



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU MESTRADO EM GESTÃO  
DE POLÍTICAS PÚBLICAS

**JAQUELINE SAYURI SUZUKI**

**DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA  
DAS PRÁTICAS DE INTOLERÂNCIA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
GURUPI - TO**

PALMAS – TO  
FEVEREIRO, 2019

JAQUELINE SAYURI SUZUKI

**DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA  
DAS PRÁTICAS DE INTOLERÂNCIA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
GURUPI - TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Thiago José Arruda de Oliveira

PALMAS – TO  
FEVEREIRO, 2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S968d SUZUKI, JAQUELINE SAYURI .  
DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEPÇÃO DAS  
PROFESSORAS ACERCA DAS PRÁTICAS DE INTOLERÂNCIA  
RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GURUPI - TO. / JAQUELINE  
SAYURI SUZUKI. – Palmas, TO, 2019.  
86 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do  
Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-  
Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas,  
2019.

Orientador: Thiago José Arruda de Oliveira

1. Ambiente escolar. 2. Ações afirmativas. 3. Racismo. 4.  
Educação infantil. I. Título

**CDD 350**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de  
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que  
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime  
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da  
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JAQUELINE SAYURI SUZUKI

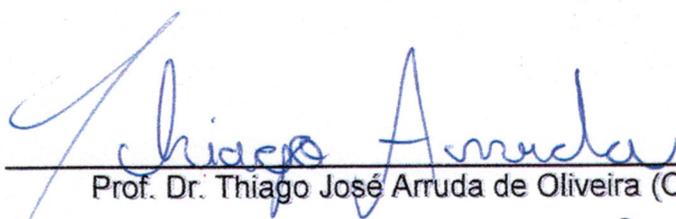
**DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA  
DAS PRÁTICAS DE INTOLERÂNCIA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM  
GURUPI - TO**

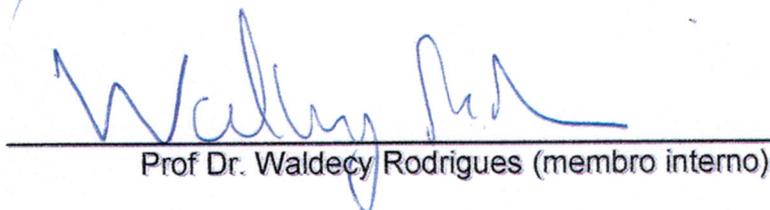
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
Profissional em Gestão de Políticas Públicas da  
Universidade Federal do Tocantins para obtenção do  
título de mestre.

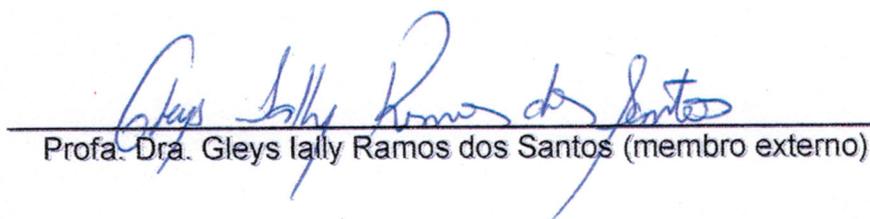
Orientador: Prof. Dr. Thiago José Arruda de Oliveira

Aprovada em: 22/02/2019

BANCA EXAMINADORA:

  
Prof. Dr. Thiago José Arruda de Oliveira (Orientador)

  
Prof. Dr. Waldecy Rodrigues (membro interno)

  
Profa. Dra. Gleys lally Ramos dos Santos (membro externo)

## RESUMO

O ambiente escolar é visto como uma via de acesso à cidadania, a formação da capacidade crítica e a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, pode também ser um espaço de discriminação social e racial, e outras formas de desvalorização que escondem padrões de comportamentos que ajudam a perpetuar o racismo na sociedade. Desta forma, as políticas educacionais não poderiam deixar de se fundamentarem a fim de garantir que o ambiente escolar se posicione em favor de práticas de promoção da igualdade racial que visem minimizar atitudes preconceituosas e racistas. Levando em conta a relevância das ações desenvolvidas na primeira infância e o papel da instituição escolar na formação da criança, bem como a importância da consolidação de uma política educacional igualitária, o presente estudo teve por objetivo principal analisar o racismo nos Centros Municipais de Educação Infantil de Gurupi-TO a partir do posicionamento desses profissionais, e se as práticas pedagógicas relacionam a promoção de igualdade racial que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Participaram da pesquisa 29 professoras, através da aplicação de um questionário composto por 14 itens, que investigou a percepção sobre preconceito racial, formação e atuação profissional. As questões subjetivas foram analisadas de acordo com os parâmetros da análise de conteúdo. A partir desses resultados podemos concluir que o cenário da promoção de igualdade étnico racial nos Centros de Educação Infantil do Município de Gurupi, está em processo de desenvolvimento, tendo seus docentes influência da cultura de negação do racismo no Brasil, mas que por outro lado se mostram em sua maioria dispostas a inserir o assunto em suas práticas profissionais. Sendo, portanto, necessário o investimento em formação específica para promover o desenvolvimento de uma prática educativa promotora de igualdade racial.

**Palavras-chave:** Ambiente escolar; Ações afirmativas; Racismo; Educação infantil.

## ABSTRACT

The school environment is seen as a way of accessing citizenship, the formation of critical capacity and insertion in the labor market. However, it can also be a space for social and racial discrimination, and other forms of devaluation that hide patterns of behavior that help perpetuate racism in society. In this way, educational policies could not fail to be grounded in order to ensure that the school environment is in favor of practices promoting racial equality aimed at minimizing prejudiced and racist attitudes. Taking into account the relevance of actions developed in early childhood and the role of the school institution in the formation of the child, as well as the importance of consolidating an egalitarian educational policy, the main objective of this study was to analyze racism in the Municipal Centers for Early Childhood Education of Gurupi-TO from the positioning of these professionals, and if the pedagogical practices relate the promotion of racial equality that contemplate the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Twenty-nine female teachers participated in the study, through the application of a questionnaire composed of 14 items, which investigated the perception about racial prejudice, training and professional performance. Subjective questions were analyzed according to the parameters of content analysis. Based on these results, we can conclude that the scenario of the promotion of ethnic racial equality in the Gurupi Municipality's Early Childhood Centers is in the process of development, with teachers influencing the culture of denial of racism in Brazil. show mostly willing to insert the subject in their professional practices. It is therefore necessary to invest in specific training to promote the development of an educational practice that promotes racial equality.

**Keywords:** School environment; Affirmative actions; Racism; Child education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1 – Síntese de resultados referentes as pesquisas recentes a identidade racial em crianças na educação infantil .....	35
Tabela 1 - Características da população pesquisada.....	51
Quadro 2 – Categorias: fatores que influenciaram a avaliação realizada pelas professoras .....	55
Quadro 3 – Resultados da pesquisa na escola onde atuam.....	56
Quadro 4 – Manifestações de preconceito racial nas escolas	58
Quadro 5 - Posicionamento dos professores quanto a possíveis medidas para a modificação do quadro de racismo nas escolas	59

## LISTA DE SIGLA

DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
CRP	Conselho Nacional de Psicologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 Problema de pesquisa e objetivos .....	12
1.2 Justificativas .....	13
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIMENSÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA TEMÁTICA RACIAL NO BRASIL .....</b>	<b>15</b>
2.1 Preconceito, discriminação e racismo .....	15
2.2 Antropologia e as teorias raciais .....	18
2.3 Sociologia das relações raciais: branqueamento, mito da democracia racial e teorias contemporâneas .....	22
2.4 Consequências psicossociais do racismo na construção da identidade da população negra no Brasil .....	27
<b>3 PRECONCEITO E ESCOLARIZAÇÃO: MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA .....</b>	<b>31</b>
3. Igualdade racial na educação infantil .....	34
3.1.1 Educação infantil .....	34
3.1.2 Identidade, preconceito e infância .....	36
3.1.3 Políticas de enfrentamento do preconceito e racismo na educação infantil.	39
3.2 Professor: formação para a consciência das desigualdades raciais.....	42
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>45</b>
4.1 População e amostra .....	45
4.2 Procedimentos metodológicos .....	45
4.3 Instrumento .....	47
4.4 Análise de dados .....	48
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO SOBRE OS RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
5.1 Caracterização da amostra .....	51
5.2 Precisamos falar sobre preconceito racial .....	52
5.3 Percepção das professoras sobre preconceito, discriminação e racismo .....	53
5.4 Duplo padrão de avaliação do preconceito racial: o racismo existe, mas longe daqui .....	56
5.5 Modificando o quadro de racismo nas escolas .....	58

<b>5.6 Práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial na educação .....</b>	<b>60</b>
<b>5.7 Formação do professor e ações afirmativas de valorização racial .....</b>	<b>62</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O preconceito racial pode ser definido como o julgamento baseado no estereótipo das características de um grupo racial que muitas vezes levam ao racismo, a atitudes de discriminar as pessoas baseada em motivos raciais. A realidade da discriminação racial no país faz com que muitas pessoas sejam submetidas, todos os dias, ao ódio e à intolerância. As consequências disso são a humilhação social, o sofrimento psíquico, a desvalorização, a rejeição da própria imagem, inibição, baixa auto estima, sentimentos de angústia e de revolta e as dificuldades de relacionamento. (LINS, LIMA-NUNES; CAMINO, 2014, SILVA, 2015)

O preconceito como atitude não é inato, é derivado de aprendizagem, pois nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo através da trajetória de socialização vivenciada. Apesar da família ser a primeira instituição responsável por mediar a aprendizagem da criança, é na escola que de fato é submetida a práticas sistemáticas a fim de garantir que aprenda e desenvolva as habilidades necessárias para sua formação global, o que envolve aprender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro (BENTO, 2012a).

O ambiente escolar é visto como uma via de acesso à cidadania, a formação da capacidade crítica, inserção no mercado de trabalho. Entretanto, pode também ser um espaço de discriminação social e racial, onde as brincadeiras pejorativas entre colegas, muitas vezes tidas como “inocentes”, e outras formas de desvalorização, podem esconder padrões de comportamentos que ajudam a perpetuar o racismo na sociedade (COSTA, 2012).

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que inexistem conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo dos seus alunos. Entretanto, estudos que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação no ambiente pedagógico (SILVA JR, BENTO; CARVALHO, 2012; MARQUES, 2015; SANTIAGO, 2015a).

Por outro lado, a escolarização pode ser vista também como uma oportunidade de garantir a criança, direitos que muitas vezes são negligenciados ou negados no panorama geral de discriminação a que são expostas e que tem como consequência o aprofundamento da exclusão social. Sendo, portando, o início da

escolarização o momento ideal para a desconstruções de tais atitudes e de fortalecimento de ações positivas em relação a si e ao outro favorecendo o desenvolvimento de valores e atitudes socialmente saudáveis (KRAMER, 2006).

Apesar da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, e que é considerada um marco na luta por uma educação antirracista, não se estende para a educação infantil (BRASIL, 2003). Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento norteador das atividades dos educadores que atuam nesta área, afirmam que as práticas pedagógicas devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação diversas, inclusive, étnico-racial (BRASIL, 2009).

Tendo em vista o reflexo nocivo do preconceito racial na vida do indivíduo vitimado, e entendendo a Educação Infantil como alicerce importante na formação da criança, percebe-se a relevância da realização de pesquisas que busquem compreender a manifestação deste fenômeno no contexto escolar, bem como o panorama atual das práticas pedagógicas que promovem a igualdade racial.

Em Gurupi-TO, a educação infantil conta com 33 unidades escolares, entre públicas e privadas, atendendo no ano de 2017 um total de 2957 crianças. 56,7% deste público matriculados na rede municipal de ensino, concentrado em sua maioria nos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEI, instituições especializadas no atendimento exclusivo desta etapa de ensino (INEP 2017). Considerando que se trata de um município onde 67,8%% da população é composta por negros (as) não se pode deixar de questionar com estão sendo desenvolvidas as ações afirmativas de valorização racial, bem como o combate ao racismo e a discriminação na educação (IBGE, 2010).

### **1.1 Problema de pesquisa e objetivos**

Com base em Dias (2012), segue-se a premissa de que os professores atuantes na área conseguem desenvolver práticas eficazes na promoção da igualdade racial. Nesse sentido, a pesquisa tem como principal objetivo analisar a intolerância racial nos Centros Municipais de Educação Infantil de Gurupi-TO a partir do posicionamento desses profissionais, e se as práticas pedagógicas relacionam a

promoção de igualdade racial que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Os objetivos secundários são:

- Analisar o conceito de racismo e suas implicações na sociedade brasileira ao longo do tempo;
- Identificar as leis, regimentos políticas públicas e práticas educacionais que tratam sobre o combate ao preconceito nas instituições de ensino básico;
- Analisar a percepção e as ações dos professores da rede municipal de educação infantil do município de Gurupi-TO sobre o preconceito racial;
- Caracterizar os caminhos que os agentes públicos municipais podem seguir no sentido de minimizar o racismo nas escolas.

Para tanto, ao longo deste trabalho, aborda-se o racismo contra a população negra, portanto, quando os termos “preconceito racial”, “discriminação racial” ou racismo forem utilizados, estarão fazendo referência a esses fenômenos envolvendo a pessoa negra. Essa definição se dá em razão do objetivo deste trabalho e não tem a finalidade de negar que a opressão pela qual a população indígena passa é também de cunho racial. Todavia, por questões técnicas, delimita-se o objeto de estudo somente para os afrodescendentes.

Além disto, trabalhos como o de Oliveira (2004), Dias (2012) Aguiar, Piotto e Correa (2015) e Santiago (2015b) reafirmam a presença do forte preconceito contra as crianças negras nos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, a maneira como as escolas enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade negra. Esse fenômeno faz parte do cotidiano de diversas crianças, e por isso, percebe-se a necessidade da reafirmação das políticas de promoção de igualdade racial, especificamente, na educação infantil.

## **1.2 Justificativas**

O estudo tem como principal propósito divulgar as práticas bem-sucedidas em Gurupi, e ao mesmo tempo, identificar suas fragilidades e apresentar parâmetros para fundamentar futuras intervenções que permitam o aperfeiçoamento de políticas já existentes ou formulação de novas estratégias. Com isso, pretende-se que a

Educação Infantil se torne um ambiente de aprendizado de valorização da diversidade racial, contribuindo para a construção de uma política educacional igualitária e pluralista e um país mais forte, coeso, e no qual todos os brasileiros sejam tratados com igualdade e dignidade.

A realização da pesquisa no ambiente escolar da educação infantil permite chamar a atenção para a importância de ações afirmativas de valorização da diversidade cultural e racial. Possibilitando a conscientização do professor de seu papel no desenvolvimento do aluno e estimulando uma atitude ousada e ética em relação à raça/cor e etnia, rompendo com a lógica da reprodução do racismo institucional e proporcionando ao educando uma formação escolar pautada no respeito, valorização e combate não só discriminação racial, mas também a outras formas de violência. Em consequência teremos uma geração futura mais consciente e apta a identificar e romper com ciclo de perpetuação do racismo.

Enquanto pesquisadora e principalmente docente, ainda que do ensino superior, este trabalho permite ampliar a compreensão da dinâmica de funcionamento de um tema tão complexo, que possui seus mecanismos de consolidação anteriores a constituição da sociedade brasileira. Entretanto, o ganho maior percebido diz respeito a formação humana, o abrir de olhos para o a dor e sofrimento do outro ao mesmo tempo que permite visualizar as possíveis estratégias de atuação para enfrentamento desta realidade.

## 2 DIMENSÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA TEMÁTICA RACIAL NO BRASIL

### 2.1 Preconceito, discriminação e racismo

Muito usados como sinônimos na linguagem popular, os termos preconceito, discriminação e racismo, apesar de estabelecerem inter-relação entre si, não tratam de um mesmo fenômeno. Portanto, por considerar a complexidade que envolve discorrer sobre o racismo, percebe-se, inicialmente, a definição de alguns conceitos importante para a compreensão do tema.

No topo da origem do fenômeno racismo, considerado o embrião do preconceito, temos os estereótipos. Estereótipos são generalizações, positivas ou negativas, socialmente construída que se apresentam como preditores de comportamentos. Levam a fixação de características a todos os indivíduos de um mesmo grupo, com se um sujeito representasse todo o coletivo ao qual estaria vinculado, ou seja, de raça, de classe, de gênero e de nação (COSTA, 2012; PÉREZ-NEBRA e JESUS, 2011).

