a experiência participando da intervenção, qual era após a intervenção sua visão sobre o racismo e racismo na escola, e qual

a sua opinião sobre o que as pessoas negras deveriam pensar e sentir sobre serem negras. Eles foram instruídos sobre não haver respostas certas ou erradas e que deveriam ser sinceros em suas respostas.

Os pesquisadores fizeram registros diários em seus diários de campo, que também constituíram os dados qualitativos como dados observacionais.

Procedimento

Para ter acesso aos participantes da pesquisa, foi realizado contato com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação com o envio da ficha de autorização de pesquisa, projeto de pesquisa e carta do orientador assinada, que retornou com o memorando de autorização. Entrou-se em contato com a instituição de ensino mediante uma Carta de Anuência, que concordou prontamente a colaborar com a pesquisa.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília, registrada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 58677622.3.0000.5540. Após a aprovação foi realizado o contato com a escola para a realização da etapa do pré-teste e da intervenção. A escola disponibilizou duas turmas regulares, com cerca de trinta alunos matriculados em cada, para participação na pesquisa. O contato inicial com os estudantes foi feito nas salas de aula, na qual a pesquisadora se apresentou e os convidou a participar, solicitando que estes entregassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para seus responsáveis, segundo recomenda a Resolução 466/12 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Ademais, os estudantes tiveram acesso ao Termo de Assentimento, a ser assinado por eles.

O primeiro contato com os participantes foi realizado na primeira semana de agosto de 2022, os estudantes tiveram cerca de quinze dias para entregarem os termos assinados, e então os encontros se iniciaram.

Durante a intervenção a pesquisa contou com dois grupos sendo um deles o grupo controle, para servir como base de comparação para o grupo que recebeu a intervenção. A intervenção foi conduzida em oito encontros, sendo dois por semana, às terças e quintas, com duração de uma hora e meia cada. O primeiro e o oitavo encontro foram destinados à aplicação dos instrumentos. Os outros seis encontros consistiram na aplicação da intervenção.

A intervenção foi conduzida por uma pesquisadora com formação em Pedagogia e Psicologia, que contribuiu para avaliar o caráter didático das intervenções planejadas e por quatro estudantes, sendo três do curso de psicologia e uma do curso de pedagogia. Dos pesquisadores, três são negros, uma indígena e uma parda. Os dados coletados foram tratados de forma agrupada e sem a possibilidade de identificação individual dos participantes.

Construção da Intervenção

Para construção da intervenção, foram realizadas reuniões semanais da equipe para definição do arcabouço teórico, dos objetivos a serem alcançados com a intervenção e das atividades a serem desenvolvidas nos encontros, que permitissem o alcance dos objetivos. Ademais, as atividades foram planejadas para estarem alinhadas ao Currículo em Movimento do Distrito Federal (Governo do Distrito Federal, 2018), que abarca aspectos das relações raciais. A equipe contou com a participação de um Dr. em Psicologia Social, da mestranda, especialista em Pedagogia, e de três extensionistas graduandos do curso de Psicologia.

As atividades delineadas para a intervenção passaram por um pré-teste, através da realização de um grupo focal com 3 professores que atuam como estudantes do quinto ano do ensino fundamental em escolas públicas. Os professores foram convidados a avaliar os aspectos pedagógicos e a adequação das atividades para a faixa etária alvo. Observações valiosas foram dadas pelos docentes que contribuíram para o aprimoramento do caráter dinâmico e didático das atividades da intervenção.

A intervenção ocorreu em uma escola pública do Distrito Federal, ao longo de oito encontros, todos presenciais, com duração média de uma hora e meia cada. A intervenção aconteceu em uma sala multimídia, com uso de materiais físicos (materiais impressos, livros e atividades artesanais) e de recursos multimídia, como slides projetados, vídeos e músicas. A intervenção tinha como objetivo promover o fortalecimento da identidade social das crianças negras e a maior conscientização do preconceito racial em crianças brancas e negras através de atividades pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira. As atividades foram planejadas com base na Educação Multicultural (Canen, 2000) e a Teoria do Contato (Allport, 1954). Cada pesquisador ficou responsável por auxiliar um grupo de aproximadamente sete estudantes, para que todos os estudantes tivessem oportunidade de debater e tirar suas dúvidas e adicionar comentários facilmente.

Todos têm como base de seus conteúdos a valorização do patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes africanas de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas, assim como o combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos.

Em todos os encontros cada estudante recebia uma cópia impressa com todo o material que seria abordado durante o encontro, para que assim pudesse acompanhar com mais facilidade e levá-lo para casa. Abaixo são descritas as atividades realizadas nos seis encontros de aplicação da intervenção.

Encontro 1. Teve como tema central uma discussão sobre o racismo e sua conceituação, buscando promover um contato inicial com o tema, aludir ao conhecimento e vivência que os estudantes já possuíam e incentivar o diálogo aberto, para que esse tema não seja visto como um tabu. Ademais, buscamos discutir formas interpessoais de enfrentamento a episódios de racismo na escola ou em outros contextos. Foram selecionados pequenos

arquivos de jornais com notícias sobre racismo e injúria racial e os estudantes foram convidados a trazer seu conhecimento prévio sobre racismo, abrindo-se assim um diálogo sobre o tema. Foram apresentados os conceitos de racismo e o significado das palavras-chaves que compõe o significado dessa palavra, trazendo também os significados de etnia, raça, hierarquia, preconceito e hostilidade. A pintura “Operários” de Tarsila do Amaral foi utilizada para ilustrar e debater a diversidade do povo brasileiro. Em seguida foi exibido um trecho, de aproximadamente 5 minutos, de um episódio do desenho animado Super Choque, que traz falas racistas e atitudes hostis contra o personagem negro por parte do pai de seu amigo que é branco. As crianças foram convidadas para falar sobre quais sentimentos a cena despertou nelas, e como agiriam se fossem vítimas ou presenciassem uma situação semelhante. Em seguida foram apresentadas formas de combate ao racismo, buscando apresentar meios de auxiliar as crianças a identificarem atos racistas e orientando-as a buscar apoio em seus professores, pais e equipe escolar para buscar soluções e lembrando-os que é possível recorrer à justiça, uma vez que racismo caracteriza crime. Ao final, os alunos se reuniram em grupos e foram convidados a escrever, de forma anônima se já tinham presenciado situações racistas. Também se solicitou que eles escrevessem uma forma de reagir, de forma não-violenta, a situações racistas, dado que muitos estudantes expressaram no debate inicial um repertório repleto de reações agressivas contra as pessoas com atitudes racistas. Essas respostas intensificaram o debate sobre formas não-violentas de lidar com situações como essas.

Encontro 2. O segundo encontro teve como objetivo fortalecer a identidade negra apresentando o tema da “Sabedoria Africana”, ao abordar contos africanos e ditados populares brasileiros e africanos. Foi explicado como é a tradição de repassar conhecimento através da oralidade, trazendo ditados africanos e brasileiros, e a figura do *Griot*, que tem papel central na preservação da cultura e do conhecimento em sociedades africanas. Um

vídeo de um Griot contando uma história em sua língua nativa e sendo traduzido de forma simultânea para português foi apresentado aos estudantes, que assistiram atentamente, e depois debateram sobre a história que fora contada. Ao final os estudantes fizeram uma atividade que consistia em se agrupar em uma fila, sendo que o primeiro recebera um papel com um ditado africano, que também lhe era falado pelo pesquisador em voz baixa, e assim a informação tinha que ser repassada, com o objetivo de levar a informação até o último estudante. Em três tentativas os estudantes perceberam que a informação chegava de forma totalmente distorcida no último participante. Assim foi possível demonstrar a importância de figuras como o Griot na transmissão do conhecimento, por ser essencial que a história seja preservada e tenha pessoas que se dediquem a isso.

Encontro 3. Esse encontro abordou a história e tradição da realeza africana. Teve como objetivos adicionais desmistificar a concepção de África como um lugar apenas de sofrimento, suscitar conhecimento da ancestralidade e trabalhar autoconceito por meio de aspectos como autoestima e protagonismo. A intervenção abordou a formação das matrizes populacionais brasileiras e africanas, literatura de cordel, a diáspora forçada dos africanos e os processos de escravização. Nesse encontro, os estudantes receberam o convite para localizar países africanos em um mapa. Os alunos participaram de uma dinâmica na qual tentavam se lembrar nomes de países africanos, e depois visualizaram o mapa dos países que compõem o continente. Foram expostas diversas imagens sobre as paisagens africanas, demonstrando a grande variedade de vegetações naturais e climas. Foram apresentados diversos reis e rainhas e seus descendentes como Aqualtune, Yennenga, Nzinga Mbandi, Amina, Mansa Musa, Zacimba Gaba. Foram enfatizadas suas histórias de luta, resistência e generosidade. As histórias foram contadas através de cordéis, vídeos, textos e imagens. Ao final do encontro os alunos participaram de um quiz em grupo sobre o conteúdo apresentado,

no qual toda a turma deveria conjuntamente atingir uma pontuação mínima para que todos fossem premiados.

Encontro 4. Esse encontro foi iniciado com a demonstração do vídeo “Livro "Amoras" - Versão Animada” (Emicida, 2018). Depois foi aberto um debate para exploração dos temas de autoaceitação e autoestima. Dando continuidade à discussão do vídeo, foram apresentadas as histórias do Quilombo dos Palmares, Zumbi dos Palmares, Dandara dos Palmares e Ganga Zumba. Ao final do encontro os alunos participaram de um quiz em grupo sobre o conteúdo apresentado, no qual toda a turma deveria conjuntamente atingir uma pontuação mínima para que todos fossem premiados.

Encontro 5. Abordou as contribuições intelectuais das pessoas negras e teve como objetivo complementar enfatizar o seu impacto no desenvolvimento tecnológico e científico. O encontro foi iniciado com a alusão da África como berço da humanidade, foram apresentados vídeos demonstrando como a história do Brasil é atravessada pela história da África. Foi apresentado e discutido o conceito de racismo intelectual e qual seu impacto na visão que é repassada da população negra. Foram apresentadas contribuições de sociedades africanas e de pesquisadores e pesquisadoras africanas para o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural da humanidade, a exemplo das contribuições Granville Tailer Woods (responsável pela invenção do transmissor de telefone, sistema ferroviários, sistema de metrô, montanha-russa, entre outros), Machado de Assis (um dos principais nomes da literatura brasileira), Barbara Era Bath (criadora de uma sonda a laser que tratava com precisão as cataratas), Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson e suas respectivas contribuições para a NASA, Gregory Robinson (diretor do projeto responsável pelo Telescópio James Webb), entre outros(as). Também foi apresentado o vídeo do Canal Futura “Negros e negras esquecidos pela história - Jornal Futura ((Negros E Negras Esquecidos Pela História - Jornal Futura - Canal Futura, 2015)” afim de discutir o apagamento histórico, como

ele acontece e qual sua função. Nesse encontro teve-se o cuidado de levar muitas referências para que os estudantes entendessem que essas pessoas não se trata de exceções, e que pessoas negras tem tanto potencial para construir, inovar e colaborar como pessoas de qualquer outra etnia. Ao fim do encontro os discentes receberam papéis para relatar como foi a experiência de aprender sobre as contribuições do povo negro e qual é a importância de saber que as pessoas negras contribuíram com tantas descobertas e trabalhos para nossa sociedade.

Encontro 6. Teve como foco abordar o racismo no conceito de beleza, o encontro foi iniciado com o vídeo “Amor pelo cabelo” (Amor Pelo Cabelo - Hair Love, 2020) que conta a história de uma menina negra chamada Zuri e seu pai aprendendo pela primeira vez a cuidar do seu cabelo. Depois foi realizado um debate com interpretação e reflexão sobre a história da beleza, e introduzida a discussão sobre os diferentes tipos de cabelos, racismo estético, padrão de beleza eurocêntrico, a importância do movimento de abandono dos alisamentos e as vantagens adaptativas que o cabelo crespo oferece para pessoas de países tropicais com elevadas temperaturas. Foram apresentadas pessoas negras que assumiram seus cabelos crespos nos espaços do jornalismo, moda, arte, como exemplos que fortalecem o movimento de autoaceitação. Foram apresentados e discutidos os vídeos Cabelo é Resistência (Canal Preto, 2020) e a reafirmação da estética negra como resistência (Diário de Pernambuco, 2017). Ao fim os estudantes registraram de forma anônima como foi a experiência a ter acesso a esses conteúdos e o que acharam de discutir sobre os diferentes tipos de cabelo e relataram se esse tema já havia sido abordado na escola em outro momento.

