

DISCRIMINAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA

Dalila Xavier de França

Professora Associada da Universidade Federal de Sergipe
dalilafranca@uol.com.br

Resumo

Com o objetivo de analisar o papel do professor no processo de discriminação de crianças negras, realizou-se um estudo com 109 alunos de uma escola de formação de professores. Eles avaliaram uma redação e em seguida responderam a um questionário com perguntas sobre os critérios de avaliação utilizados. Analisou-se o efeito da cor da pele da criança que escreveu a redação (manipulada através de duas fotografias - crianças branca e negra), sobre a discriminação em relação à cor da pele (avaliada através da nota atribuída à redação). Os resultados demonstram a presença da discriminação do negro tanto na nota atribuída quanto nos critérios utilizados para avaliar a redação, que foi independente da cor da pele e da idade do professor. Discute-se a escola enquanto espaço tanto para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, quanto para a socialização para as atitudes raciais, os efeitos da discriminação sobre as crianças negras e estratégias de redução do preconceito racial.

Palavras Chave: Discriminação; Escola; Professor; Redução do preconceito.

Abstract

Aiming at analyzing the teacher's role in the process of discrimination of black children, a study was carried out with 109 students in a school of teachers' training. They assessed a composition and, after that, they answered a questionnaire about the criteria used in the assessment. It was analyzed the effect of the child's skin color according to whom wrote the composition (manipulated by two photos – of a white and a black children) on the discrimination in relation to their skin color (assessed through the grade given to the composition). The results showed the presence of discrimination towards black people in the grade given as well as in the criteria used to assess the composition, which did not depend on the teacher's skin color and age. The school is



discussed as a place where the learning of academic contents and socialization of racial attitudes as well as the effects of discrimination on black children and strategies to reducing racial prejudice take place.

Keywords: Discrimination; School; Teacher; Reducing prejudice.

Discriminação de Crianças Negras na Escola

No Brasil, a preocupação com as relações entre grupos virou pauta de debates e de políticas públicas. Essa questão foi transformada em leis de reformas educativas, como se pode verificar nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, através da Lei nº 10.639, que incluiu dois artigos, os quais tornam obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todo o currículo escolar (Oliveira, 2008). A promulgação dessas leis vem no âmbito da constatação de que, para a superação do preconceito racial na escola, faz-se necessário um conhecimento da história do negro brasileiro, assim como um mapeamento de experiências ligadas às relações étnico-raciais na escola. O preconceito, entendido como uma antipatia baseada numa generalização falha e inflexível que pode ser sentida ou expressa, além de dirigida a um grupo em sua totalidade, ou a um indivíduo por fazer parte do referido grupo (Allport, 1954), configura-se num fator que dificulta o acesso e a permanência da criança negra na escola. Assim a psicologia, em particular, a psicologia social em seus pressupostos teóricos relativos às relações entre grupos sociais, pode colaborar com a compreensão dos processos que subjazem ao preconceito na escola. Este estudo versa sobre alguns processos pelos quais perpassa a discriminação racial contra crianças negras no interior da escola, tendo atenção ao professor como seu perpetrador.

A discriminação é definida por Allport (1954) como o comportamento ou prática social baseada na depreciação, hostilização e impedimento de que determinados indivíduos ou grupos gozem dos seus direitos sociais, apenas pelo fato de terem certas características (consideradas desagradáveis) ou por serem membros desses grupos. A discriminação, assim como o preconceito, são motivadores de exclusão social não apenas do negro como daqueles considerados diferentes, como homossexuais, pessoas com dificuldades motoras, cognitivas ou em algum órgão



sensorial. Nesse estudo examinamos como na escola, o professor pode contribuir para a exclusão social de base racial através da expressão do preconceito e da discriminação raciais. O objetivo do presente estudo é analisar o papel do professor no processo de discriminação de crianças negras. Este estudo se justifica pela importância da escola enquanto espaço de debate e crítica ao racismo e à discriminação. Para isso, é imprescindível entender como se processam as relações intergrupos na escola, bem como a participação dos professores no manejo das questões raciais, especialmente no tratamento dado às crianças quando em seus conflitos as questões raciais estão salientes.

