



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
LINHA 2 – PSICOLOGIA SOCIAL E COGNITIVA**

JOANA DOS SANTOS

**FORTALECENDO IDENTIDADES: PROGRAMA DE INTERVENÇÕES EM
SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

SÃO CRISTÓVÃO

2025

**FORTALECENDO IDENTIDADES: PROGRAMA DE INTERVENÇÕES EM
SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

JOANA DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (PPGPSI/UFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: DALILA XAVIER DE FRANÇA

SÃO CRISTÓVÃO

2025

COMISSÃO JULGADORA

Tese de Doutorado do discente **JOANA DOS SANTOS**, intitulada **FORTALECENDO**

IDENTIDADES: PROGRAMA DE INTERVENÇÕES EM SOCIALIZAÇÃO

ÉTNICO-RACIAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, defendida em 21/02/2025,

avaliada pela banca examinadora formada pelos professores doutores:

Prof.^a Dr^a Dalila Xavier de França (orientadora)

Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima (avaliador interno)

Prof. Dr. Diogo Conque Secco Ferreira (avaliador interno)

Prof. Dr. Khalil Da Costa Silva (avaliador externo)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer e homenagear àqueles que vieram antes de mim e por causa de quem cheguei até aqui. Agradeço aos meus bisavós, a quem carinhosamente chamava de "vó Camelita" e "meu avô Domingo Preto". Aos meus avós, Chico Grigorio e Idalina, a sabedoria. A força de vocês foi minha fonte de resistência. E a Joelma Pereira, minha querida madrinha, que no começo da minha graduação me deu amparo e suporte fundamentais para conseguir me graduar. Embora tenham desencarnado desta vida, permanecem vivos na minha memória e sei que continuam zelando por mim, guiando meus passos com sua presença espiritual.

Agradeço aos meus pais, Jileide e Nelson, uma trabalhadora rural e um pedreiro, que, mesmo sem compreender totalmente o que eu faço, confiaram em mim desde o início. Com apreensão, enfrentaram a distância física que nos separou quando eu tinha apenas 16 anos e foram firmes em investir nos meus sonhos. Contra todas as expectativas negativas da maioria – que insistia que estudar era privilégio de quem tinha dinheiro e que manter uma menina tão jovem numa cidade grande era um erro –, eles acreditaram e lutaram junto comigo. Nunca me desestimularam, nunca questionaram meus objetivos, pelo contrário, ofereceram apoio, amor e confiança incondicional, e é graças a eles que consegui chegar tão longe.

Às minhas irmãs, Jaíne e Janaina, agradeço por sonharem junto comigo e por estarem ao meu lado em todos os momentos. Obrigada pelo apoio, pelo cuidado, pela fé em mim e, sobretudo, pelo afeto que sempre me dedicaram. Este caminho seria muito mais difícil sem vocês ao meu lado.

Aos meus sobrinhos, Emilly e Davi, minha gratidão e amor. Agradeço por serem minha fonte de força nos momentos difíceis e por renovarem minha coragem de seguir em frente. E, à minha afilhada, Mel, que me dá um propósito maior para lutar pelos meus objetivos.

Saibam que tudo o que faço também é por vocês três, para que possam ter orgulho de quem sou e para mostrar que podemos alcançar nossos sonhos.

Agradeço aos meus amigos. À Tamara, agradeço pelo companheirismo que tem sido um porto seguro desde o primeiro dia da minha caminhada acadêmica na psicologia.

À Lizandra, obrigada por nunca medir esforços para nos manter conectadas, por ser a força que me tirava do limbo e do desânimo, por ser presença, afeto e amor.

A Ueliton, muito obrigada por me acolher de forma generosa, com afeto, paciência e bom humor. À Barbara, sou grata por sua parceria e amizade nos últimos anos. Obrigada pelas conversas profundas, pela partilha, pelo apoio e pelo suporte que sempre me ofereceu em todos os momentos. À Ester e à Monique, que, mesmo distantes fisicamente, nunca deixaram de estar presentes. Obrigada por celebrar cada vitória comigo, por me fazerem sentir acompanhada e por serem parte dessa caminhada.

A todos vocês, meu coração está cheio de gratidão. Obrigada por serem quem são e por estarem aqui.

Agradeço a Henrique, com quem divido a vida e que foi meu suporte constante, desde a graduação até o doutorado. Mesmo quando ausente fisicamente, esteve presente de maneira significativa, compreendendo e apoiando cada fase da minha trajetória acadêmica, com afeto e dedicação.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Dalila Xavier de França, agradeço pela parceria que tem me acompanhado desde o início da minha trajetória acadêmica, ainda no PIBIC. Obrigada por acreditar no trabalho que propus, mesmo quando eu ainda estava começando na pesquisa e era bastante ambiciosa. Seu encorajamento e seu investimento em mim foram fundamentais para que eu pudesse crescer, não apenas como acadêmica, mas também como pessoa. Mais do que uma grande referência profissional, a senhora se tornou um exemplo de vida para mim.

Ao meu grupo de pesquisa, GPSAIR, agradeço por todos os momentos de aprendizado e colaboração que compartilhamos. Em especial, agradeço a Paloma, Maria Vitória, Israel, Grasiela e Ryan, cujas contribuições foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Prof. Dr. Marcus Eugênio Oliveira Lima, expresso minha gratidão e estendo meu agradecimento ao Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPEs), sob sua coordenação e da professora Dalila, que desempenhou um papel crucial na concretização deste trabalho. Aos membros do Observatório, deixo meu reconhecimento, em particular às PIBICs Juliana, Amanda, Flávia e Raquel Galvão, cuja colaboração na coleta de dados e nas intervenções foi fundamental para a concretização desta tese.

Muito obrigada à banca avaliadora, especialmente Khalil da Costa Silva e Diogo Ferreira, que fizeram parte da minha formação acadêmica, pela disponibilidade de dedicar tempo para ler e contribuir para este trabalho.

Agradeço à UFS e a todo corpo docente, pela excelente formação acadêmica que me ofertou e à CAPES pelo apoio financeiro por meio da bolsa concedida, sem a qual a realização deste trabalho não teria sido possível.

Por fim, agradeço a mim mesma, por ter persistido e chegado até aqui. Não foi fácil, né? Esse processo de correr atrás dos meus sonhos exigiu deixar muitas coisas para trás. Os últimos anos dos meus avós, o amadurecimento das minhas irmãs, o crescimento dos meus sobrinhos, o envelhecimento dos meus pais, tantos aniversários, festas e feriados que passei distante. A solidão de viver longe de casa e os desafios de conquistar meu espaço em um mundo tão implacável para uma jovem vinda da minha realidade. Mas, apesar de tudo, eu consegui!

“Crianças têm o céu no alcance das mãos [...]

Irmão, será que há tempo de poder ser mais? [...]

Viver é partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)”

– É tudo pra ontem (Emicida & Gilberto Gil)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	25
OS IMPACTOS DO RACISMO NA IDENTIDADE SOCIAL E AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS	25
1 Introdução	25
2 Do Preconceito Étnico à Teoria da Identidade Social de Tajfel (1979)	29
3 Identidade étnico-racial ou racial?	34
4 Autoestima e Autoconceito de Indivíduos Membros de Grupos Minoritários	39
5 Racismo na Infância: estudos brasileiros	45
6 Identidade Étnico-racial: Se Reconhecer Negro no Brasil	50
7 Conclusões	55
CAPÍTULO 2	58
INTERVENÇÕES COM FOCO NAS IDENTIDADES NEGRAS E REDUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL REALIZADAS NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	58
Resumo	58
1 Introdução	58
2 Método	63
3 Resultados	65
4 Discussão	81
5 Considerações Finais	91
CAPÍTULO 3	94
ESTUDO 1: SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AGÊNCIAS SOCIALIZADORAS: MENSAGENS RECEBIDAS PELOS ESTUDANTES	94
1 Introdução	94
2 Aspectos Metodológicos	109
3 Resultados	112
4 Discussões	116
5 Considerações Finais	120
CAPÍTULO 4	122
FORTELECENDO IDENTIDADES: PROGRAMA DE INTERVENÇÕES EM SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	122
1 Introdução	123

2 Metodologia	126
3 Resultados e Discussões	139
4 Considerações Finais	143
CAPÍTULO 5	145
ESTUDO 2: EFEITOS DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA IDENTIDADE E AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS E NA REDUÇÃO DO PRECONCEITO	146
1 Apresentação	146
2 Problema de Pesquisa	147
3 Método	148
4 Resultados e Discussões	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	167
REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	196

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa.....	197
Anexo B. Questionário de Pesquisa.....	198
Anexo C. Escala Física da Coleta.....	205
Anexo D. Registros Fotográficos da coleta e Intervenções.....	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resumo dos Textos Inseridos na Revisão.....	61
Tabela 2. Análise Fatorial Exploratória da Escala de Socialização Étnico-racial.....	62
Tabela 3. Médias e Desvios Padrão de socialização por cor de pele.....	110
Tabela 4. Frequência Relativa das Agências de socialização de socialização.....	111
Tabela 5. Síntese do Programa de Intervenções.....	113
Tabela 6. Porcentagem Frequência da Categorização Correta de Cor.....	150
Tabela 7. Médias e Desvios Padrão da Identidade Racial no Pré e Pós-Intervenção.....	154
Tabela 8. Médias e Desvios Padrão da Autoestima por Grupo de Cor de Pele e Fase da Intervenção.....	157
Tabela 9. Médias e Desvios Padrão das Atribuições de Estereótipos.....	161
Tabela 10. Percentuais da Percepção do Valor Social dos Grupos pelas crianças.....	163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fluxograma da revisão ciada a partir do método PRISMA.....	61
Figura 2. Gráfico do número de Publicações por ano, a partir de 2012.....	64
Figura 3. Gráfico das médias percentuais de socialização por agência.....	114

RESUMO

A sociedade brasileira está estruturada sobre desigualdades raciais históricas, as quais permeiam diversos aspectos da vida social, política e econômica do país. Essa realidade vai se materializar nas instituições educacionais, contornando as relações, as oportunidades de acesso e as experiências de vida escolar de diferentes grupos raciais no Brasil. O racismo na escola não só resulta em danos imediatos, como preconceito e discriminação, mas também exerce impactos de longo prazo na formação da identidade e autoestima das crianças negras, ao mesmo tempo, em que fortalece sentimentos de superioridade nas crianças brancas. Neste cenário, a Psicologia Social do Racismo é convocada a pesquisar e intervir sobre a formação da identidade étnico-racial, visto que ela se entrelaça com elementos fundamentais para o bem-estar psicológico, como autoestima, autoconceito e sentimento de pertença. O objetivo geral desta tese é investigar se um programa de intervenções em socialização étnico-racial é capaz de produzir alguma mudança nos níveis de identidade étnico-racial, pertença grupal, autoestima de crianças e se estas intervenções produzem o efeito de redução do preconceito em todas as crianças. O estudo foi realizado com crianças brancas e negras com idades entre 9 e 12 anos, de duas escolas públicas, no estado de Sergipe. Para atingir os objetivos, foram utilizadas uma série de instrumentos: uma autodeclaração étnico-racial, uma medida de identidade étnico-racial, uma medida de autoestima, uma medida de preconceito, aplicadas antes e depois da exposição dos participantes a um programa de intervenção. A tese está organizada em 5 capítulos. O capítulo 1 teve como objetivo explorar teoricamente, com ênfase nos pressupostos da Teoria da Identidade Social, de que maneira uma sociedade marcada pelo racismo molda o processo de construção das identidades étnico-raciais e examinou os impactos desse processo na autoestima de crianças em idade escolar. O capítulo 2 investigou intervenções em socialização étnico-racial realizadas nas escolas brasileiras, para fortalecer identidades étnico-raciais e reduzir o racismo. Por meio de uma revisão integrativa da literatura, foram analisadas 15 intervenções realizadas nas escolas. Os resultados indicaram que, embora existam algumas iniciativas, a maioria delas carece de uma avaliação robusta de seus efeitos. No capítulo 3 foi apresentado o Estudo 1, que investigou o processo de socialização étnico-racial de crianças, com foco em como as mensagens sobre questões étnico-raciais, desigualdade racial no Brasil e o aprendizado sobre culturas e questões sociais dos diferentes grupos étnico-raciais são transmitidas por pais, professores e amigos. Os resultados mostraram que, de maneira geral, a socialização étnico-racial recebida pelas crianças foi baixa, com o "silêncio" sendo a principal mensagem de socialização. No capítulo 4, foi desenvolvido, apresentado e avaliado um programa de intervenções em socialização étnico-racial, com seis atividades, visando fortalecer as identidades e reduzir o preconceito em crianças e adolescentes. A avaliação da relevância e pertinência do programa, a partir da percepção dos pesquisadores e estudantes, indicou que as atividades foram bem recebidas. Os estudantes se engajaram ativamente, demonstrando compreensão dos objetivos e entusiasmo durante as atividades. E por fim, o capítulo 5 investigou o impacto de intervenções focadas na socialização étnico-racial sobre a formação da identidade étnico-racial, autoestima e redução do preconceito em crianças. Os resultados demonstraram avanços significativos em variáveis como identidade étnico-racial, percepção

do valor social dos grupos étnico-raciais e redução do preconceito após a participação no programa de intervenções, evidenciando a eficácia dessas intervenções em promover mudanças positivas nas atitudes intergrupais das crianças. A presente tese oferece importantes contribuições teóricas, metodológicas e práticas ao campo de estudos sobre socialização étnico-racial, identidade étnico-racial e combate ao racismo na escola.

Palavras-chave: Socialização étnico-racial. Crianças. Autoestima. Identidade. Racismo.

ABSTRACT

Brazilian society is deeply rooted in historical racial inequalities that permeate various aspects of social, political, and economic life. This reality manifests within educational institutions, shaping relationships, access to opportunities, and the school experiences of different racial groups across the country. Racism in schools not only causes immediate harm through prejudice and discrimination but also has long-term impacts on the identity and self-esteem of Black children, while simultaneously reinforcing feelings of superiority among white children. In this context, the field of Social Psychology of Racism is called upon to study and address the development of ethnic-racial identity, given its critical role in psychological well-being, encompassing self-esteem, self-concept, and a sense of belonging. The primary goal of this dissertation is to investigate whether an intervention program focused on ethnic-racial socialization can effect changes in children's ethnic-racial identity, group belonging, self-esteem, and whether such interventions reduce prejudice among all children involved. The study was conducted with Black and white children aged 9 to 12 from two public schools in the state of Sergipe, Brazil. To achieve these objectives, several instruments were used: ethnic-racial self-identification, a measure of ethnic-racial identity, a self-esteem scale, and a prejudice assessment, all applied before and after the intervention program. The dissertation is organized into five chapters. Chapter 1 provides a theoretical exploration, grounded in the principles of Social Identity Theory, examining how a racially unequal society shapes the construction of ethnic-racial identities and the impacts of this process on the self-esteem of school-aged children. Chapter 2 reviews ethnic-racial socialization interventions conducted in Brazilian schools, aiming to strengthen ethnic-racial identities and reduce racism. Through an integrative literature review, 15 school-based interventions were analyzed. The findings reveal that, while some initiatives exist, most lack rigorous evaluation of their outcomes. Chapter 3 presents Study 1, which investigated children's ethnic-racial socialization processes, focusing on how messages about racial issues, inequality in Brazil, and learning about the cultures and social issues of various ethnic-racial groups are communicated by parents, teachers, and peers. The results showed that, overall, children received minimal ethnic-racial socialization, with "silence" being the predominant form of messaging. Chapter 4 outlines the development, implementation, and evaluation of an ethnic-racial socialization intervention program consisting of six activities aimed at strengthening identities and reducing prejudice among children and adolescents. The program was well-received, with students actively engaging and demonstrating an understanding of its objectives, as well as enthusiasm throughout the activities. Finally, Chapter 5 examines the impact of these interventions on ethnic-racial identity formation, self-esteem, and prejudice reduction among children. The results revealed significant improvements in variables such as ethnic-racial identity, perceived social value of ethnic-racial groups, and reduced prejudice following participation in the intervention program. These findings highlight the effectiveness of the interventions in fostering positive intergroup attitudes among children. This dissertation offers valuable theoretical, methodological, and practical contributions to the field of ethnic-racial socialization, identity development, and the fight against racism in schools.

Keywords: Ethnic-racial socialization. Children. Self-esteem. Identity. Racism.

INTRODUÇÃO

O Brasil, país marcado pela diversidade racial, étnica e cultural, enfrenta há séculos um desafio persistente: o racismo. Essa questão sócio-histórica, enraizada em nossa sociedade, atravessa todos os âmbitos da vida na sociedade, desde as relações interpessoais até as estruturas institucionais. O racismo não é apenas um fenômeno individual, mas também um sistema de opressão que determina as oportunidades, os privilégios e as experiências de vida de diferentes grupos étnico-raciais (Silva, 2020).

Ao longo dos anos, o Brasil construiu uma narrativa de harmonia racial, promovendo a ideia de uma suposta “democracia racial”, segundo a qual todas as raças e etnias convivem em igualdade e harmonia. No entanto, essa narrativa contrasta com a realidade vivenciada por milhões de brasileiros negros e indígenas, que continuam a enfrentar discriminação, exclusão e violência em diversas formas. Essa narrativa, embora popularizada e legitimada, serviu como um mecanismo para negar e minimizar as desigualdades e injustiças enfrentadas pelos negros e negras no país. Além disso, o discurso da miscigenação foi frequentemente utilizado para desviar o foco dos conflitos raciais e das disparidades de poder, com a ideia de que a miscigenação teria eliminado as barreiras raciais e integrado os negros à sociedade brasileira, mote que serviu para dificultar o reconhecimento das realidades de discriminação, exclusão e violência enfrentadas pela população negra (Madeira & Gomes, 2018).

Essa estratégia de silenciamento também se manifesta através da falta de representação e visibilidade dos negros e negras na mídia, na política, na educação e em outras esferas de poder. A ausência de vozes negras nos espaços de tomada de decisão contribuiu para a perpetuação do *status quo* e para o apagamento das questões raciais na agenda pública (Madeira & Gomes, 2018). De modo que, o racismo no Brasil vai manifestar-se de maneiras sutis e explícitas, desde piadas e estereótipos (Lima & Vala, 2004), até o acesso desigual a oportunidades educacionais, empregos dignos e justiça.

Nesse cenário, é natural que o racismo também encontre espaço para se manifestar dentro das instituições educacionais, pois ao considerarmos a escola como um reflexo da sociedade em que está inserida, é evidente que ela reproduz as dinâmicas e desigualdades existentes no contexto mais amplo. A escola é um ambiente onde convergem pessoas de diferentes origens, culturas e identidades, o que pode ser uma fonte de pluralidade e diversidade, mas também pode ser um terreno fértil para a manifestação do racismo (Matos & Mwewa, 2023).

Dentro da escola, os alunos são expostos não apenas aos conteúdos acadêmicos, mas também aos valores, atitudes e comportamentos de professores, funcionários e colegas. Essas interações podem refletir e reforçar os estereótipos e preconceitos presentes na sociedade em geral. Além disso, as estruturas de poder e hierarquia dentro da escola podem reproduzir desigualdades raciais, refletindo-se em práticas disciplinares injustas e/ou discriminatórias, distribuição desigual de recursos e oportunidades, e falta de representatividade e inclusão nos currículos e materiais didáticos (Gomes, 2012a, 2018b).

Um caso recente em São Paulo ganhou notoriedade e chamou a atenção para a maneira como o racismo se apresenta nas escolas e do sofrimento por ele gerado. Um menino negro, de apenas 5 anos, foi vítima de discriminação na escola, onde seus colegas o chamaram de "cocô" devido à cor de sua pele. A mãe da criança, Claudete Alphonsus, decidiu compartilhar um vídeo nas redes sociais, no qual seu filho relata a situação, como forma de denunciar o incidente. O vídeo viralizou rapidamente, gerando grande repercussão na internet. Nele, é possível ver o menino expressando sua preocupação sobre se um dia se tornará branco, enquanto chora. Claudete Alphonsus, ao compartilhar a história, ressalta que o racismo afeta diariamente as crianças, causando danos e impactos prejudiciais à saúde mental das crianças negras. Este incidente serve como um demonstrativo sobre a persistência do racismo no Brasil e a necessidade urgente de enfrentá-lo de maneiras mais eficazes.

Casos como esse, infelizmente, são corriqueiros e demonstram a necessidade de investigar e intervir no racismo na escola, pelos impactos que o racismo gera na formação das identidades étnico-raciais, pela reprodução e perpetuação das desigualdades, pelo sofrimento infligido, especialmente aqueles que afetam crianças pertencentes a grupos socialmente desvalorizados. O caso relatado ilustra alguns dos impactos que o preconceito racial pode ter na saúde emocional e psicológica das crianças.

Por exemplo, um ambiente escolar, permeado pelo racismo, contribui para que crianças negras internalizem conteúdos negativos sobre si mesmas. Elas são expostas à discriminação e humilhação por parte de colegas e, por vezes, até mesmo de professores, o que influencia negativamente na construção de sua identidade. O racismo na escola dificulta significativamente a construção de uma identidade positiva para crianças negras (Gomes, 2012), já que elas são constantemente confrontadas com mensagens e experiências que as fazem sentir-se inferiores e inadequadas, o que certamente prejudicará seu desenvolvimento.

Tal fato foi observado por Moreira-Primo e França (2023), em estudo com crianças brasileiras, que entre seus achados descobriram que crianças pardas e pretas tendem a apresentar uma identidade racial menos positiva em comparação com crianças brancas. Estas últimas demonstram estar mais satisfeitas e confortáveis com sua identidade racial, enquanto as crianças pardas e pretas mostram-se menos seguras e confiantes em relação ao seu pertencimento racial. Essa percepção do seu grupo étnico-racial como desvalorizado socialmente, que irrompe através dos conteúdos enviesados, do tratamento desigual, e do racismo vivenciado na escola, pode levar ao desenvolvimento de uma baixa autoestima e de um autoconceito negativo nas crianças negras (Tajfel & Turner, 1979), ou seja, o racismo na escola não apenas causa danos imediatos, como a discriminação e a exclusão, mas também tem efeitos de longo prazo na construção da identidade e autoestima das crianças negras.

Além dos prejuízos para as crianças negras, paralelamente, a escola, ao reproduzir a estrutura racista, também contribui para a cristalização de um sentimento de superioridade na

criança branca, que ao receber legitimidade para essa premissa diariamente, internaliza a ideia de superioridade racial, o que perpetua o ciclo de discriminação e preconceito (Moreira-Primo & França, 2023).

Esses impactos são prejudiciais e demonstram a urgência de abordar o racismo, em todas as suas formas de expressão, dentro do sistema educacional. No entanto, a complexidade do fenômeno torna sua superação um grande desafio, pois exige não apenas mudanças individuais de atitude, mas também transformações estruturais em todas as camadas da sociedade (Silva, 2020).

Diante deste contexto, a Psicologia Social do Racismo é convocada a explorar como a formação da identidade étnico-racial se entrelaça com elementos fundamentais como autoestima, autoconceito e sentimento de pertença. É preciso compreender como as crianças negras constroem suas identidades em meio a estereótipos negativos e a hostilidade flagrante que persiste no Brasil (Santos, 2021). Além disso, também se faz necessário que avancemos no sentido de conseguir elaborar estratégias de intervenção, sobretudo em socialização étnico-racial, que reduzam o preconceito e que auxiliem as crianças na formação de identidades étnico-raciais fortalecidas, este é, pois, o objetivo central dos estudos propostos nesta tese.

A proposta apresentada nesta tese representa uma novidade, uma vez que ela aborda uma lacuna na pesquisa existente na literatura atual, visto que enquanto há tentativas de intervenções controladas em contextos internacionais, o ambiente escolar no Brasil ainda carece dessa atenção sistemática, especialmente no que diz respeito à base teórica e à avaliação dos resultados das intervenções. No contexto brasileiro, as intervenções para redução do preconceito na escola são feitas por professores bem-intencionados, mas apesar da boa vontade, as intervenções muitas vezes não possuem embasamento teórico e pouco se apresenta sobre a avaliação de eficácia (Santos, 2021). Portanto, a tese busca preencher essa lacuna na literatura existente e fornece diretrizes teóricas e práticas sistematizadas para tratar da socialização

étnico-racial na escola, que podem ser replicadas por professores e outros atores educacionais, como o psicólogo escolar.

De forma mais ampla, o presente estudo tem potencial para fornecer discussões que podem embasar o investimento ou fortalecimento de políticas públicas. Os resultados aqui alcançados podem não apenas contribuir para o avanço teórico do conhecimento acadêmico, mas também terão implicações práticas e importantes para a sociedade.

Antes de nos aprofundarmos no conteúdo dos capítulos, é essencial apresentar o contexto no qual a pesquisa está inserida, o OPPEs, que é a porta de entrada para acessar as escolas onde os participantes foram abordados.

O Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPEs)

O Observatório Permanente dos Preconceitos em Escolas de Sergipe (OPPEs), é coordenado pelo Professor Marcus Eugênio Oliveira Lima e pela professora Dalila Xavier de França, tem estado envolvido desde o ano de 2021 em iniciativas nas escolas estaduais para enfrentar o preconceito e evitar a violência, conforme estabelecido no Edital 09/2021/FAPITEC.

O Observatório visa criar núcleos do Observatório de pesquisa em escolas das Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da rede estadual pública de Sergipe, que promova ações de diagnóstico e de intervenção de combate à violência explícita e implícita e ao conflito social nas escolas da rede estadual de ensino do estado, a fim de colaborar na promoção de uma cultura da paz e impactar nos indicadores de evasão e reprovação escolar da rede pública estadual de ensino de Sergipe.

Assim, o projeto vem coletando, de forma sistemática e continuada, dados de expressão dos diversos tipos de conflitos nas escolas, criando e executando intervenções com vistas à promoção da compreensão de alunos e professores sobre as origens, formas de expressão e de combate à violência na sociedade e suas consequências no interior da escola.

Parte-se do entendimento que historicamente a psicologia social tem se dedicado ao estudo e à intervenção para gerenciamento do conflito social, todo conhecimento produzido acerca dos fenômenos pode ser utilizado para diagnosticar e intervir no sentido de diminuir os conflitos que podem levar a comportamentos violentos, como os observados recentemente nas escolas do Brasil.

O OPPEES desempenhou um papel fundamental ao facilitar o acesso às escolas, viabilizando a realização das atividades por meio do engajamento e colaboração das professoras que se dedicaram ao projeto, oferecendo seu tempo e espaço para a sua execução, além de disponibilizar apoio com recursos financeiros e humanos para a realização das atividades.

Organização da Tese

A tese está organizada em cinco capítulos que, juntos, constroem uma linha lógica para investigar e abordar a relação entre racismo, identidades étnico-raciais e intervenções em socialização étnico-racial no contexto escolar. A seguir, apresento uma organização que dispõe e conecta os objetivos de cada capítulo, demonstrando como eles culminam numa tese central.

No capítulo 1, foi realizada uma revisão da literatura com o objetivo de explorar teoricamente, tendo como base principal a Teoria da Identidade Social, como o racismo molda o processo de construção das identidades étnico-raciais de crianças e adolescentes, em uma sociedade marcada por desigualdades raciais. Esse capítulo também examina os impactos desse processo na autoestima de crianças em idade escolar, estabelecendo a base teórica que orienta os estudos e intervenções descritos nos capítulos seguintes.

O capítulo 2 aprofunda a análise com uma revisão integrativa da literatura sobre intervenções em socialização étnico-racial realizadas nas escolas brasileiras. Busca-se compreender o cenário dessas práticas, identificando os responsáveis por sua implementação, as áreas de conhecimento envolvidas, as metodologias utilizadas e a avaliação dos efeitos gerados. Este capítulo conecta o embasamento teórico do capítulo 1 ao cenário educacional

brasileiro, ao passo que fornece uma visão das iniciativas existentes e aponta lacunas que precisam ser preenchidas para fortalecer as propostas interventivas no ambiente escolar.

No capítulo 3, o Estudo 1 é apresentado, nele investiga-se a exposição dos estudantes a mensagens de socialização étnico-racial, considerando os pais, professores e amigos como agências socializadoras dessas mensagens. O estudo examina se e como as crianças recebem mensagens de socialização que abordam aspectos culturais, sociais e históricos dos grupos étnico-raciais e traz informações sobre desigualdades raciais no Brasil. Este capítulo expande a discussão teórica anterior ao investigar como se dá o processo de socialização étnico-racial das crianças, por meio de uma investigação empírica.

O capítulo 4 descreve detalhadamente o processo de elaboração das atividades interventivas realizadas com os participantes dos Estudos 1 e 2. Este capítulo funciona como um guia prático para profissionais da educação, como professores e psicólogos educacionais, oferecendo modelos de intervenção que podem ser aplicados para fortalecer identidades étnico-raciais e combater o racismo nas escolas. As práticas interventivas apresentadas traduzem as descobertas teóricas e empíricas dos capítulos anteriores em ferramentas práticas que podem ser replicadas, promovendo uma ponte entre teoria, pesquisa e prática. Além disso, as atividades propostas são avaliadas qualitativamente pelas pesquisadoras e estudantes envolvidos.

Por fim, no capítulo 5, apresenta-se o Estudo 2, que avalia os efeitos de intervenções em socialização étnico-racial sobre diferentes dimensões, como identidade étnico-racial, pertença grupal, preconceitos, valor social dos grupos e autoestima das crianças. Além disso, analisa-se se essas intervenções contribuem para a redução do preconceito em crianças de diferentes grupos étnico-raciais, permitindo uma reflexão crítica sobre a efetividade das práticas propostas e oferecendo evidências concretas sobre os impactos das práticas interventivas anteriormente descritas.

Ao longo da tese, defende-se que um programa de intervenções em socialização étnico-racial, quando bem fundamentado, executado e avaliado, pode desempenhar um importante papel no fortalecimento das identidades étnico-raciais, na promoção da autoestima e na redução do racismo no ambiente escolar, contribuindo assim para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes, além do potencial de transformar o ambiente escolar num espaço positivo de exploração das identidades e de fomento ao antirracismo.

CAPÍTULO 1

OS IMPACTOS DO RACISMO NA IDENTIDADE SOCIAL E AUTOESTIMA DE CRIANÇAS NEGRAS

1 Introdução

A persistência do racismo é uma realidade que afeta a sociedade brasileira de forma marcante. Na atualidade, ainda somos confrontados com novos casos de racismo diariamente, muitas vezes amplificados pelas redes sociais. Essas ocorrências, que variam de insultos verbais a agressões físicas, são frequentemente documentadas, compartilhadas e rapidamente se difundem nas plataformas online. A cada novo episódio, surge uma onda de comoção pública, indignação, lamentos e debates, no entanto, à medida que o ciclo da notícia avança e os casos muitas vezes cedem lugar a outros eventos e o racismo, infelizmente, continua a fazer parte da vida cotidiana.

É importante considerarmos que esse fenômeno não apenas impacta as vítimas diretas de racismo interpessoal (aquelas insultadas física ou verbalmente), mas também deixa uma marca indelével nas vidas, subjetividades e identidades de pessoas negras em todo o país, principalmente no que concerne ao racismo como estruturante da nossa sociedade. Além disso, aqueles que acompanham incidentes de racismo e injustiças com base na raça muitas vezes se identificam com as vítimas, compartilhando um sentimento de que "isso poderia ter acontecido comigo" ou "foi com alguém que se parece comigo". Esse fenômeno, nomeado de "racismo vicário", tem sido objeto de estudo e pesquisa, lançando luz sobre a profunda interconexão entre as experiências das vítimas diretas e o impacto psicológico e social que o racismo exerce sobre a sociedade em seu conjunto (Moreira-Primo et al., 2023).

O racismo se configura, portanto, como um problema em qualquer âmbito da sociedade, e é ainda mais preocupante que se ele se apresente também entre crianças jovens e em idade escolar. Durante essa fase, as crianças absorvem conhecimentos e desenvolvem atitudes sociais que têm o potencial de perdurar até a idade adulta, especificamente no contexto do preconceito étnico, é crucial compreender que tais impressões iniciais podem acarretar impactos físicos e

psicológicos de curto e longo prazo para os jovens integrantes de grupos minoritários, como destacado por estudos anteriores (a exemplo de Nesdale, 1999).

O racismo pode ter um impacto significativo na vida de crianças negras de inúmeras maneiras. Essas experiências podem variar dependendo do contexto social em que a criança vive, alguns dos principais impactos estão na autoestima e autoconceito, na saúde mental e no desempenho acadêmico.