Análise dos dados

Para a análise dos dados quantitativos, foram realizadas Análises de Variância Fatoriais (ANOVA Fatorial) para avaliar se há diferenças significativas entre os escores dos participantes no pré e pós-intervenção em relação as variáveis identidade racial, autoestima e

preconceito racial, em função do grupo (intervenção *versus* controle) e da hetero identificação racial (brancos x não-brancos). Foram também realizados testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis para comparação entre os quatro grupos do delineamento fatorial 2 (intervenção *versus* controle) x 2 (brancos x pardos e negros). Nas análises quantitativas, os escores das variáveis dependentes retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados no pós e no pré-intervenção (Escore pós-intervenção subtraído do escore pré-intervenção). Valores positivos indicam que os escores médios no pós-intervenção foram maiores do que os observados na coleta pré-intervenção. Valores negativos indicam que os escores médios no pós-intervenção foram menores do que os observados na coleta pré-intervenção.

Para a análise qualitativa dos dados, utilizou-se o software Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Para isso, três etapas foram percorridas: a preparação e codificação do texto inicial; a classificação hierárquica descendente realizada pelo processamento dos dados; e a interpretação das classes. Preparar o texto inicial nesta pesquisa implicou em inserir as respostas dos participantes em um conjunto de textos que constitui o corpus de análise. Ressalta-se que as respostas foram lematizadas, o que consiste em correções de erro de digitação e pontuação, além da uniformização das siglas e a junção de termos compostos.

Resultados

Resultado das análises dos dados quantitativos

Para a variável critério Identificação Racial, uma ANOVA fatorial 2 x 2 apontou que os efeitos principais da Intervenção, $F(1, 43) = 1,77, p = 0,19, \eta^2_p = 0,04$, e da Hetero-Identificação, $F(1, 43) = 0,45, p = 0,50, \eta^2_p = 0,01$, não foram significativos. Ao analisarmos o efeito de interação entre os dois fatores, também observamos que esse não é significativo, $F(1, 43) = 1,06, p = 0,31, \eta^2_p = 0,24$. As médias estimadas por condição são apresentadas na Figura X. Cabe ressaltar que os escores de Identificação Racial retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados no pós e no pré-intervenção.

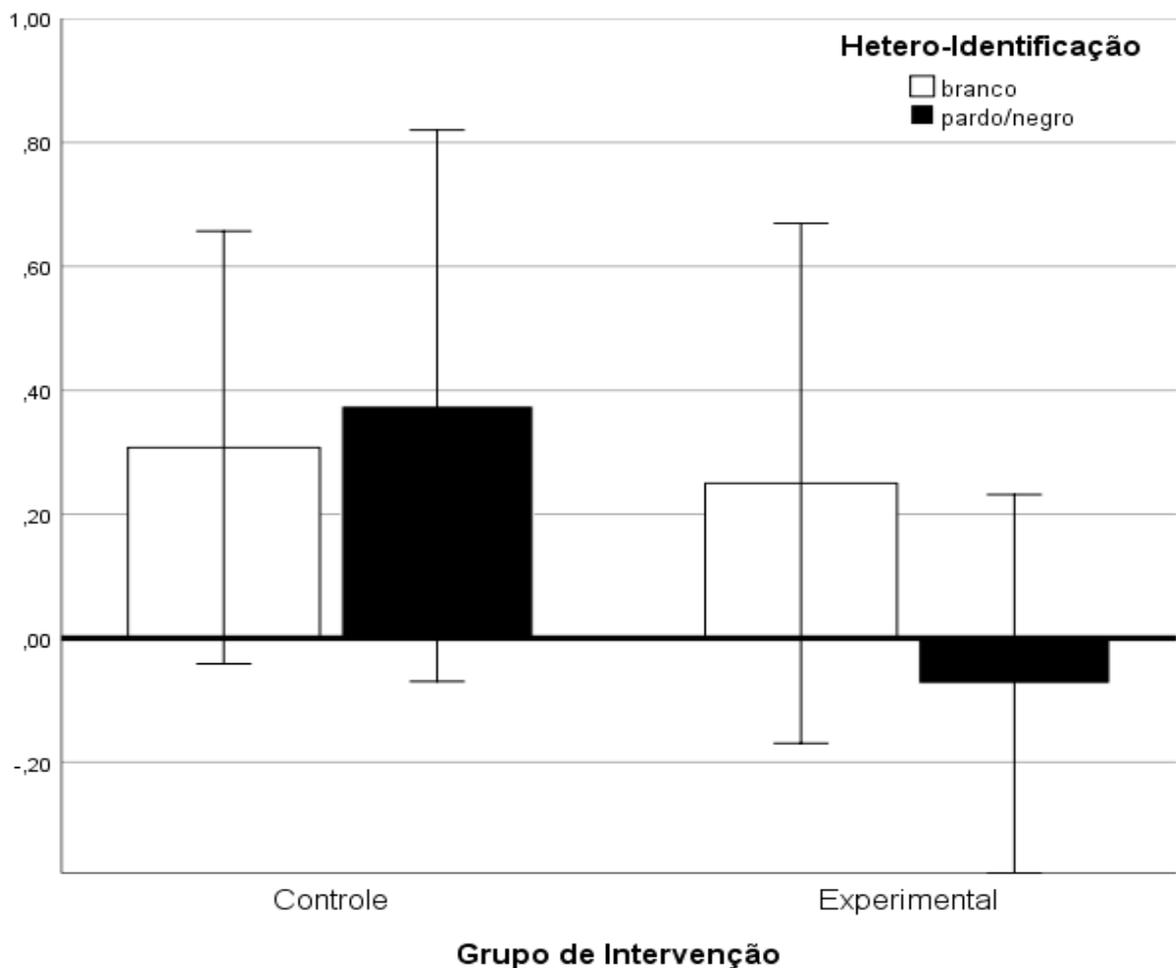


Figura 1. Médias marginais estimadas para a Identificação Racial por Grupo de Intervenção e Hetero-Identificação.

Para a variável critério Percepção de Preconceito, uma ANOVA fatorial 2 x 2 apontou que os efeitos principais da Intervenção, $F(1, 43) = 0,07, p = 0,80, \eta^2_p = 0,002$, e da Hetero-Identificação, $F(1, 43) = 0,27, p = 0,6, \eta^2_p = 0,006$, não foram significativos. Ao analisarmos o efeito de interação entre os dois fatores, também observamos que esse não é significativo, $F(1, 43) = 0,06, p = 0,81, \eta^2_p = 0,001$. As médias estimadas por condição são apresentadas na Figura 2. Os escores Percepção de Preconceito retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados no pós e no pré-intervenção

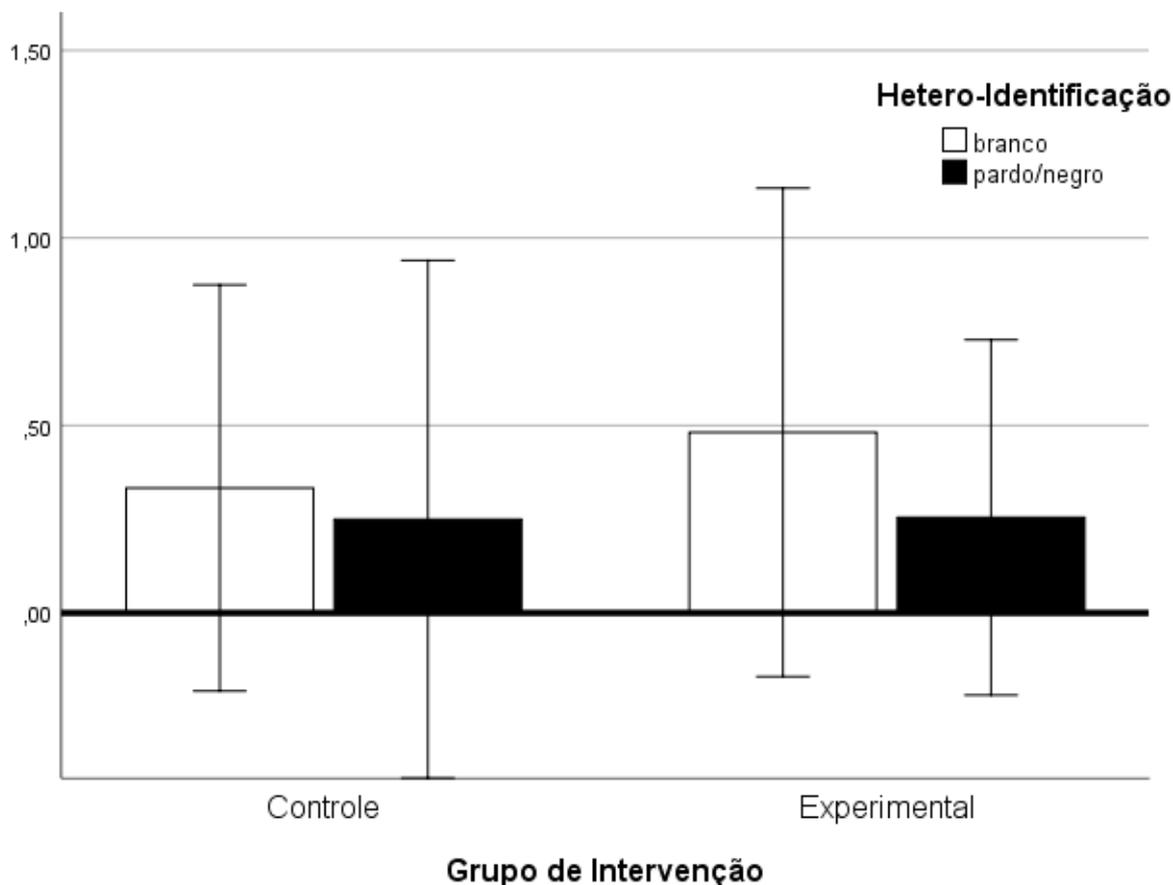


Figura 2. Médias marginais estimadas para a Percepção de Preconceito por Grupo de Intervenção e Hetero-Identificação.

Para a variável critério Autoestima, uma ANOVA fatorial 2 x 2 apontou que os efeitos principais da Intervenção, $F(1, 43) = 0,006$, $p = 0,94$, $\eta^2_p = 0,001$, e da Hetero-Identificação, $F(1, 43) = 0,93$, $p = 0,34$, $\eta^2_p = 0,02$, não foram significativos. Ao analisarmos o efeito de interação entre os dois fatores, também observamos que esse não é significativo, $F(1, 43) = 0,14$, $p = 0,71$, $\eta^2_p = 0,003$. As médias estimadas por condição são apresentadas na Figura 3. Os escores de Autoestima retratam a diferença média dos escores entre os dados coletados no pós e no pré-intervenção

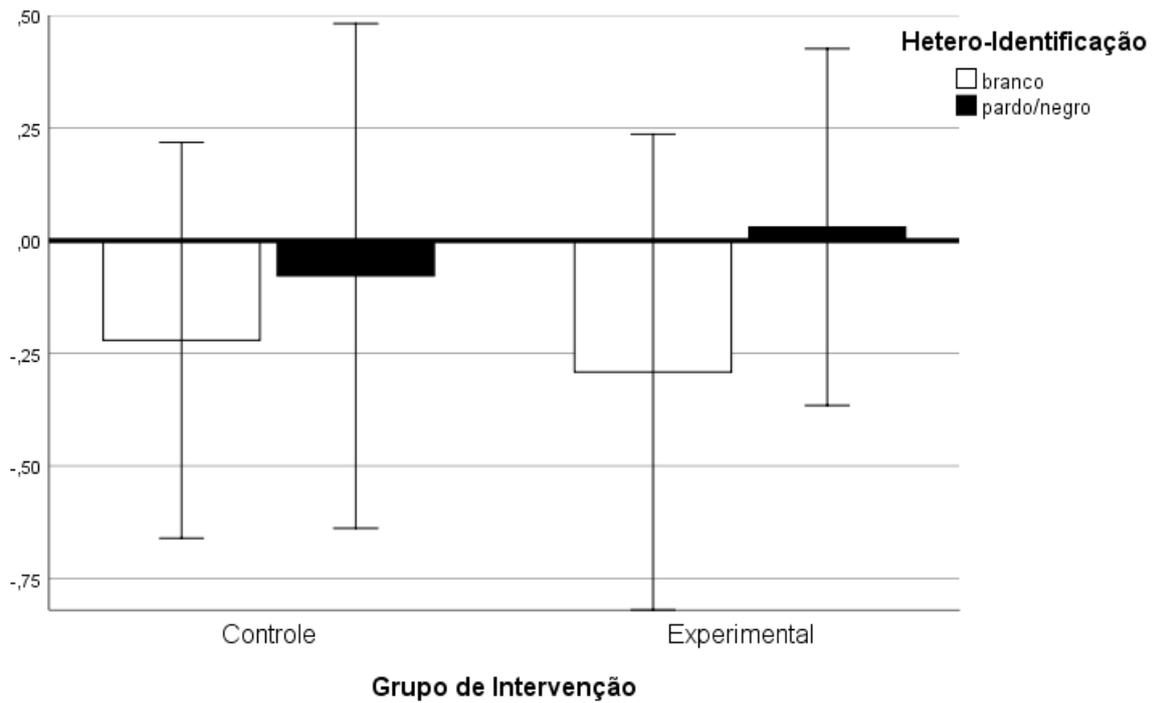


Figura 3. Médias marginais estimadas para a Autoestima por Grupo de Intervenção e Hetero-Identificação

As médias para as três variáveis dependentes por Grupo de Intervenção e por condição de Hetero-Identificação estão resumidas na Tabela 1.