Esse estudo sugere que a prática psicológica pode extrair guias e princípios para intervir em questões sociais amplas, como o preconceito e o racismo, a partir do conhecimento específico gerado pelas pesquisas sobre relações entre grupos sociais. Concordamos com estudos que admitem que o comportamento, as atitudes e os valores que perpassam a relação professor/aluno e, da mesma forma, as atitudes e expectativas dos professores, podem ter impactos nas atitudes étnicas da criança (Feitosa dos Santos, 2014), na formação de sua identidade (Cavalleiro, 2001) e no seu desempenho escolar (Chagas & França, 2010; Ziviani, 2014).

No interior da escola, o racismo pode se apresentar na dinâmica das relações interpessoais entre alunos e profissionais da educação (Cavalleiro, 2001). Racismo é a discriminação de base racial, ou seja, aquela associada a uma marca física externa e genética, que é ressignificada em característica cultural interna determinadora de padrões comportamentais, psicológicos e morais, produzindo a crença na inferioridade natural dos indivíduos ou grupos que possuem essas marcas em comparação aqueles que não as possuem (Lima, 2003; Reid, 1988). Aspectos como a cor da pele, cor e formato dos olhos, estilo de cabelo são exemplos de marcas físicas genéticas geradoras de racismo, um grupo alvo de racismo na nossa sociedade é o grupo dos negros. De acordo com Oliveira (2008) a escola está impregnada de visões deturpadas e profundamente arraigadas sobre o negro, visões que prejudicam um olhar diferenciado para o indivíduo como pessoa (Lins Rodrigues, 2013; Monteiro & Ventura, 1997). Na escola, precisamente na educação básica, observa-se que o racismo se apresenta de diferentes formas, implícitas ou explícitas tornando a escola um ambiente inóspito para os indivíduos negros (Cavalleiro, 2001; Ziviani, 2014).

As dificuldades enfrentadas pelas pessoas negras na escola vão desde o acesso às instituições de ensino até a vivência de situações de racismo, que se iniciam no



ensino básico e atravessam o ensino médio e o universitário. Como argumenta Rosemberg (2000), crianças negras apresentam dificuldades nos estudos elementares e ingressam mais tarde na escola do que as crianças brancas. Esta autora mostra, com dados referentes aos anos de 1987 a 1995, que 63% das crianças negras, aos 11 anos, ainda estão na pré-escola, enquanto que entre as brancas este índice cai 36%. Ao analisar a situação educacional na qual os negros estão submetidos, Gomes (1997) observa que são eles os mais atingidos pelo fenômeno da evasão e repetência. Embora atualmente haja uma relativa facilidade de acesso à escola por parte das crianças negras, essas encontram mais dificuldade para se manter nela e concluir os estudos, o que leva essa população a compor o maior percentual daqueles que deixaram de se alfabetizar entre os 7 e os 14 anos (Queiroz, 2000).

Na mesma perspectiva de Rosemberg (2000), Gomes (1997) e Queiroz (2000), Chagas e França (2010) realizaram um estudo relacionando a diferença na trajetória escolar de crianças negras e brancas em Sergipe ao racismo e preconceito. As autoras lançaram mão de indicadores de aprovação, reprovação, repetência, evasão e defasagem idade-série e verificaram que crianças negras se encontram em situação de desvantagem, pois a trajetória escolar delas é mais longa e acidentada do que a dos brancos. Também Menezes (2003) afirma que trajetória escolar de crianças negras e pardas é marcada pelo analfabetismo, baixo rendimento, e elevados índices de reprovação e evasão em comparação ao de crianças brancas. A escola, para muitas crianças negras, é vista como um referencial de fracasso. A autora chama atenção para o fato de a dificuldade de aprendizagem dessas crianças está mais relacionada à forma de inserção delas no espaço escolar do que a um impedimento cognitivo. As crianças negras passam por um processo de exclusão simbólica, ou seja, apesar sua entrada na escola ser permitida, através da matrícula e acesso à sala de aula, elas não se sentem aceitas por colegas e professores que, não raras vezes, demonstram preconceito por meio de insultos baseados em suas características fenotípicas.