De acordo com Nunes (2010) as ideias pré-concebidas ou pré-conceitos fazem parte da relação do homem com o mundo. Isso significa dizer que o conhecimento não seria possível sem alguma informação anterior sobre o objeto que se pretende conhecer porque é necessário algum ponto de partida para a relação com ele. Assim, a relação sujeito-objeto no momento do conhecimento envolve um caminho duplo: o sujeito parte de algo conhecido para começar a entender o objeto desconhecido e o objeto deixa alguma marca nova no sujeito permitindo que algo novo seja acrescentado a ele.

Essa dinâmica ideal não diz respeito aos preconceitos. Mas quando, por um lado, o sujeito se fecha para conhecer o objeto, preso unicamente aos seus conhecimentos prévios, ou quando, por outro lado, o sujeito se abre exageradamente ao objeto, sem sobre ele refletir a partir das suas próprias opiniões, temos então a dinâmica do preconceito. Enfim, pode-se falar sobre isso quando a relação sujeito-objeto não se refere mais a um processo contínuo de troca mútua.

Outra forma de pensar essa troca contínua entre sujeito e objeto está nos conceitos de projeção e falsa projeção. Horkheimer e Adorno (1986) partem do pressuposto que perceber é projetar. Isto é, para percebemos o mundo a nossa volta, temos de lançar mão de nossos órgãos do sentido em direção aos estímulos

sensoriais, projetando sobre o objeto aquilo que pensamos que ele é. Mas a projeção é só o primeiro passo do conhecimento. Na relação com o objeto é possível reconhecer nele o que foi projetado e o que é próprio do objeto, marcando a diferença entre mundo interno e externo.

A ausência da reflexão é que falta ao sujeito preconceituoso, fazendo com que se altere o objeto a partir de uma falsa projeção. Tal falsidade está na incapacidade do sujeito de perceber o que é seu e o que é do objeto. Não tendo essa clareza, ele credita tudo ao objeto. Sem conseguir refletir sobre o conteúdo dessas informações, nada consegue acrescentar a si mesmo e se torna tanto mais sem consciência, massa de manobra dos discursos preconceituosos e totalitários. Nesse processo, o sujeito não se dá conta que aquilo que ele defende como sua opinião nada mais é do que repetição do que já está pronto nos discursos sociais. Desse modo, o racismo é um fruto de uma percepção social falsa, logo avesso do conhecimento (PÉREZ-NEBRA e JESUS, 2011; NUNES, 2010).

Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. Consiste em uma opinião formada antes de exame e consideração direta dos fatos, ou seja, um julgamento prematuro ou precipitado. Trata-se de uma antipatia baseada em generalização errada e inflexível uma postura hostil ou negativa a qual pode ser sentido ou expresso, podendo ser direcionada contra um grupo como um todo, ou contra um indivíduo em razão de sua pertença a esse grupo (BRITO *et al.*, 2017).

Dada a existência de diferentes grupos socialmente desvalorizados, diferentes tipos de preconceitos podem ser definidos em função da pertença aos grupos considerados minoritários na estrutura de poder. Assim, pode-se citar o preconceito contra homossexuais, contra pessoas idosas, contra mulheres, contra pessoas gordas, contra deficientes intelectuais ou físicos entre outros. Dentre eles, há ainda o preconceito racial, uma forma peculiar de preconceito que se dá em função das características físicas ou fenotípicas dos grupos (LIMA; VALA, 2004).

O preconceito racial contra pessoas negras, pode ser definido, portanto, como o conjunto de pensamentos e sentimentos pejorativos em relação ao negro, fruto da internalização de representações sociais estereotipadas, levando a percepções deturpadas, com disposição a avaliações, crenças e afetos pré-determinados e negativos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2017; SANTOS, 2004).

Por sua vez, a discriminação constitui o comportamento expresso, seja ele de maneira aberta ou sutil, com o propósito de provocar, de alguma forma, o afastamento, a intimidação ou a restrição de acesso de uma pessoa ou de um grupo a um tratamento igualitário em relação aos demais. Pode-se dizer que ocorre discriminação quando o acesso de um indivíduo a oportunidades sociais, políticas e econômicas é restrito por força de alguma característica considerada irrelevante. Isto é, totalmente independente das habilidades, talentos e potencialidades reais do indivíduo discriminado, como por exemplo, a cor da pele (COSTA, 2012; PÉREZ-NEBRA e JESUS, 2011).

A discriminação se manifesta de forma concreta, seja através de atos, iniciativas ou omissões. É a ação efetivada a partir de preconceitos, podendo, inclusive, ser considerada um crime. Embora a discriminação possa ser a expressão do preconceito, é importante salientar que esta não é uma relação necessária, em outras palavras, nem sempre a atitude do preconceito leva a um comportamento discriminatório. Assim, ainda que uma pessoa seja preconceituosa, ela pode conter o seu preconceito em favor de um comportamento aprovado socialmente (COSTA, 2012).

Já a discriminação racial se refere a comportamentos de distinção com prejuízo para negros, podendo se manifestar como privação de direitos ou diferença de tratamento. E quando a discriminação possui uma motivação racial, recebe o nome de racismo.

O racismo constitui mais do que uma atitude, pois envolve uma crença naturalizadora das diferenças entre os grupos. Nesse sentido, o racismo pode ser definido como um processo que implica em hierarquização, discriminação e exclusão voltadas para um indivíduo ou para toda uma categoria social considerado como diferente em função de alguma marca física externa, seja ela real ou imaginada, a qual recebe novo significado em termos de uma marca cultural interna e determina padrões de comportamento. O racismo é uma ideologia, uma violência, uma modalidade de dominação (COSTA, 2012; LIMA e VALA, 2004).

O racismo é uma formação ideológica que se instala dentro de uma estrutura de privilégios e poderes e se manifesta por toda a complexa rede de culturas que constitui a nação. Ele se revela por meio de atitudes individuais, sentimentos e crenças, práticas institucionais discriminatórias, ideias e símbolos e, ainda, por uma extensa variedade de atos presentes no cotidiano. O racismo está inserido dentro de

significados culturais e linguísticos, bem como nas relações sociais que geram sistematicamente desvantagens para as pessoas negras (GLASS, 2013).

No Brasil, o racismo é expresso continuamente não apenas pelas atitudes e práticas cotidianas das diversas comunidades, mas, principalmente, por meio da estrutura social que efetivamente exclui as populações historicamente discriminadas, estratificando de maneira desigual as classes, os grupos, os indivíduos (PÉREZ-NEBRA e JESUS, 2011). Desse modo, falar disso não significa desconsiderar os outros grupos étnicos. Não se trata de mensurar o imensurável, mas de ressaltar que o racismo produz um sofrimento específico, histórico e coletivo que, no País é vivido principalmente por negros e indígenas.

## **2.2 Antropologia e as teorias raciais**

O Brasil, última nação das Américas a abolir a escravização, foi o maior país escravista dos tempos modernos. De acordo com Nogueira (2006) o tráfico de escravizados para esta nação foi responsável pela deportação de cerca de seis milhões de negros da África.

Aqui e em outros países colonizados, africanos apartados de seus laços pessoais e comunitários, desconhecedores da língua e dos costumes da nova terra, passaram a ser tratados como propriedade, como peça a ser comprada para ser utilizada como força de trabalho. Além de buscar dominar e controlar o corpo do escravizado, a elite escravocrata utilizava estratégias psicológicas discriminatórias e preconceituosas para a manutenção do negro como inferior (MUNANGA, 2004).

Até a Abolição, a cor da pele não constituía o principal critério de diferenciação entre os grupos sociais, e sim a condição social de livre ou escravizado. Contudo, nas últimas décadas do escravismo, quando o cenário político já indicava que a abolição aconteceria, começou-se a acirrar na elite nacional um temor de que o povo negro dominasse as terras brasileiras, como já havia acontecido em São Domingos, local onde aconteceu uma revolta de escravizados culminou na independência do Haiti (SANTOS, 2004).

Sob um novo contexto, a elite brasileira lança mão de duas estratégias articuladas para continuar a rebaixar os negros: a importação e a adaptação de teorias racistas originalmente elaboradas na Europa no início do século XX, que serão apresentadas a seguir, e a imigração maciça de brancos europeus, tratada no

próximo tópico. Tais estratégias são consideradas os alicerces do racismo no Brasil (SANTOS, 2004; COSTA, 2012).

Após a Abolição e com a Proclamação da República, o regime de trabalho escravo foi desestruturado dando lugar à sociedade de classes. Neste sentido, em uma sociedade na qual os grupos privilegiados não permitiam o questionamento da hierarquia social vigente, surge também a necessidade de criação de uma base teórica que pudesse respaldar à percepção da diferença como desigualdade (COSTA, 2012).

O resultado da ação se refletiu nos sistemas classificatórios adotados, o qual determinou o lugar social, político econômico e cultural que caberia a cada grupo social no projeto brasileiro de nação. Esse projeto implicava a transformação de uma população composta por grupos raciais considerados inferiores, notadamente negros e indígenas, em uma população homogênea que representasse “o povo brasileiro”. Os traços fenotípicos como formato do nariz, dos olhos, da boca, textura do cabelo, passam a representar marcas de inferioridade, naturalizando a desigualdade histórica e socialmente construída. A cor torna-se então, critério de classificação e realiza-se a metamorfose do escravizado em negro (MUNANGA, 2008).

Ressalta-se que essa transformação na sociedade brasileira em classes, na qual o negro e o índio ocuparam a base da hierarquia social, sofreu fortes influência do cientificismo racista predominante na Europa no fim do século XIX. Esses elementos afirmaram que os sujeitos humanos são desiguais por natureza. Além disso, mascarava os fatores sócio-históricos responsáveis por essas desigualdades ao tempo em que garantia a dominação e a imposição dos padrões europeus com base em uma justificativa científica (COSTA, 2012).

Segundo Nogueira (2006) os escritos europeus concernentes ao positivismo, ao evolucionismo social e ao darwinismo social deram aportes para a construção das teorias sobre raça. Conseqüentemente, a acerca do racismo, o que ficou conhecido como “racismo científico”, que classificava os povos europeus como superiores, e inferiores os indianos e indígenas.

Dois linhas de pensamento europeu de cunho racista se sobressaíram no Brasil e no mundo. A monogenista cria que haviam grupos humanos que evoluíram mais do que outros. Já na poligenista, a espécie humana se dividiria em subespécies biologicamente diferentes, em raças com origens distintas, sendo que

haveria aquelas exclusivamente superiores e outras invariavelmente inferiores (FERES JR, 2006).

No Brasil, Sílvio Romero foi um dos principais defensores da primeira concepção, pois acreditava na purificação racial do País por meio da miscigenação entre negros e brancos. Afirmava que, em função da seleção natural, em um futuro próximo a nação seria composta basicamente por brancos, ou seja, por civilizados (MUNANGA, 2004).

Raimundo Nina Rodrigues foi representante do repúdio à miscigenação. Para ele, o mestiço não deixaria de ser um degenerado, já que o negro, miscigenado ou não, era inegável e invariavelmente inferior. Ele, assim como, Afrânio Peixoto e Arthur Ramos (membros da Escola Nina Rodrigues) foram alguns dos principais pensadores do ideário eugenista e higienista aplicado no Brasil no século XIX e primeira metade do século XX (NOGUEIRA, 2006).

Rodrigues, médico baiano renomado, estudioso do negro e da criminalidade e grande adepto das ideias do antropólogo criminal italiano Cesare Lombroso, foi representante importante das teorias raciais no Brasil. Lutou pela implantação da Medicina Legal nos currículos das Faculdades de Medicina e defendeu a criação de dois códigos penais brasileiros: um para os brancos e outro para os negros, pois defendia que as diferenças raciais levavam a diferenças comportamentais e morais tão grandes que não se podiam fazer as mesmas exigências para ambas as raças. Para ele, como para outros cientistas de sua época, a igualdade de direitos e deveres era uma ilusão (NUNES, 2006)

Em “Africanos no Brasil”, publicado em 1935, o autor faz uma reflexão sobre a influência do negro na constituição do povo brasileiro, tendo em vista contribuir para a grande questão política daquele momento: a natureza desse povo e suas possibilidades de evolução. Ao fazer esta discussão, ele contribuiu para a instituição da Antropologia no país, detendo-se no estudo dos povos africanos trazidos para o Brasil.

Posteriormente Rodrigues (1935/2010), consegue conciliar a questão da degeneração e inferioridade do negro, tão divulgada por diferentes autores e reafirmada por ele mesmo, com a possibilidade de pensar sem tanto pessimismo o futuro do país. Entre as duas versões dominantes, a que concebe a inferioridade como “transitória e remediável” e a que a vê como inerente à constituição orgânica.

Por isso, não há como remediá-la, Rodrigues toma o que interessa das duas, de modo a ver saídas para o país, sem negar a hierarquia entre as raças.

Rodrigues toma existência de níveis de desenvolvimento diferenciados entre os povos negros como prova de que são capazes de civilizar-se. No entanto, por ser muito morosa, o grau de civilização alcançado pelos negros não será o da raça branca. É assim que ele justifica a hierarquia entre raças e se opõe a argumentos igualitários (NUNES, 2006).

A teoria sustentada por Rodrigues (1935/2010), apontava que a evolução do negro estaria condicionada a convivência e apropriação da cultura do branco. A crença na superioridade incontestável do branco em relação ao negro levou esses autores a pressupor que a convivência com o branco civilizado, ainda que seja como escravo era melhor para o negro do que viver livre em culturas primitivas. Para o autor o negro só poderia alcançar o branco se o branco perdesse a capacidade de evoluir, hipótese vista como impossível por eles.

Posto isso, e considerando qualquer uma das correntes de pensamento citadas, nota-se que o racismo é uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas, que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência de uma relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Ademais, sustenta-se o argumento que a raça diz tudo sobre uma pessoa, e define suas capacidades intelectuais e morais, indicando até suas inclinações de trabalho, atléticas ou sexuais (GLASS, 2012; MUNANGA, 2008)

Ainda segundo Munanga (2008), o racismo é um dos principais organizadores das desigualdades materiais e simbólicas que há no Brasil. Ele orienta modos de perceber, agir, interagir e pensar e tem função social específica: a estratificação racial e perpetuação do privilégio do grupo racial branco. Ou seja, por meio de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos progridem à custa da população negra.

### **2.3 Sociologia das relações raciais: branqueamento, mito da democracia racial e teorias contemporâneas**

Nas últimas décadas do escravismo, uma outra estratégia utilizada numa tentativa de diminuir o número de negros no país e de torná-lo mais branco foi a instituição de políticas imigratórias que incentivavam a vinda principalmente de alemães e italianos para o Brasil. Elas foram mais intensas entre 1880 e 1920, no entanto, uma política mais consistente passou a vigorar em 1850, com a promulgação da Lei 601, que regulamentou a concessão de terras públicas e tornou mais fácil a expedição de títulos de propriedade para estrangeiros, um ato coincidente com a abolição do tráfico de escravos. Por assim dizer, essa foi a primeira política pública focal estabelecida no Brasil, a qual, como é notório, beneficiava sobremaneira os imigrantes (COSTA, 2012).

Essa população imigrante assumiu os postos de trabalho mais valorizados, referentes à indústria fabril incipiente e à agricultura cafeeira. O resultado foi direcionar aquela imensa população negra liberta num processo de competição desigual com a mão de obra imigrante e branca. Sem nenhuma política pública reparadora, após abolição, os(as) negros(as) foram incluídos de forma excludente no processo produtivo (GUIMARÃES, 2001).

O branqueamento poderia ser entendido, em um primeiro nível, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, responsável pelo aumento numérico proporcionalmente superior dos mestiços. Todavia, não poderia deixar de ser entendido também como uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se “integrar” (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social (BENTO, 2003).

Neste sentido, o branqueamento se refere à adoção pelo não branco de normas, atitudes e valores associados ao universo branco como intuito de ser reconhecido como detentor de uma identidade racial positiva. Logo, branqueamento significava mudanças comportamentais e culturais por parte dos negros, mas também a necessidade de se criar biologicamente intermediários entre pretos e brancos: os pardos. Seria o sinal dos efeitos da seleção natural, da vitória do branco

sobre o negro, condição para que, no futuro, o Brasil formasse um povo tipicamente brasileiro e civilizado (COSTA, 2012).