No que diz respeito à autoestima e autoconceito, crianças negras podem ser profundamente afetadas pelo racismo, desenvolvendo uma autoestima prejudicada e um autoconceito negativo devido às mensagens depreciativas e estereótipos raciais que enfrentam. O racismo pode levar a sentimentos de inadequação e inferioridade, afetando a confiança e a percepção de si mesmas. Segundo o estudo realizado por França e Lima (2014), sobre identidade e estereótipos envolvendo crianças indígenas e quilombolas, os participantes relataram percepções desfavoráveis em relação às crianças indígenas e quilombolas em comparação com as crianças brancas. As crianças brancas foram percebidas como mais atraentes, inteligentes e financeiramente privilegiadas. Especialmente as crianças negras, relataram que são as crianças brancas que obtêm mais preferência por parte dos professores. Esses resultados demonstram como o racismo afeta a identidade, o que leva as crianças negras a questionarem sua pertença e lugar na sociedade. Elas podem enfrentar desafios para se reconhecerem como indivíduos valiosos, pois são constantemente confrontadas com mensagens racistas e estereótipos negativos.

Por outro lado, um forte senso de identidade grupal, cultural e pessoal são cruciais para bons níveis de autoestima e autoconceito. Ter uma identidade de grupo segura pode ser uma força orientadora que reduz a incerteza no autoconceito (Hogg et al., 2007). Ter uma identidade pessoal positivamente definida está, por sua vez, associada ao fortalecimento da autoestima pessoal e coletiva e ao bem-estar psicológico (Usborne & Taylor, 2010).

Quanto a saúde mental, o racismo pode causar estresse e ansiedade nas crianças negras, especialmente quando enfrentam discriminação ou preconceito em diferentes ambientes, como escolas ou espaços públicos (Cruz & Lelis, 2025). Isso pode levar a problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade e outros transtornos emocionais. Um exemplo é relatado por Priest e colaboradores (2014), em estudo, realizado com crianças e adolescentes, que demonstraram que estudantes de grupos étnicos minoritários relataram níveis mais altos de solidão e mais experiências racistas em comparação com os estudantes do grupo majoritário, além de que as experiências diretas de racismo estavam fortemente relacionadas a mais sintomas depressivos.

O desempenho acadêmico é outro aspecto afetado pelo racismo, impactando o percurso escolar das crianças negras. O estresse e as barreiras que enfrentam podem minar a motivação e engajamento na escola por parte das crianças, levando-as a um desempenho inferior. Esse fato foi averiguado em estudo de Chagas e França (2010), que demonstraram que os alunos negros possuíam maior dificuldade de permanecer na escola, obtendo taxas de escolarização, geralmente, inferiores às dos brancos. Outro dado do mesmo estudo demonstrou que as taxas de aprovação entre indivíduos brancos permaneceram estáveis, sem variações significativas, enquanto entre pessoas pretas e pardas tendem a diminuir. Além disso, a partir do 2º ano de escolarização, alunos pardos e pretos já apresentam taxas de reprovação, e a partir do 3º ano em diante começam a surgir as primeiras taxas de repetência, o que contrasta com a situação dos alunos brancos. Essa discrepância na taxa de sucesso entre alunos brancos e não brancos pode indicar a presença de discriminação dentro do ambiente escolar, uma vez que os estudantes negros recebem avaliações mais baixas em comparação com os outros grupos.

Isto porque, o racismo também se manifesta no ambiente escolar, resultando em tratamento injusto, punições desproporcionais e práticas discriminatórias (para uma revisão, ver Cavalleiro, 1999; Oliveira & Abramowicz, 2010; França, 2017). As crianças negras enfrentam exclusão simbólica, o que significa que, embora sejam admitidas na escola por meio da matrícula e tenham acesso às salas de aula, elas não experimentam a sensação de aceitação

por parte de seus colegas e professores. Muitas vezes, isso se manifesta por meio de preconceito evidenciado por insultos relacionados às suas características físicas (França, 2017). Ser submetido a esses processos pode impedir o engajamento das crianças negras na escola e tolher suas perspectivas futuras, produzindo disparidades nas taxas de ingresso na graduação, que limitam o acesso a empregos de qualidade e outras oportunidades, o desenvolvimento e sucesso no futuro, e por fim, retroalimentam as desigualdades sociais pautadas em raça.

Tendo em vista as consequências do racismo expostas; considerando-se como o Brasil se estabeleceu enquanto sociedade, tendo como bases o genocídio indígena e o tráfico e escravização de povos africanos; e ainda, seu desenvolvimento no pós-abolicionismo pautado na exclusão e marginalização das identidades negras e indígenas; partimos das concepções postuladas na Teoria da Identidade Social de Tajfel e Turner (1979) para, neste capítulo, responder à questão: como uma sociedade racista molda o processo de construção das identidades negras e quais os impactos desse processo para o bem-estar psicossocial de crianças em idade escolar?

Assim, o presente capítulo tem como objetivo geral explorar teoricamente, com ênfase nos pressupostos da Teoria da Identidade Social, de que maneira uma sociedade marcada pelo racismo permeia o processo de construção das identidades étnico-raciais e examinar os impactos desse processo na autoestima de crianças em idade escolar. Para tal, alguns objetivos específicos foram traçados: 1) Explorar a Teoria da Identidade Social (Tajfel) e sua relação com a formação de preconceito étnico-racial; 2) Analisar a construção do conceito de identidade étnico-racial; 3) Examinar impactos do preconceito étnico-racial na autoestima e autoconceito em indivíduos de grupos minoritários, revisando estudos a fim de identificar padrões e variações; 4) Revisar estudos específicos sobre o impacto do racismo na infância no contexto brasileiro.

Esta revisão pode contribuir para o entendimento dos processos que envolvem a formação de identidades em um contexto social de racismo. Ao reunir e revisar estudos

contribuiu-se para ampliar a base de evidências já existentes, fornecendo uma compreensão mais profunda dos mecanismos pelos quais o racismo afeta a identidade e a autoestima das crianças negras. Compreender os mecanismos subjacentes à formação das identidades étnico-raciais em contexto de racismo pode ajudar na construção de estratégias de programas de intervenção eficazes destinados a apoiar crianças no desenvolvimento de suas identidades.

2 Do Preconceito Étnico à Teoria da Identidade Social de Tajfel (1979)

A Teoria da Identidade Social (TIS) de Tajfel e Turner (1979) tem implicações importantes na compreensão de fenômenos sociais, como preconceito, discriminação, formação de grupos, cooperação e competição. Ela ajuda a explicar por que as pessoas podem se engajar em comportamentos discriminatórios em relação a outros grupos e como as identidades sociais podem influenciar a dinâmica social em diversos contextos (Fernandes & Pereira, 2018).

Segundo Tajfel (1981), a identidade social é uma construção composta por três elementos fundamentais: 1) autoconceito: referindo-se à forma como o indivíduo se percebe e se entende em relação a si, ou seja, é a imagem que ele tem sobre quem é, suas características pessoais, valores e crenças; 2) pertença grupal: os sentimentos ligados a fazer parte de um ou mais grupos sociais; 3) valoração da pertença: a importância e a avaliação positiva ou negativa que o indivíduo atribui à sua associação com os grupos sociais aos quais pertence.

Deste modo, a identidade social de uma pessoa é formada pela sua associação e identificação com grupos sociais específicos. Já os grupos podem incluir categorias, como nacionalidade, etnia, religião, gênero, entre outros. A pertença a grupos fornece às pessoas um senso de quem são e como se encaixam no contexto social. Alguns pertencimentos grupais podem se destacar mais, ou seja, serem mais salientes do que outros, enquanto a estima subjetiva dessas pertenças é fundamental para influenciar os aspectos do comportamento do indivíduo que envolvem as relações intergrupais (Tajfel, 1981).

Em outras palavras, a identidade social é construída pela maneira como o indivíduo percebe a si como membro de determinados grupos e como essa pertença influencia suas atitudes e comportamentos em relação aos outros grupos com os quais interage (Tajfel, 1981). Para o autor, existem várias consequências no nível da pertença grupal que podem ser pontuadas a partir do reconhecimento da identidade em termos socialmente definidos. Vamos analisar cada uma das consequências no nível da pertença grupal.

A primeira consiste na manutenção e busca de pertencimento, na qual, consoante a TIS, uma pessoa tenderá a permanecer como membro de um grupo ou procurar pertencer a novos grupos se isso contribuir positivamente ou enaltecer a sua identidade social. Isso ocorre porque a identidade social está relacionada à autoestima do indivíduo, e os indivíduos são altamente motivados a buscar uma autoestima positiva (Tajfel, 1981). Participar de grupos que têm uma imagem positiva ou valorizada socialmente pode aumentar a autoestima e o senso de pertencimento (Pereira & Souza, 2016).

O segundo ponto diz respeito à possibilidade de o indivíduo desejar abandonar um grupo que não preenche os requisitos de valoração da identidade social. Entretanto, o indivíduo considerará se o abandono do grupo representará um conflito com valores importantes para a autoimagem da pessoa e a permeabilidade do grupo. Um terceiro ponto, é mudança de percepção ou ação de melhoria quando abandonar o grupo é difícil ou conflitante, as pessoas têm duas opções: (a) mudar sua interpretação pessoal dos atributos do grupo, de modo que seus defeitos se tornem aceitáveis (por exemplo, minimizando suas falhas) ou (b) aceitar a situação e empenhar-se em ações que possam melhorar o *status* do grupo (Tajfel & Turner, 1979). Essas estratégias ajudam a preservar a autoestima, mesmo em grupos com aspectos negativos percebidos (Fernandes & Pereira, 2018).

Por fim, a comparação social e análise de atributos do grupo, considerando que nenhum grupo vive isolado, e as pessoas comparam seu grupo com outros grupos. Essa comparação social é fundamental para a análise dos atributos do grupo e a formação da identidade social

(Tajfel, 1981). Ao comparar seu grupo com outros, as pessoas podem reforçar sua identidade social positiva e, ao mesmo tempo, ressaltar as diferenças e destacar aspectos que o tornam superior ou único em relação a outros grupos (Pereira & Souza, 2016; Fernandes & Pereira, 2018).

Essas consequências apontadas por Tajfel (1981) são relevantes para entender como a identidade social influencia o comportamento das pessoas em relação aos grupos aos quais pertencem e aos grupos externos. A busca por uma identidade social positiva, a comparação social e as estratégias de enfrentamento adotadas diante de grupos insatisfatórios são aspectos fundamentais que moldam as interações intergrupais e podem levar tanto ao fortalecimento quanto à redução de preconceitos e discriminação.

A Teoria da Identidade Social (TIS) de Tajfel e Turner (1979) também nos oferece percepções importantes sobre a origem e a manifestação do preconceito intergrupar. Ela ajuda a compreender como as pessoas desenvolvem atitudes negativas em relação a outros grupos (exogrupos) e por que essas atitudes podem levar a comportamentos discriminatórios. A explicação do preconceito pela TIS baseia-se em alguns dos principais conceitos da teoria: a Categorização Social.

A TIS parte do princípio de que os seres humanos possuem uma tendência inata de categorizar o mundo social em "nós" (nosso grupo) e "eles" (outros grupos). Essa categorização é uma forma eficiente de lidar com a complexidade do mundo social (em termos de economia cognitiva), mas leva à divisão e à formação de grupos distintos. De acordo com Pereira e Souza (2016) essa tendência, embora possa ser uma resposta natural para fortalecer a identidade social e a autoestima, também pode resultar em atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios em relação aos membros dos grupos externos (Tajfel & Turner, 1979).

Nesse processo de se identificar como membro de um grupo social específico (endogrupo), as pessoas tendem a valorizar positivamente o próprio grupo e a seus membros em detrimento dos membros de outros grupos (exogrupos). Esse fenômeno é conhecido como

favoritismo endogrupal, ou seja, ocorre o tratamento diferencial pelo favorecimento dos membros do próprio grupo do indivíduo em relação aos membros de outros grupos (Tajfel & Turner, 1979). Processo que está diretamente relacionado a, já mencionada, busca por autoestima positiva. Ao passo que o indivíduo, a fim de aumentar sua autoestima, tende a valorizar e destacar os aspectos positivos do grupo ao qual pertencem, o que pode levar a uma tendência de destacar pontos negativos nos grupos percebidos como diferentes ou ameaçadores (Pereira & Souza, 2016).

Ao categorizar as pessoas em diferentes grupos, ocorre também a tendência a formar estereótipos, que são crenças simplificadas, generalizadas e homogeneizantes sobre as características dos membros de grupos ou categorias sociais (ver Pereira et al., 2012). Esses estereótipos podem ser influenciados por fatores culturais, sociais e históricos e, muitas vezes, contribuem para a perpetuação do preconceito (Santos, 2018). A categorização das pessoas em grupos tem sido apontada pela TIS como uma condição suficiente para desencadear o preconceito e, conseqüentemente, a discriminação. A relação entre a categorização e o preconceito é mediada justamente pelo mecanismo psicológico da formação de estereótipos (Pereira & Souza, 2016).

Os estereótipos são baseados em características percebidas como típicas ou representativas do grupo em questão. Assim, os estereótipos podem influenciar como as pessoas percebem e interpretam as ações e características dos membros de outros grupos, levando ao surgimento de atitudes preconceituosas e comportamentos discriminatórios. Portanto, a categorização e a formação de estereótipos são fatores psicológicos cruciais na explicação da relação entre categorização e preconceito (Lima & Vala, 2004).

A TIS também aborda o papel da ameaça à identidade na intensificação do preconceito. Quando as pessoas percebem que seu grupo está em desvantagem ou é ameaçado de alguma forma, elas podem reagir de forma defensiva, aumentando sua identificação com o grupo e exibindo maior hostilidade em relação a outros grupos (Lima & Vala, 2004). Esse fenômeno é

denominado de ameaça à identidade. O mecanismo psicológico subjacente é o seguinte: o sentimento de ameaça compromete a confiança que os membros do grupo majoritário têm em relação à positividade de sua identidade social, levando-os a agir de forma discriminatória em relação ao exogrupo.

Desse modo, o sentimento de ameaça atua como um motivador para a discriminação. Em outras palavras, quando os membros do grupo majoritário percebem que sua identidade social está ameaçada de alguma forma, podem reagir negativamente em relação ao grupo externo, buscando afirmar sua superioridade e preservar a autoestima coletiva. Dessa forma, o sentimento de ameaça desempenha um papel importante ao impulsionar a discriminação como uma estratégia para enfrentar essa percepção de ameaça e preservar a identidade social positiva (Pereira & Souza, 2016).

Em suma, a TIS explica o preconceito como uma consequência do processo de categorização social e da identificação com um grupo. A busca por autoestima positiva, a formação de estereótipos e a ameaça à identidade podem levar à discriminação e a atitudes negativas em relação a outros grupos (Tajfel & Turner, 1979).

Seria correto, portanto, inferir que, conforme a Teoria da Identidade Social (TIS), o preconceito e a discriminação contra membros de grupos étnicos externos têm origem no desejo dos indivíduos de se identificarem com grupos sociais considerados positivamente distintos ou comparativamente superiores a outros grupos, visando aumentar sua autoestima. Quando as pessoas se identificam com um grupo, tendem a perceber os membros desse grupo como semelhantes e dotados de qualidades positivas, o que resulta em atitudes favoráveis e tendências de viés positivo em relação a eles (Tajfel & Turner, 1979). Em contraste, os membros de exogrupos são percebidos como diferentes e atribuídos com qualidades menos favoráveis, o que pode levar ao surgimento de preconceito e discriminação em relação a eles (Nesdale, 1999).

Embora a identidade étnico-racial de uma pessoa seja um dos muitos componentes que

formam a identidade global dela, é importante ressaltar que esse único componente está fortemente relacionado de forma positiva à sua autoestima (Umaña-Taylor, 2004). Na psicologia social, a Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1979) sustenta que o sentimento de pertencimento a um grupo étnico-racial está associado ao bem-estar psicológico dos seus membros. A identificação étnico-racial pode desempenhar um papel significativo no autoconceito, uma vez que as pessoas atribuem valor ao seu grupo étnico-racial e obtêm autoestima através do sentimento de pertencimento a ele (Verkuyten, 2003).

No entanto, antes de prosseguirmos a esse ponto, é necessário que façamos uma breve explanação quanto ao uso da terminologia “identidade étnico-racial” ou “identidade racial” ao longo da revisão, para manter consistência com a literatura discutida. Isso se faz necessário, pois a literatura vai reconhecer uma distinção entre esses termos e a sua relevância para o desenvolvimento das identidades das crianças e adolescentes. A resolução do uso dos termos, aspectos e distinções são apresentados a seguir.

3 Identidade étnico-racial ou racial?

A formação da identidade étnico-racial é um marco crucial no desenvolvimento de jovens pertencentes a grupos étnicos minoritários, conforme indicam estudos conduzidos por Rivas-Drake e colaboradores (2014). A compreensão do que significa identidade étnico-racial e/ou racial é fundamental para esse contexto. Ao que nos referimos quando falamos de Identidade étnico-racial e/ou racial?

De acordo com Wakefield e Hudley (2007), há divergências entre os pesquisadores no uso dos termos raça e etnia. Tradicionalmente, a raça tem sido definida como uma categoria atribuída às pessoas com base em características genéticas, biológicas e físicas compartilhadas. No entanto, a abordagem destes autores concebe a raça como uma categoria socialmente construída, cuja definição está principalmente relacionada a diferenças físicas, como cor da pele, traços faciais e tipo de cabelo. Vale destacar que essas características físicas associadas à raça muitas vezes resultam em distinções sociais e psicológicas na sociedade.

Por outro lado, Wakefield e Hudley (2007) definiram etnia como uma filiação que pode ser atribuída ou autoidentificada e que geralmente se baseia em aspectos da herança familiar, compartilhamento de língua, cultura ou nacionalidade. Para membros de grupos minoritários, os termos raça e etnia têm frequentemente significados específicos, uma vez que esses conceitos também estão interligados com questões de poder e privilégio na sociedade. Os autores destacam que, embora essas duas categorias possam se sobrepor em alguns casos, elas são, no geral, distintas quando se trata do desenvolvimento da identidade de adolescentes.

A etnia estaria, portanto, relacionada com a caracterização de um conjunto de indivíduos que se reconhecem, assim como são reconhecidos por outros, como compartilhando uma herança comum, uma história partilhada, tradições comuns e elementos culturais em comum, como língua, crenças, valores, música, vestimenta e culinária. Definições abrangentes de etnia abarcam não apenas elementos culturais, mas também traços biopsicossociais partilhados, de modo que, quando a definição de etnia inclui elementos biopsicossociais, a distinção entre etnia e raça torna-se, em grande medida, difusa. A raça, por sua vez, refere-se à caracterização de um grupo de pessoas que se acredita compartilharem traços físicos, como cor da pele, características faciais e outras características hereditárias, neste ponto é fundamental reiterar que há um forte consenso entre os cientistas sociais que consideram a hipótese da raça enquanto fator biológico marcador de diferenças construídas socialmente (Cokley, 2007).

Historicamente, a terminologia relacionada à raça e à etnia foi frequentemente associada às características demográficas dos grupos, fundamentando-se em critérios biológicos e genéticos. No entanto, o cenário atual reflete uma transição marcante, onde as novas definições desconstruem a associação genética das características físicas e culturais às atitudes e comportamentos, e incorporam as concepções socialmente construídas desses. A distinção entre raça e etnia não é mais exclusivamente demográfica, mas considera a distância social percebida entre diferentes grupos socioculturais (Helms & Talleyrand, 1997; Quintana, 2007). Neste sentido, uma das questões essenciais é se a discriminação e o preconceito têm impactos

psicológicos distintos com base na racialidade ou etnicidade. A pesquisa, no entanto, sugere que o aspecto crítico do preconceito sociocultural reside na natureza e frequência da exposição ao preconceito, independentemente de ser focado na herança racial ou étnico-racial (por exemplo, Pahl & Way, 2006).

Um exemplo que pode ajudar na compreensão da diferença entre raça e etnia adaptado de Wakefield e Hudley (2007): se tomarmos como exemplo um adolescente brasileiro de comunidade quilombola, que compartilha uma identidade racial com um adolescente negro, mas mantém uma identidade étnico-racial quilombola notavelmente distinta em termos de território e cultura, isso geralmente resultará no desenvolvimento de uma identidade que incorpora elementos raciais e étnicos únicos. Nessa perspectiva, os autores recomendam e fazem uso de ambos os termos ao longo da discussão, isto porque, eles representam aspectos distintos do pertencimento.

Considerando os termos conceitualmente em conjunto com identidade, a identidade étnica pode ser descrita como o senso subjetivo de pertencimento a um grupo étnico, abrangendo aspectos como autoidentificação, sentimento de pertencimento, preferência pelo grupo, avaliação positiva do grupo étnico, conhecimento da cultura do grupo e participação em atividades relacionadas à etnia (Phinney, 1996). Por outro lado, a identidade racial pode ser definida como a identidade coletiva de um grupo de pessoas que foram socializadas a perceberem a si mesmas como fazendo parte de um grupo racializado (Helms & Cook, 1999).

Em relação à utilização desses termos na pesquisa científica, Cokley (2007), ao abordar questões de mensuração relacionadas à investigação sobre identidade étnico-racial e racial, observa que quando os pesquisadores estão interessados em compreender como os indivíduos se identificam em relação às suas crenças culturais, valores e comportamentos, a identidade étnico-racial se apresenta como o construto mais apropriado para investigação. No entanto, quando o foco da pesquisa é o entendimento de como as pessoas constroem suas identidades em resposta a uma sociedade caracterizada pela opressão e altamente marcada por questões

raciais, a identidade racial se torna o construto mais adequado a ser estudado. Essa escolha de enfoque depende dos objetivos específicos da pesquisa e das questões em análise.

Em um esforço para refletir com precisão a complexidade das identidades socioculturais, têm-se proposto diferentes abordagens para classificar os grupos. Algumas propõem reclassificar grupos étnicos, como os hispânicos, como grupos raciais, levando em consideração características fenotípicas. No entanto, isso levanta questões sobre a natureza da distância social, que é uma interação complexa de aspectos raciais e étnicos (Quintana, 2007).

É importante pontuar que, nesse contexto, a "distância social" refere-se à separação ou diferença percebida entre diferentes grupos raciais, ou étnicos. Essa distância social é avaliada objetivamente, medindo características sociológicas, nível de segregação e atitudes inter-raciais. Em essência, a distância social destaca as discrepâncias sociais e psicológicas entre grupos raciais ou étnicos, indicando as percepções de diferença e as interações sociais entre esses grupos. O uso da terminologia "identidade étnico-racial" desempenha um papel crucial na compreensão das complexidades envolvidas na formação da identidade social de indivíduos pertencentes a grupos étnico-raciais diversos. A evolução dos conceitos de raça, etnia, identidade racial e identidade étnico-racial tem sido objeto de estudo em pesquisas de psicologia do desenvolvimento e clínica, refletindo uma transformação significativa nas definições e entendimentos ao longo do tempo (Quintana, 2007).

É justamente neste sentido que uma abordagem híbrida foi proposta por Cross e Cross (2008), classificando grupos como étnico-raciais, e tem sido recomendada para reconhecer a influência tanto de características raciais quanto étnico-raciais na distância social e no tratamento desses grupos. Além disso, é essencial considerar que a discriminação muitas vezes tem um enfoque étnico ou cultural, destacando a necessidade de termos que capturem a experiência discriminatória na totalidade.

Assim, o uso termo "identidade étnico-racial" é fundamental para explorar e compreender as nuances intrincadas das identidades socioculturais, permitindo uma análise

abrangente da influência das dimensões racial e étnico-racial no desenvolvimento e na experiência psicológica dos indivíduos (Cross & Cross, 2008). A evolução contínua dessa terminologia reflete a necessidade de uma abordagem sensível e informada culturalmente no estudo das identidades étnico-raciais (Quintana, 2007). Observando as considerações teóricas e empíricas, em consonância a tradição e grande número de produções em pesquisas em Identidade Social, neste trabalho optou-se pelo uso da terminologia Identidade Étnico-racial (IER).

Veyrkuten (2016) vai dizer que a identidade étnico-racial (IER) é um conceito que estabelece uma ponte entre a psicologia individual e a estrutura e função das categorias sociais e grupos na sociedade. Ela está relacionada aos pensamentos e sentimentos ligados às categorias étnico-raciais e aos grupos aos quais as pessoas pertencem ou aos quais são designadas. A abordagem da identidade social também argumenta que a IER não apenas é influenciada ou reflete o contexto social, mas também forma uma base para trazer certas realidades sociais à existência.

Nessa abordagem, uma identidade só pode ser sustentada quando pode ser expressa e validada na prática. Isso implica uma encenação da identidade, tentando verificar socialmente o que se sente subjetivamente ou afirma ser. Ao exibir sinais de identidade, os jovens tentam validar e negociar sua IER, e essas manifestações de identidade retroalimentam sua sensação de IER. No nível coletivo, um senso compartilhado de "nós" proporciona unidade e direção. A IER pode ser uma base importante para o poder social ao tentar alcançar uma ordem social diferente. A base para esse argumento é a conceituação específica da identidade social, e é partindo deste argumento que adotaremos Identidade Étnico-Racial neste trabalho (Veyrkuten, 2016).

Após abordar a questão do emprego dos termos mencionados, voltamos nossa atenção para a inter-relação entre identidade étnico-racial e autoestima, buscando obter uma compreensão teórica mais precisa dessa inter-relação, nos concentrando principalmente na

conexão entre a Teoria da Identidade Social e a autoestima/autoconceito de indivíduos pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários, em especial em crianças e adolescentes.

4 Autoestima e Autoconceito de Indivíduos Membros de Grupos Minoritários

Anteriormente compreendemos como a identidade está intimamente ligada à autoestima, mas do que estamos falando quando nos referimos à autoestima? Nesta seção, reunimos alguns construtos fundamentais para a constituição desta tese, de forma que se faz necessário que compreendamos do que se trata cada um deles, para então nos debruçarmos sobre como eles se relacionam e as implicações para o trabalho.

Tendo em vista que especialistas têm proposto que um sentimento de identidade étnico-racial sólido é essencial para uma transição eficaz em direção a um funcionamento saudável na vida adulta, especialmente para pessoas que fazem parte de grupos étnicos minoritários (Phinney & Kohatsu, 1997), se faz necessário trazer uma compreensão dos conceitos de autoconceito e autoestima. O autoconceito é a imagem mental que uma pessoa tem de si mesma, ou seja, é a percepção subjetiva que um indivíduo possui sobre suas próprias características, habilidades, personalidade, valores, crenças e identidade. É como a pessoa se vê e se entende em relação a diferentes aspectos de sua vida, incluindo sua aparência física, desempenho acadêmico, habilidades sociais, relacionamentos, entre outros (Kernis, 2005), o autoconceito tem sido definido como o conhecimento que o indivíduo tem de si, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais (Sisto & Martinelli, 2004).

O componente cognitivo vai envolver o conjunto de características com as quais uma pessoa se descreve, não necessariamente sendo objetivamente verdadeiro, mas influenciando seu comportamento habitual. O aspecto comportamental é diretamente influenciado pelo conceito que o indivíduo tem de si. O aspecto afetivo está relacionado aos sentimentos e emoções que acompanham essa descrição de si, e foi denominado de autoestima por Coopersmith (1967).

Adicionalmente, o autoconceito é considerado um processo de desenvolvimento que começa na infância e é influenciado pelas opiniões e percepções dos outros, sendo assim, fortemente impactado pela socialização. Como apontado, a autoestima é uma parte avaliativa do autoconceito e compreende um conjunto de pensamentos e emoções relacionados à própria pessoa. Essa noção de autoestima, denominada autoestima global e/ou pessoal, refere-se à avaliação geral de si como pessoa, ou como alguém se sente em relação a si de forma abrangente/ampla (Hutz, 2011).

Já a autoestima do grupo refere-se a como o indivíduo se sente em relação à sua filiação a grupos, por exemplo, grupos raciais ou étnicos (Verkuyten, 2003). A relação entre identidade étnico-racial e autoestima é complexa e influenciada por uma interação de fatores culturais, sociais e psicológicos. A literatura étnico-racial fornece pistas para compreender a formação da identidade pessoal em contextos étnico-raciais diversos (Porter & Washington, 1993). Além disso, sabe-se que a identificação étnico-racial das minorias é uma fonte de autoestima pessoal global e bem-estar psicológico (ver Porter & Washington, 1993).

Para Umanã-Taylor e Shin (2007), existem três componentes da identidade étnico-racial: exploração, resolução e afirmação, e que estes se relacionam de maneira diferenciada com a autoestima. Primeiro, a exploração da identidade étnico-racial diz respeito ao processo pelo qual as pessoas vão se envolver em atividades como aprender mais sobre a história do grupo étnico, participar de eventos culturais, conversar com membros mais velhos da comunidade para obter informações sobre as tradições, refletir sobre como sua identidade étnico-racial influencia sua vida e identificar os sentimentos que têm em relação a sua pertença ao grupo. A resolução da identidade étnico-racial, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual um indivíduo desenvolve uma compreensão clara e coerente de sua própria identidade étnico-racial. Envolve a exploração, questionamento e reflexão sobre o que significa pertencer a um grupo étnico específico e como a identidade se relaciona com a própria visão de si.

Esse processo pode incluir a compreensão das tradições culturais, valores, história e experiências compartilhadas pelo grupo étnico ao qual a pessoa pertence. Uma resolução bem-sucedida da identidade étnico-racial implica em aceitar e integrar a identidade de forma positiva e autêntica, o que, por sua vez, pode contribuir para um maior senso de pertencimento, autoestima e bem-estar psicológico. Já a afirmação da identidade étnico-racial é o reconhecimento e valorização positiva da própria identidade étnico-racial por parte de um indivíduo. Isso implica em abraçar e expressar sua herança cultural, tradições, valores e pertencimento a um grupo étnico específico. Já a afirmação da identidade étnico-racial envolve o orgulho e a aceitação de quem se é dentro desse contexto cultural e étnico (Umanã-Taylor & Shin, 2007).

Estes achados indicam que a identidade étnico-racial pode possuir importância e significados diversos para indivíduos pertencentes a um mesmo grupo étnico, dependendo do contexto geográfico em que se encontram, e que todos os componentes da identidade étnico-racial se relacionam significativamente e/ou positivamente com autoestima, em diferentes grupos étnicos.

Há uma complexa relação entre identidade étnico-racial e sofrimento psíquico, como mostra um estudo conduzido por Cassidy et al. (2004), que investigou o papel mediador e moderador da autoestima na relação entre percepção de discriminação e sofrimento psíquico em jovens pertencentes as minorias étnico-raciais. Os resultados não apoiam as hipóteses dos efeitos moderadores e mediadores da autoestima na depressão para todos os grupos. Os efeitos moderadores estiveram mais presentes nos homens, aqueles que experimentaram alta discriminação étnico-racial tiveram autoestima pessoal e étnico-racial mais baixa, levando a maior depressão e ansiedade. Já para as mulheres, a discriminação teve um efeito direto na ansiedade, mas não afetou diretamente a depressão. As mulheres relataram menos discriminação. A autoestima pessoal teve papel moderador em alguns estudos, mas não no sentido previsto. A autoestima coletiva teve efeitos moderadores mais consistentes.

Os achados do estudo supracitados indicaram que, para homens, a autoestima desempenha papel mediador na relação entre discriminação e sofrimento, enquanto para mulheres, a relação entre autoestima e identidade étnico-racial parece ter menos impacto no modo como lidam com a discriminação. Isso sugere diferenças de gênero na importância de diferentes aspectos da identidade étnico-racial para o bem-estar. Os autores argumentam que é possível que as mulheres atribuam experiências negativas tanto à discriminação de gênero quanto à discriminação étnico-racial. Comparados com as mulheres pertencentes as minorias étnico-raciais, os homens pertencentes as minorias étnico-raciais têm menos probabilidade de vivenciar discriminação de gênero e, portanto, podem ser mais propensos a atribuir experiências negativas à discriminação étnico-racial (Cassidy et al., 2004).

Outros estudos analisam como a identidade étnico-racial, a autoestima global e autoconceito estão relacionados ao autoconceito acadêmico. O autoconceito acadêmico refere-se a um conjunto de atitudes, crenças e percepções mantidas pelos estudantes em relação às suas próprias habilidades acadêmicas e desempenho. Isso envolve como os alunos se veem em termos de suas competências acadêmicas, bem como avaliam suas habilidades em comparação com outros alunos. O autoconceito acadêmico descreve a percepção subjetiva que os estudantes têm de si como alunos e de suas capacidades de realização acadêmica (Cokley, 2000; Awad, 2007).

Cvencek et al. (2007) destacam que o desempenho de adultos e crianças em diferentes atividades, como no trabalho ou na escola, está ligado à maneira como percebem a si, isto é, seu autoconceito. Assim, os autores desenvolveram um estudo que examinou a relação entre autoconceitos acadêmicos explícitos, autoestima implícita e desempenho para estudantes do ensino fundamental, tanto de minorias quanto da maioria. Como resultados, encontraram que tanto os estudantes de minorias quanto os da maioria demonstraram níveis altos e semelhantes de autoestima implícita. Na escola primária, a autoestima implícita das crianças estava na direção positiva, independentemente do *status* de minoria ou maioria.