Tabela 1. Média e Desvio Padrão por condição experimental e hetero-identificação

Condição experimental	Hetero Identificação	Identidade Racial		Percepção de Preconceito		Autoestima	
		M	DP	M	DP	M	DP
		Controle	Branco	0,31	0,54	0,33	0,90
	Pardo/Negro	0,38	0,60	0,25	0,75	-0,08	0,50
	Total	0,33	0,55	0,30	0,83	-0,17	0,59
Experimental	Branco	0,25	0,65	0,48	1,21	-0,29	1,08
	Pardo/Negro	-0,07	0,68	0,25	0,96	0,03	0,80
	Total	0,04	0,67	0,33	1,04	-0,09	0,90
Total	Branco	0,28	0,57	0,39	1,02	-0,25	0,83
	Pardo/Negro	0,07	0,68	0,25	0,88	-0,01	0,70
	Total	0,17	0,63	0,32	0,94	-0,12	0,77

Nota: Os valores retratam a diferença média dos escores das variáveis entre os dados coletados no pós e no pré-intervenção. Valores positivos indicam que os escores médios no pós-intervenção foram maiores do que os observados na coleta pré-intervenção. Valores negativos indicam que os escores médios no pós-intervenção foram menores do que os observados na coleta pré-intervenção.

Em função do número reduzido de participantes por condição experimental, o que diminui a confiabilidade do resultado da análise paramétrica, na sequência foram realizados testes não-paramétricos para avaliar se há diferenças entre os quatro grupos do delineamento fatorial 2 (intervenção *versus* controle) x 2 (brancos x pardos e negros). Os resultados apontam que também não foram observadas diferenças significativas entre os grupos para as variáveis Identificação Racial, $H(3) = 6,14$, $p = 0,11$, Percepção de Preconceito, $H(3) =$

0,14, $p = 0,99$, e Autoestima, $H(3) = 1,41$, $p = 0,70$. Os resultados dos rankings médios para cada grupo são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Ranking médio por grupo e variável dependente

		N	Ranking médio
Identificação Racial	Controle/Branco	13	28.23
	Controle/NegroPardo	8	28.88
	Experimental/Branco	9	25.56
	Experimental/NegroPardo	17	17.65
Percepção de Preconceito	Controle/Branco	13	24.96
	Controle/NegroPardo	8	23.06
	Experimental/Branco	9	24.50
	Experimental/NegroPardo	17	23.44
Autoestima	Controle/Branco	13	20.77
	Controle/NegroPardo	8	23.25
	Experimental/Branco	9	22.33
	Experimental/NegroPardo	16	26.50

Resultado das análises dos dados qualitativos

O corpus geral foi constituído por 1 texto, separado em 202 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 162 STs (80,20%). Emergiram 7.410 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1064 palavras distintas e 539 com uma única ocorrência. O conteúdo analisado foi categorizado em três ramificações, constituindo seis classes. A primeira ramificação, A, denominada “Contraste entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos sobre o povo negro”, é composta pela Classe 6 (Aprendizado e percepção sobre o povo negro antes e após a intervenção); a segunda ramificação, B, denominada “percepção de situações racistas”, compõe-se pelas Classes 2 (O que fazer diante de situações racistas) e Classe 1 (Relato de situações racistas); e a terceira ramificação, C, denominada “significados sobre a participação da intervenção”, subdivide-se em duas subramificação, a primeira subramificação “*Relatos de vivencia da intervenção*” composta pelas Classes pelas Classe 4 (Sentimentos sobre as aulas) e Classe 3 (Percepção sobre a importância do conteúdo das aulas); e a segunda subramificação “*Relatos sobre a apreciação do cabelo*” composta pela Classe 5 (Novos olhares sobre o cabelo crespo).

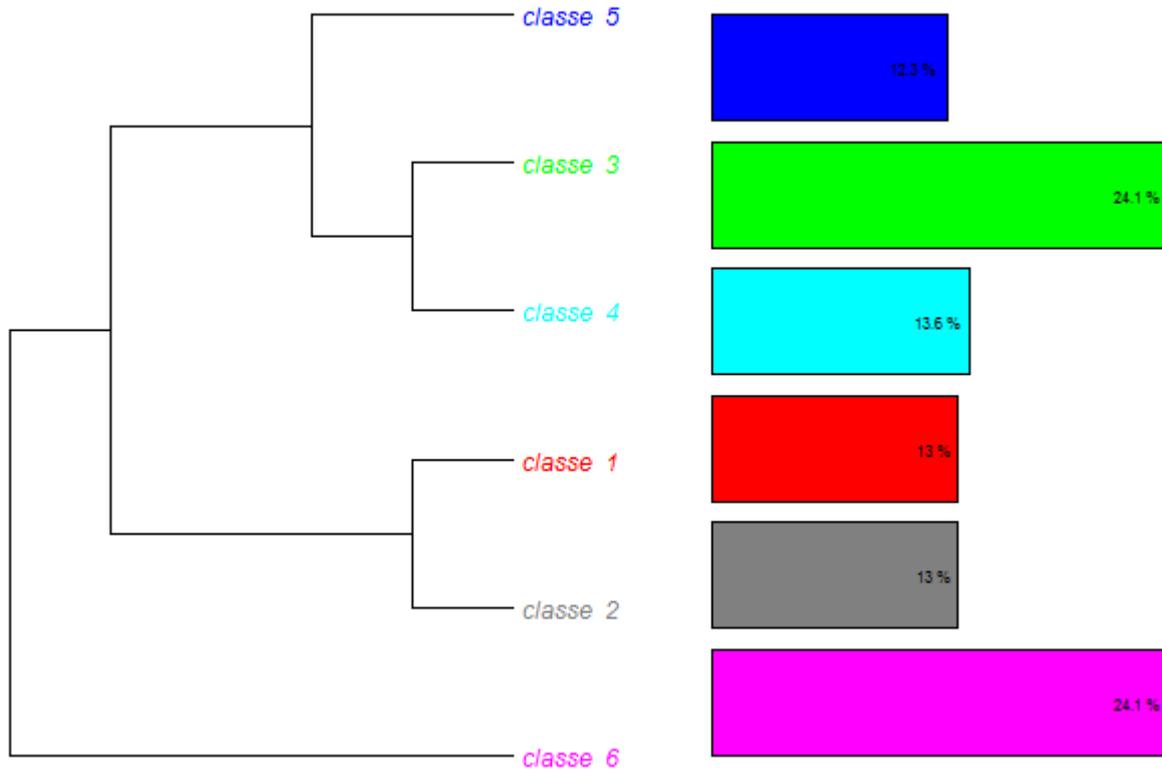


Figura 4. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente.

Para atingir uma melhor visualização das classes, elaborou-se um organograma com a lista de palavras de cada classe geradas a partir do teste qui-quadrado. Nele emergem as evocações que apresentam vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das outras classes. A seguir, serão descritas, operacionalizadas e exemplificadas cada uma dessas classes emergidas na CHD (ver Figura 2).

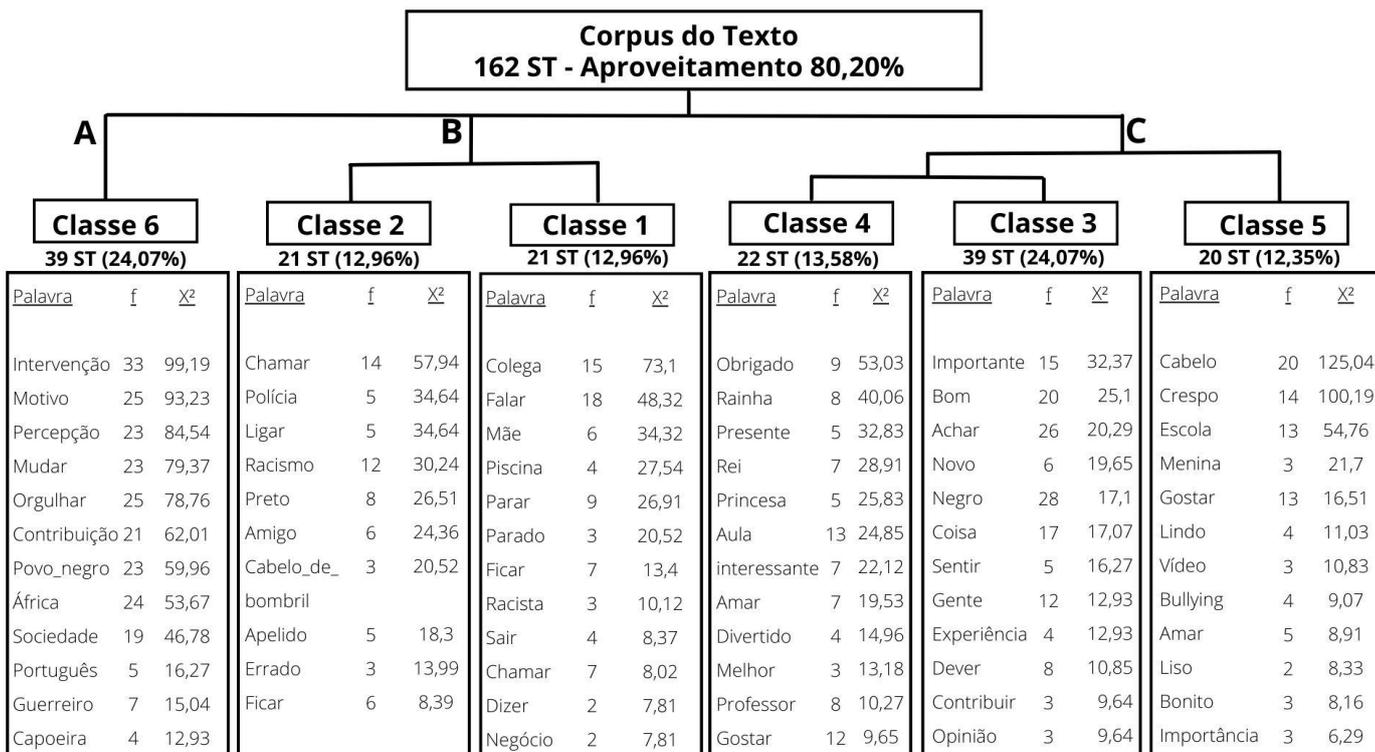


Figura 5. Organograma da Classificação Hierárquica Descendente.

1ª Ramificação – A: “Contraste entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos sobre o povo negro”

Classe 6 – “Aprendizado e percepção sobre o povo negro após a intervenção”

Esta classe compreende 24,07% (39 ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 99,19$ (Intervenção) e $\chi^2 = 12,93$ (Capoeira). Essa classe foi composta por palavras como Percepção ($\chi^2 = 84,54$), Contribuição ($\chi^2 = 62,01$) e Povo_negro ($\chi^2 = 59,96$).

Exemplo de fala dessa classe:

“A contribuição do povo negro para nossa sociedade foi a escravidão”.

“A contribuição do povo_negro para a sociedade foi a capoeira. Acho que as pessoas negras tem motivos para se orgulhar porque a etnia deles é linda. Antes da intervenção o que aprendi sobre a África foi sobre o zumbi”.

“Antes da intervenção eu pensava na que África não tinha comida”.

“Antes da intervenção o que aprendi sobre a África foi que é um continente e que lá tem o povo negro e eles inventaram o samba e a capoeira”

“Antes da intervenção o que aprendi sobre a África foi que os povos negros eram maltratados pelos brancos”.

“As pessoas negras têm motivos para se orgulhar. O que aprendi sobre a África foi que a África tem pessoas negras e algumas palavras portuguesas. Minha percepção mudou depois das intervenções aprendendo”.