Especialmente a partir da década de 1930, o discurso ideológico do branqueamento e, com ele, a crença de que o povo negro, por inferioridade biológica, e em função da miscigenação, seria suprimido, foi rearranjado pelo da democracia racial, cujo principal mentor intelectual é Gilberto Freyre (1900-1987). Os escritos sociológicos de Freyre (1933), promovem uma verdadeira revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultura luso-brasileira- nordestina a alma nacional. Escreveu sobre a vida cotidiana tecida entre os da casa-grande e os da senzala, elevou à categoria de raças fundadoras do país aqueles que, anos antes, tinham sido escrachados (GUIMARÃES, 2004).

A sua principal obra, “Casa grande & Senzala” até os dias atuais é considerado um clássico da sociologia brasileira. Trata da formação do povo brasileiro, ressaltando seus defeitos e suas qualidades e as peculiaridades da sua origem, aborda especialmente aspectos relacionados a miscigenação. Em síntese, as palavras do sociólogo se debruçam sobre a descrição dos hábitos da origem do Brasil e os papéis sociais desempenhados pelas diversas camadas da população. A valorização da mestiçagem como característica nacional contrasta fortemente com a longa série de escritos de autores brasileiros desde 1870, associando mestiçagem e degenerescência da população, concebida em decorrência disso como incapaz de alcançar a civilização.

Inicialmente, a obra de Gilberto Freyre recebeu consagração imediata por caracterizar o Brasil e fazer parte dos estudos oriundos do Projeto Unesco. Também integrava essa iniciativa o sociólogo Florestan Fernandes (1920-1995), que reinterpretou “Casa-grande & Senzala” como uma fábula da convivência harmônica entre contrários. Por meio de análises empíricas, ele comprovou a existência de racismo no país, como também demonstrou que esta variável era um fator determinante das relações sociais.

Outrossim, a ideia de democracia racial contribuiu, ou melhor, ainda contribuiu para a produção de representações sobre uma suposta convivência harmoniosa entre brancos e negros, ambos desfrutando de iguais oportunidades. Contudo, essas representações são ideológicas e estão a serviço da manutenção de uma lógica social excludente que impossibilita o tratamento adequado de problemas

sociais oriundos das relações raciais no Brasil (DOMINGOS, 2005; MUNANGA, 2008).

Notadamente, a partir da suposta ideia de uma democracia social e cultural, proclamou aquilo que Fernandes (1965) nomeou de mito da democracia racial. Esse conceito se estabeleceu como uma imposição política, uma proibição social de se falar em racismo. Tendo como custo, aos que tentam falar ou agir contra essa concepção, a repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira, o que obviamente permite a prevalência da hipocrisia que acaba ofuscando a realidade do racismo (GUIMARÃES, 2001).

Contudo, estudos conduzidos nas décadas de 1960, 1970 e 1980, por ativistas, intelectuais e estudiosos como Abdias do Nascimento (1914-2011), Guerreiro Ramos (1915–1987), Muniz Sodré (1942-), Thales de Azevedo (1904 - 1995), Florestan Fernandes (1920–1995), Octávio Ianni (1926–2004), Carlos Hasenbalg (1942-2014) e Nelson do Valle Silva (1968-), os quais analisavam dados censitários de renda, ocupação, educação, residência e cor, entre outros, contribuíram para a desconstrução desse mito. Ao colocar em evidência a real situação do negro, o qual era preterido em relação aos brancos, sobretudo no mercado de trabalho, onde recebiam menores ganhos e promoções ainda que apresentassem o mesmo nível de instrução e experiência profissional. Esses estudos revelaram a influência da cor dos indivíduos nas causas da pobreza e em sua reprodução (COSTA, 2012).

Ocupando posto de destaque nas publicações sobre o tema, Fernandes (1965), um dos principais representantes da escola paulista de sociologia, explica a existência do preconceito racial na sociedade capitalista competitiva do Brasil por meio de dois argumentos. Primeiro, ele seria um resíduo cultural da hierarquia racial da sociedade escravista, fadado a desaparecer com o tempo. Ou seja, com o desenvolvimento da própria sociedade capitalista. Segundo, a discriminação ocorreria devido à inadequação do negro à sociedade competitiva, dada sua falta de preparo para as profissões que se abriram a partir do fim da escravidão.

As teses de Florestan Fernandes tiveram uma recepção diferenciada na literatura sociológica. Para citar dois exemplos contemporâneos significativos, enquanto Carlos Hasenbalg (1942-2014) dedicou-se a refutar a primeira, Jessé Souza (1960-) preferiu elaborar sobre a segunda (FERES JÚNIOR, 2006)

Para Fernandes (1965), a discriminação racial no Brasil pós-abolição era um resíduo, uma sobrevivência de padrões arcaicos de relações sociais moldadas durante a escravidão. O racismo seria a imputação de atributos adscritos ao negro, os quais, em última análise, seriam incompatíveis com a modernização industrial. Portanto, com a plena realização do processo de modernização, o racismo estaria fadado a desaparecer.

Entretanto, outros autores afirmam que apenas a questão histórica não é suficiente para explicar a manutenção da discriminação racial, como o caso de Carlos Hasenbalg (1979), talvez o maior responsável pelo ressurgimento dos estudos de relações raciais no Brasil. Contrapondo às ideias de Florestan Fernandes, argumenta que, para sobreviver, uma determinada relação deve funcionar na estrutura social do presente, ou seja, o racismo e a discriminação devem ser relacionados aos ganhos materiais e simbólicos do grupo superior, os brancos. Desse modo, a discriminação e o preconceito raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas. Na sociedade escravocrata a inferiorização do negro servia para legitimar o regime político-legal vigente, ao passo que no contexto da sociedade capitalista ela cumpre a função de alijar os negros da competição por oportunidades de ascensão social.

Essa teoria defendida Hasenbalg (1979), ficou conhecida como tese da redefinição moderna da discriminação racial. Seguindo seus pressupostos, pode-se entender que o sistema capitalista que auxiliou nesta manutenção, já que permitiu a ressignificação de tal discriminação, apontando o negro como incapaz tecnicamente e como cidadão. Portanto, a discriminação está relacionada com os ganhos materiais e simbólicos do grupo discriminador. Assim, o autor descreve que a discriminação se mante pelos mecanismos sociais que a regulam.

Uma versão mais detalhada e recente da teoria da redefinição moderna do conteúdo da discriminação racial e do preconceito no Brasil é articulada por Jessé Souza (1960-). Souza (1999) conclui que o preconceito racial no Brasil se transformou com o advento da modernidade. Na sociedade escravista, a cor funcionava com índice absoluto da condição servil, ao passo que na sociedade moderna competitiva ela passa a ser um índice relativo de “primitividade”, de não-adaptação aos imperativos valorativos da modernidade. Assim, essa nova modalidade de preconceito racial tem como conteúdo a negação do padrão

contingente do tipo humano definido como útil e produtivo no racionalismo ocidental e implementado por suas instituições fundamentais. O preconceito racial moderno, percebe o negro como “imprestável” para exercer qualquer atividade relevante e produtiva.

Atualmente, sob a sombra do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, o preconceito e o racismo tornam-se assuntos indesejados, um discurso a ser evitado, um tabu a que o cidadão geralmente atribui ao outro e raramente a si mesmo. Esta condição marca uma outra mudança no campo das teorias sobre as questões raciais, que não configura uma alteração na função pejorativa do preconceito e da discriminação, mas uma modificação em sua forma de expressão.

Em nossa sociedade, atos explícitos de discriminação racial são proibidos por lei. Diante das pressões sociais em favor de uma postura antipreconceito, tem-se verificado uma mudança no modo como o preconceito racial tem sido expresso. As formas mais explícitas, que implicam na crença quanto à inferioridade do grupo alvo e no comportamento de rejeição do contato com os membros desse grupo têm sido substituídas por uma forma menos evidente que continua a reproduzir atitudes discriminatórias, sem, contudo, ferir a norma social que classifica o racismo como algo indesejável.

Desta forma, o preconceito flagrante, aquele expresso de forma aberta e ativa vem sendo substituído por formas menos explícitas, distante e indireta de subjugar membros de grupos minoritários. Por outro lado, reflete-se a postura de discriminação sem ultrapassar a norma social do preconceito racial, que pode ser denominado preconceito sutil ou racismo cordial (LINS, LIMA-NUNES e CAMINO, 2014; LIMA e VALA, 2004; SANTOS et al, 2006).

O racismo cordial consiste em uma forma de discriminação dirigida aos não brancos, caracterizada por comportamentos e atitudes discriminatórios revestidos de uma superficial polidez. Se expressa nas relações interpessoais por meio de brincadeiras, piadas e ditos populares de cunho racial (LIMA; VALA, 2004). Para Camino *et al.* (2001), apesar na nomenclatura do termo, o racismo em nenhuma maneira se configura cordial, pois, por ser implícito, mostra-se como um instrumento de extrema eficiência na discriminação contra o negro e de difícil erradicação e assim como qualquer outra forma de discriminação gera sofrimento e consequências negativas para o indivíduo vitimado.

## 2.4 Consequências psicossociais do racismo na construção da identidade da população negra no Brasil

Torna-se pertinente discorrer sobre a complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra no País. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Ressalta-se que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados, e este sentido negativo da palavra se estende até hoje (MATTOS e ABREU, 2008).

Conforme Santiago (2015a), as construções racistas presentes nas inúmeras experiências vivenciadas pela população negra impõem uma vivência cotidiana de não pertencimento e de segregação racial. Assim, expõe as fragilidades do discurso igualitário existente no âmbito universalista homogeneizador, que demonstram como o racismo posiciona alguns sujeitos em um *locus* social de superioridade e outros em um *locus* social de inferioridade.

Neste contexto, Nogueira (2006) diferenciou o preconceito racial em dois tipos: o preconceito de “marca” ou de “cor”, relacionado propriamente a características fenotípicas, e o preconceito de “origem” referente à ancestralidade, mesmo que remota, ainda que o sujeito não tenha sinais corpóreos negros. No Brasil, o preconceito de marca é predominante, ou seja, aqui, do ponto de vista racial, o sujeito é classificado com base na cor da pele, no formato do nariz e da boca e na textura do cabelo.

De um ponto de vista histórico, a identidade branca se construiu no Brasil em aproximação com a condição de liberdade e a memória dela, e a identidade negra, em aproximação com a escravidão (MATTOS e ABREU, 2008). Nesse processo, como ressalta Santiago (2015b), os brancos desfrutaram de grandes privilégios, como se a ordem social vigente estivesse posta para garantir somente aos interesses preestabelecidos por e para este grupo, fundando abismos sociais pautados em diferenças fenotípicas que cunham processos de exclusão. Desse modo, sedimenta-se a criação de laços ideológicos que constroem e advogam a existência não só de uma distância social e cultural entre negros e não negros, mas também biológicas.

A hierarquização dos sujeitos com base em princípios coloniais de racialização agrava e justifica as desigualdades entre os humanos. Nesse processo,

como aponta Bastide e Fernandes (2008), a cor negra foi selecionada como marca racial que serviria para identificar socialmente aqueles que deveriam ficar em níveis mais baixos da sociedade. Para a construção efetiva de uma hegemonia branca, são criados mecanismos de anulação das culturas não dominantes, o que, no contexto brasileiro, significa criar distanciamento entre os negros e os não negros. Esses atuam, como uma técnica social de manipulação do comportamento de pessoas ou grupos, dividindo-os ou aglutinando-os. Essa percepção se impregna nas diferentes ações estabelecidas cotidianamente, impedindo que possa existir uma troca simbólica destituída de qualquer padrão “hierarquizador” entre brancos e não brancos (SANTIGO, 2015a).

Ao mesmo tempo que o processo de “racialização” produz a inferioridade do negro através do olhar do outro, também legitima a aculturação forçada pelo imperialismo colonial, criando imagens tomadas como modelos ou referências. Nesse sentido, não basta somente alocar os negros em condições subalternas, é necessário também negar sua negritude e criar um imaginário negativo sobre ela, desenvolvendo a concepção de que as produções culturais dos europeus brancos são as melhores para compor as instrumentalidades da vida (SANTIAGO, 2015a).

Voltando à discussão sobre racismo, naquela escala hierárquica, e em relação aos diferentes âmbitos da vida, ao grupo racial negro (preto e pardo) historicamente tem sido atribuído os lugares mais desqualificados e, ao grupo racial branco, o topo da hierarquia. Esse escalonamento marca suas identidades e seus modos de vida, pois, se o topo está associado à população branca, ela tem maior probabilidade de constituir-se subjetivamente de forma afirmativa, já a população negra é comumente assolada por uma luta constante e, às vezes, inglória, contra o sentimento de inferioridade e, junto com ele, o de culpa por não corresponder àquele suposto ideal, bem como pelo sentimento de angústia por persistentemente passar por situações de opressão (CONSELHO FERERAL DE PSICOLOGIA, 2017)

Nogueira (2006) aponta que o preconceito de marca não atua apenas na interação com outras pessoas, mas também na auto-concepção e na auto-avaliação daqueles que dele são vítimas. Ele abrange uma grande variedade de cores, e, quanto maiores as proximidades das tonalidades mais escuras da pele e dos cabelos encarapinhados, maiores as chances de baixa autoestima e auto aceitação.

A violência gerada por esse processo cria sentimentos como o medo a rejeição e a baixa autoestima dos sujeitos negros, segundo gera subjetividades

autodestrutivas em busca de adequação a qualquer custo. Negação das suas características físicas cria elementos para o descolamento de um pertencimento corpóreo dos sujeitos negros, desencadeando um processo de negação de si mesmo e de seu grupo racial, gerar sentimentos de recusa às características raciais do grupo negro e fortalecer o desejo de pertencer ao grupo branco (SANTIAGO, 2015b).

A supremacia racial e o racismo não podem ser totalmente superados por que cada pessoa que cresce dentro dessa cultura torna-se, de alguma maneira, por ela contaminada. Assim, tal cultura deve ser questionada em todos os espaços, dos mais íntimos aos mais públicos (GLASS, 2012).

De fato, os negros se encontram em desvantagens de acesso a recursos e bens posicionais, como bem pontuam os indicadores sociais relacionados aos índices de mortalidade da população brasileira, no acesso às políticas públicas de saúde, cultura e também ensino, esse fenômeno é conhecido como “racismo institucional”. Este termo foi cunhado e divulgado pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, em 1967. Refere-se ao nível político-programático das instituições, a ações amplas voltadas à coletividade, em outros termos, diz respeito às prioridades e escolhas de gestão que privilegiam ou negligenciam determinados aspectos, infligindo condições desfavoráveis de vida à população negra e indígena e/ou corroborando o imaginário social acerca de inferioridade dessa população (CONSELHO FERERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

A prática de racismo institucional pode ser considerada a principal responsável pelas violações de direitos dos grupos raciais subalternizados. Efetivada em estruturas públicas e privadas do país, essa prática é marcada pelo tratamento diferenciado, desigual. Indica, pois, a falha do Estado em prover assistência igualitária aos diferentes grupos sociais (COSTA, 2012).

O racismo institucional pode ser observado em diferentes esferas de políticas públicas, incluindo as educacionais. O não reconhecimento dos líderes e das diversas formas de resistência negra à escravização e a não consideração destes como parte relevante do conteúdo a ser trabalhado nas aulas de história ou na política e serviços educacionais e culturais, a manutenção da percepção errônea e limitada da cultura negra como folclore, são exemplos do racismo institucional (CONSELHO FERERAL DE PSICOLOGIA, 2017).

Frente a esta situação, revela-se cada vez mais imprescindível incentivo a discussões e reflexões sobre esse tema nos mais variados ambientes. Pois como apontam Nogueira (2007), Costa (2012), Santiago, (2017a, 2017b), o preconceito e discriminação estão presente e vitimam pessoas em ambientes onde deveriam estar assegurados minimamente seus direitos de cidadão, como é o caso do ambiente escolar. Dessa forma, o próximo tópico se destina a abordar o preconceito racial, discriminação e racismo no que tange a instituição escolar, bem como as políticas públicas de educação.

### **3. PRECONCEITO E ESCOLARIZAÇÃO: MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA**

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004).

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana. Contudo, ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. A partir deste momento, inicia-se a preocupação, em grande parte motivada por pressão do Movimento Negro Brasileiro, com a inclusão do tema da diversidade racial na educação escolar (SILVA JR, BENTO e CARVALHO, 2012).