No entanto, embora os estudantes de minorias e os da maioria relataram autoconceitos acadêmicos explícitos positivos, os estudantes de minorias que eram mais velhos relataram autoconceitos acadêmicos menos positivos do que os estudantes da maioria e desempenho acadêmico menor do que seus colegas da maioria. Os autores atribuem esse resultado ao fato de que as crianças pequenas ingressam na escola primária com um senso básico de autoestima, mas à medida que avançam na escola primária, suas capacidades acadêmicas serão influenciadas pelas comparações sociais com os colegas, e pelas avaliações e feedbacks dos professores (Cvencek et al., 2007).

Os resultados supracitados são reforçados pelos achados relativos à discriminação baseada na pertença étnico-racial. Cvencek et al. (2007) descobriram que os professores classificaram os comportamentos em sala de aula dos estudantes de minorias como mais disruptivos em comparação com os estudantes da maioria, e que esses comportamentos disruptivos estavam associados a notas mais baixas dois meses depois. Embora a pesquisa não tenha medido o preconceito dos professores, os autores hipotetizaram que tal preconceito possa entrar em jogo nas avaliações dos professores sobre os alunos, o que já foi averiguado e confirmado em estudo conduzido no Brasil por França (2017).

Com a discriminação, uma parte do próprio “eu” está implicada. Portanto, é provável que ser tratado de forma negativa com base na identidade étnico-racial tenha uma influência negativa na autoavaliação dessa identidade e, conseqüentemente, na autoestima global. Não apenas a discriminação por parte dos professores, mas a discriminação étnico-racial por parte dos pares contribui para os problemas e conflitos das crianças de minorias étnico-raciais em todo o mundo (Verkuyten & Thijs, 2006).

A relação entre autoestima e pertença étnico-racial foi evidenciada no estudo de Verkuyten e Thijs (2006), um estudo em larga escala, com 2682 participantes, entre jovens adolescentes turcos, marroquinos, surinameses e holandeses (com idades entre 10 e 13 anos) que vivem na Holanda, onde se descobriu que a autoestima étnico-racial exerce efeito mediador

na relação entre a discriminação percebida e os sentimentos de autoestima global. Assim, a discriminação étnico-racial está relacionada à autoestima global porque afeta a avaliação da identidade étnico-racial, que faz parte do autoconceito das pessoas. Neste estudo, as provocações e apelidos tiveram um efeito mais forte e consistente na autoestima global do que a exclusão social nas brincadeiras. Os autores explicam que um possível motivo é que situações de provocação e apelidos são expressões explícitas ou públicas de negatividade em relação ao indivíduo por ser membro de um grupo étnico.

Estudos empíricos constataram que a identidade étnico-racial é psicologicamente mais saliente e significativa para as minorias étnico-raciais do que para os membros do grupo majoritário (Verkuyten, 1999a, 2003b). Consequentemente, a etnia é um elemento de identidade mais distintivo para as minorias em comparação com o grupo majoritário, significa dizer que possuir uma identidade negra, indígena ou cigana, por exemplo, terá mais implicação negativa para a autoestima do que possuir identidade branca.

Worrell (2007), realizou uma pesquisa com estudantes afro-americanos, asiático-americanos, hispânicos e brancos do ensino médio e fundamental, com talento acadêmico, onde foram comparados em identidade étnico-racial e outras atitudes de orientação de grupo (as "orientações de grupo" se referem às atitudes, identificações e conexões que os indivíduos têm em relação ao grupo étnico ou racial ao qual pertencem), bem como as contribuições dessas variáveis para a autoestima e o desempenho acadêmico. As atitudes de orientação ao grupo em relação à identidade étnico-racial foram mais destacadas em pessoas que fazem parte de minorias raciais e étnico-raciais do que naquelas do grupo majoritário, as atitudes de orientação ao grupo são mais expressivas em minorias étnico-raciais, incluindo os grupos de alto desempenho de asiático-americanos, em comparação com estudantes brancos.

No entanto, é necessário destacar que os efeitos da identidade étnico-racial na autoestima variaram conforme o grupo étnico de pertença. Por exemplo, ainda no estudo de Worrell (2007), para os asiáticos americanos e brancos, não houve relação entre identidade

étnico-racial ou orientação de grupo e autoestima. No entanto, os afro-americanos viram um impacto positivo na autoestima a partir da orientação de grupo, enquanto os hispânicos foram influenciados positivamente pela identidade étnico-racial. Essas diferenças sugerem que a identidade étnico-racial pode ser percebida de maneiras distintas em diferentes grupos, dado que foi demonstrado em outros estudos com diferentes grupos étnicos (Verkuyten, 2005; Verkuyten & Thijs, 2006).

Fica evidente que a pertença étnico-racial desempenha um papel significativo na autoestima das crianças e adolescentes de minorias étnico-raciais. Os resultados dos diversos estudos apresentados indicam que, como os adolescentes percebem, se identificam e vivenciam sua identidade étnico-racial, pode influenciar diretamente sua autoestima. Em particular, a identidade étnico-racial parece ter uma relação positiva com a autoestima em alguns grupos étnicos. Esses achados ressaltam a importância de reconhecer a diversidade de experiências e percepções dentro das minorias étnico-raciais. Não há uma abordagem única que se aplique igualmente a todos os grupos étnico-raciais, ao contrário, é fundamental entender as nuances culturais e identitárias de cada comunidade. De modo que, a partir deste ponto, focaremos na identidade negra e suas especificidades e no contexto brasileiro.

5 Racismo na Infância: estudos brasileiros

Vrijdags e Fernandes (2017) dizem que há carência de estudos brasileiros que investiguem o preconceito em crianças e que esta pode ser explicada pela ampla difusão na literatura da abordagem cognitiva do desenvolvimento (para uma revisão ver Aboud, 1988), que coloca o preconceito em crianças como uma limitação de suas capacidades cognitivas ainda em desenvolvimento, sem considerar que esta seja resultado da interiorização das normas sociais anti-preconceito (França & Monteiro, 2004).

Em estudos posteriores à hipótese da abordagem cognitiva, França e Monteiro (2004a, 2013b) demonstraram que, a abordagem cognitiva do desenvolvimento não explicaria por que, mesmo já tendo adquirido o amadurecimento cognitivo, as pessoas na fase adulta ainda

permanecem expressando preconceito.

Primeiro, França e Monteiro (2004) conduziram uma pesquisa que consistiu em três estudos para avaliar como os contextos normativos afetam a expressão das novas formas de racismo em crianças, levando em consideração dois grupos etários cruciais. A pesquisa propôs que a manifestação de formas indiretas de racismo, especialmente a partir dos 8 anos, está relacionada à interiorização das normas antirracistas pelas crianças. No primeiro estudo, foi observado que as crianças expressam racismo de maneira velada, sutil ou indireta em contextos que justificam a discriminação, especialmente por meio da distribuição de recursos para crianças-alvo com desempenhos diferentes em uma tarefa. No segundo estudo, verificou-se que crianças do grupo dominante discriminam alvos negros somente quando as normas sociais antirracistas não estão proeminentes, indicando que essas crianças manifestam racismo de maneira indireta. Por fim, no terceiro estudo, constatou-se que, a partir dos 8 anos, crianças brancas interiorizam a norma antirracista e começam a ser influenciadas por essa norma para não demonstrarem comportamento discriminatório contra pessoas negras, algo que era mais evidente entre os 5 e 7 anos.

Esses resultados questionaram a interpretação puramente cognitiva proposta por Aboud (1998), que argumenta que crianças mais velhas superam o preconceito devido à sua capacidade de perceber diferenças dentro das categorias sociais. Contrariamente a essa visão, os resultados sugerem que crianças mais velhas continuam a expressar comportamento discriminatório, embora de maneira indireta, buscando evitar a crítica social ou punição. Isso ocorre em contextos que justificam a discriminação por razões que não a categorização racial ou quando a norma antirracista perde destaque e influência sobre o comportamento das crianças (França & Monteiro, 2004).

No mesmo sentido, França e Monteiro (2013) conduziram uma pesquisa com o objetivo fortalecer as suposições da teoria do racismo aversivo e estendê-las ao desenvolvimento de formas modernas de preconceito racial em crianças brancas, para tal realizaram dois estudos.

No Estudo 1, 82 crianças brancas com idades entre 5 e 10 anos distribuíram recompensas para crianças alvo brancas e negras em contextos normativos justificados ou injustificados, dependendo do desempenho anterior dessas crianças. Os resultados mostraram que crianças mais velhas expressaram preconceito racial indireto em um contexto em que o desempenho aparentemente desigual dos alvos, independentemente de sua etnia, poderia justificar um tratamento diferenciado.

No Estudo 2, participaram 71 crianças brancas com idades entre 5 e 10 anos alocaram recursos para crianças alvo brancas e negras em condições de alta (com o entrevistador presente) ou baixa (sem o entrevistador) saliência da norma antirracismo, os resultados demonstraram que, o mesmo preconceito racial indireto surgiu quando o entrevistador estava ausente, ou seja, quando a norma antirracismo não estava claramente expressa. As autoras explicam os resultados com base na abordagem sócio-moral, demonstrando que as manifestações de preconceito na meia-infância se tornam mais complexas e dependentes do contexto, de maneira bastante semelhante às dos adultos (França & Monteiro, 2013).

Para França e Monteiro (2013), às crianças brancas mais velhas não abandonam atitudes preconceituosas à medida que desenvolvem suas habilidades cognitivas (como sugere a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo). Em vez disso, aprendem a suprimir o preconceito racial explícito, proibido pelas normas predominantes de seu grupo, e a expressá-lo por meio de atitudes e comportamentos indiretos ou velados que as protegem de culpa pessoal, censura ou punição. Isso ocorre principalmente quando uma justificativa não racial está disponível ou quando a pressão normativa antirracismo não é evidente. Além disso, a habilidade das crianças mais velhas de gerenciar o uso de normas sociais consoante às demandas do contexto parece ser a nova habilidade sociocognitiva crítica que explica o surgimento de manifestações mais ocultas e aversivas de preconceito racial na meia-infância.

De forma complementar, França et al. (2016) investigaram a influência dos valores pessoais de crianças em Sergipe na discriminação racial, em 70 crianças entre 6 e 12 anos em

suas escolas. Os valores pessoais foram avaliados usando a escala *Picture-Based Value Survey for Children* (PBVS-C), e a discriminação racial foi avaliada por meio de uma tarefa de distribuição de recompensas. Ao examinar os valores pessoais das crianças, o estudo identificou que os valores mais destacados por elas incluíam tradição, benevolência, conformidade e universalismo. Em contraste, valores como realização, poder, estimulação e hedonismo eram menos valorizados. Quando exploradas as diferenças na importância atribuída aos valores em diferentes idades, notou-se que as crianças mais velhas tendem a valorizar mais a segurança em comparação com as mais jovens, em consistência com achados anteriores sobre o desenvolvimento de valores.

Em relação à manifestação de preconceito, o estudo verificou que as crianças discriminaram mais o alvo negro em comparação com o alvo branco. Além disso, as crianças mais jovens demonstraram maior discriminação em relação ao alvo negro do que as mais velhas, conforme a compreensão de que, à medida que as crianças envelhecem, vão internalizando cada vez mais as normas antirracismo na sociedade. Sobre como os valores influenciam a discriminação em diferentes faixas etárias, os resultados indicaram que os valores, em particular, realização e universalismo, afetaram a discriminação. O valor do universalismo estava associado a uma menor discriminação racial, sugerindo que quando as crianças valorizam a tolerância, compreensão e bem-estar dos outros, são menos propensas à discriminação. Em contraste, o valor da realização estava relacionado a uma maior discriminação, implicando que quando as crianças priorizam o prestígio social e a competição, são mais propensas a discriminar. Importante notar que não houve efeito da idade das crianças nos valores e na discriminação (França et al., 2016).

Também em Sergipe, Fernandes et al. (2008) realizaram um estudo para analisar o preconceito racial em crianças, do qual participaram 19 crianças. Para atingir esses objetivos, as crianças foram convidadas a avaliar desenhos de duas crianças, uma branca e outra negra, nas categorias de beleza, riqueza, inteligência, oportunidade de brincar e possibilidade de ser

adotada. Elas expressaram suas preferências e justificaram suas escolhas por meio de desenhos e explicações verbais. Descobriu-se que as crianças do estudo demonstraram fortes tendências racistas, com preferência pelo alvo branco e rejeição do alvo negro nas categorias de beleza, riqueza, inteligência, oportunidade de brincar e possibilidade de ser adotado.

Contrariando o que indicaram outros estudos (por exemplo, França & Monteiro, 2002), as crianças mais velhas neste estudo (sete e oito anos) não apresentaram atenuação dessas atitudes negativas em relação aos negros. Pelo contrário, demonstraram taxas mais altas de rejeição, com 100% das crianças rejeitando a possibilidade de adotar uma criança negra como irmã. Os autores sugerem interpretar os dados com cautela, visto a pequena quantidade de participantes, bem como a baixa diferença de idade entre eles, mas o estudo demonstra quão preocupante e complexo é o fenômeno do racismo na infância (Fernandes et al., 2008).

Assim, Vrijdags e Fernandes (2017), em estudo para investigar a expressão indireta do preconceito racial em 40 crianças, examinaram, em relação ao contexto, cor da pele e dois grupos etários (ampliando a faixa etária para de 5 a 7 anos em comparação a 8 a 10 anos). Os resultados revelaram que o alvo negro enfrentou maior discriminação em comparação com o alvo branco, mas essa discriminação parecia depender do tipo de contexto em que as crianças estavam inseridas. No entanto, não houve diferenças significativas na expressão do preconceito com base na faixa etária das crianças. Os resultados apontam ainda que as crianças expressam preconceito de maneira sutil e indireta, preferindo o alvo branco sobre o alvo negro apenas quando há uma justificativa para essa discriminação que não seja a cor da pele.

Além disso, o estudo sugere que a interiorização das normas sociais antirracistas desempenha um papel importante na redução do preconceito explícito, independentemente da idade das crianças. Embora a maioria das crianças envolvidas no estudo fosse negra, os resultados indicaram que o alvo negro era menos favorecido, sugerindo que padrões universais de pensamento, como a associação do branco com beleza e inteligência, desempenham um papel significativo na escolha de favorecimento entre os alvos. Esses achados destacam a

influência da cor da pele na percepção das crianças em relação ao preconceito racial (Vrijdags & Fernandes, 2017).

Em suma, os estudos sobre racismo na infância realizados no Brasil, dos quais muitos foram conduzidos em Sergipe, demonstram que o fenômeno do racismo na infância é tema que vem ganhando espaço e merece atenção. Os estudos demonstram que crianças, desde tenra idade, podem manifestar atitudes preconceituosas em relação a grupos étnicos e raciais diferentes. Esse preconceito muitas vezes é expresso de forma sutil, à medida que as normas sociais igualitárias ganham força na sociedade. Esse tipo de preconceito é frequentemente aversivo e desafia a ideia simplista de que a maturidade cognitiva seja o único fator determinante no desenvolvimento do preconceito.

Esses achados ressaltam a complexidade do fenômeno do racismo na infância e a necessidade de explorar mais a fundo as interações entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem social, isto porque, as experiências de racismo vão produzir um impacto na formação das identidades étnico-raciais, conforme discutiremos a seguir.

6 Identidade Étnico-racial: Se Reconhecer Negro no Brasil

O ponto central da influência do racismo na construção da identidade étnico-racial de crianças foi explicado na Teoria da Identidade Social de Tajfel (1979), quando o teórico expõe a forte motivação dos indivíduos na busca por uma identidade positiva que, por sua vez, tende a acontecer mediante ao valor social daquele grupo. Assim, como se forma a identidade étnico-racial de uma criança negra numa sociedade marcada pelo racismo, como a brasileira? Para entender vamos examinar o que alguns estudos nesse contexto demonstraram.

A hierarquia racial, processo no qual o branco é valorizado e o negro é estigmatizado, está profundamente arraigada na sociedade brasileira e se reflete nas crianças. O branqueamento e a busca por características brancas são evidentes, mesmo entre crianças negras, o que tem consequências negativas na formação de sua identidade (Máximo et al., 2012).

Tal fato foi comprovado na pesquisa realizada por França e Monteiro (2002), onde as

autoras conduziram estudo para analisar o efeito da cor da pele e da idade sobre a identidade e a preferência raciais de 238 crianças brasileiras brancas e negras de cinco a dez anos. Primeiro, os resultados demonstraram que mais de 80% das crianças, a partir dos cinco anos, foram capazes de categorizar corretamente os grupos raciais estudados, sendo essa capacidade aumentada para 95% entre as crianças de nove e dez anos. Segundo, foi observada uma tendência de branqueamento na autocategorização racial de crianças pretas e pardas, com 60% das crianças pretas e 40% das pardas manifestando esse padrão. No entanto, essa tendência não pareceu variar com a idade. Terceiro, as crianças brancas apresentaram uma identidade racial positiva, indicando que gostam de ser como são e não desejam ser diferentes. Nas crianças pretas e pardas, as atitudes variaram com a idade. Enquanto as crianças negras de cinco a oito anos avaliaram negativamente sua identidade racial, rejeitaram, as crianças negras de nove e dez anos apresentaram uma identidade racial mais positiva, gostando de serem como são e não desejando ser diferentes.

No que diz respeito às crianças brancas, elas preferiram seu próprio grupo racial em várias situações, independentemente da idade. Por outro lado, as crianças pretas e pardas demonstraram preferência exclusiva pela categoria "branco" em todas as escolhas relacionadas à preferência (França & Monteiro, 2002).

Posteriormente, resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Fernandes et al. (2008), ao analisar os discursos das crianças, evidenciou-se que a estética da brancura era fortemente valorizada, associando a beleza, riqueza e inteligência à pele clara. A categoria de inteligência revelou uma ligação entre a cor da pele e a capacidade intelectual, embora os discursos fossem limitados nessa categoria (Fernandes et al., 2008).

Máximo et al. (2012) propôs um estudo a fim de examinar como a hierarquia da cor da pele, ainda presente no Brasil através do processo de branqueamento, afeta diretamente as relações raciais e a formação da identidade das crianças. Para tal, foram realizadas entrevistas com 161 crianças entre 9 e 12 anos em uma escola pública, usando figuras de crianças com

diferentes tons de pele, para investigar como as crianças se autodefiniam racialmente e expressavam preferências. Inicialmente, os autores supunham que existiria uma tendência geral de branqueamento na forma como as crianças se autoidentificam racialmente, independentemente da idade. Este estudo confirmou a tendência ao branqueamento, onde crianças negras tendiam a se perceber como “morenas” ou brancas. Entretanto, os resultados deste estudo revelaram uma preferência racial ainda mais marcante entre as crianças, com poucas crianças negras se identificando com figuras negras.

Os resultados do estudo também apontaram para uma preferência por figuras brancas nos critérios de beleza, comunicação e inteligência. Ademais, a atribuição de características sociais desfavoráveis, como desonestidade, recaiu principalmente sobre as figuras negras e, ao contrário do que se esperava, as figuras brancas foram consideradas vencedoras em todas as competições, desafiando a ideia de que os negros são símbolos de força (Máximo et al., 2012).

Já o estudo realizado por Trinidad (2016), com 33 crianças com idades entre 4 e 5 anos, evidenciou que as crianças em idade pré-escolar já utilizam categorias raciais semelhantes às definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como "branco", "preto", "amarelo" e "moreno". Como resultado, a autora evidencia que, em contextos de brincadeiras e conversas, as crianças que possuíam traços físicos mais próximos do grupo étnico-racial negro (pretos e pardos) frequentemente manifestavam insatisfação com seus corpos, isso incluía desejos de ter cabelos e pele diferentes. Ainda, as crianças frequentemente associam características positivas à cor/raça branca, indicando uma valorização da branquitude. A autora discute que o desejo de se tornar branco ou a insatisfação com a própria cor e características físicas entre as crianças negras, principalmente aquelas que se autoidentificaram como pretas, estava relacionado ao racismo. O racismo persistente na sociedade brasileira levava a uma negação e sofrimento em relação aos seus corpos e identidades étnico-raciais.

Mais recentemente, replicando o estudo de Máximo et al. (2012), Silva et al. (2021) em estudo investigou a construção da identidade racial em crianças brasileiras brancas e negras,

com idades entre 9 e 13 anos, analisando a autocategorização e preferência racial das crianças. Os resultados revelaram uma tendência ao "autobranqueamento", com preferência por crianças brancas associadas a características socialmente favoráveis, enquanto crianças negras eram preteridas. Os resultados destacaram ainda a influência da cor da pele na construção da identidade e apontaram a persistência da ideologia do branqueamento no Brasil, apesar dos esforços para superá-la.

Os autores discutem que a internalização do ideal de branqueamento leva a uma clara polarização das identidades raciais, uma sendo considerada positiva e a outra negativa, devido às diferentes referências associadas histórica e culturalmente a cada uma delas. Isso resulta em estereótipos negativos em relação às características dos negros, enquanto o ideal branco é estabelecido como o padrão aceitável pela sociedade. Além de colocar as outras categorias raciais em uma posição subordinada, na qual os indivíduos se sentem compelidos a ocultar ou suprimir suas características étnico-raciais para se conformarem com o padrão socialmente aceito (Silva et al. 2021).

No entanto, é importante destacar que o estudo de Silva et al. (2021) revelou uma descoberta marcante que não estava presente no estudo replicado de Máximo et al. (2012), a evidência de uma maior tendência das crianças em se identificarem por conta própria com imagens de crianças negras. Em outras palavras, 26,6% das crianças que os entrevistadores haviam inicialmente identificado como pardas afirmaram que se assemelhavam mais às fotografias de crianças pretas. Certamente esse dado resulta do trabalho dos movimentos negros por representatividade, bem como das políticas de ações afirmativas que, ainda que em passos curtos, vêm promovendo justiça social.

Dória e colaboradores (2021), conduziram dois estudos para analisar a identidade étnico-racial de crianças brancas e negras, incluindo negras quilombolas e não quilombolas, com base na TIS. Os resultados do Estudo 1 indicaram que as crianças brancas tendem a identificar-se mais fortemente com a cor de sua pele do que as crianças negras. Além disso, a

diferença entre a autoclassificação da cor da pele de crianças negras quilombolas e não quilombolas foi significativa, com as crianças quilombolas se identificando mais como negras. No entanto, na dimensão emocional da identificação com a cor da pele, as diferenças entre esses dois grupos não foram significativas. Para os autores, isso sugere que a política pública de inclusão das crianças quilombolas teve um impacto positivo em sua identidade étnico-racial, mas ainda não as equiparou às crianças brancas em termos de identificação étnico-racial.

Com base nesses resultados, foi conduzido um segundo estudo para testar o efeito de uma estratégia simbólica de representação positiva dos negros. Nesse segundo estudo, as crianças ouviram um conto de fadas em que todos os personagens importantes eram negros. Os resultados mostraram que essa estratégia teve um efeito positivo na afirmação da identificação étnico-racial das crianças negras, com um aumento significativo no reconhecimento de seu pertencimento étnico e no sentimento de gostar de pertencer ao grupo (Doria et al., 2021).

O contexto social, que no Brasil é estruturalmente racista, tem uma importante influência na perpetuação de estereótipos raciais, o que pode dificultar o processo de identificação de crianças negras com seu grupo étnico-racial. É o que demonstra o estudo conduzido por Moreira-Primo e França (2023), que analisou a influência da cor da pele e da idade na identidade racial e na percepção do valor social em crianças brancas e negras com idades entre 6 e 11 anos. Os resultados indicaram que as crianças brancas, independentemente da idade, tendem a preferir ser brancas, enquanto as crianças pardas e pretas têm uma preferência menor por serem negras. Além disso, as crianças pardas e pretas mais jovens (6-7 anos) demonstram uma menor preferência por sua cor de pele em comparação com as mais velhas (8-11 anos).

O estudo revelou ainda que as crianças brancas, independentemente da idade, preferem ser brancas. As crianças pardas e pretas, especialmente as mais jovens, têm uma tendência mais forte em preferir ser brancas, mas essa preferência diminui com a idade. Notavelmente, as crianças negras mais velhas (10-11 anos) demonstraram uma identidade racial positiva,

gostando de ser negras e preferindo permanecer no próprio grupo étnico. Esses resultados apontam para uma evolução positiva na identidade racial das crianças negras mais velhas, indicando que elas estão mais satisfeitas com sua identidade racial e preferem pertencer ao seu grupo étnico (Moreira-Primo & França, 2023).

Os estudos em contexto brasileiro demonstram a persistência da preferência pela branquitude em crianças negras mais jovens destaca a influência contínua do racismo e dos estereótipos negativos presente na nossa sociedade nessa preferência. É verdade que os estudos mais recentes demonstram alguma evolução nessa identificação com o grupo negro, no entanto, esses estudos também apontam para a necessidade contínua de esforços para criar um ambiente social em que as crianças negras se sintam orgulhosas de sua identidade étnico-racial e valorizadas em sua diversidade (Doria et al., 2021; Moreira-Primo & França, 2023).

7 Conclusões

Este capítulo teve como objetivo explorar teoricamente, com ênfase nos pressupostos da Teoria da Identidade Social, de que maneira uma sociedade marcada pelo racismo define o processo de construção das identidades étnico-raciais e examinar os impactos desse processo na autoestima de crianças em idade escolar. Neste sentido, a Teoria da Identidade Social (TIS), proposta por Tajfel e Turner (1979), nos ofereceu um importante aporte para entender a formação da identidade étnico-racial e sua relação com a autoestima das crianças negras em um contexto de racismo na infância. Ao postular que a identidade individual está intrinsecamente ligada à identidade de grupo e à categorização social, a TIS possibilitou a compreensão de que o racismo exerce uma influência na maneira como as crianças negras percebem a si mesmas em termos de identidade étnico-racial.

Primeiramente, em termos de categorização social, demonstrou-se através dos estudos que as crianças têm a capacidade de categorizar grupos raciais desde tenra idade (a partir dos 3-4 anos), percebendo as distinções entre "branco", "negro" e outros grupos (França, 2002; Trinidad, 2016). Essa categorização inicial é um passo crucial na formação da identidade

étnico-racial, uma vez que as crianças aprendem a se ver como membros de um grupo racial específico.

Outro aspecto da TIS evidenciado nos estudos supracitados é a tendência ao branqueamento como tentativa de mobilidade social. O fenômeno do branqueamento, observado em algumas crianças pretas e pardas, reflete a percepção da hierarquia social racial desde muito cedo na infância. Em busca de uma identidade mais positiva e de maior autoestima, algumas crianças optam por dissociar-se de seus grupos étnico-raciais e buscar uma identificação mais próxima do grupo majoritário, que, no contexto brasileiro, é socialmente valorizado. Em contrapartida, as crianças brancas tendem a apresentar uma identidade racial mais positiva, visto que se identificam com o grupo racial socialmente dominante. Isso se reflete em uma autoestima mais elevada e uma avaliação positiva de sua identidade racial.

As experiências de racismo, comum em sociedades como a brasileira, onde o racismo é muitas vezes sutil, podem influenciar a percepção das crianças em relação a seus grupos raciais. Podendo resultar em crianças pretas ou pardas, em particular, buscando estratégias de branqueamento para enfrentar as expectativas sociais negativas relacionadas à sua cor de pele.

Os diversos estudos demonstraram que, entre as crianças negras, a identidade étnico-racial pode mudar com a idade, com uma transição de uma identidade negativa para uma identidade mais positiva, como parte do desenvolvimento dessas crianças. Isso sugere a influência das interações sociais, da consciência racial e da percepção do *status* social do grupo no processo de formação da identidade étnico-racial.

Em resumo, a Teoria da Identidade Social ajuda a elucidar como as crianças desenvolvem uma compreensão de sua identidade étnico-racial e como o racismo na infância impacta sua autoestima e percepção de pertencimento. O contexto social, as atitudes familiares, a socialização (ver Capítulo 3), a exposição ao racismo e a consciência racial são todos elementos interconectados que definem a formação da identidade étnico-racial na infância. Portanto, compreender essas dinâmicas é fundamental para abordar o impacto do racismo e

promover uma identidade étnico-racial positiva nesse processo. A escola, como ambiente de convivência e aprendizado, desempenha um papel estratégico na promoção de intervenções que fortaleçam identidades étnico-raciais e combatam o racismo, de modo que, no próximo capítulo destrinchamos se e como as escolas e seus diversos atores têm conduzido tais intervenções.

CAPÍTULO 2

INTERVENÇÕES COM FOCO NAS IDENTIDADES NEGRAS E REDUÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL REALIZADAS NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Resumo

O presente estudo tem como objetivo investigar o cenário de intervenções em socialização étnico-racial empreendidas nas escolas brasileiras para fortalecer identidades étnico-raciais de crianças negras e para a redução do racismo. Para tal, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, metodologia que permite a inclusão de estudos mais diversificados em seu delineamento para uma compreensão mais completa do fenômeno. Foram realizadas buscas nas bases de dados: *SciELO*, *PePSIC* e no Portal de Periódicos da Capes. 15 publicações atenderam aos critérios de inclusão, compuseram o banco final e seguiram para uma análise completa do seu conteúdo, pelo método de Bardin (2011). O conteúdo das intervenções foi classificado conforme a metodologia e gerou quatro categorias: letramento racial em disciplinas diversas (6 estudos); eventos em datas comemorativas (3 estudos); projetos de pesquisa e extensão (4 estudos); currículo em (re)construção (2 estudos). Discute-se como a educação lidera as intervenções em socialização étnico-racial, com mais publicações e práticas executadas. Em contrapartida, a psicologia tem sido menos ativa nesse campo. As intervenções são frequentemente limitadas pela ausência de avaliação de seus efeitos. Algumas propostas incluem avaliações, porém apenas uma delas detalhou o processo de avaliação utilizado. Por fim, destaca-se que a jornada em direção a uma educação mais equitativa e antirracista é contínua e desafiadora. As transformações não ocorrem muito rapidamente, mas são possíveis através do comprometimento constante com a desconstrução de paradigmas eurocêntricos, da valorização das contribuições de diferentes grupos étnico-raciais e do enfrentamento ativo do racismo pelos diversos atores educacionais.

Palavras-chave: Socialização. Identidade. Racismo. Escola.

1 Introdução

No Brasil, o racismo é um fenômeno enraizado que se manifesta por meio de processos complexos de hierarquização social. Essa estrutura hierárquica perpetua a exclusão e discriminação de indivíduos ou grupos sociais com base em suas características étnico-raciais. O racismo assume várias formas, desde manifestações explícitas de ódio e violência até manifestações mais sutis (Lima & Vala, 2004) e estruturais. Essa hierarquização social se reflete em diferentes aspectos da vida cotidiana no país, por exemplo, no âmbito socioeconômico, vemos desigualdades alarmantes, onde pessoas negras e indígenas têm acesso limitado a oportunidades educacionais (Silva, 2025), emprego digno (Guimarães & Verbicaro, 2020), serviços de saúde adequados e representação política.

No contexto educacional, essa desigualdade se expressa na forma como a escola foi estruturada: em torno de um modelo que privilegia os conhecimentos de origem europeia em detrimento das outras raças/etnias que a sociedade brasileira. Este padrão desigual reflete-se nas práticas, métodos e conteúdos educacionais, que foram estabelecidos a partir de uma perspectiva hegemônica, ignorando a contribuição de outras culturas, como a dos povos originários e dos povos africanos trazidos para o país. Esse paradigma de hegemonia permeia a maioria das práticas pedagógicas nas escolas, refletindo-se em livros didáticos, currículos, brincadeiras e eventos pouco representativos, que perpetuam estereótipos negativos e imaginários eurocêntricos (Lima & Carvalho, 2016).

Essa hegemonia se traduz na ausência de representatividade da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, gerando uma falta de identificação e pertencimento para estudantes negros, isto é, a desconsideração da história do continente africano contribui para que crianças negras internalizem uma visão de inferioridade, levando a uma descaracterização de seus valores e herança cultural. Mesmo quando observamos traços como a linguagem, música, costumes e religiões, não é surpreendente mencionar a influência africana e a presença negra na cultura brasileira. No entanto, contrariamente ao que seria esperado no ambiente

escolar, não apenas as práticas culturais, mas também a história do continente africano frequentemente é negligenciada. Isso leva a uma experiência em que a criança negra se desenvolve carregada por sentimento de rejeição da própria identidade. Para reverter esse cenário, novas orientações curriculares estão sendo criadas para proporcionar oportunidades de identificação e encorajar a construção de um conhecimento sobre a experiência de "ser negro". (Barros, n/d; Lima & Carvalho, 2016).

Somente a partir da década de 90, o governo brasileiro passou a priorizar as "políticas de ações afirmativas", buscando corrigir as desigualdades históricas. A promulgação da Lei 10.639/03, por exemplo, representou um marco importante na trajetória da educação brasileira ao exigir a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. A Lei 11.645/08, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, alterou a redação da Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Assim como a Lei 10.639/03 focava na história e cultura afro-brasileira, a Lei 11.645/08 ampliou essa abordagem para incluir também a cultura indígena.