“As contribuições do povo negro para nossa sociedade foi a cultura. Eu acho que as pessoas negras têm motivos para se orgulhar porque eles se acham especiais. O que aprendi sobre a África foi sobre a população africana e que eles eram escravizados”.

“O que aprendi sobre a África foi que lá eles passam por muita dificuldade, fome e falta de roupa”.

“O que aprendi sobre a África foi que os africanos eram escravos e eram muito maltratados, eles vieram para o Brasil para se tornarem escravos.”

2ª Ramificação - B: “percepção de situações racistas ”

Classe 2 – “O que fazer diante de situações racistas”

Esta classe compreende 12,96% (21 ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 57,94$ (Chamar) e $\chi^2 = 8,39$ (Ficar). Essa classe foi composta por palavras como Polícia ($\chi^2 = 34,64$), Ligar ($\chi^2 = 34,64$) e Racismo ($\chi^2 = 30,24$).

Exemplo de fala dessa classe:

“Chamaria meu professor para falar sobre o acontecido. Racismo não é legal, eu iria ligar para a polícia 190”.

“Eu chamaria meu professor para falar sobre o acontecido, pois racismo não é legal, eu iria ligar para a polícia 190”.

“Eu falaria que racismo é crime e falaria para um responsável”.

“Eu ligava para a polícia e depois defendia a pessoa”.

Classe 1 – “Relato de situações racistas”

Esta classe compreende 12,96% (21 ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 73,01$ (Colega) e $\chi^2 = 7,81$ (Negócio). Essa classe foi composta por palavras como Falar ($\chi^2 = 48,32$), Mãe ($\chi^2 = 34,32$) e Parar ($\chi^2 = 26,91$).

Exemplo de fala dessa classe:

“Eu já vi chamando meu amigo de rato e preto e isso é bullying só porque ele tem cor diferente”.

“Foi isso, ele está em outra escola agora, mas eu ainda falo com ele, mas já não é como antes. Ele disfarçava que não gostava, só pode ser isso, eu achava que ele estava de boa”.

“Houve uma situação que aconteceu em que meu colega teve que sair da escola por causa do preconceito”.

“Nós estávamos lá, nós três, aí nós começamos a brincar e estavam queimando lixo aí estava caindo um bocado de negócio preto na piscina aí eu falei ‘ei olha a parte do seu corpo caindo aí’[...] Ele falou ‘minha mãe vai vir porque vocês ficam me chamando disso, disso e disso, aí fico muito triste’. Ele falou para a mãe dele e o único que foi para a direção foi o colega X, porque eu já tinha parado mais de falar coisas assim. Aí o colega Y teve que sair da escola, dizendo que não estava aguentando mais”.

“O meu colega me chamou de rato, eu falei para ele parar de me chamar desse nome só que até agora não parou”.

“Tinha um colega e chamavam ele de preto, os meus amigos lá também chamavam com apelidos racistas aí ele teve que sair da escola por causa disso”.

3ª Ramificação - C: “Significados sobre a participação da intervenção ”

1ª Subramificação: “Relatos de vivencia da intervenção ”

Classe 4 – “Percepção/sentimentos sobre as aulas – Algo afetivo ”

Esta classe compreende 13,58% (22 ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 53,03$ (Obrigado) e $\chi^2 = 9,65$ (Gostar). Essa classe foi composta por palavras como Aula ($\chi^2 = 24,85$), Interessante ($\chi^2 = 22,12$) e Amar ($\chi^2 = 19,53$).

Exemplo de fala dessa classe:

“Achei as aulas interessantes e gostei de estudar sobre os reis e rainhas da África. Eu não sabia que lá tinham reis e rainhas, nunca tinha estudado sobre o tema, foi legal as nossas aulas porque aprendi bastante”.

“Eu achei as aulas muito boas, nunca tinha ouvido sobre essas coisas, sobre a África, sobre cabelos e as guerreiras negras, e eu gostei muito, é um conteúdo diferente dos outros”.

“Eu achei legal aprender sobre os reis e rainhas, o que eu achei mais interessante foi aprender que os negros não são escravos, que os negros são guerreiros”.

“Eu achei muito interessante a aula sobre as princesas porque elas foram capturadas fugiram e ajudaram os outros a fugir”.

“Eu achei super legal falar sobre racismo e também sobre a África, os reis e rainhas”.

“Eu gostei de aprender sobre os negros, reis, rainhas, princesas, achei muito interessante a história deles” (Estudante, 5º ano).

“Eu gostei muito das aulas, eu acho muito legal o trabalho de vocês, lutando para uma sociedade melhor”.

“Eu não sabia nem que existiam reis e rainhas no passado negro”.

“Eu também achei bom o conteúdo das aulas, gostei da que falava sobre uma mulher que lutava, mas era uma princesa”.

“Eu achei bacana sobre as relações_raciais foi bom ter conhecimento sobre essas relações, portanto agora eu tenho mais conhecimento sobre essas aulas”.

“Eu achei super legal falar sobre coisa de racismo e também sobre a África, os reis e rainhas. Também amei a professora ela foi legal comigo e me entendeu. Obrigada, professoras”.

“Falamos sobre coisas muito importantes, amei o jeito que vocês nos trataram com muito carinho e com vontade de nos ensinar”.

“Muito obrigada pelas aulas. Foi legal, interativa e divertida. Aprendemos sobre os negros e as curiosidades deles reis, rainhas e princesas, os objetos que eles fizeram e como são”.

Classe 3 – “Percepção sobre a importância do conteúdo das aulas”

Esta classe compreende 24,07% (39 ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 32,37$ (Importante) e $\chi^2 = 9,64$ (Opnião). Essa classe foi composta por palavras como Bom ($\chi^2 = 25,01$), Negro ($\chi^2 = 17,01$) e Experiência ($\chi^2 = 12,93$).

Exemplo de fala dessa classe:

“Achei muito bom estudar sobre esse assunto, porque achei divertido. É algo importante de estudar na escola porque tem muita coisa acontecendo contra o racismo, tipo alguém está batendo em alguém porque a pessoa é negra”.

“É importante saber que os negros contribuíram porque eu pensava que os negros não inventaram nada, eu errei”.

“Eu achava que os negros só porque são negros, escravos, não prestam para nada. Não, os negros têm que ser valorizados porque eles são gente como a gente”.

“Eu gostei muito, eu não sabia que os negros fizeram tantas coisas importantes para sociedade. É muito importante estudar sobre isso para os negros terem mais valor na sociedade, eu acho muito importante a gente aprender sobre isso porque aumenta nossa aprendizagem e os negros ganham bastante reconhecimento”.

“O que a gente aprendeu era uma coisa que a gente não sabia, a gente aprendeu uma coisa nova e é muito bom aprender uma coisa nova. É muito importante o que você ensinou”.

“Os negros contribuem muito e contribuíram com muitas coisas e é importante sabermos disso, eu achei legal aprender sobre o povo negro africano, a história linda deles.”.

2ª Subramificação: “Relatos sobre a apreciação do cabelo ”

Classe 5 - “Compreensões/percepções sobre cabelos”

Esta classe compreende 12,35% (20 ST) do corpus total analisado e é constituída por palavras e radicais no intervalo entre $\chi^2 = 125,04$ (Cabelo) e $\chi^2 = 6,29$ (Importância). Essa classe foi composta por palavras como Crespo ($\chi^2 = 100,19$), Escola ($\chi^2 = 54,76$) e Lindo ($\chi^2 = 11,03$).

Exemplo de fala dessa classe:

“Adorei saber sobre os cabelos crespos, eles são lindos e sempre têm uma vantagem. Eu nunca tinha ouvido falar sobre os cabelos crespos, mas adorei saber”.

“Amei saber sobre transição capilar, sobre os cabelos crespos, eu já sofri bullying, me chamaram de Bombril e cabelo de palha”.

“Cabelos crespos, cacheados, ondulados e lisos, todos são lindos”.

“Eu gostei de falarmos sobre os cabelos crespos e da importância deles”.

“Eu nunca vi nada sobre cabelos crespos na escola, sobre como meu cabelo é bom”.

“Eu nunca vi nada sobre cabelos crespos na escola. Eu amo muito meu cabelo, ele é bonito charmoso e lindo demais, sendo que já quis alisar, além da chapinha, mas não tenho esse pensamento louco”.

“Eu nunca falei sobre cabelos crespos na escola. Eu aprendi que é importante você gostar do seu cabelo do jeito que ele é”.

“Eu amo muito o meu cabelo, ele é bonito, charmoso e lindo demais, sendo que já quis alisar ele além da chapinha, mas não tenho esse pensamento louco”.

“Eu gostei muito da história da menina que ela não desistia do cabelo dela e ela continua tentando fazer o penteado”.

“Não vi sobre cabelos crespos na escola”.

“Os cabelos crespos são tão bonitos, eu tenho que aceitar meu cabelo, porque ele é lindo e eu tenho que amar. Ele é bonito, castanho combina comigo e é muito cheiroso”.

Discussão

A presente investigação teve como objetivo geral construir e avaliar a eficácia de uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afro-brasileira no aumento da identidade social e da autoestima em crianças negras e na conscientização sobre o racismo em crianças brancas e negras.

Inicialmente foram levantadas, na literatura nacional e internacional em Psicologia Social, evidências da eficácia de intervenções de redução de racismo e fortalecimento da identidade de crianças negras. Posteriormente foi elaborada uma intervenção pautada no ensino da cultura africana e afrobrasileira, com base no Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014).

Para avaliar o efeito da intervenção pautada no ensino da cultura africana e afrobrasileira no aumento da identificação racial positiva e autoestima de crianças negras e na redução do preconceito racial em crianças brancas foram coletados dados quantitativos e qualitativos. Os resultados quantitativos indicaram que não houve diferenças significativas entre o grupo que recebeu a intervenção e o grupo controle, mesmo ao termos em conta a cor da pele dos participantes. Esses resultados, embora não significativos, devem ser observados com cautela, dado o número reduzido de participantes da pesquisa, o que reduziu o poder dessa pesquisa de encontrar um resultado significativo. Os resultados qualitativos apontaram que ter acesso a conteúdo que ilustra o povo negro de forma a valoriza-lo, assim como referências positivas de sua história, sua cultura e possibilidades, aumentou a consciência dos participantes sobre suas atitudes raciais, levando a uma maior reflexão sobre tais comportamentos no convívio escolar, e aumentou a identificação positiva das crianças negras com sua etnia.

A análise qualitativa originou três ramificações, sendo a primeira delas denominada “Contraste entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos sobre o povo negro” e inclui

a Classe 6 (Aprendizado e percepção sobre o povo negro antes e após a intervenção). Os resultados dos dados qualitativos relacionados a Classe 6 indicam que os participantes tinham um conhecimento prévio estereotipado sobre a África. Os participantes indicaram o que aprenderam sobre a África antes da participação na pesquisa e muitos trouxeram conhecimentos como escravidão, sofrimento, Zumbi e a fome. Sobre as contribuições dos povos negros foram citados a capoeira, samba, construção e roupas. Dezesesseis estudantes afirmaram não saber de nenhuma contribuição do povo negro para a sociedade.

Esses dados foram coletados preservando o anonimato dos estudantes, durante os encontros, eles escreviam suas respostas e as entregavam sem se identificar. Dos que trouxeram as contribuições que compuseram a Classe 6 ainda foi possível perceber conhecimentos enviesados que apenas reforçam o lugar de menos valia da população negra. Apenas duas falas reportaram outros tipos de contribuições, uma trazendo a luta e sucesso de Nelson Mandela sobre o Apartheid e outra trazendo o povo negro como aqueles que derrubaram a escravidão. O que corrobora que a escola, infelizmente, é um organismo fértil de reprodução de racismo, preconceito e discriminação (Santos et al., 2020)

Em resumo, podemos perceber que os conhecimentos prévios dos alunos sobre a África e a população africana são limitados. Muitos discentes afirmaram desconhecer as contribuições das pessoas negras, e os que apontaram algumas contribuições, o fizeram de forma enviesada, focando em características estereotípicas (musicalidade, esportes) ou negativas (fome, escravidão). Dessa forma, considerando que o preconceito em parte resulta da incompatibilidade entre crenças sobre os atributos tipicamente possuídos por membros de um grupo social (Dovidio et al, 2008), podemos inferir que os conhecimentos limitados dos estudantes, ilustrados na Classe 6, podem estar associados aos vários relatos apresentados no decorrer da intervenção sobre atitudes racistas no convívio desses estudantes e também a dificuldade dos estudantes a se referirem aos negros como “nós”.