No final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC. O órgão objetiva a regulamentação do exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Desse modo, trata-se de um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial (MATTOS e ABREU, 2006).

Além disso, a Constituição Federal (1988) previu as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro como conteúdo curricular obrigatório em todos os níveis de ensino. Sete anos depois, os Parâmetros curriculares nacionais - PCNs, aprovados pelo MEC em 1996, introduziram no ensino conteúdos de história africana. Ainda que sem uma proposta específica no PCNs, a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural, que viria

posteriormente se tornar o foco central das políticas de educação antirracistas no país (MARQUES, 2015).

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades (GOMES, 2010).

A partir de 2003, nota-se o aprofundamento desse debate. Algumas iniciativas de mudança merecem destaque: no governo federal, pela primeira vez é instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004.

Criada pela Medida Provisória nº. 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº. 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) nasce do reconhecimento e da valorização das lutas históricas do movimento negro brasileiro. A Secretaria possui status de ministério, na medida em que se apresenta de forma independente. Entre as pautas defendidas pela SEPPIR, constam as ações afirmativas, que são políticas públicas com a finalidade de corrigir desigualdades raciais acumuladas ao longo dos anos.

No tocante à educação, é nesse contexto que, finalmente, é sancionada a lei n. 10.639, em janeiro de 2003, que modificou a Lei Nº 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas brasileiras, públicas e particulares.

Desde sua aprovação, essa modificação legal provocou impacto nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio no sentido de serem efetivados investimentos na formação de professores e aquisição de materiais didáticos para trabalhar esse tema. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (FERREIRA, 2015; MARQUES, 2015).

No ano seguinte, o parecer e a resolução que instituíram as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" foram aprovados pelo Conselho

Nacional de Educação - CNE em março de 2004 e homologados pelo MEC em junho do mesmo ano.

Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas se propõem desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes. As “Diretrizes” trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial. Nesse sentido, o parecer se propõe oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade (MATTOS e ABREU, 2006).

A divulgação das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana" trouxe aos profissionais de história, professores e pesquisadores novos desafios. Questões levantadas por historiadores e por sujeitos sociais ligados aos movimentos negros, como a continuidade das desigualdades raciais após a abolição da escravidão, tornam-se, com essa oportunidade, motivo e incentivo para a implantação de uma política educacional. Visando à educação e à transformação das relações étnico-raciais, e criando pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, o caminho escolhido pelas "Diretrizes" foi a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros (BRASIL, 2004).

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminação elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004)

A despeito de prognósticos pessimistas, é notório o crescimento do interesse de professores e secretarias de educação pela sua implementação, o que evidencia uma premente demanda social na luta contra o racismo. Algumas estratégias sugeridas pelas “Diretrizes” podem ajudar a aprofundar a discussão, tendo em vista, que o tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e

histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores (MATTOS e ABREU, 2006).

Embora a Lei nº 10.639/03, tenha representado um grande avanço no sentido da construção de uma educação antirracista, Aguiar, Piotto, Correa (2015) chamam a atenção para o fato dela estar voltada ao ensino fundamental e médio, excluindo a educação infantil. Situação que gerou diversas críticas, dada a relevância dos primeiros anos de escolarização para a formação global do aluno, associada ao entendimento de que não são raras as situações de preconceito e discriminação racial nas salas de aula da educação infantil (SANTIAGO, 2015a, 2015b; ROSEMBERG, 2012)

### **3.1 Igualdade racial na educação infantil**

#### **3.1.1 Educação infantil**

A educação infantil brasileira constitui um subsetor das políticas educacionais e um campo de práticas e conhecimentos em construção. Passa a ser responsabilidade do Estado no final da década de 1980, com a Constituição Federal, e é considerada como a primeira etapa da educação básica a partir de 1996, respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. No Brasil, a educação infantil compreende o atendimento (não obrigatório) às crianças de 0 a 3 anos, oferecido em creches, e em pré-escolas (obrigatório), para as de 4 a 5 anos (ROSEMBERG, 2012).

O atendimento à criança pequena é um direito, ou seja, todas as crianças têm direito à educação, independentemente de seu grupo étnico-racial ou classe social. O trabalho realizado por creches e pré-escolas deve ser educativo e visa garantir também assistência, alimentação, saúde e segurança às crianças. A educação infantil deve preparar as crianças para que tenham bom desempenho na segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental, e também lhes propiciar melhor desenvolvimento humano e social (TRINIDAD, 2012).

A educação infantil é o primeiro recinto institucionalizado a que a criança tem acesso. Isso significa que ela passa a conviver em novos coletivos e, assim, precisa

ter oportunidade para aprender e apreender as regras para essa convivência pautada no respeito por si e pelo outro (BENTO, 2012b).

Quando a criança adentra o espaço de educação infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e a comunidade em que vive. Entretanto, é nesse espaço que passa a conviver com outras crianças e adultos até então desconhecidos. Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte de sua vida. O aprendizado, por conseguinte, deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple a dimensão social e a cultural. Cabe, ainda, a esse espaço de educação cuidar do bem-estar da criança, desde sua higiene até de seu emocional. Nessa etapa da vida, tornam-se questões fundamentais para o pleno desenvolvimento e realização do ser humano (TRINIDAD, 2012).

As instituições de educação infantil devem possuir uma ação intencional e planejada de socialização das crianças de 0 a 5 anos. O fato de as crianças ingressarem cada vez mais cedo e permanecerem por mais tempo nessas instituições aumenta a responsabilidade e o compromisso com o desenvolvimento integral, portanto, com uma visão ampla de educação. Essas instituições contribuem para a construção da identidade das crianças e cumprem papel socializador ao possibilitar o desenvolvimento infantil entre pares e diferentes adultos, ao partilhar cuidados com as famílias, ao ampliar conhecimentos, colocados à disposição das crianças (CARVALHO, 2012).

Em concepção mais ampla, educar-cuidar vai muito além dos procedimentos físicos, ou de atividades com propósitos de desenvolvimento cognitivo. Envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e o de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade. Assim, é entendido como ajudar a crescer e se desenvolver de forma ampla. Nesse sentido, cuidado e educação são faces da mesma moeda, comprometidas com a transformação do ser humano, com seu desenvolvimento global (SILVA JR., 2012)

Os primeiros anos da infância são decisivos para a formação intelectual, afetiva e social do ser humano. Por este motivo, cercar as crianças do melhor atendimento possível é imperativo para todas as sociedades (BENTO, 2012a).

As mais recentes pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro humano nos primeiros anos vêm demonstrando o enorme potencial cognitivo das crianças. Estudos comprovam que a atenção dada à criança no começo da vida é muito mais

importante para o desenvolvimento do ser humano do que se imaginava até a década de 1980. Neurocientistas descobriram extraordinários efeitos que ocorrem no cérebro do bebê quando ele recebe um estímulo adequado de um adulto ou mesmo de outra criança. Como resposta ao estímulo recebido, que pode ser um gesto, um carinho, uma brincadeira, uma relação estimulante com um objeto social de conhecimento, em segundos, milhares de neurônios se conectam por meio das sinapses, que formam uma espécie de ponte entre os neurônios (CARVALHO, 2012)

Essas conexões podem durar para sempre ou desaparecer, completa Carvalho (2012), quando os bebês e as crianças pequenas recebem estímulos adequados, muitas conexões serão criadas e fortalecidas. São muito grandes as chances de essas crianças tornarem-se adultos saudáveis e cidadãos ativos. Uma rede bem estabelecida de sinapses vai exigir menor esforço para processar informações e aprender novas funções ao longo da vida.

Silva Jr. (2011) aponta para o anexo do Plano Nacional de Educação - PNE, onde está acentuado que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade. Em contraponto, quando a criança vivencia, repetidamente, situações de violação de direitos, desvalorização, humilhação, falta de afetos, as consequências que comprometem seu desenvolvimento de forma significativa.

### 3.1.2 Identidade, preconceito e infância

A discriminação racial existe (e persiste) em diferentes segmentos da sociedade brasileira. Ela foi historicamente produzida e disseminada a partir de discursos que circulam repetidamente nos clubes, nos livros, nos jornais, na televisão, no cinema, nos brinquedos, nas escolas, etc. Nesse sentido, é preciso considerar que as crianças constroem verdades acerca do que é ser branco ou ser negro na convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem (DIAS, 2012).

Bento (2012) apresenta uma síntese de resultados referentes as pesquisas recentes sobre a identidade racial em crianças na educação infantil. E aponta os seguintes resultados:

**Quadro 1 – Síntese de resultados referentes as pesquisas recentes a identidade racial em crianças na educação infantil**

<b>Autores</b>	<b>Resultados</b>
CARTER e GOODWIN (1994).	Entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza.
DIAS (1997); GODOY (1996).	Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito.
DIAS (2007).	Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras).
CAVALLEIRO (2003).	Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia.
FAZZI (2004).	Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele.
TRINIDAD (2011).	A criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca.

Fonte: Bento (2012).

Uma questão importante que se coloca é: como em idade tão tenra, as crianças podem estar tão ligadas às dimensões de fenótipos bem como aos valores que informam essas dimensões? De fato, elas são sujeitos ativos, atuando

diretamente nas relações sociais, contribuindo para construção do mundo e estabelecendo conexões diretas entre os diferentes sujeitos, adultos ou não adultos, que as rodeiam, produzindo culturas e ressignificando signos sociais (BENTO, 2012).

Esta forma de conceituação possibilita olharmos as produções socioculturais das crianças de modo a perceber, conforme afirma Santiago (2015a), que elas são capazes de estabelecer múltiplas relações e reconhecem seu pertencimento a determinada classe, gênero, sexualidade, etnia e raça – são meninos, meninas, negras, brancas, indígenas, mas, independentemente, são criaturas e criadoras da história e da cultura.

Ademais, uma característica importante a ser destacada é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e das desigualdades presentes na sociedade. Assim, o racismo, a opressão de classe, a homofobia, o machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

Bento (2012) aponta que crianças muito novas são cientes das diferenças de fenótipo e conectam mensagens sociais aprendidas a tais diferenças. Ou seja, crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem. Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade. De outro lado, as negras, sabendo-se pretas-negras e, portanto, consideradas “feias”, mostraram-se desconfortáveis e constrangidas.

As pesquisas sobre as relações raciais que abordam a criança negra no espaço institucional da educação infantil (TRINIDAD, 2011; OLIVEIRA, 2004; CAVALLEIRO, 2003) apontam a racialização como um dos elementos mediadores das relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e entre os/as docentes e as crianças. Por meio desse processo, são construídas hierarquizações sociais, bem como desapropriações dos pertencimentos étnico-raciais das crianças negras.

O ideário da racialização atua como um mecanismo construtor de imagens distorcidas da historicidade e da cultura negras, ligando diferentes elementos simbólicos para justificar e validar a hierarquização entre os seres humanos. Os corpos negros, os cabelos enrolados, as artes africanas, as culturas negras são expressões máximas para a construção da inferioridade dos sujeitos negros, servindo como elemento para a alocação dos homens, mulheres e crianças de pele escura nos lócus mais baixos da hierarquia social (GOMES, 2008).

Essas ideias de racialização influenciam as culturas infantis, criando singularidades e cunhando imagens de uma infância e do que é ser criança em uma sociedade desigual e hierarquizada racialmente. Contudo, esse processo não é natural nem indolor; muitas vidas são relegadas ao esquecimento para que a norma substantiva dos signos, impregnada sobre os corpos, seja legitimada. As crianças pequenas passam a constituírem-se como sujeitos do meio social, absorvendo papéis e atitudes dos significados presentes na sociedade, interiorizando-os, tornando-os seus (SANTIAGO, 2017b).

Não raramente, tem-se observado através de pesquisas realizadas em instituições de ensino, que atitudes discriminatórias e comportamentos racistas não são emitidos exclusivas por outras crianças. Muitas vezes são originários dos próprios educadores, que consciente ou inconscientemente reforçam a discriminação e perpetuam o preconceito racial em sala de aula (MOITINHO, 2009).

Um exemplo dessa realidade, Santiago (2015b) discorre sobre uma pesquisa realizada em centros de educação infantil. Observou-se as interações ocorridas em sala com crianças de três anos de idade, e notaram-se a existência da rejeição de crianças negras. Além disso, o estudo apontou ainda que tais atitudes acabam sendo reforçadas pelos professores que por vezes também rejeitam tais características nas crianças, acabando refletindo o ideário presente em uma sociedade racista.

Aguiar, Piotto e Correa (2015) em uma pesquisa aplicada em um centro de educação infantil, presenciaram professoras do berçário comentando sobre a dificuldade de arrumar certos tipos de cabelo, referindo-se aos das crianças negras, que seriam “ruins e armados” e apelidando os cabelos crespos das crianças como “bandidos” segundo a explicação da professora, levava esse “apelido” porque seria como um bandido, que “se não está preso, está armado”.

Oliveira (2004) em seu estudo realizado com professoras e demais profissionais de instituições de educação infantil com relação a crianças brancas e negras, identificou tratamentos diferenciados direcionados às crianças nas creches, com demonstração de “carinho” e “paparicação” na maneira como são recebidas as crianças brancas. De outro lado, constatou, em diversas situações, recusa de contato físico com crianças negras.

### 3.1.3 Políticas de enfrentamento do preconceito e racismo na educação infantil

A Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, representou um grande avanço no sentido da construção de uma educação antirracista ao modificar a Lei Nº 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sendo um marco no campo das relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem, segundo Rosemberg (2012), exemplos de política de reconhecimento da identidade cultural negra. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de a lei estar voltada ao ensino fundamental e médio, excluindo a educação infantil (AGUIAR, PIOTTO e CORREA, 2015; SANTIAGO, 2015a, 2015b; ROSEMBERG, 2012).

Entretanto, embora mudança na LDBEN não tenha se estendido à educação infantil, isso não significa que a questão racial tenha ficado fora do currículo dessa etapa da educação. Marques (2015), aponta a existência de outro documento norteador exemplo de política de reconhecimento da identidade cultural negra, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) onde afirma que as diferentes culturas devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Em seu Artigo 7º, inciso V, esse documento assegura que essas Propostas Pedagógicas para a educação infantil devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação diversas, inclusive, étnico-racial. Além disso, no Art. 8º, incisos VIII e IX, as DCNEI determinam que seja garantida, às crianças, a apropriação das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos que constituem a nação brasileira, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009).

Ancoradas neste preceito, as DCNEI estabelecem que a “identidade étnica, assim como a língua materna, é elemento de constituição da criança”. Alterações

recentes impressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) acrescentaram-lhe dois artigos o 26A e 79B, que preveem o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Essas atitudes são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que estejam preocupadas com o pleno desenvolvimento da criança e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção da identidade.

Motivados pelo conteúdo das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil, o documento “Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial” foi publicado com o objetivo de apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação a implementar o Art. 7, inciso V, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico racial afim de transformar instituição de ensino em um ambiente valorizador das diferenças étnico racial e um espaço transformação humana na busca da consolidação de uma política educacional igualitária e pluralista (MARQUES, 2015).

Este documento foi elaborado com a colaboração de diferentes instituições: do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica e Coordenação de Educação Infantil, da Universidade Federal de São Carlos, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades e do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores.

O texto aponta, baseado em experiência reais e bem-sucedidas, as etapas para a consolidação do que é previsto nas diretrizes e nas leis que abordam a questão da igualdade racial em centros educacionais. De acordo com os autores para a consolidação de práticas promotoras de igualdade racial depende primeiramente de conhecimento de materiais norteadores por parte tanto da gestão escolar, quanto dos professores dos centros educacionais (SILVA JR, BENTO e CARVALHO, 2012)

Em uma proposta de trabalho para a igualdade racial é importante lembrar que os “artefatos culturais” presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais. Sendo importante considerar a organização do espaço, dos materiais

e do tempo, também como um elemento curricular que podem auxiliar a criança a construir uma autoimagem positiva (MOITINHOS, 2009)

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negras representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial. Negros e negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, juízes e empresários. As crianças negras encontram-se em posição de destaque; a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente; a população negra é apresentada como protagonista importante de fatos históricos e não apenas como escrava (SILVA JR, BENTO e CARVALHO, 2012).