A Lei estabelece que a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser inserida em todos os níveis e modalidades de ensino, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior. Essa inclusão deve ocorrer especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Além disso, a lei determina que o conteúdo programático dessas disciplinas deve abordar a contribuição desses grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira, resgatando sua participação nos campos social, econômico e político, assim como reconhecendo suas lutas e resistências ao longo da história (Brasil, 2008). Portanto, a Lei 11.645/08 amplia ainda mais a abordagem da história e cultura afro-brasileira, incluindo também a cultura indígena, e torna obrigatória a inserção desses temas no currículo escolar de maneira abrangente, permitindo uma compreensão mais ampla e respeitosa da

diversidade étnico-cultural presente no Brasil. No entanto, a inserção de temáticas étnico-raciais na educação enfrenta obstáculos (Barros, n/d & Souza et al., 2017).

Uma ilustração desses obstáculos é levantada por Zago (2012), que em sua dissertação fez uma análise de livros didáticos da Geografia que apontou que, embora o conteúdo iconográfico (símbolos e imagens) referentes ao continente africano, apresentado nos manuais, assim como os conteúdos explícitos cresceram após a Lei 10.639/03, e isso represente um avanço em termos quantitativos para o ensino da África na disciplina de Geografia, as mudanças ainda são insatisfatórias em termos qualitativos. O autor aponta que o continente continua sendo abordado de maneira falha ou limitada, sob uma visão de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, enfatizando aspectos econômicos e retratando uma precariedade da população em termos de doenças e subnutrição.

Tais obstáculos fogem do alcance do professor, pois, embora a lei tenha um impacto direto nas práticas pedagógicas, uma vez que exigiu que os educadores repensem seus métodos e conteúdo de ensino, a prática pedagógica é também parte do contexto educacional mais amplo, que envolvem uma série de medidas macro, que vão desde a confecção e distribuição de livros didáticos até o investimento em formação dos professores para as questões étnico-raciais. Uma vez que não houve um investimento para a efetivação do que estava previsto na lei, a abordagem multicultural e multiétnica não é assegurada, ficando muitas vezes relegadas a iniciativas pontuais ou individuais (Santos; França, 2020). O trabalho de educadores engajados na discussão da história e cultura afro-brasileira, embora louvável, não garante, por si só, a incorporação dessas temáticas de forma efetiva nas instituições de ensino (Silva & Santiago, 2019).

No entanto, é necessário reconhecer o papel de outros atores educacionais para além do professor na sala de aula, por exemplo, o psicólogo que está enquadrado no contexto escolar. A Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019, estabelece a obrigação das redes públicas de educação básica contarem com serviços de psicologia e serviço social por meio de equipes

multiprofissionais. Conforme a Lei, essas equipes devem atuar conforme as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem e mediar relações sociais e institucionais na comunidade escolar (Brasil, 2019). Em um país com profundas desigualdades históricas baseadas em raça, o racismo afeta a saúde mental, o desempenho acadêmico e as interações entre crianças de várias maneiras (como discutido no Capítulo 1), o que torna essencial que os psicólogos se engajem ativamente na criação de intervenções para dirimir os efeitos do racismo nas identidades, além de reduzir o preconceito racial e melhorar o clima escolar.

A psicologia, ainda mais a psicologia social, possui uma tradição em teoria e pesquisa sobre o fenômeno, sendo uma área do conhecimento que muito colaborou para a identificação e compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao preconceito racial (França et al., 2022), que instrumentaliza psicólogos a criar estratégias eficazes para a redução do preconceito racial, tanto individualmente quanto institucional. Ao aplicar as teorias psicológicas robustas, eles podem desenvolver intervenções baseadas em evidências empíricas que abordam não apenas o comportamento manifestado, mas também as atitudes, crenças e percepções que fundamentam o preconceito.

No entanto, a revisão conduzida por Santos e França (2021) vai sinalizar que, a maioria dos estudos desenvolvidos no Brasil para a redução do preconceito são elaborados e executados por professores, não utilizando as teorias da área da psicologia como base, o que demonstraria lacuna de estudos interventivos executados e publicados por profissionais da psicologia. O mesmo fenômeno aconteceria com as intervenções em socialização para o fortalecimento das identidades? Para expandir o conhecimento sobre as intervenções e os atores envolvidos, este estudo busca responder: quais são as ações empreendidas no Brasil com foco no fortalecimento das identidades negras e na redução do preconceito no contexto escolar? Quais atores educacionais se engajam na elaboração e execução dessas intervenções?

Para responder às perguntas, optamos por realizar uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de examinar o cenário de intervenções em socialização étnico-racial empreendidas nas escolas brasileiras para fortalecer identidades étnicas e/ou negras e para a redução do racismo. O estudo visa examinar as práticas interventivas em socialização étnico-racial implementadas nas escolas brasileiras, analisando quem é responsável por sua operacionalização e em qual área de conhecimento essas práticas são desenvolvidas. Além disso, busca descrever as metodologias empregadas na realização dessas intervenções, investigar se foram realizados pré-testes e se os efeitos resultantes foram avaliados.

2 Método

A revisão integrativa foi adotada considerando que esse modelo de revisão se caracteriza como uma abordagem metodológica mais ampla referente aos modelos revisões, que permite a inclusão de estudos mais diversificados em seu delineamento, para uma compreensão mais completa do fenômeno analisado (Souza, 2010). A revisão integrativa é uma metodologia que também permite combinar dados da literatura teórica e empírica. A amplitude da amostra, em conjunto com a multiplicidade de propostas, deve gerar um cenário mais sólido e compreensível das práticas já empreendidas (Souza, 2010) que nos ajudará a construir intervenções mais eficazes com foco nas identidades negras e redução do preconceito. Nesse cenário, a revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos, na prática (Souza, 2010).

Para atingir os objetivos do estudo, foram realizadas buscas nas bases de dados: *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Periódicos Acadêmicos em Psicologia (PePSIC) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A consulta foi realizada a partir dos termos de busca com operadores booleanos (identidade étnica OR identidade negra) AND (socialização OR socialização étnica) AND (racismo OR preconceito racial) AND (redução) AND (escola). Como o interesse desta

revisão foi conhecer os recursos interventivos que estão sendo utilizados para o fortalecimento das identidades negras nas escolas, bem como da redução do racismo na escola, optou-se por não delimitar na busca o período de publicação. Para capturar melhor o cenário de estudos interventivos, não se delimitou um período específico, foram incluídos todos os trabalhos publicados até agosto de 2022, quando a busca foi realizada.

Critérios de inclusão

Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: 1) artigos publicados em português; 2) estudos interventivos realizados em escolas brasileiras; 3) artigos na íntegra que retratavam intervenções com foco nas identidades negras e redução do racismo; 4) e artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados ou artigos conhecidos sobre a temática.

A busca por publicações com os termos operadores booleanos pré-estabelecidos gerou um total de 279 documentos (Figura 1 - elaborada segundo o método PRISMA, 2020). O primeiro filtro teve como objetivo excluir os trabalhos duplicados entre as bases. Foram excluídos quatro trabalhos, restando um total de 275 documentos.

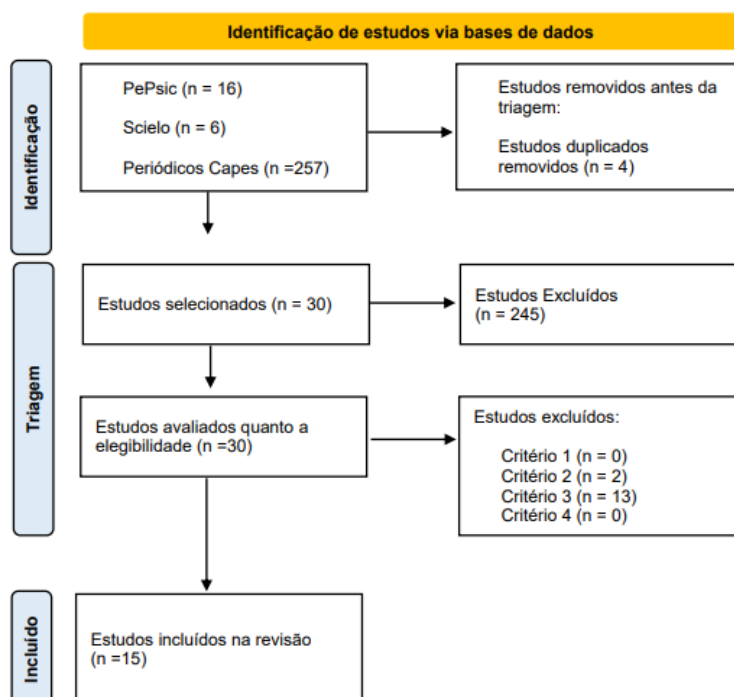


Figura 1. Fluxograma da revisão criado a partir do modelo PRISMA (2020).

Em seguida, foi feita uma seleção a partir do título do artigo e dos seus respectivos resumos, ficando assim 30 artigos para leitura na íntegra (Figura 1). Os textos completos das 30 publicações encontradas foram salvos, lidos e submetidos a uma terceira etapa de seleção onde os artigos que não atendiam aos critérios de inclusão 2 (estudos que não foram realizados no contexto escolar) e 3 (que não apresentavam propostas de intervenção), foram excluídos. Portanto, 15 publicações compuseram o banco final de análise deste estudo, as principais informações estão resumidas na Tabela 1.

3 Resultados

A análise dos dados extraídos dos artigos será primeiramente apresentada de forma descritiva e posteriormente categorizada e discutida conforme os fundamentos da análise de conteúdo de Bardin (2011), que possibilita a construção de categorias a partir do agrupamento das intervenções que foram apresentadas nos artigos selecionados.

Análise descritiva dos dados

A Tabela 1 possibilita observar os dados, como título da publicação, os autores, os métodos empreendidos e se os estudos examinaram os efeitos das intervenções.

Tabela 1

Resumo dos textos inseridos na revisão

Título	Autores	Método	Examinou os efeitos
Narração de mitologias afro-brasileiras na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática.	Barros (2012).	Contação de história oriunda dos mitos afro-brasileiros e apresentação dos personagens da religiosidade afro-brasileira.	SIM
Escola Municipal Pingo de Gente: descobrindo africanidades e redescobrimo identidades.	Villanacci & Jauará (2017).	Foram utilizados vídeos, desenhos, histórias, dinâmicas e brincadeiras para introduzir as crianças aos primeiros estudos das africanidades.	SIM
A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo	Vóvio & Firmino (2019)	Eventos de letramento que tematizam a Educação para as Relações Étnicos Raciais, numa Sala de Leitura.	SIM
Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do IFBA	Matos, Bispo & Lima (2017)	O projeto Novembro Negro: exibição de curtas-metragens durante a semana da consciência negra.	NÃO
Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras	Netto & Oliveira (2019)	Uso do Teatro do Oprimido (TO) – metodologia teatral criada por Augusto Boal (1980) - um conjunto de técnicas e jogos destinados ao exercício teatral	NÃO
Vamos além do "era uma vez": literatura infantil, matemática e questões étnico-raciais nos anos iniciais.	Cidreira; Faustino (2021)	Conectou matemática, literatura infantil e questões étnico-raciais utilizando conteúdos relacionados a grandezas e medidas a partir do livro: "As panquecas de Mama Panya", de Mary e Rich Chamberlin.	SIM
Literatura de autoria feminina negra no chão da escola: impactos e produções.	Pereira & Conceição (2021)	Atividades realizadas a partir do trabalho com produções literárias de autoras negras - leitura e criação literária.	NÃO
Beleza abayomi: experiência pedagógica envolvendo estética e identidade.	Silva (2020)	Projeto “Julho das Pretas”, foi realizado desfile de Beleza Abayomi.	NÃO
Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020).	Passos & Pinheiro (2021)	Criação de Projeto Político-Pedagógico e currículo decolonial em uma Escola Afro-Brasileira.	NÃO
Tarja preta: experiências interculturais em uma escola da periferia.	Lima & Silva (2018)	Rodas de conversas, oficinas e debates sobre raça e gênero.	NÃO
“Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” a lei 10639 e o ensino de geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo.	Giroto & Benedett (2018)	Recriou o currículo de geografia, articulando-o com os debates sobre a geografia da África e a Questão Negra no Brasil e no Mundo.	NÃO
Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto	Coelho, Brito & Dias (2021)	Projeto Afro Cientista - 02 (dois) semestres de atividades	SIM

Afro cientista NEAB/GERA/UFPA		pedagógicas, como oficinas, rodas de conversa e palestras.	
A formação em literatura e a construção das identidades negras no ensino fundamental I	Campos & Amarilha (2015)	Treze sessões de leitura, foram lidas 6 obras de literatura infantil, negra, brasileira e africana.	SIM
Quilombo Candendês: Garimpando histórias através da atuação do PIBID	Fáveiro, Vieira, Almeida; Carvalho, Presotti & Oliveira (2022)	Por meio de atividades de rodas de conversa, entrevistas e narrações das histórias do quilombo.	NÃO
As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito	Albuquerque (2014)	História da África, uso da literatura, oficinas de arte, exposições de trabalhos na Semana da Consciência Negra, pesquisas em mídias (jornais e revistas).	NÃO

A data da primeira publicação que atendeu às buscas estava consoante os critérios deste estudo e tratava-se de proposta de intervenção, era do ano de 2012. Nos anos seguintes, houve uma variação entre não aparecerem publicações sobre a temática (como em 2013 e 2016) e apenas uma publicação por ano. Um crescimento no número e constância na publicação só pode ser observado a partir do ano de 2017, chegando ao ápice de publicações no ano de 2021 (4) e com uma publicação registrada até agosto de 2022. Esses dados podem ser melhor observados na figura abaixo:

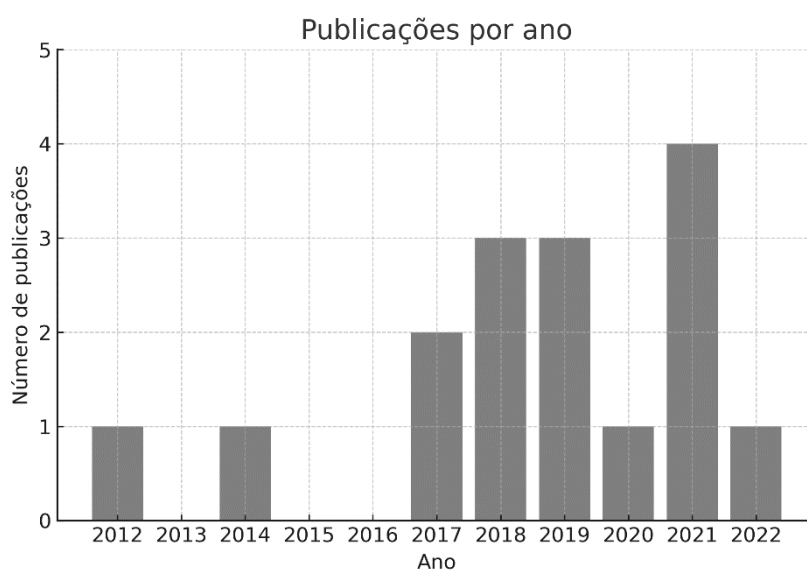


Figura 2.

Gráfico do número de publicações por ano, a partir de 2012.

Todos os 15 trabalhos apresentados neste estudo foram publicados em revistas diferentes, destas apenas 1 revista é editada em português fora do Brasil. Apesar de todos os trabalhos estarem publicados em revistas diferentes, quatro delas foram publicadas em periódicos da área da educação, dois em revistas de linguagens, dois em revistas de pesquisa e extensão, e as outras em periódicos de disciplinas específicas, como, periódicos de Psicologia (1), Arte e cultura (1), Educação matemática (1), Gênero e diversidade (1) e Geografia (1).

Quanto ao público alvo das intervenções a maioria dos estudos (oito) apontaram que seus participantes eram alunos do Ensino Fundamental, enquanto dois foram realizados com alunos do Ensino Médio, um da Educação Infantil e um contemplou Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, os demais estudos (três) não especificaram o público alvo das intervenções, apenas frisando que foram realizados na escola.

No que se refere aos objetivos gerais dos estudos analisados, eles tratam sobre educação antirracista, combate ao preconceito, construção de identidades étnico-raciais, práticas pedagógicas para efetivação da lei 10.639/03.

Para atender aos objetivos traçados será utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que é uma abordagem metodológica que possibilita extrair, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que possibilitam interpretações sobre as condições de produção. Orientada pelo método seguiu-se as três fases nomeadas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, nas quais foram realizadas a leitura flutuante do conteúdo, a escolha de índices ou categorias derivadas dos objetivos, e a organização dessas categorias em temas, conforme (Câmara, 2013).

Na fase de exploração do material, foram selecionadas unidades de codificação, seguindo procedimentos como classificação e categorização dos estudos, garantindo a exclusão mútua - cada estudo pertence a uma única categoria; homogeneidade - dentro das categorias e pertinência das categorias - categorias que atendem aos objetivos (Câmara, 2013).

Análise de Conteúdo

Para chegar ao objetivo do presente estudo, de compreender o cenário de intervenções em socialização étnico-racial empreendidas nas escolas brasileiras para fortalecer identidades étnicas e/ou negras e para a redução do racismo, foi realizada uma categorização baseada na metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), por meio da qual foram definidas categorias reunindo as intervenções que apareceram nos textos aqui analisados de acordo com conteúdo que se assemelham mais entre si. O conteúdo das intervenções foi classificado conforme o tipo de intervenção e gerou quatro categorias: letramento racial em disciplinas diversas (seis artigos); eventos em datas comemorativas (três artigos); projetos de pesquisa e extensão (quatro artigos); currículo em (re)construção (dois artigos).

Letramento racial em disciplinas diversas

O letramento racial apareceu no título ou no conteúdo de 6 estudos analisados e foram implementados na escola por professores de diversas áreas, como história, geografia, artes, matemática e outros atores educacionais, como estágio em psicologia, por exemplo. Letramento, de acordo com Soares (2004), é um conceito relativamente novo, que foi incorporado à linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de três décadas. Segundo a autora, o surgimento do conceito se dá a partir da necessidade de caracterizar e nomear práticas sociais na área da leitura e da escrita que iam além do domínio do sistema alfabético e ortográfico, que até então era conhecido como processo de alfabetização.

Esses comportamentos e práticas sociais relacionados à leitura e escrita ganharam importância e visibilidade à medida que as interações sociais e as atividades profissionais passaram a se concentrar mais na linguagem escrita, demonstrando que apenas ensinar a ler e escrever de forma convencional não é suficiente para atender às demandas das profissões. Por outro lado, é crucial reconhecer que a alfabetização, que envolve aprender o sistema convencional de escrita, difere do letramento, que engloba o desenvolvimento de habilidades e comportamentos para utilizar a leitura e a escrita de maneira competente em contextos sociais. Essas duas dimensões se distinguem tanto em relação ao conteúdo quanto aos processos

cognitivos e linguísticos de aprendizado e, conseqüentemente, no ensino dessas habilidades distintas (Soares, 2004).

Para Rojo (2012), existe uma pedagogia de “multiletramentos” que propõe uma atuação docente e da escola alinhada com uma prática contextualizada, que considere as diversas culturas dos estudantes. É partindo desse entendimento que os autores do campo da educação vão falar em letramento racial crítico, que se configura como uma corrente dos multiletramentos que visa “estudar e entender como as relações de poder são engendradas para modelar as identidades de raça e como essas identidades atuam no seio das sociedades” (Pereira & Lacerda, 2019, p. 95).

Nesse contexto de intervenções utilizando a prática do letramento, Barros (2012) relata e analisa experiência de intervenção na temática da inclusão social do negro utilizando de elementos lúdicos, como contação de história oriunda dos mitos afro-brasileiros, e apresentação dos personagens da religiosidade afro-brasileira, numa tentativa de fuga dos personagens de príncipes e princesas europeus. A intervenção narrada nessa publicação é fruto de um estágio em Psicologia, realizado numa creche que se propunha a atender crianças de baixa renda com idade entre zero e seis anos. Além de livros e fantoches para encenar as histórias, a autora fazia uso de mapas geográficos para situar a África e contar a história do continente. A autora analisa que esta experiência demonstrou que é viável e importante trabalhar desde a educação infantil uma base de princípios e valores da cultura afro-brasileira, se configurando num processo de aprendizagem que possibilite à criança negra reconhecer-se parte importante da sociedade.

Algo semelhante foi apresentado por Vóvio e Firmino (2019), onde um estudo foi desenvolvido numa escola pública, com alunos/as com idades entre nove e dez anos. Tratou-se da realização de eventos de letramento, uma série de atividades que oportunizaram a participação em práticas de linguagem voltadas tanto à apropriação de conhecimentos sobre as relações históricas e culturais entre o continente africano e o Brasil, quanto à formação de atitudes e valores frente à diversidade étnico-racial. A intervenção foi realizada em 3 eventos:

evento 1: Quando penso em África - nesse evento, os/as alunos/as são convidados/as escreverem palavras que associavam ao continente africano, numa cartela, para acessar seus conhecimentos prévios e representações sobre esse continente e, além disso, categorizar e comentá-las. Evento 2: África, onde está meu coração - os/as alunos/as são convidados a assistirem à exibição de um videoclipe do rap África, da rapper mc Soffia; Evento 3 - realizou um tratamento do conteúdo temático do rap, por meio de pergunta-resposta e do recurso à letra da canção impressa “qual era o tema da música da mc Soffia?”. Para os autores, os resultados indicam que esses eventos ajudaram a desestigmatizar e desconstruir estereótipos referentes ao continente africano e aos negros/as africanos/as e brasileiros/as, produzindo novas formas de pensar essas construções sociais.

Duas intervenções utilizaram unicamente a literatura como meio de letramento racial. Primeiro, Pereira e Conceição (2021) trazem um artigo que aborda práticas de educação antirracista em escolas públicas, com alunos do ensino médio, tendo como foco atividades realizadas a partir do trabalho com produções literárias de autoras negras, como Conceição Evaristo. O livro *Quando me descobri negra*, de Bianca Santana (2015), serviu de *leitmotiv* para reflexões e produção escrita. Posterior às leituras em sala de aula e às discussões ao longo do projeto, os alunos foram convidados a relatar através da escrita suas experiências e sua forma de perceber o racismo no contexto em que estão inseridos. O segundo estudo, conduzido por Campos e Amarilha (2015), tinha por objetivo investigar possibilidades de trabalho com obras que trouxessem personagens ficcionais na leitura de literatura infantil negra, para contribuir na construção afirmativa das identidades negras e no combate ao racismo. O estudo foi realizado com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública. Em 13 sessões de leitura foram lidas seis obras de literatura infantil negra, brasileira e africana: *Um safári na Tanzânia* (Krebs, 2007), *O presente de Ossanha* (Santos, 2006), *Kofi e o menino de fogo* (Lopes, 2008), *Bruna e a galinha d'Angola* (Almeida, 2011), *As panquecas de Mama Panya* (Chamberlin & Chamberlin, 2005) e *Anansi, o velho sábio* (Kaleki, 2007). Cada sessão de

leitura teve aproximadamente 50 minutos, sendo duas sessões para cada obra, com a exceção de *Bruna e a galinha d'Angola*, que tiveram 3 sessões. Ao final das sessões as autoras realizaram entrevistas para recolher impressões acerca dos livros, dentre as suas conclusões ponderou que é necessário que as práticas de leitura precisam ser sistemáticas e contínuas, que sobrevivam a longo prazo, pois o racismo é um fenômeno profundamente enraizado na nossa sociedade.

Netto e Oliveira (2019) utilizaram-se do Teatro do Oprimido (TO) – metodologia teatral criada por Augusto Boal (1980) – e de um movimento de mulheres difundido por Bárbara Santos (2016) – Rede Internacional Mada(g)dalena de Teatro das Oprimidas –, com meninas do 5º ano do ensino fundamental. A metodologia consistiu em um laboratório de investigação cênica utilizando os jogos e técnicas teatrais do TO para a criação coletiva de uma peça de Teatro Fórum que levasse as questões relacionadas a opressões vividas por esse grupo representativo da comunidade escolar. Os encontros eram precedidos de transformação da sala de aula em sala de ensaio. Foram vinte e cinco encontros no total, o grupo chegou ao final das atividades com a participação ativa de cerca de 12 meninas. Durante os laboratórios e ensaios, eram trabalhadas a construção dos personagens, foram discutidas ideias de figurinos e objetos de cena, além de casos de opressão, violência e racismo na realidade. As autoras narram que foi observado que os jogos e exercícios teatrais são capazes de despertar a sensibilidade, os sentidos e exercitar a empatia enquanto atua em um personagem.

Por fim, o trabalho publicado por Cidreira e Faustino (2021) investiga as potencialidades de conectar matemática, literatura infantil e questões étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A intervenção foi realizada em uma turma do 1º ano de uma escola pública. Utilizando a história do livro: *As panquecas de Mama Panya*. Ao finalizar a história, iniciou-se uma conversa referente à longa distância entre a escola e as casas, as crianças a descrevendo como longa ou curta. Para eles compreenderem melhor o trajeto que percorriam, fizeram um desenho do caminho. Além da matemática, os autores também trabalharam na identificação

dos gêneros textuais, mostrando aos estudantes a diferença entre receita e outros gêneros. Depois, comentou-se sobre os números fracionários que estavam presentes na receita e ainda um diálogo sobre animais, diversidade e riqueza da fauna de cada país. Os autores apontam como que os resultados indicam que os estudantes participaram mais quando o conceito matemático foi introduzido através da literatura infantil, e destacam que a presença de personagens negros na história, em um papel de protagonista, e num contexto positivo pode contribuir para a construção de uma identidade cultural positiva, assim como para a valorização das diferenças culturais.

Eventos em datas comemorativas

Os estudos reunidos nesta categoria são aqueles que realizaram intervenções em datas comemorativas do calendário escolar. São exemplos clássicos dessas datas o Dia dos Povos Indígenas e o Dia da Consciência Negra, mas outras datas, como Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha, também começam a ser exploradas no calendário, como veremos a seguir.

O artigo de Matos, Bispo e Lima (2017) retrata o projeto Novembro Negro e tinha como objetivo contribuir para o cumprimento da lei n.º 10.639/03, que torna obrigatório nas escolas da educação básica do Brasil o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A publicação narra a realização de uma semana de atividades com atividades que contemplam todas as modalidades de ensino de um Instituto Federal: ensino médio integrado, subsequente, Proeja e superior. A fim de atingir o objetivo de valorização da cultura afro-brasileira, foram exibidos curtas-metragens produzidos por alunos da instituição em 2011, que tratavam sobre *Expressões Culturais Afro-Brasileiras*, tendo como principal símbolo a capoeira. Outra produção exibida nesse período foi *Racismo, escravidão, luta e importância do negro no Brasil* a fim de discutir a temática do racismo e o processo desumanizador que foi a escravização. Foi produzido curta-metragem em parceria com outra instituição, e a exibição de mais dois curtas-metragens. *Racismo? Existe ou não existe?* Para levar o público à reflexão sobre pequenas

ações que são manifestações do racismo, e por último, o curta *Personalidades Negras*, mostrando a existência de pessoas negras em diversas áreas do conhecimento.

Outra intervenção no mesmo sentido foi apresentada por Albuquerque (2014), que apesar de descrever a realização de dois projetos, ambos tiveram como foco principal a semana dos Povos Indígenas e a semana da Consciência Negra. O projeto teve como objetivo mostrar algumas ações pedagógicas sobre as relações étnico-raciais negra e indígena, desenvolvidas em ambientes escolares, numa visão multidisciplinar, conforme as Leis Federais n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Os Projetos Pedagógicos, nomeados de “Conhecendo os povos Indígenas de Porto Alegre” e “As Cores da África”, foram desenvolvidos em duas escolas municipais, nas aulas de Educação Física, em alunos com idade de 6 a 14 anos. A autora acredita que essa alteração no currículo contribui para uma “educação para o respeito à diversidade”, através do reconhecimento de dois grupos raciais: negros e indígenas e as contribuições para a formação e desenvolvimento do Brasil e de seu povo. O projeto relacionado à “etnia indígena” foi realizado nos meses de março e abril, com exposição na Semana do Indígena. Quanto à metodologia, a autora fala em pesquisas na mídia e no manuseio dos materiais didáticos do projeto, sem se aprofundar no conteúdo ou práticas realizadas. Já as atividades referentes ao grupo negro, a autora aponta que obteve como resultado belas produções que foram expostas num denominado “sábado de Etnias” no mês de novembro. Aqui também a autora não se aprofunda nos métodos, práticas e conteúdos trabalhados com os alunos.

No trabalho desenvolvido por Silva (2020), cujo objetivo era trazer a mulher negra como pauta central da atividade na escola, por meio do projeto “Julho das Pretas”, em alusão ao dia 25 de Julho - o dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha, no Brasil, desde 2014, é o dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra -, para a autora, se configura numa oportunidade para trabalhar a autoafirmação. Nesse sentido, foi organizado um desfile nomeado de “Beleza Abayomi” em homenagem a uma tradicional boneca feitas artesanalmente, cuja palavra, de origem Yorubá, significa “encontro precioso e modo de amar”,

o que a autora classifica como um momento de demonstração e “apreciação” da beleza feminina negra. Anteriormente ao desfile, foi proposto que as turmas estudassem a biografia de uma mulher soteropolitana. A autora pontua que outras atividades também compuseram o projeto, e cita algumas delas: oficinas de bonecas Abayomis e contação de histórias de autoras negras com enredo afrocentrado, palestras e rodas de conversas com mulheres negras professoras, militantes e de destaque na cena cultural e política de Salvador e por fim o desfile. Nesse desfile, todas as participantes eram alunas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Projetos de Pesquisa e extensão

Estão reunidos nessa categoria estudos desenvolvidos em âmbito de Projetos de Pesquisa e Extensão, isto é, pesquisadores externos à escola que planejaram e executaram as ações interventivas.

O trabalho desenvolvido por Villanacci e Jaurá (2017) aconteceu por meio de um Programa de Extensão em História e Cultura Africana e Afro-brasileira. As atividades foram realizadas com alunos da educação infantil, envolvendo crianças de 3 a 4 anos. O primeiro passo relatado pelos pesquisadores é que a bolsista responsável pelas intervenções realizou um trabalho primário de observação do ambiente escolar, para entender o que as crianças tinham de conhecimento acerca do continente africano, se constatou que as crianças traziam consigo uma visão estereotipada e fantasiosa sobre aquele continente. Um primeiro encontro foi realizado para que o bolsista pudesse criar vínculos com as crianças, por meio de uma dinâmica. Após esse momento, as ações evoluíram para um contato das crianças com a história e cultura africana e afro-brasileira, via vídeos, desenhos, histórias, dinâmicas e brincadeiras. Numa segunda etapa, as intervenções se dirigiram para o combate ao preconceito dentro do ambiente escolar e resgate da autoestima dos alunos negros. Para tal, foram utilizadas imagens e estórias que apresentavam personagens negros de forma positiva, desfazendo assim os estereótipos atribuídos a eles. Das atividades realizadas, as autoras apresentaram a leitura do livro de Ana

Maria Machado *Menina Bonita Laço de Fita e Os cabelos de Lelé* da autora Valéria Belém. Outras atividades realizadas não foram descritas em seus métodos e conteúdo.

Coelho e colaboradores apresentam uma proposta de intervenção no âmbito do “Projeto Afro cientista”, proposto pela Associação Brasileira de Pesquisadores/ as Negros/as (ABPN) e efetivado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA). As atividades foram desenvolvidas em doze meses, ocorrendo semanalmente, com 11 adolescentes que começaram e concluíram a experiência. Como primeiro passo das atividades, as autoras colocam que foi aplicado um questionário a fim de traçar um perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Sobre as ações, as pesquisadoras descrevem que foram realizados grupos de discussão para capturar discursos e trazer reflexões sobre relações étnico-raciais, entrevistas a fim de oportunizar um momento de escuta das experiências concretas dos estudantes e o que as autoras vão chamar de "autoidentificação", realizada por meio de cartas, cartazes e vídeos, que se configurou em um espaço para a expressão da autoimagem no contexto das relações

As autoras agrupam as ações desenvolvidas no Projeto em três dimensões: 1) a dimensão social, trabalhado por meio de debates sobre filmes e palestras promovidas; 2) a dimensão acadêmica, onde foram realizadas atividades que remetiam à ambiência universitária, como as oficinas, a palestra e o tour pela universidade; 3) a dimensão pessoal, trabalhada por meio de palestras, oficinas, conversas e socializações de toda a ordem. Como resultado dessas ações, dentro das dimensões, as autoras citam: compreensão de conceitos como “discriminação”, “preconceito” e “racismo”; maior consciência das desigualdades e dinâmicas raciais presentes na sociedade; desmistificação de compreensões que distanciavam suas experiências e expectativas escolares da realidade do Ensino Superior; reconhecimento dos efeitos do racismo sobre a autoestima, a formação da identidade.