Os estereótipos raciais têm a função de antecipar rapidamente comportamentos e administrar as expectativas em relação aos outros, como essa antecipação e administração de expectativas se serve de algum conhecimento desses “outros” os estereótipos assumem uma função eminentemente prática ao radicalizarem ou exagerarem percepções enviesadas da realidade (Campos, 2017). Tal incongruência, entre características estereotipadas e papéis sociais, não leva necessariamente a uma atitude hostil generalizada em relação ao indivíduo incompatível, mas a um declínio na avaliação relativa a um indivíduo compatível no contexto do papel específico (Dovidio et al, 2008).

Com um repertório tão restrito sobre como os negros colaboraram para o mundo como vivemos hoje, os estudantes têm dificuldade de trazer associações positivas quando pensam na questão étnica. Assim, se forma um quadro no qual os brancos estavam construindo a sociedade, trazendo inovações, fazendo grandes descobertas enquanto os negros estavam inertes, entregues ao sofrimento. Dado a histórica socialização dos brancos e a repetida exposição a imagens negativas de negros na mídia de massa, a maioria dos brancos desenvolve atitudes negativas e crença estereotipada sobre negros que se internalizam e habitam relativamente cedo na vida (Devine, 1989).

Os resultados obtidos na Classe 6 indicam que os conhecimentos a que esses estudantes tiveram acesso na escola não só não combate ideias preconceituosas, como também as reforçam. Trazendo que o povo negro tem um seleto número de habilidades que envolvem a dança e o trabalho braçal, e que historicamente ocupa um lugar de sofrimento. O que é congruente com Castro e Abramovay (2006) que afirmam que no plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. Nesse sentido, Macedo (2016) salienta que a escola atua como reprodutora de preconceitos raciais, pois o negro ainda é visto para servir o branco, devido à longa história da escravidão.

No ambiente escolar as crianças vão aprendendo sobre essas posições e começam a internalizar quais os lugares que os grupos dos brancos e dos negros ocupam nesse espaço, que também reflete a sociedade fora dele (Moreira-Primo & França, 2020).

Os dados apontam que os estudantes têm acesso a uma única história sobre a ancestralidade do povo negro, história de pesar e servidão.

Assim a visão que se vai construindo do negro no ambiente escolar é de um ser que ocupa a posição de vítima, que é passivo, uma vez que as colocações dos estudantes raramente ilustram resistência, ou ações dos negros para combater a exploração a qual foram expostos.

No primeiro encontro foi apresentada a pintura “Operários” de Tarsila do Amaral. No momento em que a imagem foi projetada os estudantes começaram a rir e apontar os integrantes de pele mais escura, e foram fazendo comparações entre os colegas negros da sala de aula, fazendo piadas e nomeando os personagens da obra com o nome dos colegas, inclusive de um colega que pediu transferência por ser vítima de racismo. O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica, o nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente (Munanga, 2015). Os estudantes ao se depararem com a imagem que é tão atípica em sala de aula fizeram associações desumanizadoras. Os colegas que foram associados à imagem dos negros ficaram visivelmente chateados.

A situação abriu a possibilidade de discutir abertamente sobre as consequências de atitudes como essas e refletir sobre porque ver uma pessoa preta causava tal reação na turma. A reação dos estudantes evidencia a colocação de Tajfel (1982) sobre como os valores atribuídos ao grupo quando desfavoráveis causam comparações negativas, e sobre a

necessidade de alterar esses valores para que as comparações que antes eram negativas agora sejam percebidas como positivas.

A Classe 6 aponta que dezoito estudantes relataram mudança na percepção sobre o povo negro após iniciar a participação na intervenção, destacando suas riquezas, e apontando o povo negro como inteligente, guerreiro e lutador. Salientaram as diferentes habilidades que os negros possuem, a luta de mulheres negras no combate ao regime escravista, a desconstrução da crença de que negros são descendentes de escravos. Alcançando-se assim um dos objetivos da educação multicultural, trazendo novas referências, desconstruindo estereótipos e questionando a visão eurocêntrica e corroborando com a base da educação multicultural que afirma que o preconceito será reduzido se as crianças forem ensinadas sobre a diversidade de uma forma positiva (Carvalho, 2020).

Os discentes ficaram surpresos com as novas informações que lhe foram apresentadas sobre a história de luta e resistência do povo negro, e muitos demonstraram empolgação ao saber da existência de diferentes reis e rainhas que existiram no continente africano.

Um dos pontos muito comentados no decorrer dos encontros pelos estudantes foi o fato de muitos negros após conseguirem fugir, voltaram e arriscaram sua liberdade para ajudar os demais a se libertarem. Eles destacaram a coragem dessas pessoas. A mudança verbalizada pelos estudantes reforça a importância e a urgência de construir ações pedagógicas sob uma perspectiva multicultural, propagadora de uma educação que seja capaz de colaborar para uma construção positiva da identidade negra (Carneiro & Russo, 2020).

Durante a intervenção em diversos encontros foram apresentadas novamente figuras, desenhos, fotos, ilustrações e, enquanto nos primeiros encontros sempre que essas imagens apareciam surgiam reações como risadas e apontamentos, nos últimos encontros elas já não eram destacadas, os estudantes começaram a reagir da mesma forma de quando eram projetadas pessoas brancas. À luz da teoria da identidade social que aponta que os indivíduos

se engajam em dois processos básicos de categorização de grupo e comparação social que resultam em níveis variados de autoestima, dependendo de seu apego e avaliação dos grupos aos quais pertencem (Tajfel, 1979). Considerando que a identificação com determinados grupos estará condicionada ao quanto aquele grupo contribuirá positivamente para a identidade (Santos, 2021) a implementação de novas referências e a nova forma da turma perceber as pessoas negras contribui para que as crianças negras que participaram da intervenção aumentem a identificação positiva com seu grupo, uma vez que ele já não é alvo de chacotas quando presente.

A segunda ramificação denominada “percepção de situações racistas”, compõe-se pelas Classes 2 (O que fazer diante de situações racistas) e Classe 1 (Relato de situações racistas). Esses dados são referentes às colocações dos estudantes após um encontro no qual os alunos puderam entender melhor o que é o racismo, tirar suas dúvidas e conversar sobre situações cotidianas que envolvem as relações raciais. Durante o debate os alunos fizeram muitas menções a raiva e a agressividade. Os estudantes quando se viam diante de relatos ou ilustrações de atitudes racistas recorriam à violência como forma de lidar com a situação. Por isso foram discutidos meios alternativos para lidar com cenários como esses, ilustrando a importância de romper com o ciclo da violência.

A Classe 2 demonstra que a alternativa que os estudantes mais mencionaram após a intervenção para combater situações racistas é chamar a polícia.

Os estudantes também mencionam acionar os profissionais da escola para lidar com situações racistas dentro do ambiente escolar. É fundamental que todo o corpo escolar seja sensível ao sofrimento causado pela discriminação enfrentada por crianças, adolescentes e jovens negros, que são vítimas, por vezes, de apelidos depreciativos e ridicularização dos seus traços físicos e textura de seus cabelos (Moreira-Primo & França, 2020). Pois, quando os

alunos recorrem aos profissionais é essencial que eles sintam que foram ouvidos, compreendidos e que receberá o suporte necessário.

Os resultados da Classe 2 explanam que a informação de que racismo é crime ficou marcada para os estudantes, e em suas formas de combate eles optam por buscar o meio mais severo para lidar com as atitudes racistas. O que corrobora com o estudo de Carvalho (2020) no qual os estudantes também apontam a punição como principal forma de resolver as situações de racismo na escola.

No que tange a Classe 1 é importante salientar que se percebeu uma resistência inicial dos estudantes para relatar situações racistas no ambiente escolar. Uma das hipóteses para interpretar tal fator é que esse não é um assunto que faz parte dos temas tratados pela escola, o que pode tornar difícil para os estudantes se sentirem a vontade para se posicionar, ao mesmo tempo que os estudantes entendem a norma social antirracista, e tem receio de fazer um relato e soarem racistas. Uma vez que os estudantes foram se apropriando no tema cada vez mais relatos foram surgindo.

Os relatos que surgiram na classe 1 sobre a saída de um estudante negro da escola faz parte de uma narrativa que foi surgindo no início dos encontros, e que só foi detalhada na reunião da última coleta de dados. Um estudante que fazia parte da turma chegou a entregar os termos para participação da pesquisa, mas no momento do início da intervenção fomos avisados que o aluno havia sido transferido da escola. À medida que foram sendo introduzidos os assuntos sobre relações raciais, os comentários de que o aluno teria saído da escola por sofrer com situações racistas foram aparecendo. Os estudos de Chagas e França (2010) apontam que essa é uma realidade compartilhada por muitos alunos negros, estudos comprovam que os negros ainda apresentam certa desvantagem em relação a pardos, embora os alunos negros possuam um maior índice de afastamentos e retornos para a escola, eles se

esforçam em permanecer – apesar de tenderem a ser excluídos mais cedo pelo sistema educacional.

Um ponto que chamou atenção é que muitas das situações relatadas como a razão para o estudante pedir a transferência aconteceram dentro da escola e em nenhum momento relatou-se intervenção de nenhum profissional em favor do aluno discriminado. Quando os comentários sobre a situação surgiam, outros alunos pretos iam relatando que também passavam, até o presente momento, por situações como essas, e apontando que vários estudantes presentes os apelidavam e faziam piadas sobre suas características físicas e não houve menção a intervenção dos profissionais da escola. O silêncio ou negação do preconceito pode ser observado na essencialização das questões raciais, isto é, muitas vezes, os professores percebem o racismo como parte da “natureza humana”, sendo o próprio negro o responsável pela sua propagação (França, 2017).

Os estudantes demoraram a entender o que de fato aconteceu na situação que culminou na transferência do estudante, como demonstra a fala de um de seus amigos que admitiu que também o apelidou de vários nomes relacionados a cor de sua pele.

As atitudes preconceituosas de nível privado resultam dos modelos e ideais pessoais que cada indivíduo considera importante para si mesmo, ou de uma espécie de conciliação entre aquilo que realmente se sente e pensa acerca dos membros dos grupos minoritários e aquilo que socialmente é permitido pensar e sentir sobre eles, elas se manifestam em contextos nos quais nos sentimos à vontade, não vigiados, tais como os das relações de amizade e íntimas (Lima, 2020). Assim percebeu-se que era através da validação da amizade que os estudantes se sentiam mais livres para fazer comentários depreciativos sobre a percepção étnica dos outros.

A terceira ramificação, C, denominada “significados sobre a participação da intervenção”, subdivide-se em duas subramificações, a primeira subramificação composta

pela Classe 4 (Sentimentos sobre as aulas) e Classe 3 (Percepção sobre a importância do conteúdo das aulas); e a segunda subramificação composta pela Classe 5 (Novos olhares sobre o cabelo crespo).

A classe 4 mostrou que os estudantes avaliaram a participação da intervenção como positiva, algumas das palavras representativas dessa classe foram obrigada, amar, gostar, interessante, divertido, melhor. Essa classe também aponta que os estudantes entenderam o que estava sendo feito naqueles encontros e compreenderam a importância deles.

Considerando que a intervenção foi construída à luz da teoria do contato de Allport (1954) através da Classe 4 foram percebidos apontamentos de que a primeira e a segunda condição foram atendidas. A primeira condição é que deve haver um quadro de apoio social e institucional para as medidas que visam promover um maior contato, a mais importante razão para fornecer apoio institucional para o contato é que isso ajuda a criar um clima social, em que normas mais tolerantes podem surgir (Brown, 2011). A segunda condição para o contato bem-sucedido é que seja de frequência suficiente, a conexão e a proximidade para permitir o desenvolvimento de relações significativas entre membros dos grupos em questão, deve ter uma boa duração, os contatos com alto potencial de conhecimentos são importantes porque eles podem lançar o terreno para a desconfirmação de alguns estereótipos negativos sobre o grupo externo (Brown, 2011).

Porém os pesquisadores passaram quatro horas semanais com os estudantes, durante dois meses, sendo que esse mesmo grupo convivia durante vinte horas semanais sem as delimitações criadas para atender as condições que proporcionam a redução do racismo. Como não era possível controlar a forma como essa interação acontecia nos demais momentos que as crianças conviviam, considera-se que essa é uma forte limitação para a aplicação dessa teoria.