Desse modo, segundo Menezes (2003), a escola reserva um lugar social específico para a criança negra, um lugar de ser que não merece reconhecimento, incapaz e inferior. A autora exemplifica como a escola leva as crianças negras a introjetarem essas concepções, através de um estudo com crianças pobres de periferia urbana e do meio rural. Nesse estudo, solicitou-se às crianças que desenhassem os lugares sociais de brancos e negros. Os resultados indicaram que o branco estava ligado à civilização, ao meio urbano, enquanto o negro estava



associado ao meio rural, ao trabalho braçal. As representações no desenho opõem um mundo triste e alegre, o primeiro para os negros e o segundo para os brancos. Nesse estudo, investigou-se o relato da representação de si, e observa-se que a criança negra se descreve de modo depreciativo, avaliando-se em conformidade com o discurso dos colegas. As meninas referiam que aquelas de cabelos grandes e lisos eram mais desejadas pelos meninos do que as de cabelos curtos e cacheados.

A desigualdade educacional é muitas vezes entendida como consequência das condições socioeconômicas dos negros, desconsiderando o racismo fora e dentro da escola. O que relembra a tese do *class-over-race* (ver Pierson, 1942/1967 citado em Degler, 1971), a qual consiste na afirmação de que, se existe preconceito no Brasil, este é de classe social e não de cor, uma vez que “negros” e “brancos” pobres são igualmente discriminados nesta sociedade. Contudo, Rosemberg (1998) observa que os negros (pretos e pardos) frequentam as escolas de pior qualidade. Alguns indicadores de qualidade verificados são: baixa qualificação e informação dos educadores; espaço físico restrito e índices elevados de reprovação e atraso escolar. Como afirmam Hasenbalg e Silva (1990, p.12), “estas desigualdades não podem ser explicadas nem por fatores regionais nem pelas circunstâncias socioeconômicas das famílias”.

A este respeito, Castro e Abramovay (2006) realizaram um estudo em 25 escolas públicas e particulares das cidades de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal, com o objetivo de analisar o racismo como produtor de desigualdades na escola. Especificamente, as autoras pretenderam investigar as práticas sutis de racismo existentes entre alunos e professores. Participaram do estudo alunos, professores, diretores e os pais dos alunos. As autoras evidenciaram em seus resultados a existência de desempenho inferior entre os alunos da escola pública comparados aos das escolas particulares, entre os alunos que têm nível socioeconômico mais alto, há uma diferença nos indicadores de desempenho, ou seja, os negros apresentam desempenho inferior aos brancos desse extrato social. Já entre os alunos de nível socioeconômico baixo, brancos e negros apresentam índices similares. Entretanto, pais, professores, diretores e alunos não percebem diferenças no desempenho escolar pautado na cor da pele ou raça.

Essa suposta dificuldade em perceber o racismo no ambiente escolar, ou mesmo desinteresse em tratar das relações raciais, é por vezes compreendida em termos do silenciamento imposto a análise da questão do racismo, que parece estar



presente em vários lugares. De modo que, as dificuldades escolares de crianças negras são atribuídas a problemas comportamentais ou familiares destas crianças e nunca como decorrentes do preconceito que as atinge (Cavalleiro, 2001; Wright, 1992). Assim, como afirma Munanga (2005), a maioria de nós não recebe da escola, da educação transmitida por professores, o preparo necessário para lidar com questões de diversidade, racismo e preconceito.

O silêncio ou denegação do preconceito pode ser observado ainda na essencialização das questões raciais, isto é, muitas vezes, os professores percebem o racismo como parte da “natureza humana”, sendo o próprio negro o responsável pela sua propagação. Como resultado, esses professores tornam-se coniventes com situações de exclusão das crianças negras que são rotuladas pejorativamente e de forma depreciativa e são recusadas como pares em filas, nas brincadeiras, nas festas (Cavalleiro, 2001; Santana & Müller, 2011).

Esse tratamento dado às crianças negras pelos professores foi encontrado também por Wright (1992), ao observar que as crianças negras inglesas são mais criticadas quando participam das discussões em sala de aula e sofrem desaprovação imediata no caso de mau comportamento quando comparadas às crianças brancas. As sanções aplicadas às crianças negras incluem ofensas verbais, exclusão da classe e retirada de privilégios, geralmente são feitas em público e vão além da disciplina, tornando-se ataques a pessoa.