Lima e Silva (2018) em seu artigo apresentam experiências oriundas da pesquisa de Mestrado, que levou práticas pedagógicas interculturais as aulas de Língua Portuguesa, em

uma turma de 8º ano do ensino fundamental, objetivando provocar nos estudantes reflexões sobre as relações de dominação de raça e gênero presentes na sociedade e no espaço escolar. Inicialmente, foi aplicado um questionário de evocação livre de palavras para estudantes do 8º e 9º ano, seguido por um grupo focal com alunos e alunas da turma do 8º ano. As pesquisadoras chamaram a experiência de “A Bula”, que consistiu em quatro encontros: 1) o primeiro teve como tema o cabelo e o objetivo foi identificar como o racismo aparece nas falas e nas interpretações sobre os cabelos das meninas e mulheres negras. Os alunos e alunas foram apresentados à imagem de mulheres negras com diferentes penteados. Um debate foi conduzido e posteriormente as alunas negras foram convidadas a escrever sobre suas experiências com o próprio cabelo; 2) o segundo encontro teve como tema a hipersexualização da mulher negra na mídia, especialmente nas propagandas, visando problematizar no grupo o lugar da menina/mulher negra. Para tal, foram utilizados vídeos e imagens de mulheres negras em propagandas; 3) o terceiro encontro teve por objetivo problematizar a letra de marchinhas de carnaval consideradas racistas, “cabelo de chapinha” e o “Teu cabelo não nega”, foi então solicitado que os grupos re-escritessem trechos da canção; 4) no quarto encontro a temática foi a violência contra as mulheres negras, onde foram discutidos dados de pesquisas, ditados populares e relatos de violência doméstica contra mulheres, ao final da atividade, foi solicitada uma produção textual.

O projeto teve como objetivo principal investigar narrativas sobre a história local, por meio de atividades desenvolvidas em turma de Ensino Fundamental, de escola localizada em área quilombola. Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção do projeto se resumiram em pesquisa bibliográfica e escuta ativa, e estas demonstraram a importância de se explorar e captar informações coesas a respeito das comunidades quilombolas, como forma de preservação cultural

O estudo apresentado por Fáveiro e colaboradores (2022) aconteceu no âmbito de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujo projeto teve como

objetivo investigar narrativas sobre a história local, por meio das atividades desenvolvidas em turma de Ensino Fundamental, de uma escola localizada em área quilombola. A primeira atividade foi realizada para coletar narrativas para pavimentar uma consciência de pertencimento, ocorreu através da exposição de vídeos disponibilizados no YouTube, sobre a África, os vídeos foram: *Palavra cantada - África* e *A África e suas influências no Brasil | consciência negra na educação infantil “aula globinho”*. Ainda contextualizando, foram apresentados brincadeiras e jogos de origem africana: “10 brincadeiras africanas” e “Labirinto- Jogos de matriz africana Moçambique”, também foram apresentados vídeos sobre a prática da capoeira, *História da Capoeira - De onde veio a Capoeira* e *CAPOEIRA - instrumentos*. A continuidade da familiaridade com a cultura africana foi a construção de máscaras africanas, onde solicitou aos alunos que, junto às famílias, elaborassem suas próprias máscaras, usando o material que tivessem em casa. A partir da percepção das bolsistas do PIBID de que era recorrente o uso de expressões racistas com naturalidade pelas crianças, viu-se a necessidade de conscientização sobre racismo surgindo a proposta da criação de um dicionário interativo de termos racistas, assim, cada aluno da turma gravou um vídeo lendo e explicando o significado destas expressões, como: “Cabelo duro”; “A coisa tá preta”.

As autoras pontuam que todo o trabalho desenvolvido com as crianças contou com a participação dos pais e avós, de modo que foram conduzidas entrevistas com estes a fim de capturar a história das famílias e da comunidade, que ajudariam na construção do PPP da escola. Por fim, em se tratando de um PIBID na área de Línguas, partindo dos desenhos e poemas elaborados pelos alunos da turma, após receberem informações sobre o gênero textual, começou-se a produção de um livro a partir desses materiais. Para as pesquisadoras, as atividades desvendam histórias dos antepassados e demonstram como o pertencimento cultural pode influenciar na construção da identidade grupal e no desenvolvimento pessoal das crianças.

Currículo em (re)construção

Nesta seção, foram categorizados os estudos que apresentam intervenções voltadas para reconstruir o currículo escolar, inserindo conteúdos sobre raça e etnia. Numa sociedade multicultural, num contexto globalizado, como o atual, é de extrema importância enfatizar a valorização da diversidade em várias dimensões, como étnica, religiosa e cultural. É fundamental que se estabeleça então uma educação multicultural para garantir igualdade de representação a todos os alunos, das mais variadas origens étnico-raciais. Essa educação requer reformas escolares a fim de promover a igualdade e reconhecer culturas que foram historicamente marginalizadas. O resgate da "memória étnica" dos grupos mais violentados em sua cultura é essencial para abordar temas de identidade étnico-racial e diversidade cultural, o que seria possível por meio de um currículo diversificado. Os artigos agrupados nesta sessão trazem essa reforma no currículo como proposta de intervenção.

O artigo publicado por Giroto e Benedetti (2018) diz respeito a um estudo de caso que acompanhou o trabalho de uma docente de geografia em uma escola pública. Durante este período, foi possível observar as ações didáticas desenvolvidas pela docente, com o intuito de problematizar e recriar o currículo de geografia, articulando-o com os debates sobre a geografia da África e a questão negra no Brasil e no mundo. A primeira atividade descrita no estudo é a abordagem da docente sobre o tema do tratamento do esgoto em diversos países do mundo, onde a professora buscou sair dos estereótipos comumente atribuídos ao continente africano. Num segundo momento, a docente trouxe para discussão o furacão que atingiu o Haiti, os impactos e as políticas para acolhimento de imigrantes. Em outra atividade, foi promovida uma roda de conversa com as meninas de cabelo crespo da escola sobre o projeto da professora intitulado "Deixa o Cabelo da Menina no Mundo". Outro momento acompanhado pelos pesquisadores foi a II Semana da Consciência Negra, foram cinco dias de atividade, nas quais convidados negros e negras, de fora da escola, vieram dialogar com os alunos sobre suas profissões e questões relacionadas à negritude. Os autores pontuam ainda que durante todo o

evento a docente acompanhada não recebeu ajuda de nenhum outro professor e apontam a não conscientização dos professores como um limite para a efetivação da Lei 10639/2003.

O estudo conduzido por Passos e Pinheiro (2018) apresenta os fundamentos decoloniais que orientam o currículo da Escola Afro-brasileira, por meio de uma análise documental do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Partindo de uma premissa decolonial, a Escola abrange os conhecimentos tidos como hegemônicos, mas faz um resgate, agrega e valoriza os conhecimentos ancestrais dos americanos e ameríndios. A escola teve seu primeiro ano letivo em 2019, onde cerca de 38 crianças se integraram. O ano letivo teve 206 dias divididos em 3 unidades a partir de eixos temáticos numa afro-perspectiva de Sankofa. Foram eles: I Unid (Eixo Ancestralidade), II Unid (Eixo Identidade), III Unid (Eixo Comunidade). A escola realizou aulas internas e saídas a campo. No ano seguinte, o período letivo foi dividido em dois semestres que tiveram como eixos centrais os projetos: África, o velho mundo (1º semestre) e Brasil hoje, ontem, pindorama (2º semestre). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição para o ano de 2020 aponta uma série de atividades realizadas durante esse período. Entre essas atividades, destacam-se piqueniques realizados em colaboração com as famílias dos alunos, celebrações de carnaval que contaram com a participação de figuras proeminentes como a deusa do ébano do Ilê Aiyê, Gisele Soares, além da visita e interação com líderes indígenas, como o Cacique Idyarrury e a Cacica Shaeny, que compartilharam um pouco da cultura dos povos Xucuru e Kariri com as crianças. Um aspecto notável nos dois anos de operação da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa é a implementação de um calendário decolonial, que propõe uma abordagem que desafia perspectivas colonizadoras e busca a valorização das culturas e conhecimentos ancestrais.

4 Discussão

Esta pesquisa teve o objetivo de examinar as práticas interventivas em socialização étnico-racial implementadas nas escolas brasileiras, analisando quem é responsável por sua

operacionalização e em qual área de conhecimento essas práticas são desenvolvidas. Além disso, buscou-se descrever as metodologias empregadas na realização dessas intervenções, investigar se foram realizados pré-testes e se os efeitos resultantes foram avaliados. 15 estudos compuseram o banco final da revisão. Após leitura exaustiva dos artigos, os conteúdos das intervenções foram classificados conforme o tipo de intervenção e geraram quatro categorias para análise: letramento racial em disciplinas diversas (6); eventos em datas comemorativas (3); projetos de pesquisa e extensão (4); currículo em (re)construção (2).

Os resultados demonstram que as intervenções estão sendo realizadas e publicadas, o número de estudos reportados é significativo, principalmente ao compararmos com estudos de revisão semelhantes a estes realizados anteriormente (ver Carvalho & França, 2019; Santos & França, 2021). As escolas têm, em algum nível, apresentado o conteúdo étnico-racial em disciplinas e projetos, pensando na formação das identidades e na autoestima de alunos e alunas, negras e negros. Esse aumento de estudos publicados pode ser fruto da implementação da política de cotas para ingresso nas universidades públicas e outras políticas de acesso à educação superior que gradativamente veem marcando uma mudança no perfil dos discentes nos cursos superiores, incluindo mais pessoas negras e indígenas, o que certamente tem pluralizado os espaços acadêmicos (Passos & Pinheiro, 2018) e levado mais professores e professoras negros e negras a adentrarem no mercado de trabalho.

Esse dado nos leva ao fato de que as intervenções registradas nas escolas no âmbito das relações étnico raciais, muitas vezes estão condicionadas a presença de um professor negro, que consciente da sua raça, da pertinência das legislações e da necessidade de falar sobre raça e etnia, planejam e executam as ações, muitas vezes sem o apoio institucional e de outros colegas, como registrado no estudo conduzido por Giroto e Benedetti (2018).

Um aspecto importante a ser destacado diz respeito a relevância deste conteúdo para o grupo branco, que reside na necessidade de intervir sobre questões que possam dificultar a interação deste grupo com pessoas negras, que podem incluir atitudes competitivas, agressivas

e violentas, muitas vezes fundamentadas em processos grupais subjacentes (Lima & Vala, 2004; França & Monteiro, 2004). Além disso, a falta de senso crítico e ético, juntamente com um sentimento de superioridade, pode surgir devido ao racismo ou à falta de consciência sobre como o racismo é construído e fortalecido no cotidiano, sendo também uma estrutura sistêmica. Intervenções destinadas a reduzir o racismo são essenciais para pessoas brancas, pois ajudam a promover uma compreensão mais profunda dessas dinâmicas, podendo fomentar a empatia, o senso de igualdade e a construção de relações inter-raciais mais saudáveis.

Quanto a avaliação dos efeitos, os estudos pouco se preocuparam em apurar que tipo de desdobramentos suas intervenções causam, se atingem os objetivos propostos, muitos o fazem de forma subjetiva, de forma que detalhes dos procedimentos de avaliação não são descritos de forma bastante subjetiva, o que pode configurar como um ponto de vista próprio ou mesmo um desejo do pesquisador de que tenham chegado aqueles resultados. Porém, vale destacar o exemplo de Campos e Amarilha (2015), que conduziram entrevistas com as crianças para coletar detalhes mais precisos acerca da recepção delas ao conteúdo recebido. A avaliação da intervenção é necessária e ponto-chave tanto para a compreensão dos tipos de efeitos quanto para que outros estudiosos e agentes educacionais possam replicar com sucesso as propostas de intervenções (ver Santos & França, 2021).

Outro aspecto que não é referido nas metodologias do estudo é se foram realizados pré-testes das atividades interventivas executadas. Moreira-Primo et al. (2023) vai sinalizar que, fazer um pré-teste da intervenção, uma espécie de piloto em pequena escala, desempenha um papel crucial no sentido de avaliar tanto a aceitação e compreensão das crianças em relação aos materiais e atividades propostas, quanto permitir ajustes antes da implementação em larga escala. Isso garante que a intervenção seja mais eficaz, refinada e adaptada às necessidades específicas do público-alvo, maximizando seu impacto positivo.

Apenas uma das propostas de intervenção foi realizada e publicada na área da Psicologia, indicando que, mesmo a psicologia possuindo uma gama de teorias e um

relativamente grande número de produções sobre racismo, pouco se interessou pela proposição de intervenções para combater o fenômeno. Resultado semelhante foi reportado por Santos e França (2021), no qual as autoras, em revisão sistemática da literatura, evidenciaram que os estudos encontrados no Brasil eram predominantemente na área da educação, realizado por agentes educacionais, com escassa ou nula base nas teorias da psicologia, psicologia social ou nas ciências sociais, disciplinas que tradicionalmente investigam o assunto do preconceito e do racismo no contexto brasileiro.

A psicologia pode contribuir significativamente na formulação e implementação de programas educacionais que promovam a empatia, a consciência étnico-racial e a valorização da diversidade. Seria importante que os psicólogos enquadrados escolar se engajem ativamente na pesquisa interventiva, colaborando com educadores, formuladores de políticas e outros profissionais para desenvolver e implementar intervenções que não só abordam as manifestações externas do preconceito, mas também visem à mudança de atitudes arraigadas e à promoção de ambiente escolar saudável para todas as crianças. Nesse contexto, o papel dos psicólogos na redução do preconceito racial não se limitaria à criação de intervenções, mas também incluiria a avaliação contínua da eficácia desses programas. Essa abordagem baseada em evidências científicas é crucial para garantir que as intervenções sejam efetivas e adaptáveis às necessidades específicas das comunidades e contextos em que são implementadas.

Algumas dessas intervenções foram operacionalizadas através do uso das mídias. A mídia é uma forma prática de proporcionar às crianças uma experiência, de informar e de aproximá-las de recursos e experiências que seriam difíceis ou impossíveis de fazer no contexto real, em sala de aula. Uso de vídeos, revistas, jornais e outras mídias como mediadores de contato para conhecer a África é semelhante ao que propõe Aboud (2012), que na ausência da possibilidade de contato com determinados grupos, este contato pode acontecer mediado pela mídia. A arte também se mostrou uma importante ferramenta de transmissão de conhecimentos sobre raça e etnia, seja por meio da dança, da música, de filmes ou do teatro, indo de encontro

com o proposto na Lei 11.645/08, que aponta que a temática pode ocorrer nas disciplinas de Educação Artística (Brasil, 2008).

Como demonstrado, professores de diversas áreas podem e devem se debruçar sobre o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, abandonando a interpretação errônea de que esse conteúdo deve ficar restrito à área das humanidades. Dentre os estudos encontrados, temos como exemplo o estudo de Cidreira e Faustino (2021), que usou tanto a literatura quanto a matemática para elucidar as crianças com noções sobre raça e etnia. O aparecimento de proposta neste sentido marca uma mudança positiva no cenário de intervenções, que aponta para a diversificação e transversalização da temática dentro das diversas disciplinas.

O uso da literatura e a noção de letramento racial crítico ganham força entre os estudos. O letramento racial crítico, que se caracteriza como sendo uma abordagem educacional com finalidade de desenvolver a compreensão crítica das questões raciais e étnicas dentro do contexto do ensino e da aprendizagem, vai envolver capacitação dos indivíduos para reconhecer, analisar e questionar as estruturas de poder, os estereótipos e os preconceitos relacionados à raça presentes na sociedade (Ferreira, 2015). Os estudos nesta perspectiva buscaram atingir esse conceito por meio da exploração de literatura, mídias audiovisuais e discussões que abordam questões raciais e étnicas de maneira reflexiva, incentivando a compreensão das complexidades e impactos das relações raciais na sociedade.

Outra questão diz respeito às intervenções que foram realizadas em datas comemorativas. A literatura atesta que propostas dessa natureza são inadequadas, uma vez que trabalham as histórias e as culturas negras e indígenas em períodos específicos do calendário escolar, ao invés de um investimento em um currículo em que as atividades tenham continuidade e permanência no dia a dia escolar. As intervenções realizadas apenas em períodos restritos do calendário não resolvem a problemática, pois a carnalizam, não apresentando um caráter crítico ou reflexivo, pelo contrário, adotam uma postura de celebração de tudo, até das injustiças (Campos & Amarilha, 2015).

Dentre os estudos analisados, apenas um foi realizado na educação infantil, demonstrando que a primeira infância não é muito considerada um espaço de intervenção. Dois caminhos interpretativos surgem a partir desse dado. O primeiro diz respeito a uma concepção equivocada de que o racismo não acontece na infância, que as crianças tão jovens não são vítimas de racismo, tal concepção diverge do que diz a literatura. Por exemplo, Oliveira e Abramowicz (2010), em estudo realizado numa creche, revelaram a existência de comparações e classificações entre as crianças, que resultaram em uma dinâmica de exclusão percebida especialmente no tratamento das crianças negras pelas professoras. O Segundo caminho diz respeito a compreensão de que crianças pequenas não percebem as relações de raça e não reproduzem racismo. No entanto, os resultados de um estudo conduzido por França e Monteiro (2002) indicam que, a maioria das crianças categoriza seus colegas com base em sua raça, que as crianças negras entre cinco e seis anos demonstraram menos satisfação com sua identidade racial, desejando ser diferentes e que em termos de preferência, as crianças brancas foram as mais preferidas, enquanto as crianças negras foram menos preferidas.

O que demonstra que sim, a infância é um período em que as primeiras noções de identidade começam a se desenvolver, assim como um espaço/tempo onde o racismo vai aparecer, conforme foi demonstrado no estudo conduzido por Moreira-Primo et al. (2023), onde aproximadamente 60% das crianças negras entrevistadas foram vítimas diretas de racismo, enquanto quase 90% delas testemunharam incidentes de racismo contra outras pessoas negras. Esses dados ressaltam a persistência do racismo na sociedade brasileira, resultando na frequente discriminação enfrentada por crianças negras. Evidencia-se que o racismo é um problema social enraizado, afetando as vidas das crianças desde cedo, o que fortalece a urgência de se avançar na implementação de políticas antirracistas para mitigar e combater essa realidade.

Para uma evolução mais palpável é evidente a necessidade de algumas mudanças estruturais (no nível macro), mas também é possível, enquanto essas mudanças não acontecem,

que abordagens tradicionais, muitas vezes eurocêntricas, deem espaço para uma educação multicultural, que reconheça e valorize a riqueza da herança africana, afro-brasileira e indígena. Tais mudanças não devem ficar limitadas às disciplinas de história ou cultura, mas podem e devem permear diversas áreas do conhecimento, como literatura, artes, música, matemática e envolver uma análise crítica da sociedade contemporânea.

A fim de valorizar o esforço desses educadores, no sentido de reduzir os impactos do racismo, destacam-se a seguir algumas propostas estratégias de intervenção desenvolvidas no âmbito de diversas disciplinas escolares, que apesar de não atenderem aos critérios de inclusão (em muitos casos por não serem testadas empiricamente), podem servir como guias para os formuladores de projetos interventivos no processo de construção de suas iniciativas.

As diversas disciplinas trabalhando cultura e história Africana, Afro-brasileira e Indígena em sala de aula

É bastante comum, ao se falar de “Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena”, concluirmos que é de incumbência apenas das disciplinas mencionadas na Lei, no entanto, a normativa não estabelece que a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena deva ser inserida exclusivamente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil. O que fica determinado é que a temática da história e cultura afro-brasileira e indígena deve ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino, não apenas nas disciplinas mencionadas. Ela abrange todas as áreas do conhecimento, e seu propósito é promover a valorização da diversidade étnico-cultural ao longo de todo o currículo escolar, de maneira transversal e interdisciplinar.

Diversos professores e pesquisadores têm apontado caminhos possíveis nessa interdisciplinaridade do Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, demonstrando possibilidades de atuação para as relações étnico-raciais em todas as disciplinas.

Da Silva e colaboradores (2017) trazem no artigo *Tem Dendê, Tem Axé, Tem Química* alternativas de planejamento e criação de estratégias pedagógicas para incorporar a aplicação

da Lei 10.639 no ensino da disciplina de Química, tanto no nível médio quanto no superior. Para o ensino médio, é proposto que se utilize o azeite de dendê comercial (grau in natura) como elemento contextual para mediar o ensino de conceitos referentes a ácidos graxos, sistemas heterogêneos, densidade, viscosidade e técnicas de análise de absorção na região do infravermelho. Partindo do reconhecimento da importância do dendê e da sua configuração como um produto amplamente utilizado na culinária brasileira de matriz africana, inclusive na cozinha dos cultos aos deuses das religiões de Matriz Africana, os autores sugerem que a partir do dendê um elemento da diáspora Africana é possível discutir o conceito de ácidos graxos, suas estruturas, nomenclatura, classificação e propriedades físicas. O professor tanto pode estimular os alunos a construir as estruturas dos ácidos presentes no dendê, assim como também pode utilizar o azeite de dendê em experimento para demonstrar o conceito de sistema heterogêneo (perguntando: por que água e óleo não se misturam?). Com base nos elementos presentes no azeite de dendê, permite-se abordar não apenas conceitos químicos, mas também explorar a história e a cultura dos povos que foram escravizados e seus descendentes (Silva et al., 2017).

Um trabalho no mesmo sentido foi realizado por Bastos et al. (2017) intitulado *A Química do Café e a Lei 10.639/03: uma atividade prática de Extração da Cafeína a partir de Produtos Naturais* aborda a construção sócio-histórica do Brasil durante o período do Ciclo do Café, juntamente com o estudo da Extração da Cafeína de fontes naturais, visando à aplicação da Lei 10.639/03 no contexto do Ensino da Química.

Castro (2018) em sua dissertação intitulada *A evolução humana na disciplina de biologia e as relações étnico-raciais: aprendizagens a partir de uma intervenção educativa* apresenta uma abordagem enriquecedora adotada pela disciplina de Biologia, explorando o estudo da Evolução Humana através das lentes dos contos, mitos e lendas provenientes da África e do Brasil. Uma intervenção educacional foi elaborada para conectar conhecimentos sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira (envolvendo Mitos, Contos e Lendas) com

um conceito biológico, a Evolução Humana, abordando assim a educação das relações étnico-raciais. Durante um período de dez aulas, os participantes foram expostos a vídeos e textos que tratavam da origem do ser humano e sua evolução em termos intelectuais e tecnológicos, incluindo o desenvolvimento da agricultura, o controle do fogo e a metalurgia do ferro. Além disso, o estudo também destacou as contribuições das africanidades e a relevância dos indivíduos de ascendência africana para o avanço da Ciência global e brasileira, buscando desmantelar perspectivas eurocêntricas sobre o assunto.

Cunha Junior (2007), no artigo *Afroetnomatemática: da filosofia africana ao ensino de matemática pela arte*, faz uma análise que estabelece conexões entre as filosofias de origem africana e as expressões arquitetônicas e artísticas correspondentes. Uma síntese é elaborada sob a forma da abordagem conhecida como afroetnomatemática, aplicada ao ensino de matemática e geometria por meio da exploração das manifestações artísticas e construções arquitetônicas provenientes da cultura africana. A proposta consiste em dois momentos, primeiro sobre a construção das pirâmides e depois sobre as estrelas impressas nos tecidos e na arte islâmica. Os alunos são convidados a construir a Grande Pirâmide de Gizé que envolve um vasto conjunto de relações matemáticas entre suas medidas, que oferecem oportunidades ricas para a exploração no ensino de matemática e geometria. No âmbito da investigação sobre a interseção entre arte e geometria nas culturas africanas, foi adotada uma metodologia centrada na criação de desenhos das estrelas. Durante a execução dessas atividades, é possível explorar as propriedades geométricas dos pentágonos regulares. Para o autor, a Afroetnomatemática representa uma abordagem que permite acessar e aplicar os conhecimentos matemáticos elaborados pelas civilizações africanas, para enriquecer o ensino dessa disciplina, conectando-a à história e à cultura africana.

No campo da Educação Física, Gonçalves (2019) e colaboradores no artigo *Currículo, Educação Física e Marabaixo: fundamentando caminhos para inserção da cultura Afro-brasileira na escola do Amapá* examinam estratégias para mitigar a ausência ou subvalorização

do Marabaixo nas aulas de Educação Física no estado do Amapá, tomando como base os estudos curriculares e as identidades inerentes à Educação Física no contexto brasileiro, considerando que o Marabaixo é uma manifestação cultural afro-brasileira originada no Estado do Amapá, reflete um movimento de resistência e luta contra a opressão sofrida pela população negra na comunidade amapaense. Enquanto uma dança de cunho popular, o Marabaixo carrega consigo uma dimensão social, cultural e política de considerável importância, conectando a comunidade negra à trajetória histórica do povo do Amapá. Para os autores, é evidente que a incorporação do Marabaixo como matéria de estudo nas escolas do Amapá desempenha um papel crucial na disseminação e validação de parte da história da população negra amapaense. Isso resulta na divulgação, reconhecimento, respeito e valorização dessa significativa expressão cultural da comunidade negra. Adicionalmente, abordar pedagogicamente o Marabaixo no ambiente escolar pode proporcionar visibilidade à luta e superação de estereótipos e preconceitos associados às populações negras no contexto brasileiro.

A Literatura também é um campo rico de possibilidades de ação numa perspectiva de educação para as relações étnico-raciais. Neste sentido, Santos et al. (2021) conduziram um estudo para examinar como a Literatura Infantil contribui para a formação da identidade étnico-racial durante o período da Educação Infantil. As autoras consideram que o encontro com a literatura proporciona às crianças uma gama diversificada de experiências, fomentando o desenvolvimento da linguagem, a estimulação da imaginação e a vivência de emoções e sentimentos de maneira significativa. Além disso, a literatura infantil contribui para o crescimento nos âmbitos emocional, social e cognitivo, criando um ambiente propício para aprimorar o processo de aprendizado. O encontro da criança com obras literárias, frequentemente desperta o interesse pela leitura, tornando a literatura infantil um elemento de grande relevância na educação infantil, oferecendo diversas oportunidades: entretenimento, estímulo da imaginação, desenvolvimento do pensamento lógico e a compreensão do mundo ao redor. A partir da análise cultural das obras literárias infantis: *Betina* (2009) e *Makeba vai*

à escola (2019), que abordam o tema étnico-racial, as autoras destacam a relevância da contação de histórias, sendo uma tradição ancestral, onde as narrativas eram transmitidas oralmente ao longo das gerações. A inserção da Literatura Infantil com enfoque em temáticas étnico-raciais no ambiente educativo viabiliza a abertura de discussões sobre esse tópico, introduzindo na sala de aula novos protagonistas, tais como heróis e heroínas que representem a diversidade racial e cultural das diferentes comunidades. Isso promove uma apreciação e um sentimento de pertencimento significativos para as crianças negras (Santos et al., 2021).

Os diversos estudos aqui citados demonstram que é possível que todos os professores, nas mais diversas disciplinas, são capazes de desenvolver práticas pedagógicas interventivas, fazendo pequenas alterações nas temáticas, metodologias e materiais, a fim de trabalhar as questões étnico-raciais em sala de aula, que podem beneficiar os alunos, a escola, a comunidade.

5 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar o cenário de intervenções em socialização étnico-racial empreendidas nas escolas brasileiras para fortalecer identidades étnicas e/ou racial de crianças negras e para a redução do racismo, por meio de uma revisão integrativa da literatura alcançamos um número satisfatório de intervenções (15) que nos permitiu: 1) fazer uma análise das práticas interventivas em socialização étnico-racial que estão sendo operacionalizadas nas escolas brasileiras; 2) apreender quem operacionaliza as intervenções; 3) quais áreas do conhecimento estão implicadas; e 4) descrever suas metodologias.

A área da educação ainda é a principal área do conhecimento que tem executado e publicado intervenções em socialização étnico-racial, os professores de diversas disciplinas, inclusive das ciências exatas têm se implicado nesta tarefa, demonstrando uma clara evolução na mobilização para efetivar as Leis 10.639/03 e 11.645/08. A psicologia figura como uma área

que pouco se debruçou na tarefa de propor intervenções, mas é uma evolução que ela aparece se compararmos com revisões anteriores (ver Santos & França, 2021).

As metodologias variam de ações desenvolvidas por professores através do conhecimento que possuem da sua área, agentes externos/pesquisadores por meio das ações de extensão (ligados à universidade e a cursos de licenciatura). As intervenções variam em intensidade, das mais estruturais, que ocorrem por meio da implementação de currículos, às intervenções esporádicas, que acontecem em momentos específicos do calendário escolar, e possuem um caráter mais celebrativo e pouco reflexivo.

As intervenções ainda aparecem limitadas pela falta de avaliação dos efeitos, algumas propostas trazem algum tipo de avaliação, mas somente uma explicitou como chegou a essa avaliação por meio de entrevistas com as crianças participantes. Avaliar programas de intervenção é crucial para garantir sua qualidade, essas avaliações são essenciais para determinar se os objetivos propostos foram alcançados (Aboud, 2012). Por exemplo, se o objetivo é reduzir o preconceito, os responsáveis pelo programa podem medir o nível de preconceito antes e depois da intervenção, utilizando várias métricas para observar qualquer mudança resultante da intervenção. Essa avaliação não apenas valida a eficácia do programa, mas garante a segurança das atividades, além de oferecer percepções para aprimoramentos futuros e a construção de intervenções mais eficazes (Moreira-Primo et al., 2023).

Por fim, foi possível constatar a relevância da inserção de temas relacionados à história, cultura e identidade étnico-racial no âmbito educacional, que devem ter ênfase também na educação infantil e no ensino de disciplinas diversas. A abordagem crítica desses temas, aliada ao uso da literatura infantil e de metodologias que promovam a reflexão, o diálogo e a conscientização, demonstra ser uma estratégia poderosa para combater estereótipos, preconceitos e a perpetuação de visões eurocêtricas. No entanto, é essencial reconhecer que a implementação de tais mudanças requer uma abordagem interdisciplinar, envolvendo não

apenas a educação, mas também a psicologia, psicologia social e as ciências sociais, que têm uma longa tradição de investigação sobre preconceito e racismo no Brasil.

Além disso, é evidente que as mudanças curriculares e metodológicas não ocorrem isoladamente. A integração de perspectivas interculturais, o reconhecimento da diversidade étnica e a promoção do letramento racial crítico devem ser articulados com o engajamento da comunidade escolar, incluindo alunos, professores, profissionais da psicologia, famílias e lideranças locais. Essa abordagem holística pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, sensível e empoderador.

A presente revisão oferece algumas contribuições. Primeiro, ao analisar uma variedade de intervenções, esta revisão pode contribuir para o desenvolvimento de diretrizes práticas para formuladores de políticas, educadores e profissionais que desejam implementar programas eficazes de redução do preconceito. Ao revisar e discutir os estudos, não apenas estamos consolidando o conhecimento existente, mas também contribuindo na orientação de futuras pesquisas e práticas para enfrentar o desafio do preconceito.

Segundo, contribui ao destacar tendências nas abordagens de intervenção, revelando quais métodos são mais utilizados, quem se engaja na elaboração e execução. Além disso, ao apontar para as lacunas na publicação de intervenções na área da psicologia, indica a necessidade de que profissionais da área comprometam-se mais no sentido de propor, avaliar e publicar intervenções para fortalecer as identidades e reduzir o preconceito.

É importante salientar que a jornada em direção a uma educação mais equitativa e antirracista é contínua e desafiadora. As transformações não ocorrem muito rapidamente, mas sim através do comprometimento constante com a desconstrução de paradigmas eurocêntricos, da valorização das contribuições de diferentes grupos étnicos e do enfrentamento ativo do preconceito e do racismo. Com a união de esforços entre os campos da educação, psicologia e ciências sociais, pode-se esperar um impacto mais profundo e duradouro na construção de uma

sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as vozes e identidades tenham espaço para florescer e serem respeitadas.

Compreender os métodos interventivos abordados na literatura é primordial e pode ajudar na formatação de programas interventivos, ao identificar potencialidades e fragilidades nas propostas existentes. No entanto, também se faz necessário verificar se as mensagens de socialização étnico-racial têm, de fato, chegado aos estudantes de forma consistente e a partir da visão deles próprios. De modo que, no estudo empírico que se segue, analisaremos se essas mensagens estão sendo devidamente incorporadas na socialização dos estudantes.

CAPÍTULO 4

FORTALECENDO IDENTIDADES: PROGRAMA DE INTERVENÇÕES EM SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Joana dos Santos

Dalila Xavier de França

Resumo

A Psicologia Social tem se destacado ao oferecer ferramentas eficazes para combater e reduzir os efeitos prejudiciais do racismo, graças à sua ampla contribuição teórica sobre o assunto. No entanto, são poucos os estudos empíricos publicados que demonstram como fazer o uso de teorias, na prática. O presente estudo visa apresentar um programa de intervenções em socialização étnico-racial para fortalecer identidade e reduzir o preconceito em crianças e adolescentes, além de avaliar a relevância, a pertinência do programa e do conteúdo a partir da percepção dos pesquisadores e dos estudantes. Participaram do programa, no ano de 2023, duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II (um total de 74 estudantes), de uma escola pública no estado de Sergipe. Os resultados demonstram que o programa foi efetivo ao atingir os objetivos propostos. Os estudantes destacaram que as atividades promovem aprendizado sobre diversidade étnico-racial, identidade e racismo, romperam com a rigidez dos conteúdos tradicionais, proporcionando diálogo e interação, inovadoras e significativas, confirmando o alcance das mensagens do programa. Além disso, as crianças descreveram como os momentos lúdicos de brincadeira ajudaram a internalizar os conhecimentos. O programa aqui descrito pode instrumentalizar profissionais interessados no antirracismo, auxiliá-los a pensar suas próprias práticas, criar e recriar com base no conteúdo teórico e prático aqui apresentado.