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial. É compromisso de todos fazer da Educação Infantil um espaço qualificado, acolhedor, igualitário, no qual crianças negras e brancas sejam valorizadas e respeitadas para que cumpramos a função primordial da Educação Infantil, que é promover o pleno desenvolvimento das crianças (SILVA JR, BENTO e CARVALHO, 2012).

### **3.2 Professor: formação para a consciência das desigualdades raciais**

O professor exerce papel importante no processo educativo, podendo assumir posturas antagônicas neste cenário. Pode por exemplo, exercer um papel de vilão, no que diz respeito a valorização cultural e práticas promotoras de igualdade racial. Como visto anteriormente, muitas vezes, o professor, se torna protagonista do ato de discriminar na sala de aula. Ou então, ser omissos em silenciar-se frente ao preconceito racial exposto, sinalizando à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas docentes. Reforçando ainda para a criança que discrimina, que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado no âmbito do preconceito racial (SANTIAGO, 2015a). Sobre situações como essa, Bento (2012) destacou que o sentimento de

uma criança que acredita que o(a) professor(a) não gosta dela pode devastar seu desempenho intelectual.

Por outro lado, o educador pode também criar ambientes de auxílio emocional para que as crianças possam produzir novas identificações positivas. Pois se a docente desperta na criança o sentimento de ser querida e respeitada pode resultar em melhorias em seu desempenho intelectual.

A postura adotada por esse profissional pode variar de acordo com a interação de diversos fatores relacionados a suas experiências pessoais e também profissionais. Dias (2007) observou que professores que participaram de processos de formação na área de relações raciais, conseguiram desenvolver práticas eficazes na promoção da igualdade racial, tornaram-se mais atentas às práticas discriminatórias no cotidiano escolar e desenvolveram respostas a essas práticas. Entretanto lamenta a constatação de que a implementação de políticas com o recorte racial ainda é tratada como “coisa de negro”, e as instituições responsabilizam os técnicos negros de modo exclusivo por sua formulação e execução.

Provavelmente, uma das implicações mais importantes da perspectiva da identidade racial para a prática educacional é que os professores precisam entender seus próprios níveis de desenvolvimento de identidade racial. Nesse contexto, pode-se mudar as percepções e expectativas que possuem em relação às crianças brancas e em relação às crianças negras, e auxiliar na mudança do quadro de discriminação e desigualdade que constatamos hoje (BENTO, 2012)

A formação docente assume papel primordial no enfrentamento do racismo no Brasil, bem como na possibilidade da construção de uma consciência das desigualdades raciais em nosso país. Marques (2015) ressalta a importância de que sejam intensificadas, na formação de professores, discussões que tratem a importância da inserção de práticas promotoras de igualdade racial no cotidiano das escolas, inclusive nos berçários.

Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos. Um exemplo disso é o relato observado por Dias (2012) durante uma pesquisa realizada em uma instituição de educação infantil. A autora descreve as mudanças

nas práticas pedagógicas de professores e nas atitudes de suas crianças-alunos após a participação docente em um curso para a promoção da igualdade racial:

Teve uma cena muito legal. A monitora estava no banheiro penteando, arrumando o cabelo para [as crianças] irem ao refeitório. Uma monitora pegou as meninas e outra pegou o menino. O V. tinha o cabelo cortado baixinho. A monitora não penteou o cabelo dele. E ele ficou do lado dela só observando. Quando ela terminou de pentear o cabelo de todos, ele falou: “Você não vai pentear meu cabelo?”. Ela se surpreendeu, olhou para mim assustada. “Ah, Mame, eu não fiz de propósito.” Falei: “Sei que você não fez de propósito”. “É que o cabelo dele está tão curtinho... que para mim já estava penteado. Mas, vem V., vou pentear seu cabelo.” É essa coisa do toque. Você está penteando o cabelo. Você está dando atenção, está tocando a criança. É como eu falei, a atenção, muitas vezes, era focada na beleza branca. O negro não tinha esse momento de carinho, de ser tocado. Achei interessante ele cobrar. Porque até então eles não tinham essa iniciativa, de cobrar... Ela começou a ficar mais atenta. (DIAS, 2012, p. 191)

A noção de ter o direito de ser penteado, de também ter um momento de atenção individual da professora, bem como a possibilidade de expressar isso, ao lado do constrangimento da monitora, mostram como a conscientização dos preconceitos raciais existentes em nosso país, por meio da formação, seja inicial ou continuada, pode ser um importante primeiro passo na construção de uma educação antirracista.

As atitudes de resistência das crianças negras e ao mesmo tempo a construção de uma nova percepção da criança branca sobre a população negra, por meio das situações de ensino-aprendizagem organizadas pelas professoras, constituíram-se ricos processos nos quais o empoderamento foi intensamente vivido pelas professoras e também pelas crianças negras (SANTIAGO, 2015b).

Transformar práticas educacionais que não incorporam da mesma forma todas as crianças e suas famílias é tarefa exigente e que necessita de uma equipe decidida. Os gestores, professores e toda equipe escolar têm papel-chave neste processo quando possibilitam a vivência democrática, pluralista e, ao mesmo tempo, profissional; quando organizam as ações, planejam, avaliam constantemente o processo e o reorganizam sempre que necessário (SILVA JR, BENTO e CARVALHO, 2012).

## **4. METODOLOGIA**

Neste capítulo, aborda-se o método adotado para a execução desse estudo, a amostra que o compôs, o instrumento e os procedimentos utilizados para a produção e a análise dos dados.

Esta é uma pesquisa descritivo-exploratória de caráter quantitativo e qualitativo, visto que o instrumento utilizado para a coleta de dados foi composto tanto por questões objetivas quanto por questões subjetivas, que foram categorizadas e quantificadas, mas o conteúdo das informações analisados de forma qualitativa.

A pesquisa em questão é descritiva, pois segundo Gil (2002) visa delinear as características de uma determinada população ou fenômeno ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolvendo a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Quanto às pesquisas exploratórias, estas buscam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Possuem um planejamento mais flexível e possibilitam que se considerem variados aspectos do fato estudado (GIL, 2002).

### **4.1 População e amostra**

A população-alvo da pesquisa constituiu-se de professoras em exercício lotados em sala de aula nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI do município de Gurupi – TO, com no mínimo seis meses de experiência profissional nesta etapa de ensino. Compuseram a amostra 29 professoras divididas entre as três unidades escolares em funcionamento no município.

A escolha se justifica por se tratar do principal responsável pelo planejamento e execução das atividades desenvolvidas em sala de aula. Portanto configura-se relevante a realização de estudos que objetivam compreender a perspectiva da figura de quem está na ponta das políticas educacionais, que assume papel de mediador da aprendizagem e que possuem contato direto e diário com as crianças. De igual modo, considerou-se o seu conhecimento sobre as leis, diretrizes, documentos, orientadores, além da história da população negra e das suas lutas (SILVA JR, BENTO e CARVALHO, 2012).

## 4.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada nos CMEIs do município de Gurupi-TO, que totalizam três unidades vinculadas a Secretaria Municipal de Educação. São eles o Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Divina, localizado na Rua 108, Jardim dos Buritis, o Centro Municipal de Educação Infantil Oneide de Sousa Coelho, Quadra 51, Nº 674, Lote 09, Campo Belo e o Centro Municipal de Educação Infantil Tania Maria Marinho Scotta, rua 48, esquina com a Rua E-L 11, Setor Nova Fronteira.

Após a obtenção da autorização junto ao Secretário Municipal de Educação (APÊNDICE A) e posterior a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, foi dado início a coleta de dados. Primeiramente foi realizado contato com as unidades de ensino e apresentação da pesquisa para a gestora da instituição. Nesse momento, agendou-se a data para aplicação do questionário aos professores. Segundo uma das gestoras, os professores dispõem de um período na semana, fora do horário de aula, em que estes elaboram seus planejamos de ensino de forma coletiva, na própria unidade escolar. Este foi o período escolhido para a realização da pesquisa, pois não seria necessário retirar o professor de sala de aula, nem agendar horário fora da jornada de trabalho (o que poderia dificultar o acesso ao sujeito).

Nos três CEMEI's a aplicação do questionário (APÊNDICE B) ocorreu no momento de planejamento dos professores. A coleta foi realizada no mês de outubro de 2018, dividida em período matutino e vespertino para que fosse possível abranger os docentes dos dois turnos, sendo realizada duas visitas de coleta de dados em cada unidade escolar.

Do total de 81 professores lotados nos CEMEI's, 72 estiveram presentes na data da aplicação do questionário (alguns afastados por licença médica outros envolvidos em atividades externas à escola), ou seja, foram aplicados 72 questionários.

Durante a apresentação da pesquisa e da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C), nenhum dos docentes se manifestou contrário à participação. Entretanto, durante o preenchimento do instrumento alguns professores desistiram da participação, outros alegaram dificuldade em responder e pediram para levar o questionário para casa com intuito de responder em outro momento e devolver no dia seguinte. Já outros, justificaram que ele seria extenso

para responder no período de 30 minutos destinado para a atividade e/ou que o tema seria complexo demais para opinar. Essa postura ocorreu nos três locais pesquisados.

Desta forma, dos 72 questionários aplicados, foram devolvidos devidamente preenchidos apenas 33, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão obteve-se um total de 29 participantes, o que corresponde a 35,8% de taxa de retorno do questionário.

### **4.3 Instrumento**

A coleta dos dados referentes ao presente estudo foi realizada através da aplicação de um questionário composto por 14 itens, divididos em três partes. Este instrumento é fruto da adaptação dos questionários elaborado por Santos (2014) e Nunes (2010), acrescidos de questões elaboradas a fim de atender aos objetivos da pesquisa.

A primeira parte do questionário é composta por cinco itens referentes a informações pessoais e profissionais. A segunda e terceira parte são compostas por cinco e quatro questões subjetivas, que abordam a percepção sobre preconceito racial, e a formação e atuação profissional, respectivamente.

Na primeira etapa, as professoras eram solicitadas a indicar a faixa etária, o sexo e cor/raça assinalando uma das alternativas: branco, preto, pardo, amarelo ou indígena. Em seguida, informar escolaridade e tempo de trabalho na educação infantil. As questões subjetivas da segunda parte eram precedidas de uma instrução que solicitava a leitura do seguinte texto:

Em estudo conduzido com professores sobre a avaliação de desempenho de alunos, os participantes foram solicitados a avaliar redações de supostos alunos em uma escala de 0 a 10. As redações eram acompanhadas ainda da foto do suposto autor, ora uma criança branca, ora negra e cada professor avaliou apenas uma redação. Como resultado, as redações supostamente produzidas pelas crianças brancas obtiveram uma média geral mais alta do que as redações supostamente produzidas pelas crianças negras, embora as redações fossem exatamente as mesmas (SANTOS, 2014, p.126).

O primeiro item solicitava a opinião das professoras quanto aos fatores que influenciaram a avaliação realizada pelos professores da pesquisa relatada previamente, seguida de uma justificativa, com o propósito de observar como os

docentes percebem, de forma geral, diferenciações baseadas em critérios de cor da pele no ambiente escolar. O segundo item persegue objetivo semelhante, contudo, voltado para uma esfera mais específica, a saber, unidade escolar onde cada professor leciona. Nesse, questionava-se que resultados o docente acreditava que seriam obtidos caso a mesma pesquisa fosse realizada na escola onde atua e o motivo para tal resultado.

No terceiro item, o respondente era questionado se, em sua experiência profissional, já havia presenciado ou se teve conhecimento de situações de tratamento diferenciado do professor para com o aluno. Em caso positivo, era ainda solicitado a relatar exemplos.

Os dois itens restantes abordaram a questão da responsabilidade por uma mudança do quadro de racismo nas escolas. O quarto item indagava se o docente acha importante a implementação de ações com o propósito de modificar o quadro descrito na pesquisa anteriormente relatada, e, em caso afirmativo, solicitava sugestões voltadas para esse fim. O quinto solicitava a opinião das professoras quanto a quem cabe o papel de implementar ações com vistas a modificar situações semelhantes à verificada pela pesquisa.

Na terceira parte do questionário, as questões foram formuladas com objetivo de obter informações sobre a realidade do respondente no que diz respeito a formação e atuação profissional voltada para promoção de igualdade racial na educação. A primeira questionava se o professor teve acesso a algum conteúdo sobre preconceito racial, discriminação e/ou racismo durante a graduação. Na sequência, no item dois, foi questionado se após a graduação participou de algum curso, palestra, oficina ou formação que abordassem a temática preconceito e discriminação e práticas promotoras de igualdade racial. Ainda dentro da temática, a última questão interrogou se no planejamento de aula do professor contemplava de alguma forma práticas promotoras de igualdade racial, em caso afirmativo deveriam descrever detalhadamente as atividades/práticas planejadas e desenvolvidas.

#### **4.4 Análise de dados**

Os dados produzidos com a aplicação do instrumento foram analisados por meio de análise estatística descritiva e análise de conteúdo. Sobre o método de Estatística Descritiva, utiliza-os para organizar, resumir e descrever os aspectos

importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos. As ferramentas descritivas são os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias (REIS e REIS, 2002). Os dados obtidos foram transformados em valores percentuais, categorizados e, posteriormente, analisados.

Para a descrição e análise das respostas às perguntas abertas, utilizamos a análise de conteúdo. Foram realizadas sucessivas leituras e releituras do material produzido, buscando identificar conteúdos emergentes nos relatos dos entrevistados organizando-os em categorias de modo coerente com os objetivos da pesquisa.

Segundo Bardin (1979, p.42), análise de conteúdo trata-se de:

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

Das diferentes técnicas que compõem a análise de conteúdo, destacamos a análise representacional, análise de expressão, análise de enunciação e a análise temática, em que essa última foi a escolhida para o tratamento dos dados desta pesquisa. Nessa técnica, o tema e/ou conceito principal pode ser apresentado através de uma palavra, uma frase ou um resumo. Assim, a análise temática se propõe em “[...] descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1979, p.105)

Desta forma, a análise de conteúdo organiza-se de três maneiras:

- pré-análise, fase de organização que permite ao pesquisador sistematizar as ideias iniciais, de modo que a torne operacional;
- exploração do material, fase longa que consiste nas operações de codificação;
- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, realizamos a pré-análise dos dados obtidos através do instrumento de pesquisa, e a partir da leitura exhaustiva das respostas saltavam-no aos olhos temas recorrentes, os quais transformamos em índices que nos permitiram a construção das categorias.

Categorizar os dados permite estabelecer uma ordem, visto que esse método reúne determinados grupos de elementos, em virtude de indicadores semelhantes, sob um título genérico, isto é, possibilita classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles (BARDIN, 1979).

Nessa direção, para a categorização dos dados utilizamos o critério semântico, em que todos os temas com significados semelhantes foram agrupados na mesma categoria. Em seguida, realizamos o recorte dos textos em unidades comparáveis de categorização para a análise temática.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, os resultados obtidos são discutidos à luz do referencial teórico que compõe esse estudo. A análise e discussão acontecem de forma integrada e simultânea para melhor compreensão das questões levantadas na pesquisa. São reflexões que emergiram do discurso apresentado pelas professoras e que teve seu início no próprio processo de obtê-lo.

### 5.2 Caracterização da amostra

Compuseram a amostra do presente estudo 29 professoras da educação infantil do municipal de Gurupi- Tocantins, 100% do sexo feminino. Esses resultados estão de acordo como os estudos de Vianna (2001), que afirma que as mulheres são maioria na docência desde o século XIX, principalmente nos primeiros anos da educação básica, onde as atividades docentes exigem também o ato de cuidar.

Os demais dados referentes à característica da população pesquisada pode ser visualizado na Tabela 1.

**Tabela 1 - Características da população pesquisada**

<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Faixa etária</b>		
20-30	0	0
31-40	9	31,0
41-50	10	34,5
51-60	5	17,2
Não Informou	5	17,2
<b>Formação</b>		
Ensino médio	3	10,3
Ensino Superior	16	55,2
Especialização	5	17,2
Não Informou	5	17,2
<b>CARACTERÍSTICAS</b>	<b>n</b>	<b>%</b>

<b>Raça/Cor</b>		
Branca	5	17,2
Preta	3	10,3
Arda	15	51,7
Amarela	3	10,3
Indígena	0	0,0
Não informou	3	10,3
<b>Tempo de atuação</b>		
1 a 3 anos	8	27,6
4 a 6 anos	16	55,2
7 a 9 anos	4	13,8
10 a 12 anos	1	3,4

Fonte: Dados da pesquisa.