Em outro estudo, este norte-americano, com o objetivo de analisar a avaliação de desempenho de alunos latinos, negros e brancos observou-se que os professores brancos de escolas públicas são menos severos nos comentários e retorno sobre o desempenho de alunos latinos e negros comparados aos alunos brancos (Haber, 1998, 2004). O autor pressupõe que ocorre um viés da parte dos professores no momento de oferecer esse retorno, que pode dever-se a motivos sociais gerado pelo esforço para evitar a tensão intergrupar e o contato interétnico, ou por motivos cognitivos, que estão baseados em crenças de que negros e latinos têm menos competência acadêmica do que os brancos. Assim, isso levaria os professores a automatizar as suas respostas quando avaliam indivíduos desses grupos.

No caso dos professores brasileiros, ocorre igualmente a falta de preparo para lidar com as questões interétnicas na escola, ressaltando que a deficiência na sua formação leva-os a agir negando as diferenças e, assim, reproduzindo práticas pedagógicas discriminatórias (Lopes, 1995; Oliveira & Lins, 2008; Santana & Müller,



2011). Coelho (2006) aponta três aspectos que fundamentam a deficiência na formação dos professores: 1) a produção intelectual orientada por uma perspectiva eurocêntrica, associada a uma imagem da nação como mestiça e plural que mascara as reais condições de discriminação vivida pela parcela não branca da população; 2) a formação voltada para a dimensão pedagógica do processo educacional, negando as dimensões humana e a sociopolítica, que contribui para a perpetuação de visões reprodutoras do preconceito e da discriminação, e 3) a formação não contempla aspectos da memória histórica da origem dos grupos, especialmente aqueles alvo de preconceito e discriminação, a fim de preparar profissionais atentos às questões colocadas pela lei n. 10.639 de 2003. Para Munanga (2005) esse despreparo impede os educadores de se apropriar de forma pedagógica das situações de preconceitos expressas pelos estudantes e utilizá-las como momentos para discutir a diversidade e conscientizá-los da riqueza que a diferença pode trazer para a cultura e a identidade.

Outros processos psicológicos que entram em jogo e têm que ser considerados nesse contexto são as expectativas dos professores sobre os seus alunos. Sexo, raça, atratividade, entre outros fatores, podem influenciar as expectativas dos professores sobre o sucesso dos alunos (Brewer & Crano, 1994).

Ziviani (2014) analisou em seu estudo os processos de exclusão e inclusão escolar de crianças e adolescentes negros e não negros em Minas Gerais. Entre vários de seus importantes resultados, destaca-se as evidências colhidas da relação dos professores com seus alunos negros, consideradas pela autora como excludente e propagadora de preconceito. O estudo demonstra para além dos fatos já evidenciados em outras investigações, como se dirigir ao aluno negro através de apelidos pejorativos, utilizando insultos estigmatizadores como se referir aos meninos negros como violentos e uso do termo “safada” para se referir às meninas. E ainda a clara diferenciação de expectativa em relação a criança negra pelo professor que se recusa a vê-los no papel de leitores e escritores demonstrada pela desvalorização do conhecimento produzido pelos alunos desse grupo.

Essas evidências são preocupantes pois as expectativas do professor podem levar à proliferação de profecias autorrealizadoras. Esse é um termo cunhado por Robert Merton (1948) e estudado experimentalmente por Rosenthal (1989) em escolas norte americanas, que consiste na concretização das expectativas do professor sobre seus alunos, quer positivas, quer negativas. Segundo Rosenthal (1989), as expectativas que o professor tem sobre o potencial acadêmico de seus alunos é



acompanhada de resultados pertinentes com essas expectativas. Crano e Mellon (1978), estudando esse fenômeno em crianças de escolas inglesas, observaram que crianças cujos professores tinham prazer em tê-las na sala de aula, provavelmente obtinham melhores notas em suas disciplinas do que as consideradas como tendo comportamento censurável. As profecias autorrealizadoras são também conhecidas como Efeito Pigmaleão (Diaz-Aguado, 1996). A avaliação que os professores fazem dos alunos estão sujeitas às expectativas que eles têm dos mesmos e podem ter efeitos não só sobre o desempenho, mas também sobre a auto estima da criança (Crano & Mellon, 1978).