Palavras-chave: Intervenções. Identidade étnico-racial. Socialização. Racismo. Escola.

Abstract

Social Psychology has excelled in providing effective tools to combat and mitigate the harmful effects of racism, thanks to its substantial theoretical contributions on the subject. However, there are few published empirical studies demonstrating the practical application of these theories. This study aims to present an ethnic-racial socialization intervention program designed to strengthen identity and reduce prejudice in children and adolescents. Additionally, it evaluates the program's relevance and effectiveness based on the perceptions of researchers and students. In 2023, two sixth-grade classes (a total of 74 students) from a public school in the state of Sergipe participated in the program. The results indicate that the program successfully achieved its proposed objectives. Students highlighted that the activities fostered learning about ethnic-racial diversity, identity, and racism. They broke away from the rigidity of traditional content, providing spaces for dialogue and interaction, and were seen as innovative and meaningful, confirming the program's intended impact. Moreover, students described how the playful moments of the activities helped them internalize the knowledge. The program described here can equip professionals interested in anti-racism, helping them reflect on their practices and create and recreate based on the theoretical and practical content presented.

Keywords: Interventions, Ethnic-Racial Identity, Socialization, Racism, School.

1 Introdução

A busca por estratégias eficazes na redução do preconceito é uma questão fundamental na Psicologia Social contemporânea. O racismo, enraizado na nossa sociedade, muitas vezes age como uma barreira para o entendimento mútuo e a igualdade entre grupos étnicos, raciais e sociais, além de gerar impactos ao desenvolvimento das identidades étnico-raciais, especialmente as minoritárias. Frente a esse cenário, o presente capítulo tem como objetivo detalhar o programa de intervenções embasado em teorias da Psicologia Social, o qual será implementado e avaliado conforme o objetivo geral desta pesquisa. A ideia central deste artigo é servir como um guia que profissionais da educação, tais como professores e psicólogos educacionais, podem utilizar como modelo ou referência para suas iniciativas voltadas à abordagem das identidades étnico-raciais e à luta contra o racismo no ambiente escolar.

Isto porque a Psicologia Social tem se destacado pela proposição de ferramentas promissoras para combater e mitigar os efeitos do racismo, dada a grande contribuição teórica da área sobre o assunto. Mas algumas revisões na literatura apontam caminhos e lacunas que as intervenções voltadas para as identidades e redução do preconceito. Aboud (2012) enfatiza a importância de reduzir a lacuna entre pesquisa e prática, especialmente em configurações escolares e comunitárias.

Uma revisão sistemática analisou 32 estudos que investigaram intervenções destinadas a reduzir o preconceito étnico e a discriminação. Os resultados indicaram que menos da metade dos efeitos dessas intervenções foram positivos, e muito poucos tiveram efeitos negativos. As atitudes das crianças foram mais impactadas positivamente do que suas relações com os colegas. As intervenções se encaixam principalmente em duas categorias: contato direto entre grupos e intervenções de mídia ou instrução. O contato direto foi mais eficaz em crianças da etnia majoritária, com 78% dos efeitos de atitude sendo positivos. Por outro lado, intervenções de mídia ou instrução foram ligeiramente mais bem sucedidas, em geral, com

47% de efeitos positivos. As crianças da etnia minoritária tiveram resultados menos positivos, com 72% dos efeitos não significativos (Aboud, 2012).

Posteriormente, Santos e França (2021) desenvolveram uma revisão com o objetivo de identificar intervenções realizadas nas escolas, tanto no Brasil quanto internacionalmente, nos últimos dez anos, visando diminuir o preconceito racial. Foram utilizadas quatro bases de dados para buscar artigos científicos relevantes. Os resultados da revisão apontam para três principais tipos de respostas para a redução do preconceito racial: 1) A Teoria do Contato de Allport: amplamente utilizada e aparece como a principal abordagem teórica para reduzir o preconceito racial; 2) A Educação Multicultural: que enfoca a inclusão da diversidade cultural no ensino, também foi identificada como uma estratégia para reduzir o preconceito racial. 3) Estudos Brasileiros: estudos realizados principalmente por profissionais da educação, que avaliaram intervenções existentes nos currículos escolares. No entanto, esses estudos tiveram pouca ou nenhuma fundamentação na área da psicologia, ou psicologia social (Santos & França, 2021).

No mesmo sentido, Moreira-Primo et al. (2023), discutem a aplicação de teorias da Psicologia Social em intervenções para reduzir o preconceito, com foco na educação multicultural, hipóteses baseadas na categorização, hipótese do contra estereótipo e intervenções baseadas na teoria do contato. Os autores apresentam critérios importantes para o desenvolvimento eficaz dessas intervenções. As intervenções baseadas na hipótese do contato enfatizam a importância das condições ideais de igualdade de status, cooperação, objetivos comuns e apoio institucional para promover a redução do preconceito. A educação multicultural busca incorporar a diversidade cultural no currículo escolar, promovendo o respeito às diferentes culturas.

O ponto comum da literatura parece ser a enfática posição dos pesquisadores a respeito da importância de abordagens embasadas em teorias e práticas eficazes para reduzir o preconceito e promover uma educação inclusiva e multicultural, como as fornecidas pela

Psicologia Social. Desse modo, o objetivo deste artigo é apresentar as intervenções executadas na escola, através dos roteiros de cada uma das atividades propostas e os resultados observados para cada uma das atividades. Os roteiros trazem aspectos referentes a procedimentos, tempo e material utilizados.

Antes de nos aprofundarmos no conteúdo das intervenções, é essencial apresentar o contexto no qual a pesquisa está inserida, o OPPES, que é a porta de entrada para acessar as escolas onde os participantes foram abordados.

2 Metodologia

Procedimentos: Fundamentação, Desenvolvimento e Implementação das Intervenções

Este estudo adotou uma série de procedimentos durante a elaboração e execução das atividades, visando assegurar a confiabilidade, replicabilidade e obtenção de resultados mensuráveis e confiáveis. Estes passos incluem a fundamentação teórica das intervenções, uma cuidadosa adaptação das atividades à fase de desenvolvimento das crianças, pré-testes das atividades e continuidade do programa. As medidas foram adotadas considerando os elementos fundamentais apontados pela literatura que investigou intervenções, visando garantir a eficácia e a consistência dos programas de intervenção (para uma revisão verificar Aboud, 2012; Moreira-Primo et al., 2023).

Apresenta-se a seguir as etapas de elaboração das intervenções e os seus fundamentos teóricos.

Uso de Teorias para embasar as intervenções

As teorias, as quais são a base dessa intervenção, foram descritas no tópico anterior, no entanto, é necessário destacar que o pilar das intervenções é o seu embasamento teórico, sendo esse o aspecto fundamental no desenvolvimento de estratégias eficazes e consistentes de intervenção. Aboud et al. (2012), enfatizam a necessidade de uma base teórica sólida para orientar ações práticas, ressaltando que intervenções respaldadas por teorias específicas tendem

a produzir resultados mais significativos e previsíveis do que aquelas desprovidas desse embasamento.

Além disso, Bigler (1999) argumentou que as intervenções existentes se baseiam em modelos teóricos e empíricos limitados e simplistas de formação e mudança de atitudes em crianças, e sugeriu o uso de diversas perspectivas adicionais para embasar os projetos de intervenção. A autora sustenta que estereótipos raciais são difíceis de modificar. Portanto, é muito provável que uma intervenção altamente eficaz requeira a combinação de estratégias baseadas em diferentes fundamentos teóricos.

Bases Teóricas das Intervenções Propostas

Hipótese do Contato Allport (1954) e estudos atuais

A Teoria do Contato de Allport propõe que interações positivas entre membros de diferentes grupos sociais podem melhorar as relações intergrupais (Allport, 1954). A ideia central de que o contato positivo entre diferentes grupos pode reduzir o preconceito continua sendo uma base importante para abordagens contemporâneas na luta contra a discriminação e pela inclusão social.

De acordo com Kenworthy (2005) o contato positivo se refere à interação direta e favorável entre membros de diferentes grupos étnicos, raciais ou culturais. Esse tipo de contato envolve situações onde as pessoas têm a oportunidade de se conhecerem, interagirem e colaborarem de maneira positiva, o que pode resultar na redução de preconceitos, estereótipos e hostilidades entre os grupos. O contato positivo é caracterizado por experiências de cooperação, amizade, igualdade e apoio mútuo, promovendo uma maior compreensão e aceitação entre os indivíduos pertencentes a diferentes grupos. A escola, por sua vez, se mostra um ambiente especialmente propício para essa dinâmica, proporcionando oportunidades de colaboração entre colegas de diversas origens e o estabelecimento de laços intergrupais, tais

amizades, contribuem significativamente para fortalecer as relações harmoniosas entre grupos (Turner & Cameron, 2016).

Na prática, Hughes e colaboradores (2007) mostraram que crianças brancas realizaram uma avaliação mais positiva dos negros após ouvir falar de figuras afro-americanas famosas e suas experiências com discriminação injustificada. Enquanto Johnson e Aboud (2017), testaram utilizar um livro ilustrado que retrata a amizade entre crianças de raças diferentes para facilitar a redução do preconceito racial. A intervenção fomentou atitudes antipreconceito, principalmente para crianças mais novas.

Teoria da Identidade Social

A Teoria da Identidade Social (TIS), desenvolvida por Tajfel e Turner (1979), é central na abordagem da identidade social. Entre seus postulados encontra-se o de que a identificação com um grupo social desempenha um papel fundamental na formação do autoconceito das pessoas. De acordo com essa teoria, os indivíduos não apenas se veem como indivíduos únicos ("eu"), mas também internalizam a identidade do grupo ao qual pertencem, passando a se perceber como parte desse grupo ("nós"). Isso significa que a identidade social influencia a maneira como as pessoas se veem e se comportam, pois ela influencia suas percepções, valores e atitudes em relação ao grupo e aos membros desse grupo.

Os resultados de um estudo conduzido por Steffens e colaboradores (2019) indicam que intervenções de construção da identidade social têm um efeito geral positivo, de moderado a forte, na saúde dos participantes. Todas as intervenções analisadas no estudo tiveram um impacto significativo em diversos aspectos da saúde, como qualidade de vida, saúde física, autoestima, bem-estar emocional e cognitivo, e redução do estresse e da ansiedade.

Dois estudos realizados no Brasil ilustram o uso da TIS para a construção de intervenções. França et al. (2022) realizaram intervenções para promover identidade racial e atitudes intergrupais positivas. As atividades incluíram autodesenho, contação de história e apresentação de vídeo informativo. Os resultados mostraram que as crianças valorizam sua

própria cor e demonstrando um autoconceito positivo. Por sua vez, Dória et al. (2021) testaram o efeito de um conto de fadas, cujos protagonistas eram todos negros, na afirmação da identidade étnica das crianças negras. Os resultados indicaram que a afirmação identitária se fortaleceu, o reconhecimento de pertencimento étnico cresceu após a intervenção.

Hipótese da Educação Multicultural

A educação multicultural, representa uma abordagem educativa que busca fortalecer a diversidade cultural, impulsionar a equidade social, enfrentando a marginalização e o preconceito na esfera educacional e na sociedade em geral. Isso implica que sua abordagem vai além de simplesmente celebrar a diversidade ou se concentrar apenas em interações superficiais entre grupos, mas procura cultivar uma compreensão crítica das dinâmicas interculturais e confrontar as disparidades estruturais presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a educação multicultural é concebida para abranger todos os estudantes, com ênfase em uma ampla gama de dimensões culturais, como raça-etnia, identidade de gênero, religião, *status* socioeconômico e orientação sexual, bem como suas intersecções (Zilliacus, 2017).

Para ilustrar o uso da hipótese da educação multicultural na prática, no Brasil, Algarve (2005) criou o cantinho das africanidades, um espaço para exposição de materiais culturais africanos ou afro-brasileiros, como livros, CDs, instrumentos musicais, roupas, receitas de culinárias típicas e biografias de personalidades negras mundiais das diferentes áreas do conhecimento e seus inventos e contribuições. Já Tadmor et al. (2012) utilizou fotos, músicas e trailers de filmes que retratam diferentes aspectos das culturas americanas e chinesas, em vários domínios, como, arquitetura, vestuário, culinária, entretenimento, recreação, música, filmes, artes e literatura. Os resultados mostraram uma redução de estereótipos e do racismo simbólico.

Hipótese do Contra Estereótipo

Segundo a Hipótese do Contra Estereótipo, é sugerido que os estereótipos podem ser mitigados pela exposição a informações que contradizem as características atribuídas ao grupo.

Uma vez que os estereótipos desempenham um papel crucial na formação do preconceito, argumenta-se que desfazer estes estereótipos pode reduzir a intolerância em relação a grupos diversos, uma vez que estes estereótipos tendem a limitar a capacidade de pensamento flexível, podendo levar à discriminação. Além disso, a adoção de uma concepção contrária aos estereótipos pode não só reduzir o preconceito, mas também promover uma maior flexibilidade cognitiva. Dessa forma, com base nesse entendimento, a estratégia do Contra Estereótipo para combater o preconceito se baseia na subversão dos estereótipos atribuídos a determinados grupos (Gocłowska et al., 2013; Cameron et al., 2005).

Os resultados de um experimento desenvolvido por Gocłowska e Crisp (2012) mostraram que pensar em indivíduos contra estereotipados (por exemplo, um presidente negro) levou a menos estereotipagem e a uma maior geração de ideias flexíveis e originais em comparação com o pensamento em estereótipos. Isso sugere que intervenções destinadas a reduzir o preconceito, como formar impressões de alvos contra estereotipados, têm o potencial de aumentar o desempenho criativo em tarefas não relacionadas ao preconceito.

Em outro estudo, desenvolvido por Liou e Rojas (2018), os professores criaram um evento no qual convidaram profissionais latinos e negros de destaque em diferentes áreas, de diferentes gêneros, para falarem sobre suas profissões e sobre as dificuldades encontradas em seu percurso profissional. Os estudos demonstram que promover a exposição a contra estereótipos pode ter benefícios não apenas para a redução do preconceito, mas também para o pensamento flexível e criativo em diversos contextos, como educação e emprego, onde a diversidade é uma característica importante.

Adaptando as intervenções à fase de desenvolvimento das crianças

Adaptar as intervenções consoante a idade das crianças é crucial para garantir que as mensagens sejam compreendidas e internalizadas de maneira significativa e positiva. Aboud et al. (2012), destacam a necessidade de considerar a maturidade cognitiva e emocional das

crianças, reconhecendo que elas já possuem opiniões bem formadas sobre si mesmas e sobre os outros em muitos casos.

As crianças em diferentes faixas etárias têm capacidades cognitivas distintas. Adaptar as intervenções a idade permite que as mensagens sejam comunicadas de maneira compreensível e adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo, garantindo maior receptividade. Cada estágio do desenvolvimento infantil traz suas próprias características e desafios. Assim, a adaptação das intervenções, algumas das quais já eram realizadas com adolescentes no âmbito do OPPEs, visa respeitar a individualidade das crianças, reconhecendo suas necessidades específicas em termos de compreensão e processamento de informações. Mas também objetiva acrescer um caráter lúdico as atividades, através de mais jogos e brincadeiras, uma vez que brincando, a criança manifesta criatividade, utiliza suas potencialidades, constrói sua identidade, conquista autonomia, enfrenta medos e descobre limitações, além de melhorar o convívio social e aprender a respeitar regras e papéis. Isso auxilia no entendimento da realidade e na interação entre as crianças e as crianças com o mundo (Modesto & Rubio, 2014).

Teste Piloto das Atividades

A etapa de pré-teste das atividades diz respeito a realização das intervenções em pequena escala, para garantir que as estratégias interventivas propostas sejam eficazes, compreensíveis e adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças. Esse processo de pré-teste permite detectar falhas ou problemas nas intervenções antes de sua implementação completa em uma amostra maior. Esse processo possibilita a realização de ajustes e correções necessárias para diminuir ou evitar possíveis impactos negativos, ou falta de eficácia (Moreira-Primo et al., 2023).

Assim, cada uma das ações que foram executadas e foram apresentadas posteriormente foram testadas com 3 ou 4 crianças, da mesma idade que os participantes.

Avaliar o programa de intervenção

A avaliação de programas de intervenção é crucial para entender se as estratégias adotadas estão alcançando os resultados desejados e se estão tendo um impacto positivo. Aboud et al. (2012), destacam a importância fundamental dessa avaliação para garantir a qualidade e eficácia dos programas interventivos, especialmente no que tange aos objetivos específicos.

Isso ajuda a verificar se a intervenção teve o impacto esperado e se está produzindo as mudanças desejadas no público-alvo. Além disso, os resultados da avaliação fornecem informações valiosas para ajustar e aprimorar o programa, identificar áreas que precisam de melhoria e permitir uma intervenção mais eficaz no futuro (Moreira-Primo et al., 2023).

Assiduidade ou continuidade do programa

A assiduidade ou continuidade das intervenções é essencial para garantir não apenas a implementação, mas também a consolidação e a sustentabilidade dos resultados desejados ao longo do tempo. A literatura vai indicar a importância dos estudos longitudinais, que observam os efeitos das intervenções ao longo de um período prolongado, para consolidar os resultados e entender as relações causais entre variáveis (Moreira-Primo et al., 2023).

São muito mais comuns programas experimentais de curto prazo, que focam muitas vezes em atividades mais rápidas e na mensuração de resultados instantâneos, enquanto estudos que propõem uma série contínua de atividades ao longo do tempo são menos comuns. Atividades contínuas permitem a repetição e a consolidação dos aprendizados ao longo do tempo, o que é importante quando entendemos que mudanças significativas de comportamento ou atitude muitas vezes requerem tempo para se desenvolverem. De modo que, as atividades são propostas para acontecer por um período de tempo, a fim de possibilitar uma abordagem gradual, que pode levar a mudanças mais profundas e sustentáveis.

Implementando as Intervenções

O programa de intervenções¹ proposto inclui seis (6) ações de socialização étnico-racial, cada uma com objetivos específicos, conduzidas pela autora, com colaboração de pesquisadores do Observatório, ao longo do ano letivo escolar. Participaram do programa, no ano de 2023 e 2024, três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, um total de 74 estudantes, de duas escolas públicas no estado de Sergipe.

Cada uma das atividades foi detalhadamente descrita em um guia denominado 'Roteiro da Ação'. Este roteiro oferece informações sobre tempo, materiais, perguntas, ordem dos eventos e orientações para os membros da equipe, assegurando uma execução consistente da atividade em ambas as turmas. No total, a escola destinou ao projeto 50 minutos (equivalente a uma aula) para cada atividade, exigindo que todas elas fossem testadas quanto à adequação de tempo.

Também é importante destacar que as atividades aconteciam em sala de aula ou na sala de vídeo, sem a participação ou interferência da professora. A equipe executora contava com pelo menos três membros que tinham o papel de facilitar a participação, mas também fazer observações das dinâmicas, diálogos e discussões que emergiram das atividades. A seguir, cada uma das atividades é detalhada com seus objetivos e procedimentos, apresentados na ordem em que foram realizadas na escola, cada ação também vem acompanhada de um resultado a partir dos registros de observações da equipe.

Ação 1 “Identidade: Quem sou eu? Quem são os outros?”

Consiste na criação do próprio perfil em uma rede social, seguida de uma discussão introdutória sobre identidade. Esta atividade tem como objetivos: 1) conhecer as percepções dos alunos sobre o que é identidade; e 2) Ampliar a compreensão sobre semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Num primeiro momento, o oficinairo pergunta aos estudantes

¹ Link de acesso a Cartilha e aos materiais utilizados no programa:
<https://drive.google.com/drive/folders/1ahh1Ja806ScuAoce-8dI1P7UwneR26Cx?usp=sharing>

se eles usam as redes sociais e quais. Pode sugerir alguns nomes, como Facebook, Twitter (X), TikTok, Instagram. Após essa introdução, o aluno desenha a si na imagem do perfil e preenche algumas informações, como o seu nome, número de seguidores. Também constrói a sua bio (biografia), isto é, escreve sobre ele, por exemplo, sobre quem é, seus gostos, suas características. Para finalizar algumas perguntas são propostas para gerar o debate: 1) “Me conta sobre o seu perfil no Instagram”, “Você gostou de fazê-lo?” 2) “O que têm no seu perfil que torna você semelhante a outras pessoas?” 3) “O que têm no seu perfil que torna você diferente de outras pessoas?” 4) “Essas semelhanças e diferenças, muitas vezes, definem o que chamamos de identidade, vocês já ouviram falar em identidade?” e 6) “O que é identidade para vocês?”

Materiais: Bio impressa em folha A4; Lápis de cor (é importante disponibilizar uma diversidade de cores de pele);

Resultado da ação: Na primeira etapa da ação, os estudantes responderam com muito ânimo que gostavam de usar as redes sociais, citando quais perfis favoritos e o que geralmente postam nelas. O formato da atividade despertou interesse nos estudantes, favorecendo a criação de vínculo com a equipe e a troca de perspectivas com os demais colegas. Quando questionados sobre as semelhanças e diferenças entre outros perfis da turma, os estudantes apontaram mais facilmente as diferenças. Um dos facilitadores questionou as semelhanças, por exemplo, entre o grupo das meninas ou dos estudantes e muitos responderam enfaticamente que não havia muitas semelhanças. Os desenhos da foto do perfil variaram de autorretratos a figuras mais abstratas, como paisagens ou mesmo animais. Aqueles que fizeram autorretratos dedicaram-se a representar a cor da pele, textura do cabelo (muitas meninas negras retratando seus cachos e crespos), penteado, e a cor da roupa. Já na Bio, foi muito comum aparecerem características de identidade pessoal, como “jogador”, “flamenguista”, a idade, alguns poucos trouxeram aspectos grupais, como “sergipano” ou “nordestino”. Na etapa de perguntas sobre identidade a resposta mais comum é a referência ao documento de identidade, onde tem foto, data de

nascimento e filiação, vale ressaltar que muitos estudantes nos relataram ser este um dos primeiros momentos em que precisavam refletir e descrever quem são, ainda com uma proposta em um formato tão diferente do que geralmente realizam no espaço escolar.

Ação 2 Identidade e Pertença Grupal: Iguais e Diferentes

Essa atividade tem como objetivo refletir sobre a percepção do eu e do outro a partir de observações sistemáticas: do rosto, dos cabelos, das partes do corpo, da altura. Ela foi executada em três momentos: 1) apresentação de um vídeo informativo sobre o que é identidade e como isso se relaciona com pertença a grupos; 2) os estudantes foram orientados a se organizarem em duplas para uma atividade de observação. Era instruído que eles “precisavam conversar sobre diferenças e semelhanças com as suas duplas, podia m observar o cabelo, o rosto, o corpo, a cor da pele e dos olhos, o tamanho das mãos, enfim, as partes/características que vocês gostam no outro. É uma forma de construir o conceito do eu e do outro”; 3) por fim, cada dupla faz uma breve apresentação das coisas que observaram de semelhantes e de diferentes. As duplas deverão responder a partir das observações: a) o que há de semelhante em vocês? b) que há de diferente em vocês? O pesquisador ainda pode concluir com uma breve reflexão sobre como todas as pessoas possuem coisas que são só delas e coisas que são comuns entre elas. Destacando a importância disso para a identidade individual e social.

Materiais: Vídeo; Cartilha.

Resultados da Ação: Durante a apresentação do vídeo sobre identidade, os alunos fizeram algumas verbalizações em voz alta à medida que as informações sobre pertença a grupos foram passadas: “sou moreno”, “sou bi”, “sou homem”, e outras eles discutiam entre si. No tocante às semelhanças e diferenças notadas entre os membros das duplas, uma delas falou que compartilhavam o mesmo nome; enquanto tinham de diferente a altura e o cabelo. Outra dupla comentou que tinham a mesma idade e diferentes alturas, tons de pele e cabelos. A cor da pele apareceu como diferença em muitas duplas, mesmo quando os tons eram bem parecidos

entre eles. O gosto por futebol como uma semelhança também apareceu em algumas duplas, e eram sempre duplas compostas por meninos. Uma dupla falou especificamente sobre o gênero ser diferente, tendo um menino e uma menina. Por fim, a personalidade/jeito de ser foi dito como um aspecto diferente em algumas outras duplas.

Ação 3 Identidade Étnico-Racial

A atividade consiste na apresentação dos diversos grupos étnico-raciais existentes no Brasil, com objetivo de desconstrução de estereótipos e sensibilização para o reconhecimento da própria identidade étnico-racial. É realizada em 4 etapas: 1) Os estudantes são convidados a assistir a um vídeo em que são apresentados seis grupos étnico-raciais: negros, brancos, indígenas, amarelos, quilombolas e ciganos; 2) Após o vídeo, os facilitadores abrem espaço para que os próprios estudantes falem. Os facilitadores devem instigar a fala por meio das seguintes perguntas: a) o que vocês acharam do vídeo? b) algo chamou a atenção de vocês? c) vocês conheciam todos esses grupos étnico-raciais? d) quais vocês conheciam e quais não conheciam? 3) Realização de um “Painel de curiosidades”, que consiste em reunir os estudantes em pequenos grupos e apresentar em slides as curiosidades dos grupos étnico-raciais e pedir para eles julgarem como verdadeiras ou falsas. As afirmações contêm informações relevantes sobre os grupos, bem como alguns estereótipos. A ideia é que, com base nos conhecimentos adquiridos no vídeo, eles consigam distinguir as informações verdadeiras de apenas estereótipos.

Materiais: Vídeo; Slides (Jogo); Placas “verdadeiro” e “falso”;

Resultados da ação: Durante a exibição do vídeo os alunos demonstraram curiosidade e fizeram comentários, alguns se reconhecendo como pertencentes ao grupo “então eu sou parda”, outros surpresos com a existência de outros grupos, principalmente dos ciganos (que alguns disseram já conhecer ou ter visto, mas não sabiam que são um grupo étnico) e com a nomenclatura “amarelos” designando as pessoas de origem asiática. Durante o painel de

curiosidades, eles demonstraram que tinham entendido e internalizado o conteúdo, de modo que acertaram a maioria das questões sem muita dificuldade.

Ação 4 Identidade Étnico-Racial: Árvore Familiar

A atividade pretende estimular o autorreconhecimento étnico-racial dos estudantes e a apreciação das diferentes identidades étnico-raciais. Foi realizada em 4 etapas: 1) é necessário a solicitação de uma pesquisa, os estudantes devem perguntar aos seus responsáveis, ou pessoas próximas sobre a composição étnico-racial da família (cor da pele ou grupo étnico), conforme aprenderam na atividade anterior; 2) Serão feitas algumas perguntas para início da discussão do processo de elaboração da árvore familiar: a) Como foi a experiência da pesquisa para construção da árvore? b) A partir do diálogo com sua família, foi possível conhecer a sua identidade étnico-racial? c) Em algum momento, você já havia conversado com seus familiares/pais sobre identidades étnico-raciais? 3) Em suas mesas os estudantes receberam uma cópia impressa da árvore, os *post-its* e outros materiais. A seguir receberam instruções para a elaboração e confecção da árvore; 4) Ao final da atividade, eram convidados a falar sobre a experiência, perguntando o que eles acharam da atividade, quais grupos eles encontraram em suas famílias e se eles conseguiram identificar o seu próprio pertencimento e se sentia um orgulho desse pertencimento. O pesquisador/professor ainda pode encerrar a atividade com uma mensagem positiva sobre a importância da diversidade e dos diferentes grupos étnico-raciais

Resultados da ação: Alguns estudantes não fizeram a pesquisa com os pais/responsáveis, mas fizeram o exercício de recordar quais os grupos étnico-raciais da sua família, outros recorreram a fotos da família para construir a árvore. Os estudantes que fizeram a pesquisa relataram que nunca haviam conversado com os pais sobre o assunto antes. Um aspecto importante dessa atividade é que ela estimulou essa primeira conversa sobre raça e etnia com os pais, além de poderem levar a atividade para casa e ilustrar essa composição étnico-racial familiar. Outro

aspecto é a diversidade étnico-racial dentro das famílias, uma grande parte delas sendo interraciais (a maioria brancos e negros), mas alguns com quilombolas, indígenas e ciganos. Um destaque da atividade foi o fato deles usarem corretamente as categorias de cor/raça, conforme aprenderam nas atividades anteriores, quase não foi percebido o uso de eufemismo de cor, como “moreno”, etc., inclusive em caso de dúvida do termo correto, por vezes os próprios colegas sanavam a dúvida.

Ação 5 Mural interativo: Identidades Étnico-Raciais

A atividade visa contribuir para a ampliação do repertório dos/as jovens sobre as contribuições dos africanos, afro-brasileiros e indígenas para o desenvolvimento da humanidade e do Brasil, a fim de quebrar estereótipos ligados a esses grupos étnico-raciais. A ideia desta atividade é construir, com os/as alunos/as, um painel com matérias jornalísticas que retratam paisagens, culinária, ciência, dança, arte, vestimenta, arquitetura que rompam com representações negativas/errôneas de grupos étnicos e raciais e ofereçam um conhecimento de como as diversas etnias contribuem para o desenvolvimento da humanidade, com o qual outros/as alunos/as possam interagir. Posteriormente, deve-se realizar uma discussão sobre os resultados da atividade. Sua realização consiste em três etapas: 1) escolha das imagens/matérias com os/as alunos/as; 2) montagem do painel e exposição interativa; 3) discussão sobre os resultados da atividade.

Materiais: Recortes de diversas matérias jornalísticas que retratam paisagens, culinária, dança, arte, vestimenta, arquitetura, ciência de sites da Internet, fotografias, jornais, revistas, materiais educativos, etc.; Cola; Tesoura; Cartolina; Folha de sulfite; Caneta piloto; Fita dupla face.

Resultados da ação: Os estudantes se engajaram na atividade e discutiram entre si as imagens, compartilhando impressões, o conteúdo das falas consistiu, na maioria das vezes, da surpresa pelas descobertas de que muitas invenções/criações que utilizamos até hoje são de origem

africana ou indígena. Outro aspecto que surpreendeu os estudantes foi descobrir as várias paisagens do Continente Africano, que iam de savanas a cidades superdesenvolvidas. Quanto aos adjetivos atribuídos aos recortes, os mais recorrentes foram “criativo”, “interessante”, “moderno” (atribuído principalmente às cidades superdesenvolvidas, como Luanda e Maputo), “maravilhoso” e “inteligente” (utilizado principalmente para as invenções indígenas).

Ação 6 Identidades de Gênero e Étnico-Raciais: Jogo Cara a Cara

A ação objetivava conhecer as representações que os estudantes possuem de cientistas, apresentar personalidades femininas importantes dos diversos grupos étnicos do Brasil que contribuíram para o desenvolvimento da ciência no país, com o objetivo de desconstruir estereótipos de raça e gênero. A atividade ocorre em 2 etapas: 1) Os estudantes são convidados a desenhar a “figura ideal” de cientista, respondendo à questão “para você qual a imagem de uma pessoa que é cientista?” 2) Divididos em quatro grandes grupos, os estudantes devem adivinhar qual a “cara” da cientista, com base nas informações que a descrevem. Após o jogo, o pesquisador pode perguntar: O que mais chamou a atenção de vocês? Encaminhar o encerramento com uma reflexão sobre como é legal ver mulheres de todas as raças e cores fazendo coisas tão importantes para a sociedade e como isso precisa ser valorizado.

Materiais: Papel; Lápis de cor; Slide com o Jogo.

Resultados da ação: Na etapa de desenho da pessoa cientista, a maioria dos estudantes desenhou figuras masculinas, algumas figuras famosas como Albert Einstein, geralmente figuras mais velhas, usando tubos de ensaio. No entanto, chamou atenção que muitas meninas desenharam mulheres e algumas desenharam a si na posição de cientistas. O padrão de atribuir o ser cientista a figura masculina foi observado também no jogo “cara a cara”, a primeira resposta era geralmente uma figura masculina, branca e mais velha, quando a opção era refutada o próximo chute era na mulher branca e/ou na pessoa mais velha dentre as opções. No final, eles relataram surpresa com as cientistas jovens que foram apresentadas e suas invenções, além de comentários sobre como eram “parecidas com eles”.