A faixa etária das professoras variou entre 31 e 58 anos, sendo 31,1% entre 31 e 40 anos, 34,5% entre 41 e 50 anos, e 17,2% entre 51 e 58 anos e 17,2% não informaram a idade. Quanto à formação acadêmica, 10,3% possuem ensino médio (Magistério), 55,2% possuem ensino superior completo, apenas 17,2% concluíram especialização, e 17,2% não declarou seu nível de escolaridade. Nenhum professor da amostra declarou ter cursado Mestrado ou Doutorado.

Em relação a raça/cor, 17,2% se declararam brancas, 11,3% pretas, 51,7% pardas, 10,3% amarela, 10,3% não responderam e nenhum respondente se declarou indígena. Os dados obtidos corroboram com o cenário nacional onde pesquisas apontam que a população brasileira que se autodeclara negra ou parda está aumentando na última década. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD realizada em 2016 pelo IBGE, 54,9% dos brasileiros se declararam pardos ou pretos (IBGE, 2017).

No que tange aos anos de efetiva atuação como docente na educação infantil, obteve-se uma variação entre 1 e 12 anos, onde 27,6% estão entre 1 e 3 anos na função, 55,2% de 4 a 6 anos, 13,8% entre 7 e 9 e 3,4% entre 10 e 12 anos. Traçada as características da amostra da pesquisa, passaremos a seguir à descrição, análise e interpretação dos demais dados coletados na pesquisa.

## 5.2 Sobre o preconceito racial

Como descrito no Capítulo 4, dos 72 questionários aplicados apenas 33 foram devolvidos devidamente preenchidos e após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão restaram 29 sujeitos participantes. A principal justificativa apresentada pelos que não responderam ou solicitaram entregar posteriormente, estava a extensão do questionário e a alegação de falta de tempo para respondê-lo.

Considerando-se que inicialmente todos concordaram em participar da pesquisa, mas retornaram o questionário não respondido ou não o retornaram, percebe-se que mais do que uma rejeição a extensão do instrumento e da falta de tempo, houve um desprezo à temática da pesquisa. Entretanto apenas alguns professores justificaram a desistência em razão da dificuldade em falar sobre o assunto e a complexidade do tema abordado.

Fatos como esse suscitam que o preconceito persiste como algo indesejável, e se falar sobre discriminação e racismo ainda é considerado desagradável e desconfortável. Conforme Santos (2006), essa é uma temática que causa certo mal-estar ao ser seriamente discutida em meio à comunidade escolar, visto que a própria existência de preconceito racial no país ainda é negada por parte da população brasileira.

Situação semelhante foi observada em pesquisa realizada por Santos (2014) com objetivo obter relatos acerca da ocorrência de racismo nas escolas das cidades de Aracaju e Lagarto, Sergipe. A pesquisadora obteve rejeição dos professores ao tomarem conhecimento da temática, principalmente em relação a uma escola particular da capital:

Nessa escola, foram distribuídos questionários a três professores do turno da tarde e deixados, a pedido da coordenadora e uma das proprietárias da instituição, mais quatro questionários para serem respondidos pelos docentes do turno da manhã. Na data agendada para o recolhimento dos questionários, a coordenadora comunicou que nenhum professor havia devolvido o instrumento. Apenas uma professora compareceu à coordenação no horário estipulado, trazendo seu questionário em branco. Esta justificou que, embora tenha lido várias vezes às questões, não foi capaz de respondê-las visto que as mesmas não condiziam com a realidade verificada naquela escola e no bairro onde esta se localizava, já que naqueles ambientes não havia manifestações de racismo, discriminação ou qualquer tipo de preconceito, dando ênfase ao fato de que ela não era uma pessoa preconceituosa. A coordenadora concordou com a professora e acrescentou a recomendação de que os psicólogos deveriam realizar

pesquisas sobre assuntos de maior relevância e utilidade (SANTOS, 2014 p. 66)

A recusa em se falar sobre temáticas relacionadas às relações raciais remete ao que Fernandes (1965) denominou preconceito reativo. Trata-se de uma atitude na qual, partindo-se do pressuposto de que ter preconceito é algo degradante, exerce-se um grande esforço no sentido de combater a ideia de que existe preconceito no Brasil, sem que nada seja feito para melhorar a situação do negro na sociedade brasileira. Percebe-se, portanto, uma dificuldade em falar sobre preconceito, em contraste a necessidade de se discutir o tema.

### **5.3 Percepção das professoras sobre preconceito, discriminação e racismo**

Como visto no capítulo anterior, na segunda parte do questionário foi apresentado aos participantes um texto que continha as informações a respeito de uma pesquisa realizada em um contexto não específico, onde professores deveriam avaliar em uma escala de 0 a 10 redações supostamente produzidas por crianças negras e brancas. Na situação apresentada, as redações eram acompanhadas de fotos dos autores. Como resultado as redações que supostamente foram produzidas pelas crianças brancas obtiveram uma média geral mais alta do que das crianças negras, sendo que as redações eram exatamente as mesmas.

A primeira questão do questionário solicitava aos respondentes refletir sobre o texto levando-os a apontar, segundo suas opiniões, os fatores que influenciaram a avaliação realizada pelos professores da pesquisa. Agrupando-se as respostas semelhantes obteve-se três categorias.

Com 51,7% das respostas, prevalece o posicionamento de que uma avaliação diferenciada das redações supostamente produzidas por autores negros e brancos teve como fator de influência a discriminação, o preconceito e racismo ainda prevalente em nossa sociedade. A segunda categoria, composta por 31% das opiniões, atribuem a causa da situação apresentada na questão à foto apresentada junto a redação. Por fim, a terceira categoria atribui a causa da situação à falta de conhecimento dos alunos que escreveram a redação, correspondendo a 11,3%. 6,9% não responderam. No quadro 2 são apresentadas as principais respostas de cada categoria.

**Quadro 2 – Categorias: fatores que influenciaram a avaliação realizada pelas professoras**

<b>Fatores que influenciaram a avaliação realizada pelas professoras</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Resposta</b>
Discriminação, o Preconceito e Racismo	“Discriminação. Falta de respeito ao próximo.” (A1)
	“Lamentável que em pleno século 21 ainda temos distinção de cores nas escolas” (A10)
	“Temos visto que infelizmente o preconceito está em todos os lugares. E a maioria dos seres humanos não conseguem nem disfarçar isso. Devemos entender que somos iguais sem distinção de cor, raça e gênero.” (A16).
	“Discriminação. Julgaram pela cor da pele, não pelo conteúdo.” (A26)
Foto	“Um dos fatores que influenciaram na avaliação foi a foto dos alunos pois a partir do momento em que a foto do aluno está exposta, o avaliador tende a ser influenciado pela mesma.” (A6)
	“A foto porque em redação não se usa foto.” (A7)
	“A foto indicando a cor do autor da redação.” (A15)
Falta de conhecimento dos alunos	“Entende-se que as pessoas brancas têm mais acesso as escolas melhores, obtendo assim melhores resultados nos exames realizados” (A17)
	“Acredito que seja situações de aprendizagem que não foram ao longo da escolaridade iguais para todos (A13)

Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira categoria, que corresponde a maioria das respostas obtidas, pode-se observar certo pesar nas respostas das professoras, pelo fato de que a cor da pele ainda constitui fator que influencia tratamentos diferenciados. Pensando a formação do professor, pautada nos princípios éticos e morais da profissão, entende-se que se trata de uma construção profissional voltada à busca pelo

conhecimento e conseqüentemente distanciamento do preconceito. Portanto, o pesar e/ou indignação percebida no discurso da maioria das professoras se torna compreensível.

Entretanto, quando não se consegue refletir sobre o conteúdo das informações percebidas, nada consegue acrescentar a si mesmo e se torna tanto mais sem consciência, massa de manobra dos discursos preconceituosos e totalitários. Nesse processo, o sujeito não se dá conta que aquilo que ele defende como sua opinião nada mais é do que repetição do que já está pronto nos discursos sociais. Situação percebida em relação a segunda e terceira categoria, onde parece haver uma negação do preconceito/deslocamento da culpa dos resultados obtidos nas avaliações das redações.

Na segunda categoria de respostas o fato da foto do suposto autor ser apresentada junto a redação é apontada como responsável pelas avaliações desiguais, sem que as atitudes dos avaliadores sejam questionadas. Uma busca de explicar os resultados discriminatórios, mas sem abordar o ponto crítico da situação.

Já a terceira categoria de respostas obtidas apresentaram a crença de que realmente os alunos brancos obtiveram resultados melhores nas redações do que os alunos negros, não se atentando ao enunciado da questão que deixa claro que as redações apresentadas eram exatamente as mesmas. Ademais, ainda exibem um discurso justificador em relação ao resultado, baseado na qualidade de ensino a que tem acesso a população branca em detrimento a população negra.

Verifica-se com esses dizeres de que a percepção do branco como melhor preparado está arraigada ao ideário de muitas pessoas. Apesar da tentativa de promoverem uma reflexão em relação as desigualdades entre negros e brancos, percebe-se muito mais a influência do pensamento coletivo infelizmente ainda presente na nossa sociedade da supremacia intelectual do branco em relação ao negro.

Apesar da percepção da maioria de que a suposta avaliação sofreu influência do preconceito racial, percebe-se nos discursos apresentados nas duas últimas categorias, que corresponde a 42,3% dos pesquisados, uma tentativa de justificar a possível atitude discriminatória do professor avaliador. A negação da existência do preconceito e a omissão frente a situação de discriminação, são exemplos de mecanismo que perpetuam esse fenômeno.

#### 5.4 Duplo padrão de avaliação do preconceito racial: o racismo existe, mas longe daqui

Ao considerar o contexto das escolas em geral, o preconceito foi apontado pela maioria como principal fator responsável pela avaliação discriminatória entre supostos alunos negros e brancos. Por outro lado, embora reconheçam o preconceito nas atitudes dos professores das escolas em geral, este fator desaparece ao se considerar a realidade da escola onde atuam, situação suscitada pela segunda questão, onde foi questionado, quais seriam os resultados obtidos se a situação de avaliação de redações com foto de alunos negros e brancos fossem repetidas na unidade escolar em que é lotada.

Das 29 respondentes, 100% afirmaram que nas escolas onde atuam, as redações não obteriam resultados diferentes em razão da cor da pele dos supostos autores. As justificativas foram pautadas principalmente no preparo profissional voltado para a inclusão e respeito, e a ausência de preconceito por parte da equipe escolar, conforme exemplos no Quadro 3:

#### **Quadro 3 – Resultados da pesquisa na escola onde atuam**

<b>Caso essa mesma pesquisa fosse realizada na escola onde o(a) Sr.(a) atua, que resultados o (a) Sr.(a) acha que seriam obtidos? Por quê?</b>
“Seria obtido um resultado mais positivo, devido um bom preparo que todas as pessoas ao qual eu convivo tem em relação esse assunto” (A1).
“Ambos alunos seriam avaliados igualmente sem discriminação racial” (A2).
“Os resultados seriam de acordo com a capacidade de cada aluno, não na cor da sua pele” (A4).
“Se essa pesquisa fosse realizada na escola onde trabalho, esse resultado seria diferente pois na minha opinião a redação do aluno deve ser avaliada pelo seu conteúdo, a escrita, a ortografia, etc. Ou seja a foto não seria um fator decisivo nessa avaliação” (A5)
“Aqui no CEMEI, todas seriam analisadas de forma igual, sem exceção” (A12)
Não haveria diferença, pois, procura-se tratar todos com igualdades sociais e raciais e por serem ainda da educação infantil estão recebendo uma boa iniciação no conhecimento e em todos os eixos (A 17)

“Diferente, pois aqui propomos uma nova cultura de vivência humana, baseada num fazer humanitário propondo igualdade de condições e desconstrução de cultura preconceituosa” (A20).

“Bom creio que seria igual, pois nunca presenciei nenhum fato de discriminação no meu ambiente de trabalho” (A26)

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao relacionar os resultados obtidos na primeira e segunda questão, constata-se o reconhecimento da existência de preconceito racial na sociedade brasileira, inclusive no sistema educacional, entretanto, a negação desse fenômeno na unidade escolar onde trabalham. Padrão observado nas três instituições pesquisadas. Em suma, o preconceito racial ora é negado, ora visto como um problema atribuído ao outro, mas não à pessoa que fala.

Esses resultados são recorrentes em outras pesquisas do gênero, e pode ser compreendido a luz da evolução das discussões sobre o preconceito, bem como a evolução das legislações e discursos antirracistas, que corroboram para que o indivíduo não queria ser visto como “portador do preconceito”. Entretanto configura um mecanismo perigoso de perpetuação do racismo, pois a ausência da reflexão facilita a adesão aos preconceitos (NUNES, 2010).

Ainda relacionada as manifestações (ou ausência) de preconceito racial na escola, a questão três questionou se as professoras já haviam presenciado alguma situação de discriminação racial nas unidades escolares em que trabalham, 93,1% responderam que não, apenas 6,9%, que correspondem a duas participantes, relataram já ter vivenciado tal situação conforme Quadro 4.

#### **Quadro 4 – Manifestações de preconceito racial nas escolas**

**O(a) Sr.(a) já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial na unidade escolar onde trabalha? Se sim, como foi?**

“Sim, ao chegar uma criança negra, magra e de cabelos despenteados um aluno pediu que a professora a tirasse de perto dele” (A13).

“Sim, numa escola que trabalhei a criança era negra e ninguém queria fazer atividades com ela” (A14).

Fonte: Dados da pesquisa.

Por mais que ações afirmativas de valorização da pessoa negra possam promover reflexões que minimizem atitudes discriminatórias e, que posturas institucionais saudáveis voltadas para valorização e respeito possam estar sendo implementados nessas escolas, os números obtidos remetem a uma realidade utópica onde o preconceito foi praticamente extinto, muito distante da apontada pelos pesquisadores da área.

### 5.5 Modificando o quadro de racismo nas escolas

A fim de verificar o posicionamento das professoras quanto a possíveis medidas para a modificação do quadro de racismo nas escolas, a questão quatro interrogou se as participantes julgavam importante a implementação de ações para mudar o quadro descrito no questionário e que fossem apresentadas sugestões para tal fim.

As respostas foram divididas em três categorias, 65,5% julgaram importante a implementação de ações afirmativas de valorização da pessoa negra, com sugestões que envolvem desenvolvimento de práticas voltadas para o respeito a diversidade no ambiente escolar, a criação ações pedagógica e humanitárias que visem a desconstrução da cultura de racismo, entre outras que estão descritas no Quadro 5. 24,1% apontaram a retirada da foto como solução para a situação de avaliação desigual do professor e 10,3% responderam que não avaliam como importante a implementação de ações nessa temática.

**Quadro 5 - Posicionamento das professoras quanto a possíveis medidas para a modificação do quadro de racismo nas escolas**

<b>Categoria</b>	<b>Resposta</b>
A favor da implementação de ações afirmativas de valorização da pessoa negra na escola	“Desenvolvimento de práticas voltadas para o respeito a diversidade no ambiente escolar” (A4).
	“Não só acho importante como também apoio ações para mudarmos esse quadro” (A8).
	“Sim, criar ações pedagógica e humanitárias que visem a desconstrução da cultura de racismo e preconceito impregnadas de forma secular em nosso país (A13).
	Sim muito importante. Formação continuada, mostrando a

	realidade de como é triste esse tipo de violência. E também leis com penas mais severas. (A16)
	“Sim, pois todos temos os mesmos direitos e deveres e não é pela cor que devemos ser julgados. Temos que incentivar a inclusão” (A 20).
Retirada da foto como solução	“A ação mais precisa seria retirar a foto para que a redação possa ser avaliada de acordo com o raciocínio de cada um” (A6)
	“Avaliar apenas a redação sem ver a foto das crianças, também ameniza o preconceito” (A11)
	“Não ter foto” (A 24)

Fonte: Dados da pesquisa.

Primeiro ponto que chama a atenção em relação aos resultados observados no quadro 3, é a relação entre eles e as respostas obtidas na primeira questão do questionário. Isto porque, de fato as questões estão interligadas, pois a primeira questionava os fatores que influenciaram a avaliação, e esta sobre a importância de implementar ações para modificar o quadro. Portanto os resultados refletiram o posicionamento das participantes na primeira parte da pesquisa.