A intervenção foi executada de modo a garantir que o clima no qual os temas relacionados às relações étnico raciais fossem tratados pudesse gerar conexões, permitir que os estudantes pudessem se relacionar de forma leve, esclarecer seus pontos de vista e debater sobre eles sem se sentirem punidos. Como os pesquisadores que aplicaram a intervenção eram negros, contendo quatro pessoas negras e uma indígena, considera-se que a boa relação dos estudantes com esses também tem potencial para gerar diminuir crenças racistas e aumentar a identificação positiva de crianças negras.

A classe 4 demonstra que os estudantes tiveram sentimentos muito positivos ao estudar sobre a realeza africana. Foram inúmeros os comentários que citam esse encontro.

Os estudantes ficaram surpresos ao perceber que a história vai muito além do que eles conheciam.

Considerando os resultados fica evidente que os questionamentos por Munanga (2005), sobre como a criança vai sentir orgulho quando busca na memória a história do seu povo, mesmo que feitos há dezoito anos, seguem atuais.

A memória, vinda das experiências com a escola, a igreja, os meios de comunicação, com as expressões orais – piadas, música, anedotas, vaias etc. – mantém em uma clara referência ao passado escravo vivido pela ancestralidade negra no Brasil, é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial (Andrade, 2005).

O racismo impede o desenvolvimento de uma identidade positiva das crianças negras, fazendo com que elas não gostem de si, da cor de sua pele, dos seus cabelos e dos seus traços, negando às crianças negras o direito à felicidade, à dignidade e ao bem-estar psicológico e emocional (Moreira-Primo & França, 2020b).

Ter acesso a informações que demonstrem resistência, colaboração, coragem, e todas as outras características que atitudes como as relatadas por esse estudante revela potencial para a identificação positiva com o grupo através do orgulho. Ramalho (2016) relaciona o aumento do reconhecimento da cor no Brasil ao reflexo de movimentos sociais de maior conscientização e orgulho da cor, das características físicas e culturais, bem como políticas públicas que valorizem o afrodescendente.

A classe 3 demonstra que os encontros proporcionaram a visão de como os processos racistas afetam a sociedade e porque esses devem ser combatidos. Os resultados reforçam que a escola tem um importante papel no combate ao racismo, pois, através do acesso a conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados e a trocas de conhecimentos, ela pode proporcionar a conquista de uma racionalidade no que diz respeito às relações sociais e raciais, indispensáveis à construção de espaços mais democráticos e igualitários (Carvalho, 2020).

A classe 3 fortaleceu a percepção de que os conteúdos relacionados aos povos negros foram trabalhados de forma muito limitada na trajetória escolar desses estudantes. A escola constitui-se em textos, em campos culturais com significados próprios negociados em um constante, transitório e indefinido jogo de poder e em luta por poder, a cultura está localizada sobre fronteiras aonde se tocam e entrecruzam outras significações e é na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados, a luta das culturas é pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade (Neira, 2011). Os resultados exibem que a trajetória escolar dessas crianças apoia uma educação eurocêntrica, e que não ter acesso a esses conteúdos esclarece que o grupo branco tem dominado o repertório educacional das crianças.

Abordar a multiculturalidade no processo de ensino aprendizagem significa promover aos alunos uma consciência sobre os problemas que as mais diversas formas de preconceito e

discriminação podem acarretar para a vida de uma pessoa, explorar esta temática na escola significa promover a valorização das diferentes culturas que convivem em um mesmo espaço, evidenciando o respeito como elemento principal (Maia & Silva, 2019).

A fala dos estudantes ilustra bem o que se almeja quando se insere uma educação multicultural no cotidiano escolar. Eles esclarecem como aprender conteúdos que tragam uma perspectiva de inserir os grupos minoritários possibilita sua valorização e como isso pode impactar a sociedade. Um aspecto é marcado na colocação desses alunos, vários mencionam a novidade percebida em estudar esses assuntos, que antes estavam ausentes do ambiente escolar, o que gera impactos na construção da identidade das crianças negras. A desvalorização e falta de representatividade positiva do negro faz com que as crianças não se vejam como integrantes desse espaço e da sociedade, pois ao invisibilizar o grupo e a cultura negra, estão os alunos negros sendo invisibilizados (Moreira-Primo & França, 2020).

Um questionamento pertinente é o porquê e como um estudante que está em seu quinto ano de escolarização relata que não tem conhecimento algum sobre a colaboração do povo negro para a construção da sociedade.

A partir dessa dos resultados da Classe 3 fica nítida qual é a visão que é construída sobre o povo negro na trajetória escolar. O repertório escolar se reduz a dizer que os negros foram escravizados e repetir, no dia da consciência negra, que não se deve ser racista. A base para tratar os negros com igualdade parece ser a lógica de que é preciso ter pena deles, que já sofreram tanto e não merecem sofrer mais. O que cria o entendimento velado de que o branco é superior e deve ser discreto sobre isso, mas essa é uma carta que o branco tem na manga sempre que é necessário se impor sobre o outro, o ponto franco daqueles que são negros, que podem a qualquer momento ter sua inferioridade apontada. Ao analisar por esse ponto de vista a criança torna-se compreensível o porquê as crianças resistem ao se identificar como negras. Quando o grupo possui baixo status na sociedade em geral, a força extraída por seus

membros e a identidade social positiva podem entrar em conflito com as avaliações negativas do exterior sempre que as comparações com o status superior grupos tornam-se proeminentes (Tajfel, 1982).

Um fato curioso é que ao preencher a escala de cor de pele (Batista, 2014), muitos alunos se identificaram com os tons mais escuros, alguns tendendo a se colocar mais escuros do que são e fizeram comentários reforçando a ideia de serem negros em tom de piada. Porém, foi observado que ao falar dos negros em nenhum discurso, nenhum aluno, nem mesmo os retintos que se identificaram com o tom mais escuro na escala, usou o termo nós para se referir ao povo negro. As pessoas são motivadas a serem percebidas favoravelmente por si mesmas e outros, o desejo de autoestima positiva pode ser satisfeito por suas próprias realizações (associadas a sua identidade pessoal), bem como por pertencer a grupos sociais de prestígio (refletindo sua identidade social) (Dovidio & Jones, 2019). Então cria-se uma dualidade, ao mesmo tempo que esses alunos enxergam fenotipicamente que são negros e até admitem isso, eles não se veem como parte desse grupo.

Os dados obtidos demonstram a sinceridade do relato da visão que foi construída da pessoa negra durante sua vida e possibilita compreender o motivo de tanta resistência a se ver como parte desse grupo. A lealdade e o viés etnocêntrico claramente não dependem de parentesco ou de uma história extensa; de relacionamentos interpessoais entre os membros do grupo, mas aparentemente pode ser facilmente engajado por manipulações que implicam atributos compartilhados ou um destino comum, o que parece ser crítico para o apego dentro do grupo é uma identificação distinta de quem é "nós" e quem é "eles" - uma regra de exclusão como inclusão (Brewer, 2019).

Dada uma preferência geral por uma identidade positiva, as pessoas serão motivadas a buscar maneiras de seus grupos serem visto como diferente e melhor do que grupos externos, a chamada busca por distinção positiva (Tajfel & Turner 1979), porém a Classe 3 esclarece

que essa não é uma possibilidade encontrada no ambiente escolar. Quando a identidade social do grupo que a pessoa está não for positiva, elas tomarão medidas para remediar a situação, o que pode significar abandonar seu endogrupo para outro (Tajfel & Turner 1979).

Em resumo, a Classe 3 ilustra que os estudantes tiveram acesso a informações novas, foi evidenciada a falta de repertório deles sobre assuntos relacionados a cultura africana e afro-brasileira, o que dificulta a identificação positiva das crianças negras com sua etnia. A forma como o negro é abordado em ambiente escolar o estigmatiza e o aloca em um lugar de inferioridade e os estudantes se empolgaram ao perceber que havia tanto sobre esse povo que eles não sabiam.

A Classe 5 está localizada na segunda sub-ramificação da ramificação C denominada Significados Sobre a Participação da Intervenção, e foi nomeada como Novos Olhares Sobre o Cabelo Crespo, ela teve como palavras representativas cabelo, crespo, escola, menina, gostar, lindo, vídeo, bullying, amar, liso, bonito e importância. Um dos encontros teve como tema o papel central ilustrar a importância do cabelo na história e construção da identidade. Os resultados apontam que esse foi um encontro muito marcante para os estudantes.

Esse foi o tema que, de acordo com os resultados, proporcionou maior identificação dos estudantes com os negros. A identidade negra também tem a sua afirmação através do cabelo, valorização do cabelo afro, do corpo negro é algo que está vinculado a se assumir enquanto negro, assim, é construída a beleza em oposição a um contexto social opressor (Braga, 2016). Os estudantes se viram representados na proposta estética que foi levada, mostrando a beleza, o significado e a ancestralidade do cabelo crespo. Quatro pesquisadores que conduziram a intervenção tinham cabelos crespos ou cacheados, sendo que três já tinham passado pela transição, acreditamos que esse fator contribuiu para a referência positiva dos estudantes.

O cabelo é um dos elementos mais evidentes do corpo, visto que carrega diferentes significados de cultura para cultura e caracteriza-se como um ícone identitário, as representações existentes em torno do cabelo negro são carregadas de estereótipos e estigmas, que inferiorizam a população de origem africana (Gaudio, 2015). Experiências de racismo dificultam a percepção positiva da criança sobre o cabelo que possui.

A falas dos participantes ilustram o esforço que aceitar os traços afro pode demandar. A criança afirma que tem que gostar do cabelo, tem que aceitar, o que indica que esse é um caminho que ela ainda está tentando percorrer. A vivência de situações de racismo, que se iniciam no ensino básico e atravessam o ensino médio e o universitário, e tem a cor da pele, cor e formato dos olhos, estilo de cabelo como marcas físicas genéticas geradoras de racismo (França, 2017) faz com que o percurso de autoaceitação seja longo e conturbado.

A ausência de informação pode representar para a criança branca a ideia de pertencer a um grupo étnico superior, visto que essa ideia é muito difundida pela sociedade de modo implícito e até mesmo explícito, por outro lado, para a criança negra esse silêncio sobre o preconceito pode levá-la a entender o seu grupo como inferior, ideia que se conforma automaticamente, à superioridade branca (Souza et al. 2018).

O despreparo e resistência da escola para abordar temas relacionados ao racismo (Silva & Leon Ramírez, 2020) faz com que as crianças precisem se esforçar para dar conta de elaborar todas as experiências negativas que passam nesse ambiente sozinhas, sem ajuda ou orientação. As crianças negras que encontram em outros espaços suportes para desenvolver uma visão positiva de si conseguem ter uma experiência menos devastadora que aquelas que vivem esse silenciamento em todos os espaços da sua vida.

Implicações Teóricas E Práticas

Considerando a dificuldade de encontrar intervenções antirracistas na literatura brasileira, que leve em consideração as peculiaridades do processo histórico social existentes no país, uma das principais implicações desse trabalho foi a testagem de uma intervenção pautada na educação multicultural em uma amostra brasileira, trazendo novas evidências para a adequação desse modelo de intervenção. A intervenção recebeu feedbacks positivos das crianças, que afirmaram terem tido uma boa experiência e apontaram as diferenças percebidas em salas de aula após a experiência. Os relatos apontam que as crianças tinham a norma antirracista em seus repertórios, mas que não havia conteúdo para apoiá-la, que deveriam não ser racistas, apenas porque ser racista é errado.

Os estudantes ao serem repetidamente apresentados a figura da pessoa preta foram deixando de fazer piadas, o que era imediato no início dos encontros. As imagens que antes soavam exóticas, agora representavam pessoas e histórias. Considerando que a desumanização é uma marca importante do racismo, que atua como uma forma de desindividuação, animalização, deslegitimação, objetificação e exclusão moral (Lima, 2020b), observar essa mudança é uma das formas de mensurar os resultados obtidos através da intervenção. Na cultura ocidental existe uma estética e filosofias que definem o negro e a África como exóticos, estranhos, demoníacos, assustadores e permitiam que se justificasse e se naturalizasse o lugar do negro como servil e inferior (Bello, 2015).

É importante que seja dado às crianças negras o direito de participarem de uma escola sem preconceitos, isso pode ser possibilitado pela valorização da compreensão deste fenômeno, por parte dos professores, no seu processo de formação docente, assim como pela ampla discussão na escola dos processos que subjazem as diferenças entre os grupos (França,

2017). Esse estudo traz um esboço sobre como isso pode ser alcançado nas escolas, utilizando as políticas que foram criadas, e o currículo que já é utilizado no Distrito Federal.