3 Resultados e Discussões

Para avaliar a relevância, a pertinência do Programa e do conteúdo a partir da percepção dos estudantes, ao final da execução do Programa, foi perguntado aos participantes: "Como foi participar das atividades do OPPEs?". Levando em conta que as respostas apresentaram semelhanças entre si, os relatos foram agrupados em quatro categorias, foram considerados como parte de uma categoria os comentários feitos por mais de um participante, sendo elas: 1) Promotoras de Aprendizagens; 2) Inovação ou Novidade; 3) Atividades Significativas; 4) Dinamicidade das Atividades. Essas categorias ajudam a organizar e sintetizar as principais impressões compartilhadas pelos participantes. Para proteger as identidades, os nomes dos participantes são fictícios.

1) Promotoras de Aprendizagens:

As respostas desta categoria descrevem coisas que os estudantes aprenderam ao longo do programa, sendo a categoria com mais respostas.

"Foi muito bom, eu gostei de aprender sobre a minha cor e sobre o racismo." (José, 11 anos)

"Aprendi sobre cor de pele, diferenças, emoções e igualdade." (Michel, 12 anos)

"Gostei da experiência e de aprender que cada um tem um jeito de ser." (Laíza, 12 anos)

"Foi bom, aprendi sobre os grupos raciais e identidade das pessoas." (Erik, 12 anos)

"Gostei, pois aprendi sobre a minha família." (Saulo, 12 anos)

A partir das respostas dos estudantes, é possível perceber que o conteúdo central das atividades, ou seja, a identidade étnico-racial, foi internalizado por eles. Além de aprender sobre a diversidade étnico-racial, também observamos nas falas a aprendizagem sobre a própria identidade nesse processo. Este resultado é semelhante ao encontrado por Unamã-Taylor (2017), em grupos focais com adolescentes, os participantes relataram que haviam aprendido sobre sua etnia ao serem expostos a informações sobre os grupos étnicos de outras pessoas. Isto é importante, pois, conforme a autora, aprender sobre a etnia dos outros levou frequentemente os estudantes a examinarem ou refletir sobre suas próprias origens étnicas em relação ao que

tinham aprendido ou sido expostos sobre o grupo étnico de outra pessoa, o que também pôde ser observado no presente estudo.

Outro aspecto observado nos relatos é a aprendizagem sobre o racismo, isto é, as crianças relataram que a partir das atividades foi possível aprender sobre o tema do racismo e da importância de não o reproduzir. Ao aprender sobre as identidades étnico-raciais, os estudantes também foram expostos às injustiças históricas às quais os grupos minoritários são submetidos, nomeadamente racismo. A transmissão de conhecimento sobre a existência do racismo, de forma embasada e adequada para as idades, tem benefícios para crianças de todas as raças e etnias, como saber identificar situações de racismo e como enfrentá-las (Aldana, 2015), além de conscientizá-los sobre a existência de desigualdades pautadas em raça, podendo fomentar um engajamento na luta antirracista (Santana, 2022).

2) Inovação ou Novidade:

Os comentários desta categoria ilustram o caráter de novidade do projeto, os estudantes expressaram que as atividades eram diferentes do que acontecia rotineiramente na escola e por isso gostaram de participar. Por exemplo:

“Gostei muito! Quando vocês apareciam era uma aula diferente e eu gosto de aulas diferentes.” (Lucas, 12 anos)

“Muito bom, gostei de todos. Queria que vocês ficassem aqui na escola e tivesse uma matéria só de vocês.” (Luíza, 12 anos)

“Foi bom. Muito divertido. Uma coisa que nunca aconteceu na minha escola.” (Aria, 11 anos)

“Foi bom, mudou um pouco da rotina.” (Luíz, 12 anos)

Por vezes, a escola reproduz um modelo educacional tradicional, marcado pela rigidez e obediência às normas, o que Paulo Freire (2006) nomeou de educação "fundamentalmente narradora", um modelo de ensino onde o educador transmite conhecimento aos alunos que o recebe de maneira passiva, havendo pouco espaço para a criatividade, diálogo e interações significativas. A partir dos relatos dos alunos, é possível perceber que as atividades do

programa de intervenções representaram uma pequena quebra nessa lógica de ensino, talvez por apresentar tanto um conteúdo relevante culturalmente quanto pelas possibilidades de interação entre os alunos e dos alunos com a equipe. Nas atividades propostas os alunos foram estimulados a participar ativamente, sendo encorajados a questionar e refletir sobre a realidade ao seu redor, conforme proposto por Freire (2006).

Outro aspecto que essa categoria revela é a novidade em relação à temática, o mais comum no nosso modelo educacional, é que seja perpetuado certo silêncio sobre raça e etnia. O silêncio sobre a raça diz respeito a completa evitação da discussão ou menção sobre raça e etnia (Hughes et al., 2006). O programa, portanto, se apresenta como inovador ao romper com o silêncio sobre raça e etnia no contexto escolar, informando os alunos sobre as diversas identidades étnico-raciais e prevenindo a presença do racismo na escola.

3) Atividades Significativas:

Foram agrupadas nesta categoria aquelas respostas em que os estudantes remetem a atividades marcantes e memoráveis, muitas vezes apontadas como as que eles mais gostaram de participar.

“Foi bom, me marcou a atividade de racismo porque eu já vi acontecendo.” (Larissa, 12 anos)

“Gostei muito de participar das atividades. Gostei da atividade na sala de vídeo sobre as raças e etnias” (Débora, 12 anos)

“Foi bom porque aprendi coisas para o meu futuro. Gostei muito de fazer a árvore sobre a família e consciência negra.” (Bruno, 12 anos)

“Eu gostei. Gostei da atividade das mulheres negras.” (Lara, 11 anos)

“Foi muito bom, lembro do vídeo que falavam dos negros, dos ciganos e dos brancos.” (Beto, 12 anos)

Um dado importante demonstrado por esses resultados é que a mensagem que se pretendia passar foi recebida, os estudantes reproduzem em suas falas mensagens transmitidas ao longo das atividades, como os grupos étnico-raciais, as mensagens antirracismo e contra-

estero típica de raça/gênero. Aboud (2012), alerta que as crianças nem sempre recebem a mensagem conforme planejado pelo pesquisador, portanto, esse feedback direto dos participantes é essencial para garantir que os estudantes compreenderam e internalizaram o conteúdo central das mensagens.

4) Dinamicidade das Atividades:

As respostas a essa categoria denotam o caráter dinâmico e divertido das atividades. Os comentários dos participantes representam a importância de trazer o conteúdo de forma lúdica e adequada às idades das crianças, de modo que participar das atividades não significou um peso, mas um momento agradável e de descontração, apesar da relevância/seriedade do conteúdo.

“Foi bem legal interagir, brincar. É sempre bom ter algo novo.” (Felipe, 12 anos)

“Aprendi e participei das brincadeiras. Falamos sobre negros e brancos” (Luana, 10 anos)

“Conheci várias pessoas, seus trabalhos importantes e gostei da equipe que vinha pra escola.”

(Kelly, 10 anos)

“Foi bom, legal. Gostei, todo mundo gostou, porque não costumamos fazer muitas atividades.”

(Maria, 10 anos)

Nas respostas é possível observar que o brincar, através dos jogos e dinâmicas ofertados, foi uma marca do programa para as crianças. Tal fato é extremamente importante quando entendemos que a criança desenvolve sua compreensão do mundo e suas habilidades sociais por meio do brincar. É brincando que a criança amadurece suas capacidades, através da interação e experimentação de regras e papéis sociais. O lúdico contribui para o aprendizado de ser, conviver, conhecer e fazer, fomentando e fortalecendo relacionamentos, aceitação de perdas, teste de hipóteses e exploração da criatividade (Modesto & Rubio, 2014).

Neste ponto, também é importante salientar que é possível e até recomendável que estudantes de todas as séries recebam intervenções de fortalecimento da identidade e redução do preconceito. A única recomendação é que essas atividades sejam adequadas à fase de

desenvolvimento, de modo que façam sentido para elas. Programas de intervenção eficazes precisam estar presentes em todos os níveis de escolaridade (ou seja, da pré-escola ao ensino médio) e devem empregar estratégias que sejam planejadas para corresponder às habilidades cognitivas que as crianças trazem para os programas de currículo (Bigler, 1999).

4 Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo apresentar um programa de intervenções em socialização étnico-racial para fortalecer identidade e reduzir o preconceito em crianças e adolescentes, também avaliou a relevância, a pertinência do programa e do conteúdo a partir da percepção dos pesquisadores e dos estudantes.

Os resultados das ações, a partir da percepção dos pesquisadores, demonstraram que os estudantes se engajaram na participação das atividades e que compreendiam os objetivos e instruções das atividades. A participação ativa dos estudantes era percebida através dos comentários pertinentes e contextualizados sobre os vídeos, recortes de matérias jornalísticas, além da empolgação na construção de atividades mais manuais. Ao longo do programa os estudantes foram internalizando e incorporando na própria linguagem os conteúdos que aprenderam, por exemplo, quando no terceiro encontro precisaram descrever a cor da própria pele e dos membros familiares, os eufemismos de cor, tão comuns no Brasil (ver Schwarcz, 2013), quase não foram utilizados, os alunos optaram pelo uso das categorias de cor/raça conforme indicadas pelo IBGE e que lhes foram apresentadas.

Os comentários tecidos pelos estudantes, quando perguntados sobre a participação no programa, endossam essa percepção dos pesquisadores. Os estudantes destacaram que as atividades foram promotoras de aprendizagens, proporcionando um conhecimento sobre a diversidade étnico-racial, sobre a própria identidade e sobre o racismo. Tiveram um caráter de inovação ou novidade, ao romper com a rigidez dos conteúdos rotineiros, proporcionando espaços de diálogo e interação. As atividades foram significativas, ficando registradas nas memórias e confirmando que as mensagens chegaram conforme objetivado pelo programa. E

por fim, os dados ressaltaram a dinamicidade das atividades, as crianças referem às atividades como momentos de brincadeira, revelando a ludicidade através da qual elas permitem que sejam internalizados os conhecimentos.

Considerando que uma série de estudos vão apontar que as intervenções fundamentadas em teorias são mais eficazes do que aquelas baseadas apenas em boas intenções ou em que as teorias aparecem de forma implícita (por exemplo, Bigler, 1999; Aboud, 2012), de modo que, é possível afirmar que neste estudo avançamos ao nos debruçarmos sobre apresentação de teorias que podem ser utilizadas como bases para a formulação de programas de intervenção, e a apresentação de um programa de intervenção completo baseado nessas teorias, o que representa uma importante contribuição ao reduzir a lacuna entre teoria e prática. Ao apresentar um programa de intervenções, composto por seis atividades realizadas por um determinado tempo, rompemos com a tradição de intervenções isoladas e pontuais, muitas vezes realizadas apenas em datas comemorativas, apontadas pela literatura como insuficientes para combater o racismo ou impactar positivamente identidades (Santos, no prelo).

Outra contribuição do estudo diz respeito à possibilidade o programa de intervenções servir como um guia para profissionais da educação, tais como professores e psicólogos educacionais, que poderão utilizá-lo como modelo e referência para basear suas iniciativas voltadas ao trabalho de intervenção sobre as identidades étnico-raciais e de combate ao racismo na escola. O modelo aqui descrito pode instrumentalizar profissionais interessados no antirracismo, auxiliá-los a pensar suas próprias práticas, criar e recriar com base no conteúdo teórico e prático aqui apresentado.

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas para melhorar o programa quando reproduzido no futuro. Apesar de planejadas para durar o tempo de uma aula (50 minutos), esse espaço de tempo era por vezes curto para desenvolver as discussões propostas, ter um espaço-tempo maior pode melhorar a experiência dos estudantes e fomentar mais debates e mais participações. A forma de avaliação das atividades pelos estudantes é outro

aspecto que os pesquisadores podem observar em intervenções futuras, no presente estudo a entrevista sobre as atividades foi realizada ao final do programa, avaliar junto aos participantes cada uma das atividades logo após a execução pode dar um panorama mais completo de como a mensagem chegou e foi recebida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

A presente tese teve como objetivo geral investigar se um conjunto de intervenções em socialização étnico-racial é capaz de produzir alguma mudança nos indicadores de identidade étnico-racial, pertença grupal, autoestima de crianças negras e se estas intervenções produzem o efeito de redução do preconceito em todas as crianças. Os cinco capítulos apresentados trazem perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas sobre o fenômeno da socialização étnico-racial para o fortalecimento das identidades.

O primeiro capítulo teve como objetivo explorar teoricamente, de que maneira uma sociedade marcada pelo racismo influencia o processo de construção das identidades étnico-raciais. O capítulo abordou como a Teoria da Identidade Social (TIS) pode contribuir para o entendimento da construção das identidades étnico-raciais e seus impactos na autoestima de crianças em uma sociedade racista. A TIS, proposta por Tajfel e Turner (1979), foi fundamental para entender a formação da identidade étnico-racial das crianças negras e a influência do racismo em sua percepção de si. A categorização social, processo que se inicia cedo na vida, permite às crianças reconhecerem diferenças raciais e se identificarem com grupos específicos, influenciando diretamente sua identidade e autoestima. Os estudos reunidos na revisão de literatura demonstram que as crianças negras, em busca de uma identidade mais positiva, podem tentar se distanciar de seu grupo étnico-racial, buscando se associar ao grupo branco, como uma forma de mobilidade social; enquanto as crianças brancas têm uma identidade mais positiva e autoestima mais elevada, devido à sua pertença a um grupo socialmente dominante.

Esse primeiro capítulo contribui teoricamente ao aproximar a TIS ao contexto de pessoas negras no Brasil, colaborando para a compreensão dos efeitos do racismo na construção da identidade étnico-racial e contextualizando a teoria num espaço-tempo diferente do da sua formulação e dos seus principais testes, o que acrescenta uma perspectiva importante na psicologia social do Brasil, apontada por Lima (2024). Ele também amplia a literatura sobre

os impactos do racismo na autoestima das crianças, propondo uma análise da relação entre pertencimento/identidade de grupo e autopercepção das crianças negras.

O segundo capítulo investigou intervenções em socialização étnico-racial nas escolas brasileiras, visando fortalecer identidades étnico-raciais e reduzir o racismo. Por meio de uma revisão integrativa da literatura, foram analisadas 15 intervenções realizadas nas escolas. Os resultados indicaram que, embora existam algumas iniciativas, a maioria delas carece de uma avaliação robusta de seus efeitos, pois apenas uma das intervenções analisadas explicitou a metodologia de avaliação, que foi realizada por meio de entrevistas com as crianças participantes. Este capítulo contribui metodologicamente ao identificar as práticas interventivas em socialização étnico-racial nas escolas brasileiras, que podem ser a base para a construção de práticas interventivas, mas também por apontar as limitações, como a ausência avaliações sistemáticas. Ele também aborda a necessidade de maior envolvimento da psicologia na implementação e avaliação de intervenções, ampliando o campo de atuação dessa área no contexto educacional.

Já o terceiro capítulo investigou o processo de socialização étnico-racial de crianças, com foco em como as mensagens sobre relações étnico-raciais, desigualdade racial no Brasil e o aprendizado sobre culturas e condições sociais dos diferentes grupos étnico-raciais são transmitidas por pais, professores e amigos. Os resultados mostraram que, de maneira geral, a socialização étnico-racial recebida pelas crianças foi baixa, com o "silêncio" sendo a principal mensagem de socialização. Em relação aos agentes de socialização, o papel dos pais se destacou como fundamental, pois eles foram os principais responsáveis pela transmissão de mensagens relacionadas à identidade étnico-racial, especialmente em famílias de crianças negras. Por outro lado, o papel dos professores na socialização étnico-racial revelou-se menos significativo do que esperado.

Teoricamente, o capítulo amplia o entendimento de como o processo de socialização étnico-racial se dá na família e na escola. Além disso, os resultados do estudo apontam para a

desconsideração da importância do tratamento das relações étnico-raciais, sobretudo o impacto do silêncio, a mais forte das mensagens de socialização que as crianças recebem. A ausência de discussões abertas sobre as questões étnico-raciais e o racismo, resulta na negação do impacto que o fenômeno tem sobre o desenvolvimento das crianças, tanto negras quanto brancas. Ao não reconhecer e abordar o racismo de forma direta, escolas e famílias acabam perpetuando a invisibilidade das questões étnico-raciais, negligenciando o potencial da socialização étnico-racial de promover mudança e o fortalecimento da identidade positiva das crianças negras, além de não fornecer as ferramentas necessárias para que as crianças brancas desenvolvam uma visão crítica das desigualdades raciais presentes na nossa sociedade.

Para a prática, o capítulo aponta para a necessidade urgente de que escolas (e todos os seus atores) adotem práticas pedagógicas antirracistas, que rompam com o silêncio, ao passo que sugere que a socialização étnico-racial deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade, com ações organizadas para fortalecer a identidade étnico-racial das crianças, especialmente das crianças negras, e combater o racismo desde os primeiros anos de vida escolar.

No quarto capítulo foi apresentado um estudo que destrincha um programa de intervenções em socialização étnico-racial com objetivo de fortalecer a identidade e reduzir o preconceito entre crianças e adolescentes. Os resultados mostraram que os estudantes se engajaram nas atividades, compreenderam os objetivos e internalizaram os conteúdos, incorporando-os à sua linguagem e refletindo sobre a própria identidade racial. Eles também demonstraram maior consciência sobre a diversidade étnico-racial e o racismo, apontando o caráter inovador e significativo das atividades, que combinavam ludicidade com aprendizado.

O capítulo traz contribuições ao reduzir a distância entre teoria e prática no campo das intervenções psicológicas em socialização étnico-racial. Primeiramente, apresenta um embasamento teórico sólido, demonstrando a eficácia de intervenções fundamentadas em teorias explícitas em comparação com abordagens baseadas apenas em boas intenções. Além

disso, propõe um programa de intervenção completo, composto por seis atividades estruturadas, rompendo com a prática de ações isoladas e pontuais, muitas vezes associadas a datas comemorativas e consideradas insuficientes pela literatura para combater o racismo ou promover identidades positivas.

Outra contribuição importante é a potencialidade de que o programa apresentado sirva como guia prático para profissionais da educação, como professores e psicólogos educacionais. O programa interventivo descrito oferece um modelo para que esses profissionais desenvolvam iniciativas voltadas ao fortalecimento de identidades étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo nas escolas, instrumentalizando-os para criar e adaptar práticas com base nos fundamentos teóricos e práticos apresentados.

O quinto capítulo apresenta o estudo 2, que investigou o impacto de intervenções na socialização étnico-racial para o fortalecimento da identidade étnico-racial, na autoestima e na redução do preconceito em crianças, revelando resultados importantes. Um dos principais achados foi o aumento da precisão das crianças ao utilizar as categorias de cor de pele, especialmente na identificação do termo "pardo", após as intervenções, resultados que reforçam a capacidade das crianças de reconhecer e categorizar os grupos raciais desde cedo, evidenciando os efeitos das intervenções propostas.

Em relação à identidade étnico-racial, observou-se um aumento significativo no gosto pela própria cor de pele e na valorização da pertença racial, particularmente entre crianças pretas e pardas, após as intervenções. Por outro lado, crianças brancas mantiveram uma preferência estável por seu grupo racial, um resultado consistente com a literatura sobre o tema. Esses achados demonstram a eficácia das intervenções em promover uma valorização das identidades raciais, especialmente para grupos historicamente desvalorizados.

Quanto à redução do preconceito, as intervenções mostraram-se eficazes ao aumentar a atribuição de estereótipos positivos aos negros, o que sugere uma mudança nas atitudes intergrupais das crianças. Além disso, no que diz respeito à percepção do valor social dos

grupos étnico-raciais, a maioria das crianças manteve uma visão positiva sobre ambos os grupos (negros e brancos). No entanto, as intervenções também elevaram a conscientização sobre a desvalorização social percebida em relação aos negros, indicando um maior entendimento das desigualdades raciais presentes na sociedade.

As contribuições do estudo reforçam a importância de investir em intervenções escolares voltadas à socialização étnico-racial, combinando a valorização das identidades étnico-raciais e estratégias de redução do preconceito. Tais iniciativas não apenas fortalecem o desenvolvimento das identidades de forma saudável, mas também promovem uma maior consciência sobre como se dão as relações raciais, sobre as desigualdades baseadas em raça e a necessidade de práticas antirracistas na escola.

A presente tese oferece importantes contribuições teóricas, metodológicas e práticas ao campo de estudos sobre socialização étnico-racial, identidade étnico-racial e combate ao racismo na escola. Teoricamente, o trabalho avança a compreensão sobre os impactos do racismo na formação da identidade étnico-racial e sua relação com a autoestima, mobilidade social (branqueamento) e percepção do racismo de crianças em idade escolar, utilizando a TIS para analisar como um contexto social marcado pelo racismo, como o brasileiro, constrói a percepção de pertencimento e autovalorização de crianças negras. Ademais, a pesquisa amplia a literatura ao explorar o papel da socialização étnico-racial na infância, evidenciando as dinâmicas entre família, escola e pares como agentes de socialização.

A análise detalhada das mensagens de socialização (ou ausência delas) sobre questões étnico-raciais recebidas pelas crianças revela a importância do envolvimento ativo de pais e educadores na promoção de identidades fortalecidas, ao mesmo tempo, em que contribui para o entendimento das lacunas existentes nesse processo, especialmente no contexto educacional formal, que apesar de legislações, como a Lei 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e a Lei 11.645/2008 – que acrescentou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, ainda não consegue estabelecer

práticas educacionais que de fato contemplem a diversidade de identidades étnico-raciais existentes no Brasil.

Metodologicamente, a tese mapeou e analisou intervenções voltadas à socialização étnico-racial realizadas em escolas brasileiras, evidenciando que tais práticas ainda são insuficientes e acontecem isoladamente, além de demonstrar a falta de avaliações sistemáticas e o limitado envolvimento de profissionais da psicologia na proposição e execução dessas ações. Este mapeamento não apenas identificou limitações, mas também apontou caminhos para aprimorar a metodologia de intervenções, apontando que a incorporação de avaliações garante maior rigor científico e eficácia.

A presente tese ainda avança metodologicamente ao elaborar, executar e avaliar um programa de intervenções estruturado, composto por seis atividades e fundamentado teoricamente, o que representa uma inovação no campo da psicologia, mas para além dele. Esse modelo de programa proposto rompe com a tradição de intervenções pontuais e se posiciona como uma referência replicável e adaptável, ampliando as possibilidades de impacto nas escolas. Esta também se configura como uma contribuição do ponto de vista prático, pois não apenas oferece um guia como produto para profissionais da educação, mas também oferece subsídios para a formulação de políticas públicas voltadas à equidade racial no ambiente escolar, com potencial para ter impacto na formação de crianças mais conscientes e preparadas para lidar com questões sociais.

Os resultados aqui apresentados apontam que é necessário superar as abordagens pontuais e fragmentadas e adotar ações coordenadas e fundamentadas promovam a formação das identidades ao passo que colabora na luta antirracista, formando e informado sobre as relações raciais desde os primeiros anos de escolarização. As evidências reforçam o papel essencial da escola como um espaço de transformação social e a responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade na construção de um futuro mais equânime. Ao integrar teoria e prática, a pesquisa avança o conhecimento acadêmico, mas também contribui

para transformar a realidade de crianças e adolescentes, promovendo o desenvolvimento de identidades fortalecidas e atitudes mais positivas em relação aos diversos grupos raciais no ambiente escolar.

O trabalho apresenta algumas limitações que, embora não comprometam sua relevância, indicam a necessidade de cautela ao interpretar os resultados e apontam caminhos para futuros estudos. Uma das principais limitações foi a impossibilidade de criar um grupo controle. Essa ausência decorreu de circunstâncias do contexto escolar, como o calendário letivo de 2024, marcado por pausas devido a greves de professores. Tais paralisações resultaram em um calendário apertado, com menor disponibilidade para atividades extracurriculares. Embora o grupo controle tenha sido testado no início do ano letivo, não foi possível realizar uma segunda coleta de dados, prejudicando a comparação direta entre grupos. Isso levanta questões metodológicas, como a dificuldade de isolar os efeitos das intervenções realizadas, levando a reflexões sobre a criação de estratégias mais robustas para garantir a avaliação longitudinal em contextos semelhantes no futuro.

Outro ponto que representa uma limitação está relacionado à inserção do profissional de psicologia no ambiente escolar. Em muitos casos, a psicologia é vista como uma prática externa à comunidade escolar, com foco em questões tradicionalmente associadas ao indivíduo, como ansiedade, depressão e dificuldades de aprendizagem, de modo que, a proposta de trabalhar temas como raça e etnia pode ser percebida como secundária, o que frequentemente levou a interrupções no programa para acomodar outras prioridades institucionais. Essa dinâmica destaca os desafios de promover uma abordagem integrada da psicologia educacional, que contemple questões estruturais e coletivas, como o racismo, ao mesmo tempo em que dialogue com as demandas já reconhecidas da escola.

Ademais, o tempo limitado para a realização das atividades foi um desafio, pois as intervenções contaram com cerca de cinquenta minutos, mas o tempo efetivo foi frequentemente reduzido devido a atrasos no início das sessões, deslocamento dos alunos entre

espaços escolares e outras intercorrências. Esse curto período impactou a profundidade das discussões e a aplicação de dinâmicas planejadas, exigindo adaptações constantes para manter o programa funcional. No entanto, mesmo com essas limitações, a implementação completa do programa em uma escola durante os anos letivos de 2023 e 2024 demonstra a viabilidade do projeto, ainda que sob condições adversas que exigiram criatividade da pesquisadora para negociar espaços e manter o andamento do projeto.

Outra limitação importante do estudo reside na necessidade de considerar fatores contextuais mais amplos que podem influenciar os resultados, especialmente no que diz respeito a atividades extracurriculares sobre raça e etnia que ocorreram paralelamente às intervenções planejadas. A impossibilidade de um controle sobre essas atividades cria um ambiente em que mensagens conflitantes podem ser transmitidas, comprometendo ou anulando os efeitos das intervenções com base no nível de desenvolvimento dos estudantes e nos objetivos de promover autoestima, pertencimento grupal e identidades positivas.

Um exemplo dessa situação foi observado durante a participação da pesquisadora em um evento comemorativo da Semana da Consciência Negra, em uma das escolas que integraram o projeto. Nesse evento, os participantes do estudo foram colocados em uma encenação que representava pessoas escravizadas, utilizando correntes fictícias como parte da caracterização. Embora o intuito da atividade possa ter sido sensibilizar para a história e os impactos da escravidão, a escolha de reproduzir estereótipos e imagens de opressão, sem uma mediação adequada ou uma contextualização crítica, pode ter efeitos adversos. Tais representações, especialmente para crianças negras em pleno desenvolvimento de seu autoconceito e identidade étnico-racial, podem reforçar sentimentos de estigmatização e inferioridade, em vez de promover empoderamento e orgulho de sua herança cultural.

Atividades como essa criam um alerta sobre quão prejudicial podem ser abordagens descontextualizadas e mal planejadas para tratar temas étnico-raciais no ambiente escolar. Elas apontam para a necessidade de um alinhamento entre as intervenções e outras ações realizadas

no mesmo contexto. Sem esse alinhamento, há o risco de que mensagens contraditórias sejam transmitidas às crianças, comprometendo a coerência do trabalho educativo e psicológico proposto.

Esse exemplo também sublinha a importância de estudos futuros incluírem formação continuada e crítica dos educadores e gestores escolares, que lhes permita compreender os impactos emocionais e identitários das atividades realizadas com as crianças. Também evidencia a necessidade de incluir o diálogo com a equipe pedagógica como parte integrante das intervenções, garantindo que todas as ações relacionadas a raça e etnia promovam um discurso alinhado e coerente que contribua para o fortalecimento das identidades étnico-raciais em vez de enfraquecê-las. Essa articulação é fundamental para maximizar os benefícios de programas de socialização étnico-racial e minimizar possíveis impactos negativos derivados de práticas não mediadas.

Além disso, os ambientes escolares, inclusive os em que o programa foi executado, apresentam especificidades culturais, sociais e econômicas que podem limitar a generalização dos resultados para outras realidades. Cada escola opera num contexto único, influenciado por fatores como a composição demográfica dos estudantes, o histórico de envolvimento da comunidade em debates sobre raça e etnia, a formação dos educadores e a estrutura organizacional. Essas variáveis desempenham um papel no sucesso ou no impacto das intervenções, especialmente em temas sensíveis e complexos para a nossa sociedade como raça e etnia.

Por exemplo, as duas escolas pesquisadas estavam situadas em contextos distintos: uma com pouca exposição a discussões sobre diversidade e outra onde o OPPE já havia consolidado suas ações nos anos anteriores. Esse contraste pode refletir como a receptividade e o engajamento de educadores e gestores influenciam diretamente a implementação eficaz de programas de socialização. Em escolas com maior valorização dessas temáticas, pode haver um ambiente mais favorável para o sucesso das intervenções, quando por outro lado, em

instituições onde essas questões são menos priorizadas, as intervenções podem enfrentar resistências que vão limitar seu impacto.

Essa diversidade contextual, embora represente um desafio, também reforça a importância de uma abordagem contextualizada para a implementação de programas de socialização étnico-racial. Antes de reproduzir o programa descrito, recomenda-se um diagnóstico da escola e da comunidade em que ela está inserida. Esse diagnóstico deve incluir entrevistas ou grupos focais com gestores, professores, bem como uma análise das práticas pedagógicas existentes e das atividades extracurriculares já desenvolvidas. O objetivo é identificar as necessidades, as sensibilidades e os recursos disponíveis para adaptar o programa para garantir sua relevância e eficácia naquele ambiente específico. Neste sentido, o OPPES costuma realizar reunião com a equipe gestora e posterior grupo focal com os professores, de modo a conhecer a realidade e necessidades daquela comunidade escolar.

Por fim, embora as avaliações, objetiva e subjetiva, realizadas com estudantes e pesquisadores tenham apontado para a eficácia do programa, o estudo também enfrentou desafios na coleta de dados de longo prazo, como o acompanhamento contínuo dos participantes para verificar a sustentabilidade dos efeitos das intervenções. Esses desafios indicam a necessidade de estudos complementares que explorem a manutenção dos impactos ao longo do tempo e em diferentes contextos. Apesar dessas limitações, o sucesso alcançado na implementação do programa demonstra sua relevância e potencial para fomentar discussões e intervenções em socialização étnico-racial no ambiente escolar. Essas reflexões contribuem para aprimorar futuras pesquisas e ações que dialoguem com a complexidade do ambiente educacional e promovam mudanças significativas em relação à equidade racial e ao fortalecimento de identidades étnico-raciais.

Pessoalmente, este processo de pesquisa foi um percurso de aprendizado, tanto no campo acadêmico quanto no humano. Esta pesquisa representa a materialização de um sonho que começou ainda na minha inserção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

Científica (PIBIC), foi ampliado durante minha dissertação de mestrado, que sofreu uma pausa inesperada devido à pandemia. No entanto, mesmo diante dos desafios, a inquietação que me moveu desde o início permaneceu viva, e esta tese reflete não apenas uma busca e realização científica, mas também realização pessoal e o firmamento do meu compromisso ético-profissional com a transformação social.

Ainda ao longo da realização do PIBIC, em uma pesquisa desenvolvida com professores, emergiu um dado marcante para mim: muitos educadores relataram não se sentirem preparados para falar de raça e etnia em sala de aula, e alguns não acreditavam que essa fosse uma responsabilidade da escola. Essa constatação me inquietou, pois refletia uma falha na formação docente e no papel da escola como espaço de socialização e construção das identidades. Foi a partir desse incômodo que decidi mobilizar a ciência psicológica na qual acredito, uma ciência orientada pela ação e pela transformação, comprometida em enfrentar desigualdades estruturais, a fim de promover mudanças concretas na vida de crianças e adolescentes.

Essa mobilização também tem raízes na minha própria história. Eu fui uma criança negra que não recebeu socialização étnico-racial, que cresceu sem referências positivas sobre minha identidade racial e sem compreender o significado de pertencer a um grupo racial historicamente desvalorizado, mas também sem nada saber sobre a cultura ancestral, história e resistência do povo negro. Foi apenas durante minha graduação que comecei a buscar essas informações por conta própria, mergulhando em leituras e reflexões que me ajudaram a construir um sentido mais profundo de quem eu sou e a compreender a importância de fortalecer identidades étnico-raciais desde cedo.

Essa experiência pessoal, aliada às inquietações despertadas pelo contato com as percepções de professores no início da minha trajetória acadêmica, foi o que me motivou a desenhar esta pesquisa. Esta tese é um esforço para contribuir com a construção de espaços educacionais que validem e fortaleçam as identidades das crianças negras, que as empoderem

e as ajudem a se reconhecer como parte de uma história e de uma luta coletiva, mas que também leve às crianças brancas a uma compreensão sobre suas próprias identidades, seus privilégios e a importância de se engajarem na luta antirracista. É uma tentativa de oferecer às crianças aquilo que me faltou na escola: oportunidades de se reconhecerem em narrativas positivas, de compreenderem sua identidade racial como fonte de orgulho e não de estigma, e de se tornarem também agentes de mudanças em suas próprias comunidades.