As percepções e expectativas presentes no meio social não passam imperceptíveis pelas crianças e podem repercutir de modo negativo na percepção que têm do próprio grupo, é o que demonstra um estudo de França e Lima (2014) sobre identidade e estereótipos de crianças indígenas e quilombolas. As participantes desse estudo percebem as crianças brancas como mais bonitas, mais inteligentes e mais ricas do que as indígenas e quilombolas. Sobretudo as crianças negras afirmam que são as crianças brancas as que as (os) professoras (es) gostam mais. A criança negra foi percebida por ambos os grupos estudados como a mais briguenta, mais pobre e menos querida do (a) professor (a). Do mesmo modo, o apoio e a expectativa positiva advinda do meio social repercute positivamente na percepção que têm do próprio grupo. A este respeito um estudo de Lima e França (2012) mostra que o apoio governamental, através de políticas de ação afirmativa, fortalece a identidade étnica de crianças negras quilombolas e indígenas que sentem mais orgulho de sua etnia do que crianças negras não apoiadas por esses programas.

Esses estudos demonstram que a escola é um espaço onde as relações intergrupais se apresentam, necessitando de uma atenção por parte dos estudiosos para diferentes aspectos desse contexto. Para o entendimento da discriminação racial no interior da escola, é imprescindível analisar o fenômeno do preconceito e do racismo em várias perspectivas, aprofundando-o e questionando-o, pois o racismo produz efeitos graves para a identidade racial de crianças negras (França & Monteiro, 2002), para seu desempenho acadêmico (Ziviani, 2014), para seu o bem-estar psicológico (Kinder & Sears, 1981) e saúde geral (Balsa & McGuire, 2003).

Assim, consideramos a escola um importante espaço de gerenciamento das relações entre os diferentes grupos. De modo que, a articulação entre as teorias das relações intergrupais e da educação pode ser uma alternativa para traduzir, em forma



de ação, o gerenciamento dessas relações. Como demonstra o estudo de Rutland, Brown e Cameron (2005) que visou traduzir achados de pesquisa em psicologia social em estratégias de redução do preconceito, o ato de contar história para as crianças que saliente as características culturais dos grupos (abordagem multicultural), as similaridades entre os grupos e suas pertenças comuns (abordagem do grupo comum) são medidas eficientes de redução do preconceito, sobretudo se essa prática se inicia na pré-escola. Esses autores comparam intervenções baseadas na abordagem multicultural e do grupo comum com as abordagens: *color blind* e do contraestereótipo. A intervenção baseada na abordagem do *color blind* desconsidera os pertencimentos grupais das pessoas e salienta suas individualidades enquanto a do contraestereótipo procura desconstruir as pré-concepções existentes sobre os grupos, ensinando as crianças que os estereótipos atribuídos pelos adultos e crianças aos grupos são falsos (ver Rutland & Brown, 2005 para uma revisão).

Neste trabalho, deter-nos-emos no objetivo de analisar o papel do professor no processo de discriminação de crianças negras. Nesse estudo, a discriminação será evidenciada na relação professor-aluno, através da atribuição de notas diferenciadas para as crianças brancas e negras. Assim, levantamos a seguinte hipótese: os professores atribuirão, em suas avaliações, notas maiores às crianças brancas do que às crianças negras.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 109 professores em formação, alunos dos terceiros e quartos anos de uma escola normal, sendo que 6 (5,6%) são do sexo masculino, 102 (94,4%) são do sexo feminino e uma pessoa não declarou o gênero. As idades variaram de 18 a 52 anos, das quais 51 (48,1%) têm entre 18 e 25 anos de idade; 36 (34%) têm entre 25 e 35 anos de idade, 19 (17,9%) têm entre 36 a 52 anos de idade e três pessoas não declararam suas idades. O grupo racial dos participantes era atribuído pelos entrevistadores que classificavam o participante através de uma escala de cor que variava de 1 a 7 (quanto maior o valor mais o participante era avaliado como mais negro). Foram categorizados como brancos 56,9% dos sujeitos (classificados nos valores que iam de 1 a 4 na escala de cor), e os classificados nos valores que iam de 5 a 7 foram categorizados como negros (43,1%). No que diz



respeito à renda familiar, 71,2% recebem entre 1 a 2 salários mínimos; 22,1% , entre 2 a 5 salários mínimos e 6,7%, acima de 5 salários mínimos.