O fascínio dos estudantes frente a novas informações que lhe foram apresentadas demonstra que durante a intervenção eles tiveram acesso a uma parte totalmente inexplorada da história, uma que dá lugar a pessoas com as quais eles podem se identificar. Durante a intervenção uma estudante perguntou para a pesquisadora se ela era negra. O que demonstra que ali estava se estabelecendo uma abertura dos estudantes para a possibilidade de fazer parte desse grupo.

Limitações e Pesquisas Futuras

Percebeu-se que os resultados qualitativos apontaram para uma diminuição do racismo em sala de aula, trazendo maior consciência e ajudando os alunos a identificarem situações racistas e se apropriarem do tema, gerando maior senso de responsabilidade frente a situações como essas.

Porém no que tange à construção da identidade negra os resultados não foram tão marcantes. Considerando que esses estudantes passaram anos em sua trajetória escolar consumindo informação estereotipada e estigmatizador do povo negro, percebe-se que há uma resistência desses estudantes de se atribuírem ao grupo negro. Vivenciar e assistir situações racistas pode fazer com que esses estudantes precisem de muito mais informações e segurança para se permitirem dar esse passo. Por isso recomenda-se que intervenções que visem fortalecimento da identidade sejam feitas com mais encontros, permitindo assim que a educação multicultural seja vista como parte integrante da escola.

O tamanho da amostra foi uma limitação para a testagem quantitativa, pois não foi possível obter significância nos parâmetros testados. O contexto pandêmico no qual essa intervenção foi desenvolvida impossibilitou o alcance de uma amostra maior, pois os acessos

às escolas e aos estudantes ficaram mais difíceis, sendo que houve diversas interrupções de aulas presenciais devido a casos de Covid-19. Outra limitação foi a adequação dos instrumentos para a análise quantitativa e a forma de aplicação, ficou claro que a norma antirracismo atuou quando os estudantes preencheram os questionários, foi possível ter acesso a informações durante os encontros que foram ocultadas durante o preenchimento das escalas.

Conclusões

Essa dissertação representa uma contribuição importante para novas perspectivas da educação antirracista nas escolas brasileiras. Os resultados apontam que trabalhar a educação multicultural, trazendo conteúdos que permitam um olhar de admiração das crianças, com novas referências e a valorização da cultura negra, possibilita uma identificação mais positiva das crianças negras, com uma percepção mais favorável das características que as definem como negras.

Os resultados também apontam que falar sobre racismo abertamente, permitindo que os estudantes tirem suas dúvidas, coloquem suas opiniões e apontamentos, possibilita conscientizar as crianças sobre o problema do racismo no ambiente escolar. Esse trabalho nos permite questionar que, as abordagens nas escolas, que busquem minimizar as relações raciais, são falhas e que elas contribuem para a manutenção dos preconceitos existentes na sociedade. Ressalta, nesse sentido, a importância da formação continuada e de qualidade, para os profissionais da educação, em relações raciais.

Essa pesquisa fornece um modelo de intervenção desenvolvida para o contexto brasileiro, considerando todas as suas peculiaridades e dá perspectivas de como é possível aplicar uma educação antirracista com os instrumentos educacionais já existentes na legislação brasileira.

Referências

- About, F. E. (1988) *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- About, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., & Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental review*, 32(4), 307-336.
- Abu-El-Haj, M. F. (2019). Multiculturalismo e educação multicultural: O debate sobre as políticas de identidade na sociedade americana. *Educ. Form.*, 4(10), 195-213.
- Agostinho, L. O., & Brega Filho, V. (2011). Por um olhar democrático às ações afirmativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232).
- Allport, G. W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley
- Andrade, I. P. D. (2005). Construindo a autoestima da criança negra. In: Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola. SECAD/ME. 3*, 111-118.
- Anjos, R. S. A. D. (2005). A geografia, a África e os negros brasileiros. In: Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola. SECAD/ME. 2*, 173-184.
- Araújo, C. L. (2019). Racismo e humor. In; Lima, M. E. O. (Org.); França, D. X. (Org.). *Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil*. (pp. 111-154). São Cristóvão, SE: Editora UFS.

- Aydogan, A. F.; Gonsalkorale, K. (2015). Breaking down a barrier: increasing perceived out-group knowledge reduces negative expectancies about intergroup interaction. *European Journal of Social Psychology, 45*(4), 401–408. doi:10.1002/ejsp.2107
- Bampi, L. (2011). De que é capaz o eu-multicultural?. *Educação & Sociedade, 32*(114), 225-242.
- Baron, A.S. & Banaji, M.R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations of age 6, 10 & adulthood. *Psychological Science, 17*, 53-58.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology, 35*(1), 10-24.
- Bello, L. (2015). *Mulheres negras e racismo: desafios e possibilidades na educação*. Em Xv Colóquio Internacional De Gestão Universitária.
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli–Palestinian conflict. *Journal of school psychology, 57*, 53-72.
- Bezerra, D. S., Santos, F. O. P. D., & Fernandes, S. C. S. (2018). Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. *Cadernos de Pesquisa, 48*, 1130-1147.
- Botler, A. M. H. (2012). Repercussões das políticas multiculturais na educação. *Educação & Sociedade, 33*(119), 595-609.
- BRAGA, A. O. (2016). *“Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil*. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas) –

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.

Brasil. (2017). Ministério da Saúde. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Brasília. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra_3d.pdf

Brewer, M. (1999). The psychology of prejudice: Intergroup love or outgroup hate. *Journal of Social Issues*, 55, 429-444.

Brewer, M. B. (2019). Intergroup relations. Em E. J. Finkel & R. F. Baumeister (Eds.), *Advanced Social Psychology* (pp. 249-274). Oxford University Press.

Brown, R. (2011). *Prejudice: Its social psychology*. John Wiley & Sons.

Brown, R., & Pehrson, S. (2020). *Group processes: Dynamics within and between groups*. John Wiley & Sons.

Cabral, L. M., Pinho, K. E. P., & Gonzalez, C. E. F. (2021). Proposta de uma sequência didática no contexto multicultural do ensino de biologia. *Educere et Educare*, 19-39.

Cameron, L., & Turner, R. N. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212-246.

Campos, L. A. (2017). Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. *Revista brasileira de ciências sociais*, 32.

Canal Futura. Negros e negras esquecidos pela história - Jornal Futura (2015). [video] youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dd08x-ne8iw&t=3s>

- Canen, A. (2000). Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de pesquisa*, 135-149.
- Carneiro, C. Z., & de Oliveira Russo, M. J. (2020). A criança negra e a representatividade racial na escola. *Cadernos de Educação*, 19(38), 105-126.
- Carvalho, D. M. S. (2020). *A escola no enfrentamento ao racismo*. Dissertação de Mestrado.
- Carvalho, D. M. S; Matos, P. M. (2020). O negro no espaço escolar acesso, dificuldades e enfrentamento ao racismo. Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Clark, K. B., and Clark, M. P. (1947) Racial identification and preference in negro children. In H. Proshansky and B. Seidenberg (eds), *Basic Studies in Social Psychology*, pp. 308–17. New York: Holt Rinehart and Winston
- Coelho, W. D. N. B. (2006). Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Revista Cronos*, 7(2).
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *science*, 313(5791), 1307-1310.
- da Costa Trotta, F., & dos Santos, K. J. (2012). Respeitem meus cabelos, brancos: música, política e identidade negra. *Revista Famecos*, 19(1), 225-248.
- da Silva Carvalho, D. M., & França, D. X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, 4(3), 148-168.
- da Silva Costa, H. C. (2018). Análise dos livros didáticos de geografia e a representatividade étnico-racial após 130 de abolição. *Mosaico*, 9(15), 105-120.

- da Silva Paiva, V. A. (2010). Representações da África nos manuais didáticos: a construção de um imaginário de inferioridade africana. *Silva*, 21.
- Da Silva, L. A. Negritude Invisível: O obituário de um “preto de alma branca” em Cerro Largo–RS. [Apresentação de trabalho]. XXIX Simpósio de História Nacional. UnB, Brasília, Distrito Federal.
- Silva, P. V. B. (2018b). *Racismo em livros didáticos. Estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Autêntica.
- de França, D. X., & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 22(4), 705-720.
- De Franca, D. X., & Monteiro, M. B. (2013). Social norms and the expression of prejudice: The development of aversive racism in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 43(4), 263-271.
- de Gusmão, N. M. M. (2012). Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente. *Realis*, 2(1), 93-108.
- de Lima, V. L. D., Laube, L., & Salles, E. (2020). Diversidade, pluralidade e gênero nos livros didáticos de filosofia-pnld-2018. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 11(3), 86-100.
- de Miranda Macedo, A. M. R. (2016). O racismo no ambiente escolar: Como enfrentar esse desafio?. *Porto das Letras*, 2(1), 88-99.
- de Oliveira, L. F., & Lins, M. R. F. (2008). Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais. *Revista Teias*, 9(16-17), 9.

de Oliveira, L. F., & Lins, M. R. F. (2008). Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais. *Revista Teias*, 9(16-17), 9.

de Souza Alves, M., & dos Reis, M. D. C. (2020). Identidade da mulher negra e literatura infantil: entre os cabelos de Lelê e os de Cora. *Revista Diálogos*, 8(2), 235-257.

de Souza Pacheco, W. R. (2020). Etnomatemática e a construção de uma educação multicultural na escola. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 13(2), 25-44.

Devine, PG (1989). Estereótipos e preconceitos: Os componentes automáticos e controlados. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.

Distrito Federal. Currículo em movimento da Educação Básica. Educação Fundamental Anos Iniciais. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf Acesso em: Acesso em: 15 jan. 2023.

DORIA, A. S. Era uma vez... contos de fadas e identidade étnica na infância. Dissertação, UFS, Sergipe, 2015.

Dovidio, J F.; Gaertner, SL. & Kawkami, K. (2010). The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination. Editado por John F Dovidio, Miles Hewstone, Peter Glick, Victoria M Esses.

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1998). On the nature of contemporary prejudice: The causes, consequences, and challenges of aversive racism. In J. L. Eberhardt & S. T. Fiske (Eds.), *Confronting racism: The problem and the responses* (pp. 3–32). California: Sage Publications.

- Dovidio, J. F., & Jones, J. M. (2019). Prejudice, stereotyping and discrimination. Em E. J. Finkel & R. F. Baumeister (Eds.), *Advanced Social Psychology* (pp. 275-298). Oxford University Press.
- Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (Eds.). (2008). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. John Wiley & Sons.
- Dovidio, J.F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57 (4), 829-849.
- Ellemers, N.; Kortekaas, P.; Ouwerkerk, J. W. (1999). Self-categorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Emicida. (2018) Livro "Amoras" - Versão Animada. [Video]. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Avt7s8XgDjs>. Acesso em: 01 jan, 2023.
- Estauski, J. V. D. S. (2019). A importância da consciência negra na escola pública. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199689>.
- Feitoza, J. P. M. (2019) Estereótipos e preconceito na universidade: implicações dos pertencimentos profissionais e de cor da pele. In; Lima, M. E. O. (Org.); França, D. X. (Org.). *Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil*. (pp. 111-154). São Cristóvão, SE: Editora UFS.
- Fernandes, V. B., & Souza, M. C. C. C. D. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 103-120.

- Figueiredo, B. F., & da Cruz, M. J. A. (2020). Racismo recreativo e injúria racial: uma análise jurisprudencial do animus jocandi. *Revista Estudantil Manus Iuris*, 1(2), 199-213.
- Forrest, J., Lean, G., & Dunn, K. (2016). Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
- França, D. X. (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Interacções*. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476>
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, 16(2), 293-323.
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 4(22), 705-720.
- França, D. X.; Silva, K. C.; Lima, I. R. G & Oliveira, Y. N.. (2020). Normas sociais e morais, desenvolvimento cognitivo e expressão do racismo em crianças. Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Freire, P. (2016). *Educação e mudança*. (37a ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Gaudio, E. S. (2015). Relações étnico-raciais e os cabelos na educação infantil: olhar sobre a perspectiva das crianças. *Revista Eventos Pedagógicos*, 6(4), 384-395.
- Gazzotti, D., & Liberali, F. (2014). Conflict resolution in the context of early childhood bilingual education: Towards a multicultural development. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(2), 313-334.