Esse percurso também reforçou minha crença de que a escola é um espaço privilegiado para a socialização étnico-racial e de que é, sim, terreno fértil para a psicologia social. Apesar das resistências e limitações identificadas ao longo do estudo, ela continua sendo um dos lugares mais poderosos para se construir identidades, promover equidade e desafiar narrativas racistas. Essa convicção me motivou a persistir mesmo diante de dificuldades, guiada pela esperança de que esta pesquisa possa abrir caminhos para novas práticas e inspire outros educadores e pesquisadores a se engajarem na luta por uma escola e sociedade mais equânime.

REFERÊNCIAS

- About, F. E. (1988). *Children & Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- About, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U. & Noor, N. M.; & UNA GLOBAL EVALUATION GROUP. Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001>
- About, F.E., Tredoux, C., Tropp, L.R., Brown, C.S., Niens, U. & Noor, N.M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review, *Developmental Review*, Volume 32, Issue 4.
- Albuquerque, Z. (2014) A. As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. DOI: 10.35819/tear.v3.n1.a1856
- Aldana, A. & Byrd, C.M. (2015). School Ethnic–Racial Socialization: Learning About Race and Ethnicity Among African American Students. *The Urban Review*, 47(3), 563–576. doi:10.1007/s11256-014-0319-0
- Algarve, V. L. (2005) *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças brancas e negras?* Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice* (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison Wesley.
- Awad, G. H. (2007). The role of racial identity, academic self-concept, and self-esteem in the prediction of academic outcomes for African American students. *Journal of black psychology*, 33(2), 188-207.

- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N.C. & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação Transcultural de Escala de Autoestima para adolescentes. *Psicol. Reflex. Crit.* [Online]. Vol.20, N.3, Pp.397-405, 2007.
- Bandura, A. Ontological And Epistemological Terrains Revisited. *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 27, 323±345, 1996.
- Barros, M. L. (2012). Narração de mitologias afro-brasileiras na educação infantil: possibilidades de atuação para uma aprendizagem democrática. *Rev. SPAGESP* [online]. 2012, vol.13, n.1 [citado 2024-01-10], pp. 62-78. ISSN 1677-2970.
- Bento, M. A. S. A (2011). Identidade Racial Em Crianças Pequenas. In: Bento, Maria Aparecida Silva. *Educação Infantil, Igualdade Racial E Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos e Conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – Ceert, 2011, P.98-117.
- Bigler, R. S. (1999). The Use of Multicultural Curricula and Materials to Counter Racism in Children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687–705. doi:10.1111/0022-4537.00142
- Blash, R. L. & Unger, D. G. (1995). Self-Concept Of African-American Male Youth: Self-Esteem And Ethnic Identity. *Journal Of Child And Family Studies*, Vol 4, N. 3, Pp. 359-373, 1995.
- Brasil, Lei Nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, 11 de dezembro de 2019; 198oda Independência e 131º da República.
- Byrd, C. M. & Legette, K. B. (2022). School ethnic–racial socialization and adolescent ethnic–racial identity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 28(2), 205–216. <https://doi.org/10.1037/cdp0000449>
- Byrd, C.M. (2018). A Measure of School Racial Socialization and Quality of Intergroup Interactions. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication. Doi; <http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000202>

- Cabecinhas, R. (2002). Media, Etnocentrismo e Estereótipos Sociais. In *As Ciências Da Comunicação Na Viragem Do Século. Actas Do I Congresso De Ciências Da Comunicação*. Lisboa: Vega (Pp. 407-418), 2002.
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e Branco: A Naturalização da Discriminação Racial*. Editora Campo Das Letras - Isbn: 978-989-625-262-5, 2007.
- Câmara, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul - dez, 2013,179-
- Campos, W. R. & Amarilha, M. A formação em literatura e a construção das identidades negras no Ensino Fundamental I. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente*, v. 26, n. 3, p. 141–160, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v26i3.3913.
- Carlson, C., Uppal, S. & Prosser, L. (2000) Ethnic Differences In Processes Contributing To The Self-Esteem Of Early Adolescent Girls. *Journal Of Early Adolescence*, Vol. 20, N. 1, 2000.
- Cassidy, C., O'Connor, R. C., Howe, C., & Warden, D. (2004). Perceived discrimination and psychological distress: the role of personal and ethnic self-esteem. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 329.
- Cavalleiro, E. S. (1999). O Processo de Socialização na Educação Infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolvimento Humano*. São Paulo, 9(2), 1999.
- Chavous, T. M., Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T. & Cogburn, C. (2008). Gender Matters, Too: The Influences Of School Racial Discrimination And Racial Identity On Academic Engagement Outcomes Among African American Adolescents. *Developmental Psychology*, 44, 637– 654. [Http://Dx.Doi.Org/10.1037/0012-1649.44.3.637](http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.637), 2008.

- Cherry-Paul, S. (2019). *Sparking Courageous Conversations: Exploring The Racial-Justice Curriculum Development And Instructional Processes Of Teachers For Predominantly White Middle-School Students*. Published by ProQuest LLC. Copyright of the Dissertation is held by the Author.
- Cidreira, A. C. & Faustino, A. C. (2021) *Vamos além do "era uma vez": literatura infantil, matemática e questões étnico-raciais nos anos iniciais*. EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – vol. 12 - número 3 – 2021.
- Coelho, W., Brito, N. & Dias, S. (2021). *Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFPA*. Roteiro, [S. l.], v. 46, p. e26303, 2021. DOI: 10.18593/r.v46.26303.
- Cohen, S., Tyrrell, D. A. & Smith, A. P. (1993). *Negative Life Events, Perceived Stress, Negative Affect, And Susceptibility To The Common Cold*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 64(1), 131–140, 1993.
- Cokley, K. (2007). *Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field*. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 224–234. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.224>
- Cross, W.E & Cross, T.B. (2008) *Theory, research, and models*. *Handbook of models for human aging*, 3, 137-162.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Meltzoff, A. N. & Covarrubias, R. (2017). *Self-Concepts, Self-Esteem, And Academic Achievement Of Minority And Majority North American Elementary School Children*. *Child Development*, Jul;89(4):1099-1109, 2017. Doi: 10.1111/Cdev.12802.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Meltzoff, A. N. & Covarrubias, R. (2017). *Self-Concepts, Self-Esteem, And Academic Achievement Of Minority And Majority North American Elementary School Children*. *Child Development*, Jul;89(4):1099-1109, 2017. Doi:10.1111/Cdev.12802.

- Cvencek, D., Greenwald, A. G. & Meltzoff, A. N. (2016) Implicit Measures For Preschool Children Confirm Self-Esteem's Role In Maintaining a Balanced Identity. *Journal Of Experimental Social Psychology*. V. 62, P. 50–57, 2016.
- Cvencek, D., Greenwald, A. G. & Meltzoff, A. N. (2016) Implicit Measures For Preschool Children Confirm Self-Esteem's Role In Maintaining A Balanced Identity. *Journal Of Experimental Social Psychology*. V. 62, P. 50–57, 2016.
- Da Costa Silva, K. & França, D. X. (2016). Valores maternos e preconceito racial em crianças. *Psicologia Revista*, 25(2), 395–414.
- Doria, A. Dos S., França, D. X. & Lima, M. E. O. (2021). Afirmação da identidade étnico racial em crianças quilombolas e não quilombolas. *Kwanissa: Revista De Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, 4(8. Estudos De Psicologia (natal), 16(3), 271–278, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2011000300009>
- Fávero, C. H., Vieira, G. C., Almeida, C. M., De Carvalho, B. V., Santos Presotti, T. & Aparecida De Oliveira, V. V. Quilombo Candendês: Garimpendo histórias através da atuação do PIBID. *Diversitas Journal*, 7(3), 2022. <https://doi.org/10.48017/dj.v7i3.2224>
- Fernandes, S. C. S., De Almeida, S. S. M. & Do Nascimento, C. B. S. (2009). Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. *Psico*, 39(4), 441-447. Retirado
- Fernandes, S. C. S., & Pereira, M. E. (2018). Endogrupo vs Exogrupo: o papel da identidade social nas relações intergrupais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 30-49. de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/>
- Ferreira Netto, C. A. & Oliveira, T. Por uma educação antirracista: teatro do oprimido, letramento étnico-racial e a transformação social de meninas negras. *Travessias*, Cascavel, v.13, n. 3, p. 72-89, set./dez. 2019.

- França, D. X., Andrade, I. K. S. & Silva, K. C. (2016). Valores e Discriminação Racial em Crianças. *Veredas Favip*, 9 (2), 5-23.
- França, D. X. & Lima, M. E. O. Affirmative Action And Ethnic Identity In Black And Indigenous Brazilian Children. *International Journal Of Conflict And Violence*, Bielefeld, V. 5, N. 1, P. 200-210, 2011.
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 22(4), 705-720. doi: <https://doi.org/10.14417/ap.270>
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2013). Social norms and the expression of prejudice: The development of racism aversive in childhood. *European Journal of Social Psychology*, 43, 263-271. doi: <https://doi.org/10.1002/ejsp.1965>
- França, D. X. & Monteiro, M. B. (2002). Identidade Racial e Preferência em Crianças Brasileiras de Cinco a Dez Anos. *Psicologia*, 16(2), 293–323, 2002. <https://doi.org/10.17575/Rpsicol.V16i2.482>
- França, D. X. A Socialização p. 355 -404. (2023) In: *Psicologia Social: Temas e Teorias*. São Paulo: Blucher, 2023. ISBN: 9786555502046, DOI 10.5151/9786555502046-11
- França, D. X., Silva, K. C., Oliveira, Y. N. & Moreira-Primo, U. S. Promovendo a identidade racial e as atitudes intergrupais positivas: Intervenção no ensino fundamental. Doi: <https://doi.org/10.32467/issn.2175-3628v23n2a6>
- França, D.X.; Da Costa Silva, K; (2021) "A Pesquisa Sobre Socialização Étnica na Psicologia Social e do Desenvolvimento: Revisão da Literatura", p. 61 -86. In: *A Psicologia Social do Desenvolvimento nas Relações Raciais e Racismo*. São Paulo: Blucher, 2021.
- França, D.X.; Lima, M.E.O. (2014). Identidade étnica e estereótipos em crianças quilombolas e indígenas. Em M.A.S. Bento, M. J. Silveira & S. G. Nogueira (Org.). *Identidade, branquitude e negritude: Contribuições para a psicologia social no Brasil*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

- Freire, P. (2006) Educação "bancária" e educação libertadora. In: Patto, M. H. S. et al. Introdução à psicologia escolar. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 61-78.
- Gênero Fora da Caixa. 1ª Edição / 2011. O Projeto Juventude, Gênero e Espaço Público – 3ª Edição. Pierro, G.; Ortiz, M. Caldeirinha, D., Rechenberg, D., Zagallo, M.Z;
- Giroto, E. D. & Benedetti, A. C. “Porque isso era mostrar o quanto eu era forte” a lei 10639 e o ensino de geografia: um estudo de caso na cidade de São Paulo. *Geo UERJ*, (33), e32396, 2018. Doi: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2018.32396>
- Gocłowska, M.A., Crisp, R.J. & Labuschagne, K. Can counter-stereotypes boost flexible thinking? *Group Processes & Intergroup Relations*, 2013. 16(2), 217-231. Doi: <https://doi.org/10.1177/1368430212445076>
- Gomes, N. L. (2002) Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: Reprodução de Estereótipos ou Ressignificação Cultural? *Revista Brasileira de Educação*, N. 21, P. 40- 51, Set.- Dez. 2002.
- Gomes, N. L.(2002). Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S.L.], V. 9, P. 38-47, Dez. 2002.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Gomes, N. L. (2018). Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 10(26), 111-124.
- Gray-Little, B. & Hafdahl, A. R. (2000). Factors Influencing Racial Comparisons Of Self-Esteem: A Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 126(1), 26-54, 2000. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.1.26>.
- Guimarães, A. C. & Pinto, J. M. R. (2016). Discriminação racial na escola: Vivências de jovens negros. *Revista Digital de Direito Administrativo*, 3(3), 512-524. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2319-0558.v3i3p512-524>

- Helms, J.E. & Talleyrand, R.M. (1997) Race is not ethnicity. *American Psychologist*, 54(12), 1246-1247.
- Heyman, G. D. & Dweck, C. S. (1998) Children's Judgments Of The Self And Others. *Child Development*, 69(2), 391–403, 1998. <https://doi.org/10.2307/1132173>
- Hrapczynski, K. M. & Leslie, L. A. (2019). Do Preparation for Bias and Cultural Socialization Protect Against Discrimination for Transracially Adopted Adolescents? *Adoption Quarterly*, 22(2), 116–134. doi:10.1080/10926755.2019.1579136
- Hogg, M. A. (2007). Uncertainty–identity theory. *Advances in experimental social psychology*, 39, 69-126.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C. & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770. Doi:10.1037/0012-1649.42.5.747
- Hughes, D., Witherspoon, D., Rivas-Drake, D. & West-Bey, N. (2009). Received Ethnic-Racial Socialization Messages And Youths' Academic And Behavioral Outcomes: Examining The Mediating Role Of Ethnic Identity And Self-Esteem. *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol*, Apr;15(2):112-24, 2009. Doi: 10.1037/A0015509.
- Johnson, P.J. & Aboud, F.E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 40, 2017, Pages 110-122.
- Kenworthy, J.B. et al. (2005). Intergroup contact: When does it work, and why. On the nature of prejudice: Fifty years after Allport, p. 278-292, 2005.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of personality*, 73(6), 1569-1605
- Kiang, L., Yip, T., Gonzales-Backen, M., Witkow, M., & Fuligni, A. J. Ethnic Identity And The Daily Psychological Well-Being Of Adolescents From Mexican And Chinese

- Backgrounds. *Child Dev.* 2006 Sep-Oct;77(5):1338-50. Doi: 10.1111/J.1467-8624.2006.00938.X. Pmid: 16999802.
- Lima, M. E. O. & Vala. J. (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. *Estudos de Psicologia*, 2004, 9(3), 401-411.
- Lima, R. M. & Silva, F. S. V. (2019). Tarja preta: experiências interculturais em uma escola da periferia. *E-Mosaicos*, 7(16), 141–156, 2019. Doi:<https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.38562>
- Lorenzo-Hernández, J. & Ouellette, S. C. (2007). Ethnic Identity, Self-Esteem, And Values In Dominicans, Puerto Ricans, And African Americans. *Journal Of Applied Social Psychology*, 28(21), 2007–2024. <https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.1998.Tb01358.X>
- Madeira, Z., & Gomes, D. D. D. O. (2018). Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, (133), 463-479.
- Matos, P. F. D., & Mwewa, C. (2023). De pequenino se torce o pepino: eliminar a discriminação desde a infância e a educação infantil. *Zero-a-Seis*, 25(47), 3-15.
- Matos, M. S., Bispo, A. M. C. & Lima, E. A. C. (2017) Educação antirracista e a lei 10.639/03: uma proposta de implementação a partir do novembro negro do ifba. *HOLOS*, vol.2, 2017, pp. 349-359 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.
- Matos, P. M. & França, D. X. (2022) Socialização étnico-racial na perspectiva dos professores da educação básica. *Interfaces da Educação, Paranaíba*, V. 13, N. 57, p. 558 a 580, 2022 ISSN 2177-7691151
- Matthews, B. (1996). Drawing Scientists. *Gender and Education*, 8(2), 231–244. <https://doi.org/10.1080/09540259650038888>

- Máximo, T.A.C.O. et al. (2012). Processos de identidade social e exclusão racial na infância da solidão. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 507-526, dez. 2012.
- Modesto, M.C. & Rubio, J.A.S. (2014). A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1*.
- Monteiro, M. B. (2002). A Construção da Exclusão Social nas Relações Interétnicas. *Orientações Teóricas e de Investigação na Perspectiva do Desenvolvimento. Psicologia*, Vol. Xvi (2). 2002, Pp. 271-292
- Moreira-Primo, U. S., Santos, J. & França, D. X. (2023). Ver e sentir: duplo sofrimento de crianças negras com o racismo e possíveis soluções. In: *Pesquisas em Psicologia, Saúde e Sociedade*. Lima, M.E.; Faro, A.S. Capítulo 16. 1. ed. – São Paulo: Edições Concern.
- Moreira-Primo, U.S. (2020). *Experiências de Racismo e o Desenvolvimento da Identidade Étnico-Racial em Crianças Negras e Brancas*. 2020. 144 F. Dissertação (Mestrado Em Psicologia) - Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão, Se, 2020.
- Moreira-Primo, U.S.; França, D. X. *Experiências de Racismo em Crianças: O que Acontece no Cotidiano Escolar?* *Revista Uniabeu*, V. 12, Nº 32, 2020. Doi:10.46375/Uniabeu.V13n33.3980
- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, Group Identification, and Children's Ethnic Prejudice. *Social Development*, 14(2), 189–205. doi:10.1111/j.1467 9507.2005.00298.x
- Nesdale, D. & Mak, A. S. (2003). Ethnic identification, self-esteem and immigrant psychological health. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(1), 23–40. doi: 10.1016/s0147-1767(02)00062-7

- Oliveira, F. & Abramowicz, A. (2010). Infância, raça e paparicação. *Educ rev* [Internet]. 2010 Aug; 26(2):209–26. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>
- Oyserman, D. & Fryberg, S. (2006). The Possible Selves Of Diverse Adolescents: Content And Function Across Gender, Race And National Origin. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible Selves: Theory, Research And Applications* (P. 17–39). Nova Science Publishers.
- Pahl, K. & Way, N. (2006). Longitudinal trajectories of ethnic identity among urban Black and Latino adolescents. *Child Development*, 77(5), 1403-1415
- Passos, M. C. A. & Pinheiro, B. C. S. Do epistemicídio à insurgência: o currículo decolonial da Escola Afro-Brasileira Maria Felipa (2018-2020). *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 7(1), 118–135, 2021. Doi: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43442>
- Pereira, C. R. & Souza, L.E.C. (2016). Fatores Legitimadores da Discriminação: Uma Revisão Teórica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 32(2), p. 1-10.
- Pereira, M. B. A. & Conceição, S. R. (2021). Literatura de autoria feminina negra no chão da escola: impactos e produções. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 22, p. 92-114, 2021 DOI: 10.12957/pr.2021. 62307.
- Phinney, J. S. (1996). Understanding ethnic diversity: The role of ethnic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(2), 143-152.
- Phinney, J. S. Ethnic Identity And Self-Esteem: A Review And Integration. *Hispanic Journal Of Behavioral Sciences*, 13, 193–208, 1991.152
- Phinney, J. S. Ethnic Identity In Adolescents And Adults: Review Of Research. *Psychological Bulletin*, V. 108, N. 3, P. 499, 1990. Doi: 10.1037/0033- 2909.108.3.499. *Análise Psicológica*, V.15 N.1, 1997.

- Phinney, J. S. & Alipuria, L. L. Ethnic Identity In College Students From Four Ethnic Groups. *Journal Of Adolescence*, 13(2), 171–183, 1990. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(90\)90006-S](https://doi.org/10.1016/0140-1971(90)90006-S)
- Phinney, J. S. & Rosenthal, D. A. Ethnic Identity In Adolescence: Process, Context, And Outcome. In G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor (Eds.), *Adolescent Identity Formation* (Pp. 145–172), 1992. Sage Publications, Inc.
- Phinney, S. J. & Chavira, V. Parental Ethnic Socialization And Adolescent Coping With Problems Related To Ethnicity. *Journal Of Research On Adolescence*, 5(1), 31-53, 1995.
- Priest, N., et al. (2014). Understanding the complexities of ethnic-racial socialization processes for both minority and majority groups: A 30-year systematic review. *International Journal of Intercultural Relations* 2014, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.003>
- Priest, N., Perry, R., Ferdinand, A., Paradies, Y. & Kelaher, M. (2014). Experiences of Racism, Racial/Ethnic Attitudes, Motivated Fairness and Mental Health Outcomes Among Primary and Secondary School Students. *J Youth Adolescence*. Springer Science+Business Media New York 2014.
- Quintana, S. M (2007). *Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research*. Psychology Press.
- Ramasubramanian, S. & Banjo, O. (2020). Critical media effects framework: Bridging critical cultural communication and media effects through power, intersectionality, context, and agency. *Journal of Communication*, 70(3), 379–400, [doi:10.1093/joc/jqaa014revistapsico/article/view/1451](https://doi.org/10.1093/joc/jqaa014revistapsico/article/view/1451).
- Ribeiro, B. S. (2022) *Socialização étnico-racial e silêncio sobre raça entre universitários*. 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

- Rivas-Drake, D. (2010). Ethnic-Racial Socialization and Adjustment Among Latino College Students: The Mediating Roles of Ethnic Centrality, Public Regard, and Perceived Barriers to Opportunity. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 606–619. doi:10.1007/s10964-010-9564-z
- Rivas-Drake, D., Seaton, E. K., Markstrom, C., Quintana, S. & Syed, M.; R. M. (2014) The Ethnic And Racial Identity. In The 21st Century Study Group. Ethnic And Racial Identity In Adolescence: Implications For Psychosocial, Academic, And Health Outcomes. *Child Development*, 85, 40 –57, 2014. [Http://Dx.Doi.Org/10.1111/Cdev.12200](http://Dx.Doi.Org/10.1111/Cdev.12200).
- Rocha, H. S. (2023). Pardo: uma identidade construída no limbo? processos de subjetivação dos pardos no contexto brasileiro.
- Rojas, L. & Liou, D. (2018). Teaching for Social Justice: the Promise of Transformative Expectations for Urban Chicax/Latinx Youth. *Equity and Excellence in Education*, 51(2), 161-181. 2018. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1509747>
- Rollins, A., & Hunter, A. G. (2013). Racial socialization of biracial youth: Maternal messages and approaches to address discrimination. *Family Relations*, 62(1), 140-153.
- Santos, A. (2018). IBM SPSS como Ferramenta de Pesquisa Quantitativa. PUC-SP São Paulo, agosto de 2018
- Santos, J. & França, D. X. Intervenções para redução do preconceito racial na escola: uma revisão sistemática. *Revista Conexão de Saberes*, v. 5, n. 1 (2021). DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rcs.v5i1.14572>
- Santos, J., França, D. X & Moreira-Primo, U.S. (2020). Socialização étnica de professores. In Lima, M.E.O.; França, D.X.; Freitag, R.M.K. *Processos psicossociais de exclusão social*. São Paulo: Blucher Open Access
- Schwarcz, L. M. (2013). *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. Editora Companhia das Letras.

- Senos, J. Identidade Social, Autoestim. *In* Stets, J. E.; Burke, J. P. Identity Theory And Social Identity Theory. Vol. 63, No. 3 (Sep., 2000), Pp. 224-237. Published By: American Sociological Association.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982) Self Concept: The Interplay Of Theory And Methods. *Journal Of Educational Psychology*, 74(1), 3–17, 1982.153
- Silva, D. P. Beleza abayomi: experiência pedagógica envolvendo estética e identidade. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 395–405, 2020. DOI: 10.12957/riac.2020.47643.
- Silva, J. A., Costa, R. C. S., Lima-Nunes, A. & França, D.X. (2021). O efeito da cor de pele na construção da identidade racial em crianças. *Quaderns de Psicologia | 2021, Vol. 23, Nro. 3, e1777* ISSN: 0211-3481 <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1777>
- Sisto, F. F., & de Cássia Martinelli, S. (2004). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ). *Interação em Psicologia*, 8(2).
- Smith, T. B. & Silva, L. (2011). Ethnic Identity And Personal Well-Being Of People Of Color: A Meta-Analysis. *J Couns Psychol.* 2011 Jan;58(1):42-60. Doi: 10.1037/A0021528. Pmid: 21171745.
- Souza, S. S., Lopes, T. M. & Santos, F. G. S. (2007) Infância Negra: A Representação da Figura do Negro no Início da Construção de sua Identidade. *Iii Jornada Internacional De Políticas Públicas, São Luís/Ma, 2007.*
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups And Social Categories—Studies In Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- Tajfel, H. (1982). Social Psychology Of Intergroup Relations. *Annual Review Of Psychology*, 33, 1-39, 1982.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory Of Intergroup Conflict. *In: Austin, Telles, E. E. (2004). Race In Another America: The Significance Of Skin Color In Brazil.* Princeton University Press, 2004.

- Torres A. R. & Camino, L. (2011) *Psicologia Social: Temas e Teorias – 1. Edição – Brasília, Df: Technopolitik, 2011.*
- Trinidad, C. T. (2016). *Construção Da Identidade Étnico-Racial: O que as Crianças Pré-Escolares têm a Dizer? Anais Viii Fiped – 2016. Issn: 2316-1086*
- Turner, R. N. & Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review, 10(1), 212–246. doi:10.1111/sipr.12023*
- Twenge, J. M. & Crocker, J. (2000). Race And Self-Esteem: Meta-Analyses Comparing Whites, Blacks, Hispanics, Asians, And American Indians And Comment On Gray-Little And Hafdahl. *Psychological Bulletin, 128(3), 371–408, 2000. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.3.371>*
- Umaña-Taylor, A. J. (2004). Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of adolescence, 27(2), 139-146.*
- Umaña-Taylor, A. J., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13(2), 178.*
- Umaña-Taylor, A. J., & Douglass, S. (2017). Developing an Ethnic-Racial Identity Intervention from a Developmental Perspective: Process, Content, and Implementation of the Identity Project. *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth, 437–453. doi:10.1007/978-3-319-43645-6_26.*
- Usborne, E., & Taylor, D. M. (2010). The role of cultural identity clarity for self-concept clarity, self-esteem, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36, 883–.*
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity.* London: Psychology Press.

- Verkuyten, M. (2016). Further Conceptualizing Ethnic and Racial Identity Research: The Social Identity Approach and Its Dynamic Model. *Child Development*, 87(6), 1796–1812. doi:10.1111/cdev.12555
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2006) Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development* 2006, 30 (2), 107–116.
- Vrijdags, A. C., & Fernandes, S. C. S. (2017). Introjeção de normas sociais e expressão indireta de preconceito em crianças. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(2), 42-60.
- Wakefield, W. D., & Hudley, C. (2007). Ethnic and racial identity and adolescent well-being. *Theory into practice*, 46(2), 147-154.
- Worrell, F. C. (2007) Ethnic Identity, Academic Achievement, and Global Self-Concept in Four Groups of Academically Talented Adolescents. *Gifted Child Quarterly* Volume 51 Number 1 Winter 2007 23-38 © 2007 National Association for Gifted Children.
- Yamaguchi, S., Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Murakami, F., Chen, D., Shiomura, K. & Krendl, A. (2007). Apparent Universality of Positive Implicit Self-Esteem. *Psychological Science*, 18(6), 498–500. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01928
- Zago, Á. B. A representação do Continente Africano nos livros didáticos de geografia do ensino médio. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- Zilliacus, H., Holm, G., & Sahlström, F. (2017). Taking steps towards institutionalising multicultural education–The national curriculum of Finland. *Multicultural education review*, 9(4), 231-248

ANEXOS

Anexo A. Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Observatório dos preconceitos na rede estadual de ensino de Sergipe: Modelos de convivência para resolução de conflitos nas escolas

Pesquisador: MARCUS EUGENIO OLIVEIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52981821.3.0000.5546

Instituição Proponente: Departamento de Psicologia

Patrocinador Principal: FUNDAÇÃO DE APOIO A PESQUISA E A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESTADO DE SERGIPE

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.245.661

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1852671.pdf.pdf, postado em 08/01/2022.

Anexo B. Questionário de Pesquisa.

Diagnóstico – 6º ano

Você está convidado(a) a participar da etapa inicial da pesquisa que teve como objetivo conhecer a identificação dos jovens com grupos sociais. A participação nesta pesquisa se dá através de respostas a questionários, isto é, o participante responderá a perguntas sobre pertencer a grupos sociais. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Caso sinta-se constrangido(a), no que diz respeito a algumas perguntas do questionário, você pode recusar a respondê-las, em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Se desejar ter informações sobre os resultados da pesquisa, entre em contato no email: projetooppes@gmail.com ou pelo instagram: @projetooppes.

Aceita participar? () Sim. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa.

() Não.

Seção 1 – Dados do Participantes

1- Nome Completo

2- Série/Turma () 6º ano A () 6º ano B

3- Sexo () Feminino () Masculino

4- Idade _____

5- Com quem Mora:

() Mãe () Pai () Irmãos () Avós () Tios () Primos () Outros

6- Qual a cor do participante? (Para o entrevistador responder)

Branco (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) Preto

Seção 2 – Escala de Autoestima

1- Uma criança me disse que há muita coisa errada com ela. Você já se sentiu assim?



Nada ()



Pouco ()



Mais ou menos ()



Muito ()

2- Outra criança me disse que ela não é muito boa em nada. Você já se sentiu assim?



Nada ()



Pouco ()



Mais ou menos ()



Muito ()

3- Todo mundo tem algumas coisas boas e algumas coisas ruins. E você, as coisas sobre você são:



Nada boas ()



Pouco boas ()



Mais ou menos boas ()



Muito boas ()

4- Outra criança me disse que não era boa. Você já se sentiu assim?



Nada ()



Pouco ()



Mais ou menos ()



Muito ()

5- Quão feliz você está com o tipo de pessoa que você é?



Nada ()



Pouco ()



Mais ou menos ()



Muito ()

6- Outra criança me disse que acha que não é boa em tudo. Você já se sentiu assim?



Nada ()



Pouco ()



Mais ou menos ()



Muito ()

Seção 3 – Autocategorização Étnico-Racial

1- Agora, gostaria que você organizasse essas 3 fotografias dentro dessas 3 caixas. Nessa primeira caixa você deve colocar as fotografias das crianças que são brancas, nessa segunda

caixa a fotografia das crianças pardas e nessa última caixa a fotografia das crianças que são pretas.



2- Categorizou corretamente os grupos? (Para o pesquisador responder).

Branco: sim não

Pardo: sim não

Preto: sim não

3- Qual dessas crianças tem a cor de pele mais parecida com a sua? (apresentar as fotos de acordo com o gênero, pedir para a criança apontar).



4- Você gosta da cor da sua pele?

0 1 2 3 4

Nada Pouco Mais ou menos Muitos Totalmente

5- Sua cor de pele é importante para você?

0 1 2 3 4

Nada Pouco Mais ou menos Muitos Totalmente

Seção 4 – Percepção do Valor Social Atribuído aos Grupos

1- Primeiro, gostaria que você pensasse sobre as outras pessoas e sobre você. Vou perguntar se vocês gostam de algumas pessoas. Vamos começar pelos outros.

Você acha que as outras pessoas gostam das pessoas... Brancas? sim () não ()

Negras?sim () não ()

E você gosta das pessoas... Brancas? sim () não ()

Negras? sim () não ()

Seção 5 – Estereótipos/Preconceito

1- Você sabe que cada pessoa tem um jeito de ser, por exemplo, algumas pessoas são alegres outras são tristes. Agora eu vou lhe dizer algumas palavras sobre esses meninos/meninas, e eu gostaria que você me dissesse e o quanto você acha que descreve bem (caracteriza) ela/ele.

a) Branco (mostrar a foto da criança branca)

	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito
Limpo				
Doente				
Bonito				
Burro				
Desobediente				
Rico				
Malvado				
Feliz				

b) Negro (mostrar foto da criança negra)

	Nada	Pouco	Mais ou menos	Muito
Limpo				

Doente				
Bonito				
Burro				
Desobediente				
Rico				
Malvado				
Feliz				

Seção 6 – Socialização Étnico-Racial na Escola

1- O que você já ouviu falar sobre as diferenças de cor da pele na escola?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

2- Os professores fazem ou dizem coisas para incentivar você a apreciar as pessoas de todas as cores da pele?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

3- Os professores fazem ou dizem coisas para que você desconfie de pessoas de uma cor de pele diferente?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

4- Os professores já conversaram com você sobre preconceito ou discriminação contra as pessoas do grupo negro neste país?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

5- Alguma vez o professor já incentivou você a ler livros sobre a história e tradições do grupo negro?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

6- Alguma vez o professor já incentivou você a ler livros sobre a história e tradições do grupo indígena?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

7- O professor já disse a você e seus colegas que algumas pessoas são maltratadas porque são negras?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

8- O professor já disse que algumas pessoas são tratadas injustamente porque são negras?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

9- Você lembra de alguma atividade realizada na escola para lembrar de eventos da história do grupo negro?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

Se sim, qual? _____

10- Você lembra de alguma atividade realizada na escola para lembrar de eventos da história do grupo indígena?

0 1 2 3 4

Nunca () Raramente () Às vezes () Frequentemente () Sempre ()

e sim, qual? _____

Seção 7 – Avaliação do Programa

1- Chegamos ao fim da nossa entrevista! Gostaria de saber, como foi participar das atividades do OPPES?

Anexo C. Escalas em formato físico



Anexo D. Registros fotográfico das coletas e intervenções

Seção 1. Coletas



Seção 2. Intervenções