Instrumentos e procedimentos

Os participantes foram abordados em sua própria escola, por quatro entrevistadoras. Foi solicitado aos participantes que avaliassem uma redação feita por um aluno escolhido ao acaso, indicando uma nota (de 0 a 10) para o seu desempenho. Anexo à redação havia a fotografia de uma criança que, em uma condição, era negra e, em outra, era branca e aparentava 8 anos e meio de idade. As fotografias foram pré-testadas em estudo anterior (França & Monteiro, 2002). Além da redação havia um questionário com perguntas exploratórias sobre os critérios utilizados na avaliação. O instrumento foi disposto num documento de quatro páginas: na primeira, havia a apresentação da pesquisa e instruções; na segunda, havia uma única fotografia de uma criança branca ou negra no centro da folha e informações gerais sobre a criança embaixo da fotografia; a redação estava na terceira folha, com um espaço no canto superior direito para a colocação da nota, e, na quarta, um pequeno questionário e o levantamento sociodemográfico do participante.

Os critérios utilizados na avaliação da criança pelos professores foram categorizados, com base nas respostas dos participantes, em cinco categorias:

- 1) Gramática e Caligrafia: as avaliações se pautaram no uso da gramática e da caligrafia;
- 2) Criatividade: as avaliações se pautaram na criatividade, na capacidade de construir o texto e na capacidade de expressão da criança;
- 3) Idade e Série: as avaliações consideraram a adequação entre idade e série da criança;
- 4) Tema escolhido: as avaliações foram baseadas no tema da redação;
- 5) Esforço: os participantes avaliaram com base no esforço do aluno, no seu interesse e em sua vontade de aprender.

Foi dito aos professores que o estudo versava sobre a uniformidade na avaliação do desempenho escolar dos alunos pelo docente. Cada professor avaliava a redação de uma criança de um único grupo racial. Em cada turma também foi aplicado o questionário relativo a um único grupo racial, sendo que a mesma redação foi



avaliada por todos os participantes, variando apenas o grupo racial da fotografia da criança afixada nos questionários.

As variáveis do presente estudo foram:

1) a cor da pele da criança, manipulada através de duas fotografias, uma de uma criança branca e a outra de uma criança negra;

2) a discriminação, manipulada experimentalmente através da nota atribuída à redação pelos professores;

3) cor da pele e idade dos professores, a primeira avaliada pelo entrevistador através de uma escala de 7 pontos e a segunda declarada pelo participante;

4) critérios para a nota atribuída declarada pelo participante.

Resultados

Para análise das médias atribuídas pelos participantes às redações, retiraram-se os *outliers* severos, como recomenda Tabachnick e Fidel (2007). Nossa hipótese, a de que os professores atribuiriam notas mais altas às crianças brancas do que às crianças negras nas suas avaliações, foi testada utilizando-se uma análise de variância univariada (ANOVA). Usamos como variável dependente a nota atribuída pelos professores às redações, e como variáveis independentes, a cor da pele da criança avaliada, a idade e a cor da pele do professor. Verificou-se um efeito principal da cor da pele da criança avaliada $F(1,104) = 3,72, p = .05$, o qual indica que a criança branca recebeu notas mais altas do que a criança negra ($M = 7,8$; $M = 7,3$ respectivamente). Estes resultados, que podem ser vistos na Figura 1, não foram influenciados pela idade do professor $F(1,104) = .13, p = ns$, nem pela cor de sua pele $F(1, 104) = 1,75, p = ns$.

Para analisar os critérios utilizados pelos professores, realizamos uma análise de contingência (qui-quadrado) dos critérios utilizados pelos professores na atribuição de notas à redação da criança negra e à da criança branca em função da cor da pele da criança avaliada $\chi^2 = 9.32; g/ = 4; p > .05$. Os resultados podem ser vistos na Tabela 1 e indicam que há uma diferença significativa na avaliação da criança branca e da criança negra com relação aos critérios utilizados. Os critérios adotados pelos professores em formação para avaliação da criança branca foram, predominantemente, criatividade, expressão, construção textual, idade, série e tema escolhido. Para avaliar as crianças negras, eles utilizaram critérios como uso da



gramática, caligrafia e, sobretudo, o esforço, conforme pode ser visualizado na Tabela 1.