As professoras que não perceberam a situação como sendo influência de preconceito racial, não julgaram importante a implementação de ações voltada para promover igualdade racial. Já algumas entenderam a foto anexada as redações como causa das avaliações desiguais e apontaram como solução a retirada da foto.

Apesar do posicionamento de algumas professoras contra o desenvolvimento de ações afirmativas de valorização racial, a maioria das participantes se posicionaram favoráveis ao desenvolvimento de estratégias de fortalecimento de políticas de valorização diversidade racial e cultural. Desse modo, essa conscientização representa um amadurecimento e abertura para o trabalho do tema nas unidades escolares.

## 5.6 Práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial na educação

Neste momento, é iniciada a análise do grupo de respostas da terceira etapa do questionário, que corresponde a informações sobre as práticas profissionais e formação das docentes participantes. Portanto, envolvem respostas que traduzem a realidade vivenciadas pelas mesmas desde a graduação até o dia-a-dia das práticas profissionais.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especifica que as diferentes culturas devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica. No Artigo 7º, inciso V, desse documento, fica assegurado o compromisso com o rompimento das relações de dominação diversas, inclusive, étnico-raciais, na elaboração das propostas pedagógicas para crianças de 0-5 anos. Na sequência, Art. 8º, incisos VIII e IX determinam que seja garantida às crianças a apropriação das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos que constituem a nação brasileira, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2009).

A fim de verificar o planejamento e execução de atividades promotoras de a igualdade racial que contemplem as DCNEI, foi questionado às professoras se são desenvolvidas práticas pedagógicas com essa finalidade. Em caso de resposta positiva, foi solicitado ainda que tais práticas fossem descritas em detalhes.

Os resultados obtidos foram divididos em categorias formuladas a partir da aproximação entre as respostas. A primeira categoria, que correspondeu a 51,7% das respostas, caracteriza suas práticas pedagógicas para promoção de igualdade racial, pautadas principalmente na valorização da cultura negra, através de atividades envolvendo teatro, músicas, comida, brincadeiras, literatura, que trabalhem a diversidade cultural do país. Dentre essas, 33,3% se referiram ao Dia da Consciência Negra, como momento principal de desenvolvimento dessas ações.

Em seguida, com 37,9% estão o grupo de respostas das professoras afirmam que a promoção da igualdade racial, é trabalhada em sala de aula através das atividades em grupo, incentivo a socialização e cooperação, respeito ao próximo e repasse de valores éticos, sem ênfase a raça ou cor de pele. E por fim 6,9% assinalaram a opção “sim” sem, entretanto, descrever quais práticas são

desenvolvidas e 3,4%, afirmou que não desenvolve ações voltadas para esse fim e que não julga importante a implementação de tais práticas.

Apesar de boa parte das respondentes apontarem práticas com a temática voltadas de alguma forma para a promoção de igualdade racial, atendendo assim Diretrizes DCNEIs que apoiam proposta pedagógica que contemplem os eixos: identidade afro-brasileira e patrimônio cultural, nenhuma das respostas de fato descreveu como essas atividades são desenvolvidas, quais materiais são utilizados, quais brincadeiras são exploradas, a periodicidade em que elas ocorrem, qual o posicionamento dos alunos e da família. O desejo de compreender mais detalhadamente foi expresso durante a entrega dos questionários e também pela própria configuração do instrumento que destinou um número maior de linhas para essa pergunta. Entretanto, as respostas foram vagas e sem muitos detalhes.

A falta de informações relacionadas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes não permitem uma análise real sobre a efetividade de tais ações e se de fatos contemplam as DCNEIs. Contudo se configura um cenário animador que a maioria das docentes abordem de alguma forma o tema em suas aulas. Tem-se notado que, aos poucos, vem crescendo o número de educadores que desejam dar um tratamento pedagógico à questão racial, uma vez que exceto a participante que declarou não ter interesse em desenvolver atividades desta natureza em suas aulas, todas as demais relataram não terem dificuldades em desenvolver tais práticas no seu dia-a-dia profissional.

A resistência em se abordar o racismo em sala de aula, mesmo que mínima nesta pesquisa, merece ser abordada tendo em vista, que de acordo com a literatura especializada, no cenário nacional tal postura não se configura minoria. Santos (2010) aponta que por existir, muitas vezes, uma oposição entre as ações propostas pelas políticas educacionais e o que alguns professores defendem, não é difícil prever que essas sugestões não são convertidas em ações concretas de combate ao racismo nas escolas. A postura antirracista exige um envolvimento pessoal, e a real crença e desejo de que não deva existir diferenciação entre as pessoas por conta de cor da pele ou origem racial.

## 5.7 Formação do professor e ações afirmativas de valorização racial

As últimas questões do questionário, tinham como objetivo verificar a inserção dos temas preconceito racial, discriminação e racismo, na formação do docente, tanto na graduação, pós-graduação ou formação complementar. Das 29 participantes, 48,3% declaram não terem tido acesso ao conteúdo sobre diferença ética-racial, preconceito e racismo durante sua graduação, 41,4% responderam que tiveram contato com o conteúdo, mas de forma superficial, em conversas na sala de aula sem que estivesse inserido no currículo do curso. E 10,3% relataram não se recordar dessa informação. A ausência do tema durante a graduação se torna preocupante, pois é nesse momento que o corpo teórico que irá fundamentar a prática profissional está sendo consolidado.

Quando questionado a respeito da participação das docentes em cursos de formação complementar sobre a temática, a situação é ainda mais preocupante. Apenas 3,4%, o que equivale a uma participante, relatou já ter participado de uma palestra promovida pela Universidade Federal do Tocantins sobre preconceito, as outras 96,6% informaram não ter tido acesso a nenhuma formação complementar que abordassem o assunto.

A ausência do conteúdo no currículo de formação docente, associado a inexistência de formação complementar configura um cenário pouco animador, pois sem embasamento teórico e sem espaço de reflexão, as práticas promotoras de igualdade racial na educação infantil dificilmente serão desenvolvidas de forma efetiva.

Em pesquisa realizada por Dias (2012), verificou-se através do relato de professoras, que a participação em cursos voltados para esta área, proporcionaram a ampliação nos modos de atuar dos professores, causando impacto benéfico nas suas práticas em sala de aula e influenciando a dinâmica de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Pelos depoimentos, foi possível concluir que a segurança declarada por elas após o curso ocorreu porque passaram a dominar alguns conceitos e conhecimentos, colaborando para formularem respostas às manifestações de racismo na escola.

Neste sentido, as metodologias desenvolvidas nas formações devem proporcionar que o professor proceda a uma análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar

e os alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição. Para isso, torna-se necessário que ele reconheça o racismo institucional e estrutural da sociedade brasileira, rompendo com a ideologia do mito, o que pesquisas têm constatado que não é tarefa fácil, porque pede a quebra de paradigmas fortemente constituídos na sociedade brasileira.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo.

Entretanto a escola, pode também ser um espaço de discriminação social e racial, e o professor representa uma peça importante nesse contexto, podendo assumir o papel de manter ou romper com as situações de discriminação racial no ambiente escolar. A postura do pedagogo depende de como ele percebe e compreende o preconceito racial.

Em relação aos objetivos deste estudo, podemos observar que em alguns pontos houveram convergências com os resultados predominantes no cenário nacional, entretanto, em outros houveram resultados que surpreenderam positiva e negativamente. Nesse percurso, notou-se uma série de resistências provocadas pela temática em uma dinâmica semelhante a que é verificada na população brasileira em geral quando questões relacionadas ao preconceito, à discriminação e ao racismo vêm à tona.

As professoras apresentaram certa rejeição à temática, expressa primeiramente na recusa em participar do estudo e respaldada na negação da existência de preconceito racial em seu local de trabalho. Entre as participantes, houve uma tendência a reconhecer a influência do preconceito racial quando em referência ao contexto das escolas em geral, mas uma negação de sua existência ou influência no ambiente escolar onde atuam. Representa o padrão, que chamamos de “o racismo existe, mas longe daqui”.

Essa situação se torna preocupante, pois como já apresentamos anteriormente, enquanto a negação da existência de preconceito racial e atitudes discriminatórias persiste, nada é feito para melhorar a situação do negro na sociedade brasileira. Percebe-se, portanto, uma dificuldade em falar sobre preconceito, em contraste a necessidade de se discutir o tema.

No cenário da educação, a percepção do professor interfere nas suas práticas docentes, por isso quanto maior o esclarecimento do profissional, mais chances de desenvolver um olhar crítico e assumir uma postura de combatente ao racismo. Precisa-se discutir o assunto, compreender os seus mecanismos de perpetuação, para aí então romper com o seu ciclo de violência.

Quanto a possíveis medidas com vistas à modificação do quadro de racismo verificado nas escolas, foi observado um posicionamento favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para a promoção de igualdade racial na educação. Mas a pesquisa não pode verificar a efetividade dessas práticas em razão das informações limitadas oferecidas pelas respondentes. A falta de dados não permite uma análise real sobre a efetividade de tais ações e se de fatos contemplam as DCNEIs. Contudo se configura um cenário animador que a maioria das docentes abordem de alguma forma o tema em suas aulas.

Apesar da aceitação sobre o tema pela maioria das professoras, muito ainda precisar ser desenvolvido para a implantação de uma cultura educacional realmente antirracista. Um mecanismo que pode fomentar esse projeto é o investimento em formação docente direcionado a uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos.

A partir desses resultados podemos concluir que o cenário da promoção de igualdade étnico racial nos Centros de Educação Infantil do Município de Gurupi está em processo de desenvolvimento, tendo seus docentes ainda influência da cultura de negação do racismo no Brasil. Por outro lado, uma maioria está disposta a inserir o assunto em suas práticas profissionais. Sendo, portanto, necessário o investimento em formação específica para promover o desenvolvimento de uma prática educativa promotora de igualdade e antirracista.

Com vistas a obter uma visão mais ampla quanto o racismo nas escolas na ótica dos professores, pretende-se, em estudos posteriores, ampliar a amostra, sobretudo à docentes de instituições particulares e buscar uma compreensão mais profunda sobre influência das variáveis caracterizadoras dos participantes, tais como idade, cor da pele, nível e escolaridade nos discursos que apresentam. Recomenda-se ainda a realização de investigações futuras que se aproximem das práticas docentes, utilizando-se de metodologias como entrevistas, observação do ambiente escolar e de sala de aula e análise de material pedagógico.

Por fim, conforme proposta descrita no Apêndice D, e com base nos resultados obtidos com esta pesquisa, sugere-se que o poder público de Gurupi, por meio principalmente da Secretaria Municipal da Educação, possa instituir uma Políticas Municipal de Ação Afirmativa, que tenha como objetivo reverter a representação negativa dos negros, para promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo na educação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 373-388, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1092/415>. Acesso em 25 abr. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASTIDE, R.; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In M. A. S. Bento (Org.), **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11283-educa-infantis-conceituais>. Acesso em: 13 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Branqueamento e branquitude no Brasil. In M. A. S. Bento (Org.), **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2012-pdf/11283-educa-infantis-conceituais>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BENTO, M. A. S.; SILVA JR, H. (org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Ceert, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, seção 1, p. 18, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal no 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais**. 1998

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

BRITO, L. F. et al. O nome da cor: a percepção do preconceito racial verbal pela pessoa negra e não negra. **AMAZÔNIA: SCIENCE & HEALTH**, v. 5, n. 2, p. 15-24, 2017. Disponível em: <http://ojs.unirg.edu.br/index.php/2/article/view/1787>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CAMINO, L. et al. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. **Revista de psicologia política**, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001. Disponível em: [http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos\\_pub/artigo\\_4.pdf](http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/psicopol/artigos_pub/artigo_4.pdf). Acesso em: 27 mar. 2017.

CARVALHO, S. P. Os primeiros anos são para sempre. In M. A. S. Bento (Org.), **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** (pp.81-97). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. 2012.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial** [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2003

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CRP). **Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017. 147 p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/relacoes- raciais-referencias-tecnicas-para-pratica-dao-psicologao>. Acesso em: 15 jun. 2017.

COSTA, E. S. **Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo do Vale do Ribeira**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-13082012-104304/pt-br.php>. Acesso em 15 jun. 2017.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em 22 mar. 2017.

DOMINGOS, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1989-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, 10, 115-131. 2005. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/8019>. Acesso em 27 set. 2017.

FERES JUNIOR, J. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 163-

176, junho, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v21n61/a09v2161.pdf>>. Acesso em 21 fev. 2017.

FERNANDES, F. **A integração do negro à sociedade de classes**. Tese da Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1965.

FERREIRA, F. da S. V. A questão negra no Brasil: O preconceito racial, suas teorias e a Lei 10.639/2003. **Revista Mosaico**, v. 6, n. 1, p. 17-21, 2015. Disponível em: <http://editorauss.uss.br/index.php/RM/article/viewFile/126/68>. 09 mar. 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 1933.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/17.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In.: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 143-154. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 12 jun 2017.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971/11602>. Acesso em: 28 fev 2019.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos CEBRAP**, 61, p. 147-162. 2001. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40420737>. Acesso em 17 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos afro-asiáticos**, v. 38, p. 31-48, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2000000200002>> Aceso em: 14 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ra/v47n1/a01v47n1.pdf>>. Acesso em 21 set.de 2018.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal; Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/luperj/Ucam. 1979.

HORKEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/136#resultado>. Acesso em 31 de jan. de 2019.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios síntese de indicadores 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 17 de dez. de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2017**. Brasília: MEC, 2018.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796). Acesso em: 10 dez. 2016.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

LINS, S. L. B.; LIMA-NUNES, A.; CAMINO, L. O papel dos valores sociais e variáveis psicossociais no preconceito racial brasileiro. **Psicologia & sociedade**. v. 26, n. 1. p. 95-105, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/11.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MARQUES, C. M.. Culturas afro-brasileiras: práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 4, p. 317-318, 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1993/1626>. Acesso em 13 dez. 2017.

MARQUES, C. M.; DORNELLES, L. V. Quem disse que as questões raciais não afetam os bebês?. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, p. 48-59. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30344>. Acesso em: 22 de jan. 2017.

MATTOS, H. M.; ABREU, M. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas" - Uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**, v. 21, n. 41, p. 5-20, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1291/712>. Acesso em 27 mai 2017.

MOITINHO, Sara. A Criança Negra no Cotidiano Escolar. **Revista Teias**, v. 10, n. 20, p. 21 pgs., 2009. Disponível em: <http://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24074/17043. Acesso em 27 jan. 2018.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 12 jun 2017.

\_\_\_\_\_. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2017.

ROCHA, L. F. R. **A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

RODRIGUES, R. N. **Os africanos no Brasil**. SciELO-Centro Edelstein, 2010.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

NUNES, S. S. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicol USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, março de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a07.pdf>. Acesso em 07 de out. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, F. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial? [Dissertação de mestrado]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PÉREZ-NEBRA, A. R.; JESUS, J. G. Preconceito, estereótipo e discriminação. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Orgs.). **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Cap.10, p. 2019-237.

REIS, E. A.; REIS, I. A. Análise descritiva de dados. **Relatório técnico do Departamento de Estatística da UFMG**, v. 1, 2002. Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0202.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In M. A. S. Bento (Org.), **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** (pp.11-46). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. 2012.

SANTIAGO, F. Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015a. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1118>. Acesso em: 21 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, 2015b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00129.pdf>. Acesso 21 set. 2017.

SANTOS, S. A. Projeto Políticas da Cor na Universidade Federal do Mato Grosso. **O público e o privado**. Brasília. n. 3 - Janeiro/Junho – 2004. Disponível em: [http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/19560/2004\\_santos\\_sales.pdf?sequence=1](http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/bitstream/handle/1939/19560/2004_santos_sales.pdf?sequence=1). Acesso em: 19 abr. 2017.

SANTOS, W. S. et al. Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. **Psicol Estud**, v. 3, p. 637-645, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a19.pdf>. Acesso em 05 nov. 2017.

SILVA JR, H. S.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa Lá - Formação Continuada de Educadores, 2012. Disponível em: [http://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil\\_2012.pdf](http://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf). Acesso em: 21 nov. 2016.