- Glass, R. D. (2012). Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93, 883-913.
- Gomes, N. L. (2002). Educação e Identidade Negra. Aletria: *Revista de Estudos de Literatura*.
- Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e pesquisa*, 29, 167-182.
- Gonçalves, R., & Azevedo, I. (2020). O papel dos estereótipos na construção da identidade dos brasileiros em um livro didático de PLE. Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Grigg, K., & Manderson, L. (2014). Building harmony: Reducing and measuring racism in Australian schools. *Australian Community Psychologist*, 26(2).
- Guerra, R.; Rebelo, M.; Monteiro, M. B.; Gaertner, S. L. (2013). *Translating Recategorization Strategies Into an Antibias Educational Intervention*. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 14–23. doi:10.1111/j.1559-1816.2012.00976.x
- Hässler, T., González, R., Lay, S., Lickel, B., Zagefka, H., Tropp, L. R., Bernardino, M. (2019). With a little help from our friends: The impact of cross-group friendship on acculturation preferences. *European journal of social psychology*, 49(2), 366-384.
- Ivenicki, A., & Xavier, G. D. M. (2020). Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. *Revista da ABPN*, 12(32), 30-45.
- Jesus, J. D., Diogo, R., & Granjo, P. (2014). O que é o racismo. Escolar Editora.

- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly, 40*, 110-122.
- Jost, J. T., Banaji, M. R., and Nosek, B. A. (2004) A decade of system justification theory: Accumulated evidence of conscious and unconscious bolstering of the status quo. *Political Psychology 25*: 881–919.
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an anti-racist*. London: Bodley Head.
- Kilomba, G. *Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- Knifsend, C. A., & Juvonen, J. (2014). Social identity complexity, cross-ethnic friendships, and intergroup attitudes in urban middle schools. *Child development, 85*(2), 709-721.
- Legault, L., Gutsell, J. N., & Inzlicht, M. (2011). Ironic effects of antiprejudice messages: How motivational interventions can reduce (but also increase) prejudice. *Psychological Science, 22*(12), 1472-1477.
- Lei n. 9.394. 1996, 20 de dezembro (1996) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil: Câmara dos Deputados.
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology, 45*(2), 152-168.
- Lima, H. P. (2005). Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. SECAD/ME. 101-116.

- Lima, M. E. O. (2020). A análise dos estereótipos diálogos entre a teoria das representações sociais e os modelos da cognição social in Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Lima, M. E. O. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo*. Editora Blucher
- Lima, M. E. O., França, D. X. (2019). *Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil*. Editora UFS.
- Lima, M. E. O., & França, D. X. D. (2019). Desenvolvendo uma linha de pesquisa sobre preconceito e racismo no Brasil . Lima, M. E. O., & França, D. X. D. *Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil*.
- Lima, M. E. O.; França, D.; X.; Gouveia, R.; Costa, A. C. D. (2014). Formação e difusão das cognições sociais: TV, Racismo e Homofobia. *Revista Brasileira de Psicologia*, 01(02).
- Lopes, V. N. (2008). Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didáticos pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola.*, 2, 181-200.
- Loyd, A. B., & Gaither, S. E. (2018). Racial/ethnic socialization for White youth: What we know and future directions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 54-64.
- Machado, D. B.,(2019). Florestan fernandes: o debate da questão raça e classe revisitado.
- Magano, O. (2011). *Tracejar vidas normais: estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa* [Tese de doutorado, Universidade Aberta Portugal].

- Maia, A. P. R., & da Silva, C. N. M. (2019). Educação escolar e multiculturalismo: lendo e refletindo realidades sociais na sala de aula. *Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade*, 6(11), 200-216.
- Matos, M. S., Bispo, A. M. C., & Lima, E. A. C. (2017). Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA. *Holos*, 2, 349-359.
- Matthew A. Cherry (2020). *Amor Pelo Cabelo - Hair Love - Curta Legendado- Oscar 2020*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ClfAH79h4nc>
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91–125). Academic Press.
- Mizrahi, S. E., & Canen, A. G. (2012). Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 27-49.
- Morais, R. F., & dos Santos, A. C. F. (2019). A importância de um currículo com elementos afrocentrados para a constituição de uma visão epistemológica menos eurocentrada. *Revista Exitus*, 9(4), 66-94.
- Moreira-Primo, U. S., & de França, D. X. (2020). Efeitos do racismo da trajetória escolar de crianças: uma revisão sistemática. *Debates em Educação*, 12(26), 176-198.
- Moreira-Primo, U. S., & de França, D. X. (2020). Experiências de racismo em crianças: o que acontece no cotidiano escolar?. *Revista Uniabeu*, 13(33), 24-44.

- Moura, G. (2005). O direito à diferença. In Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. SECAD/MEC, Brasília, 69-82.
- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 20-31.
- Munanga, Kabengele. (2005). *Superando o Racismo na escola*. 2ª Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Neira, M. G., & Nunes, M. L. F. (2011). Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33, 671-685.
- Nunes, G. P. D. A. N. (2008). “A integração do negro na sociedade de classes”: uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção. *Revista Cronos*, 9(1).
- Nunes, S. S. (2014). Racismo contra negros: sutileza e persistência. *Revista Psicologia Política*, 14(29), 101-121..
- Oliveira, I.A; Maria, L. M. & Lima, T. J. S. (2020). Fez um bom proveito das cotas” uma análise da relação entre meritocracia e racismo. Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Pacheco, L. C, (2019) A situação da população negra nos períodos escravocrata e pós abolição no brasil. In; LIMA, M. E. O. (Org.); FRANÇA, D. X. (Org.). *Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil*. (pp. 111-154). São Cristóvão, SE: Editora UFS.
- Pansini, F., & Nenevé, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 31-48.

Pessanha, E. A. (2018). *Necropolítica e Epistemicídio: as faces ontológicas da morte no contexto do racismo*. 2018. 98f. Dissertação de Mestrado em Metafísica. Universidade de Brasília.

Pinto, M. C. C., & Ferreira, R. F. (2014). Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 9(2), 256-266.

Pio, E. I., & de Araújo, E. M. (2019, October). As leis 10.639/03 e 11.645/08 e a obrigatoriedade da inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação brasileira. In *Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar*.

Priest N, Walton J., White F., Kowal E., Fox B. & Paradies Y. (2016). ‘You are not born being racist, are you?’ Discussing racism with primary aged-children. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 808-834, DOI: [10.1080/13613324.2014.946496](https://doi.org/10.1080/13613324.2014.946496)

Priest, N., Alam, O., Truong, M., Sharples, R., Nelson, J., Dunn, K., ... & Kavanagh, A. (2021). Promoting proactive bystander responses to racism and racial discrimination in primary schools: a mixed methods evaluation of the ‘Speak Out Against Racism’ program pilot. *BMC Public Health*, 21(1), 1-17.

Priest, N., Walton, J., White, F., Kowal, E., Fox, B., & Paradies, Y. (2016). ‘You are not born being racist, are you?’ Discussing racism with primary aged-children. *Race Ethnicity and Education*, 19(4), 808-834.

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Sergipe.

Qian, M. K., Quinn, P.C., Heyman, G. D., Pascalis, O., Fu, G., & Lee, K. (2019). Um efeito de longo prazo do treinamento de individuação perceptual na redução do viés racial

- implícito em crianças pré-escolares. *Desenvolvimento infantil*, 90(3), e290-e305.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12971>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82, 1715–1737.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York. Oxford University Press.
- Rosa, Camila Simões; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A menina negra na família e na escola: o currículo como possibilidade. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 10, n. Ed. Especial, p. 572-593, jun. 2018.
- Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Student Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ryoo, J. J., & McLaren, P. (2010). Revolucionando a educação multicultural. *Revista da FAEEDBA–Educação e Contemporaneidade*. Salvador, 19(34), 207-225.
- Santos J.; França, D. X.; Moreira-Primo, U.S. (2020). O negro no espaço escolar acesso, dificuldades e enfrentamento ao racismo. Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Santos, C. F. *Escola e preconceito : relações raciais na ótica dos professores*. (2014) [Dissertação de Mestrado em Psicologia] - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.
- Santos, G. F. M. (2019). Residentes universitários da UFS: Dinâmicas identitárias, estereótipos e ambivalência In; LIMA, M. E. O. (Org.); FRANÇA, D. X. (Org.).

- Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil.* (pp. 81-110). São Cristóvão, SE: Editora UFS.
- Santos, I. J. (2020). A ameaça dos estereótipos a interferência social nos processos psicológicos. Lima, M.E.O; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Editora Blucher.
- Santos, J. D. (2021). *Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe.
- Santos, R. A., de Nazaré Barbosa, R. M., & Coelho, W. D. N. B. (2014). Educação e relações raciais: estado da arte em programas de Pós-graduação em Educação (2000-2010). *Revista Exitus*, 4(1), 111-141.
- Santos, W. S. D., Gouveia, V. V., Navas, M. S., Pimentel, C. E., & Gusmão, E. É. D. S. (2006). Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. *Psicologia em estudo*, 11, 637-645.
- Schucman, L. V. (2010). Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Revista Psicologia Política*, 10(19), 41-55.
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Harper.

- Sierksma, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2015). In-group bias in children's intention to help can be overpowered by inducing empathy. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 45-56.
- Silva, A. C. D. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola. SECAD/ME*. 2, 21-37.
- Silva, E. D.(2015). *Um estudo sobre o racismo silencioso no cotidiano escolar a partir da implantação da Lei 10639/2003*
- Silva, J. W. S. (2018c). Culturas: tensões pentecostais no ensino da religiosidade afro-brasileira.
- Silva, K. C. (2014). Normas sociais e expressões do racismo em crianças. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe.
- Silva, L. D., & de Leon Ramírez, G. P. (2020). A questão afro-brasileira sob a perspectiva da gestão escolar em nível básico na cidade de Cuiabá, MT. *Momento-Diálogos em Educação*, 29(3).
- SILVA, M. J. L. D. (2005b). As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. *In*
- Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola. SECAD/MEC*, 2, 125-142.
- Silva, P. B. & Lima, M. E. O. (2019). Normas sociais e preconceito: O impacto da meritocracia e da igualdade no preconceito contra os cotistas em duas universidades públicas. Lima, M. E. O., & França, D. X. D. *Trajetórias de pesquisa sobre preconceito e relações intergrupais no Brasil*.
- Silva, P. B. G. (2005c). Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola. SECAD/ME*, 155-172.

- Souza, C. L. D. (2021). Rompendo o silêncio: Relatos sobre racismo na trajetória de mulheres negras musicistas na academia musical. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Repositório UNILA.
- Souza, N. C. A, Barros, V. C. V, & Macedo, S. C. F. (2020). A memória da África no Ensino de História e a (re)construção da identidade negra na escola. Em A memória da África no Ensino de História e a (re) construção da identidade negra na escola. *História e Historiografia*, 69.
- Tadmor, C. T., Hong, Y. Y., Chao, M. M., Wiruchnipawan, F., & Wang, W. (2012). Multicultural experiences reduce intergroup bias through epistemic unfreezing. *Journal of personality and social psychology*, 103(5), 750.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39.
- Tajfel, H. Turner, J.C. (1986) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G., Eds., *Psychology of Intergroup Relation*, Hall Publishers, Chicago, 7-24.
- Theodoro, H. (2005). Buscando caminhos nas tradições. In Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola. SECAD/MEC*, 2, 83-99.
- Torres, A. R. R., & Camino, L. (2013). Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social. In L. Camino et al. *Psicologia Social: Temas e Teorias* (pp. 515-539). Brasília, DF: TechnoPolitik.

- Turra, C., & Venturi, G. (1995). *Racismo cordial*. São Paulo, ed. Ática.
- United Nations. 2001. *World Conference against Racism*.
- Veludo, E. C. S. (2013). *Educação pela Arte: um contributo para uma educação multicultural* [Tese de Doutorado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Vezzali, L.; Turner, R.; Capozza, D. Trifiletti, E. (2017). Does intergroup contact predict personality? A longitudinal study on the bidirectional relationship between intergroup contact and personality traits. *European Journal of Social Psychology*, (), – . doi:10.1002/ejsp.2313
- Vieira, M. S. C. (2021). *Discutindo estereótipos étnico-raciais em aulas de PLE: a abordagem (ou a falta dela) sobre o racismo no Brasil e a CCI como alternativa possível* (Tese de Doutorado). Universidade Aberta.
- Walter, S. K. (2017). *Relações Étnico-Raciais na Escola*.
- Walton, J., N. Priest, and Y. Paradies. 2013. “Identifying and Developing Effective Approaches to Foster Intercultural Understanding in Schools.” *Intercultural Education* 24 (3): 181–19
- White, F. A., Abu-Rayya, H. M., & Weitzel, C. (2014). Achieving twelve-months of intergroup bias reduction: The dual identity-electronic contact (DIEC) experiment. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 158-163.
- Williams, D. R.; Mohammed, S. A. (2013). *Racism and Health II: A Needed Research Agenda for Effective Interventions*. *American Behavioral Scientist*, 57(8), 1200–1226. doi:10.1177/0002764213487341