SILVA JR., H. Educação infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In

SILVA, J. C. C. B. Liberdade de expressão e expressões de Ódio. **Rev. direito GV**, São Paulo , v. 11, n. 1, p. 37-63, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v11n1/1808-2432-rdgv-11-1-0037.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOUZA, J. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, v. 38, p. 135-155, 1999. Disponível em: <http://ref.scielo.org/yydcn8>. Acesso em: 10 nov. 2017.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In M. A. S. Bento (Org.), **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais** (pp.118-162). São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. 2012.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em 02 de dez. de 2018.

## APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Por este termo, eu \_\_\_\_\_, gestor (a) da Secretaria Municipal de Educação de Gurupi-TO autorizo a realização da pesquisa que tem por título “**DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DO PRECONCEITO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**” analisar o racismo nas escolas públicas de Gurupi-TO a partir do posicionamento desses profissionais, e se tais ações relacionam a promoção de igualdade racial que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Oferecendo riscos mínimos aos participantes sendo utilizados nomes fictícios para a divulgação dos dados coletados e a entrevista será realizada de forma individual, em uma sala reservada, livre de influências externas e com climatização adequada visando o bem-estar do participante. As entrevistas serão conduzidas pela pesquisadora Jaqueline Sayuri Suzuki.

---

Pesquisadora responsável: Jaqueline Sayuri Suzuki  
Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário UnirG  
CRP 23/0625  
Av. Guanabara nº 1500, Centro, Gurupi - TO  
Telefone: (63)98426-4648

Eu, abaixo assinado, declaro estar ciente da pesquisa **DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DO PRECONCEITO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, e concordo com a participação dos Centro Municipais de Educação Infantil vinculados a esta Secretaria Municipal de Educação.

Data:...../...../.....

---

Secretário Municipal de Educação de Gurupi-TO

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

### Instruções

Meu nome é Jaqueline Suzuki, sou mestranda da Universidade Federal do Tocantins e estou realizando uma pesquisa sobre práticas educacionais e relações sociais. Para tanto, solicito a sua participação por meio do presente questionário. Você não precisa se identificar e está livre para desistir a qualquer momento, de participar da pesquisa. É muito importante o preenchimento de todas as questões do questionário. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso à pesquisadora para esclarecimentos e eventuais dúvidas, pelo e-mail jaqueline.suzuki@outlook.com ou telefone 63 98426-4648.

### 1ª PARTE

#### Informações pessoais:

Idade: ( ) 20 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) 51 a 60

Sexo: F ( ) M ( )

Dentre as opções, qual você escolheria para definir você:

( ) branco ( ) preto ( ) pardo ( ) amarelo ( ) indígena

#### Informações profissionais:

Escolaridade: ( ) Ensino Médio – Magistério ( ) Superior ( ) Pós-graduação

( ) Mestrado ( ) Doutorado

Há quanto tempo trabalha com educação infantil? \_\_\_\_\_

### 2ª PARTE

Leia o texto abaixo e responda as perguntas que seguem:

*Em estudo conduzido com professores sobre a avaliação de desempenho de alunos, os participantes foram solicitados a avaliar redações de supostos alunos em uma escala de 0 a 10. As redações eram acompanhadas ainda da foto do suposto autor, ora uma criança branca, ora negra e cada professor avaliou apenas uma redação. Como resultado, as redações supostamente produzidas pelas crianças brancas obtiveram uma média geral mais alta do que as redações supostamente produzidas pelas crianças negras, embora as redações fossem exatamente as mesmas.*

1. Em sua opinião, que fatores influenciaram a avaliação realizada pelos professores da pesquisa acima relatada? Justifique.

---



---



---



---

---

---

---

---

---

2. Caso essa mesma pesquisa fosse realizada na escola onde o(a) Sr.(a) atua, que resultados o (a) Sr.(a) acha que seriam obtidos? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

3. O(a) Sr.(a) já presenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial na unidade escolar onde trabalha? Se sim, como foi?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. O Sr. (a) acha importante a implementação de ações para modificar o quadro descrito na pesquisa acima? Em caso positivo, que sugestões o(a) Sr.(a) daria para tal fim?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

---

---

---

---

4. Após a graduação participou de algum curso, palestra, oficina ou formação que abordasse a temática preconceito e discriminação e práticas promotoras de igualdade racial?

( ) Sim ( ) Não. Se sim, quem ofertou? Quantas vezes participou e como o assunto foi abordado?

---

---

---

---

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Res. N°. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde)

Prezado (a) Senhor (a),

A pesquisadora abaixo identificada, solicita sua colaboração no sentido de que o (a) senhor (a) faça parte da pesquisa intitulada **DA INFÂNCIA AO PRECONCEITO: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ACERCA DO PRECONCEITO RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Junto com este convite para a sua participação voluntária estão explicados a seguir todos os detalhes sobre o trabalho que será desenvolvido para que o (a) senhor (a) entenda sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

**Pesquisador responsável:** Jaqueline Sayuri Suzuki.

**Objetivo do estudo é:** analisar o racismo nos Centro de Educação Infantil de Gurupi-TO a partir do posicionamento DOS PROFESSORES, e se tais ações relacionam a promoção de igualdade racial que contemplem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. O material será usado especificamente para os propósitos desejados da pesquisa e é assegurado total sigilo em relação a identidade dos participantes na pesquisa, incluindo medidas de proteção a confidencialidade das informações obtidas.

**Os possíveis riscos** que a pesquisa oferece à saúde física e mental são mínimos, pois estão relacionados a aplicação de questionário onde as informações pessoais cedidas terão caráter confidencial. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. **Os benefícios** desta pesquisa mesmo que não sejam diretamente se baseiam em melhores informações a respeito do cenário atual das práticas de promoção da igualdade racial neste contexto, que permitam o fortalecimento da política educacional igualitária na medida que torna possível a divulgação das práticas bem sucedidas aos mesmo tempo que identifica suas fragilidades e apresenta parâmetros para fundamentar futuras intervenções.

Enquanto durar a pesquisa, e sempre que necessário, o (a) senhor (a) será esclarecido (a) sobre cada uma das etapas do estudo telefonando ou nos procurando a qualquer momento durante as 24 horas do dia nos telefones e/ou e-mail abaixo descritos, onde estaremos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

O (a) senhor (a) é absolutamente livre para, a qualquer momento, desistir de participar, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Nós, pesquisadores, garantimos sua total privacidade, não sendo exposto os seus dados.

Assumimos o compromisso de trazer-lhe os resultados obtidos na pesquisa assim que o estudo for concluído e aproveitamos para informar que a sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária não havendo qualquer previsão de indenização ou ressarcimento de despesas, que correrão sob nossa responsabilidade.

Esperando tê-lo informado de forma clara, neste documento que foi elaborado em duas vias, sendo uma delas destinada ao (a) senhor (a).

---

Pesquisadora responsável: Jaqueline Sayuri Suzuki

Telefone: (63)98426-4648

E-mail: jaqueline.suzuki@outlook.com

Eu, \_\_\_\_\_, RG:

\_\_\_\_\_ declaro que fui informado dos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e que compreendi perfeitamente tudo o que me foi informado e esclarecido sobre a minha participação na pesquisa. Estando de posse de minha capacidade psíquica e legal, aceito participar do estudo de forma voluntária sem ter sido forçado e/ou obrigado e sem receber pagamento em qualquer espécie de moeda.

Assim, assino este documento em duas vias com todas as páginas por mim rubricadas.

Gurupi, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

.....  
Assinatura

## APÊNDICE D - PRODUTO

### INFORMAÇÃO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICA MUNICIPAL DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO EM GURUPI-TO

**Ao Sr. Secretário Municipal de Educação de Gurupi-TO**

**Assunto:** Informação à Secretaria Municipal de Educação para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em específico, no que se refere à Promoção de Igualdade Racial na Educação.

Considerando que a Secretaria Municipal de Educação o tem como atribuições organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional no Município, bem como implantar e implementar políticas públicas que assegurem o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de alunos, professores e servidores.

Venho através desta, informar a respeito dos resultados da pesquisa de mestrado, realizada por mim Jaqueline Sayuri Suzuki, orientada pelo Dr. Thiago José Arruda de Oliveira, através do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da UFT – Universidade Federal do Tocantins e sugerir estratégias para a implementação de ações que visem o atendimento a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), quem em seu Artigo 7º, inciso V, assegura que **essas Propostas Pedagógicas para a educação infantil devem estar comprometidas com o rompimento das relações de dominação diversas, inclusive, étnico-racial**. E, no Art. 8º, incisos VIII e IX, determinam que seja **garantida, às crianças, a apropriação das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos que constituem a nação brasileira**, bem como o **combate ao racismo e à discriminação**.

A pesquisa intitulada **Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em**

**Gurupi-TO**, foi realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil de Gurupi – Tocantins (CEMEI). Foram convidados a participar os 81 professores lotados nas três instituições, se dispuseram a participar 72, mas ao final um total de 29 devolveram os questionários devidamente respondidos.

Compuseram a amostra 29 professores, com faixa etária entre 31 e 58 anos. Quanto à formação acadêmica, 10,3% possuem ensino médio (Magistério), 55,2% possuem ensino superior completo, apenas 17,2% concluíram especialização, e 17,2% não declarou seu nível de escolaridade. Nenhum professor da amostra declarou ter cursado Mestrado ou Doutorado. Quanto a raça/cor, 17,2% se declararam brancas, 11,3% pretas, 51,7% pardas, 10,3% amarela, 10,3% não responderam e nenhum respondente se declarou indígena. Em relação aos anos de efetiva atuação como docente na educação infantil, obteve-se uma variação entre 01 e 12 anos.

No que se refere ao posicionamento frente ao preconceito notou-se uma série de resistências provocadas pela temática em uma dinâmica semelhante a que é verificada na população brasileira em geral quando questões relacionadas ao preconceito, à discriminação e ao racismo vêm à tona.

As professoras apresentaram certa rejeição à temática, expressa primeiramente na recusa em participar do estudo e respaldada na negação da existência de preconceito racial em seu local de trabalho. Entre as participantes, houve uma tendência a reconhecer a influência do preconceito racial quando em referência ao contexto das escolas em geral, mas uma negação de sua existência ou influência no ambiente escolar onde atuam. Representa o padrão, que chamamos de “o racismo existe, mas longe daqui”.

Essa situação se torna preocupante, pois, enquanto a negação da existência de preconceito racial e atitudes discriminatórias persistem, nada é feito para melhorar a situação do negro na sociedade brasileira. Percebe-se, portanto, uma dificuldade em falar sobre preconceito, em contraste a necessidade de se discutir o tema.

No cenário da educação, a percepção do professor interfere nas suas práticas docentes, por isso quanto maior o esclarecimento do profissional, mais chances de desenvolver um olhar crítico e assumir uma postura de combatente ao racismo. Precisa-se discutir o assunto, compreender os seus mecanismos de perpetuação, para aí então romper com o seu ciclo de violência.

Quanto a possíveis medidas com vistas à modificação do quadro de racismo verificado nas escolas, foi observado um posicionamento favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para a promoção de igualdade racial na educação por parte das professoras. Mas a pesquisa não pode verificar a efetividade dessas práticas em razão das informações limitadas oferecidas pelas respondentes. Contudo se configura um cenário animador que a maioria das docentes abordem de alguma forma o tema em suas aulas.

Apesar de uma aparente aceitação em desenvolver o tema em sala de aula, pela maioria das professoras, muito ainda precisar ser desenvolvido para a implantação de uma cultura educacional realmente antirracista. Um mecanismo que pode fomentar esse projeto é o investimento em formação docente específica, direcionada a uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos para a consolidação de prática educativa promotora de igualdade. Cenário que não foi visualizado durante a pesquisa, já que as participantes relataram ausência do conteúdo no currículo de formação docente, associado a inexistência de formação complementar durante a vida profissional. O que se configura um quadro pouco animador, pois sem embasamento teórico e sem espaço de reflexão, as práticas promotoras de igualdade racial na educação infantil dificilmente serão desenvolvidas de forma efetiva.

A partir desses resultados podemos concluir que o cenário da promoção de igualdade étnico racial nos Centros de Educação Infantil do Município de Gurupi está em processo de desenvolvimento. E com base nos resultados obtidos com esta pesquisa, sugere-se que o poder público de Gurupi, por meio principalmente da Secretaria Municipal da Educação, possa instituir uma Políticas Municipal de Ação Afirmativa, que tenha como objetivo reverter a representação negativa dos negros, para promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo na educação, a partir de ações como:

- **Assegurar que as contribuições histórico-culturais dos diferentes povos que constituem a nação brasileira sejam observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.**

As instituições de Educação Infantil devem se caracterizar como locais nos quais as crianças encontrem, desde cedo, espaço vivo de informações sobre a

população negra, as tradições afro-brasileiras, o continente africano e outros diferentes assuntos que compõem o universo de conhecimentos sobre a questão racial. É compromisso de todos fazer da Educação Infantil um espaço qualificado, acolhedor, igualitário, no qual crianças negras e brancas sejam valorizadas e respeitadas para que cumpramos a função primordial da Educação Infantil, que é promover o pleno desenvolvimento das crianças.

- **Inserir a temática da diversidade racial, combate ao racismo e a discriminação, na agenda de formação continuada dos professores.**

O professor exerce papel importante no processo educativo, podendo assumir posturas antagônicas neste cenário. A postura adotada por esse profissional pode variar de acordo com a interação de diversos fatores relacionados às suas experiências pessoais e também profissionais. Professores que participam de processos de formação na área de relações raciais conseguem desenvolver práticas eficazes na promoção da igualdade racial, tornam-se mais atentas às práticas discriminatórias no cotidiano escolar e desenvolveram respostas a essas práticas.

A formação docente assume papel primordial no enfrentamento do racismo no Brasil, bem como na possibilidade da construção de uma consciência das desigualdades raciais em nosso país. Portanto configura-se importante que sejam intensificadas, na formação de professores, discussões que tratem a importância da inserção de práticas promotoras de igualdade racial no cotidiano das escolas, inclusive nos berçários.

Um professor que teve a oportunidade de refletir acerca dos problemas enfrentados historicamente por negros e indígenas poderá ter papel fundamental na desconstrução das imagens depreciativas usualmente associadas a esses povos.

- **Incentivar a criação de metodologias e reorganizar os currículos no intuito de incluir a temática da diversidade nos seus fazeres.**

Para que se alcance um currículo que contenha ações capazes de inserir aqueles que de alguma forma estão fora do processo educacional formal, é necessário pensá-lo de forma multicultural, diversificada. Um currículo que atenda

não só as exigências do mercado e as necessidades das sociedades, mas também as reivindicações de pequenos grupos e minorias que lutam pelo seu espaço.

Com isso verifica-se que a escola deve buscar a fundamentação teórica e legal para garantir um currículo que contemple o proposto em seu projeto pedagógico e atenda as necessidades dos alunos no atual momento histórico.

➤ **Incentivar e financiar a aquisição de materiais didático-pedagógicos para viabilizar novas práticas no trato da diversidade étnico-racial.**

Em uma proposta de trabalho para a igualdade racial é importante lembrar que os “artefatos culturais” presentes nas creches e nas pré-escolas podem oferecer imagens distorcidas, muitas vezes preconceituosas e estereotipadas dos diferentes grupos raciais. Sendo importante considerar a organização do espaço, dos materiais e do tempo, também como um elemento curricular que podem auxiliar a criança a construir uma autoimagem positiva.

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial. Há pessoas negras que ocupam diversas posições sociais e profissionais, como médicos, professores, juízes e empresários. As crianças negras encontram-se em posição de destaque de um modo positivo; a imagem de pessoas negras é apresentada de modo positivo e não pejorativamente; a população negra é apresentada como protagonista importante de fatos históricos e não apenas como escrava.

➤ **Promover eventos locais ou regionais com pesquisadores e profissionais da área da educação a fim de proporcionar discussões e momentos de troca de experiências sobre a temática.**

Proporcionar o reconhecimento e divulgação de boas práticas desenvolvidas no âmbito municipal nas escolas públicas e privadas, retratando a diversidade étnico-racial e enfatizando a importância da educação para as relações étnico-raciais. Construindo assim espaços para trocas de experiência e aprendizado, bem como ambientes de diálogos interinstitucionais. Proporcionar que os professores

procedam a uma análise crítica da própria prática, estimulando uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar e os alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição.

Diante do exposto busco sua sensibilização com relação a esta questão tão importante a nível nacional e também na esfera municipal.

Atenciosamente

*Jaqueline Sayuri Suzuki*