Figura 1: Médias das notas atribuídas pelos professores às redações da criança branca e da negra.

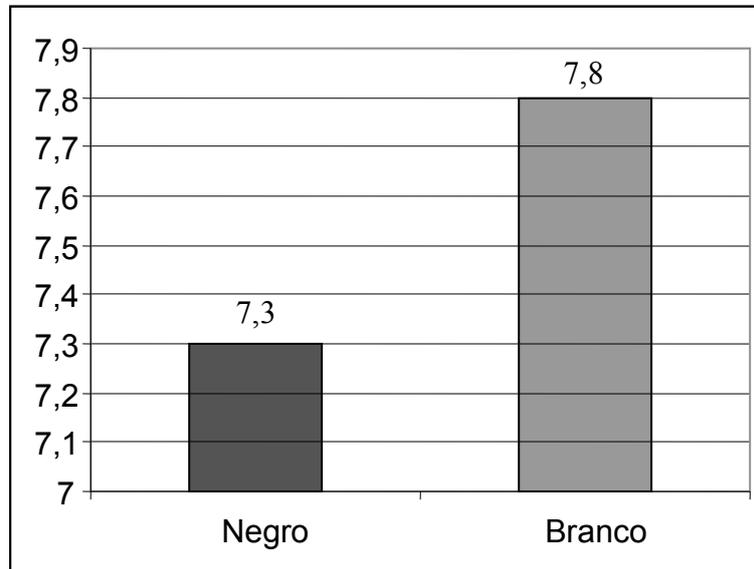


Tabela 1: Frequência e percentual dos critérios utilizados pelos professores na avaliação do desempenho das crianças branca e negra

Condição	Critérios				
	Gramática e Caligrafia	Criatividade	Idade Série	Tema Escolhido	Esforço
Branco	17 (38,6%)	12 (60%)	5 (62,5%)	13 (68,4%)	2 (22,2%)
Negro	27 (61,4%)	8 (40%)	3 (37,5%)	6 (31,6%)	7 (77,8%)
Total	44 (100%)	20 (100%)	8 (100%)	19 (100%)	9 (100%)



Discussão

As análises realizadas demonstram que os professores atribuem notas mais elevadas à criança branca do que à criança negra, confirmando nossa hipótese de que os professores atribuiriam notas mais altas à redação da criança brancas do que à da criança negra nas suas avaliações. Esta observação, realizada num nível comportamental e de forma experimental, foi vista através de observações por Cavalleiro (2001), nos estudos realizados nas escolas por ela investigadas, por Lopes (1995), em escolas de São Carlos, Ziviani (2014) em escolas de Belo Horizonte, e por Wright (1992), em escolas inglesas. Acreditamos que esses resultados demonstram a existência de preconceito na escola. O fato dos professores estarem despreparados quanto à compreensão dos processos históricos e políticos subjacentes a criação e perpetuação de diferenças entre os grupos, os coloca em situação de vulnerabilidade para o preconceito, pois estes aceitam sem crítica das crenças difundidas sobre o grupo dos negros na sociedade, como a de que o Brasil é uma nação racialmente democrática que mascara as reais condições de discriminação vivida pelos negros. Pois como afirmam Coelho (2006), Lopes (1995) e Munanga (2005) o despreparo dos professores se revela como elemento pernicioso no processo de ensino-aprendizagem e de socialização ampla da criança.

Esses resultados são diferentes daqueles observados por Haber (1998, 2004), em seu estudo sobre a avaliação de alunos negros e latinos. Embora nossos resultados apresentem-se diferentes daqueles de Haber, sua explicação de uma avaliação ligeira do grupo dos negros por parte dos professores, baseada na crença na incapacidade do grupo parece pertinente para analisar nossos resultados. Pois demonstra que esses professores utilizam critérios diferentes para avaliar os grupos, sendo os negros avaliados com base na expectativa de fracasso, ou mesmo na crença em sua incapacidade de gerar um produto de qualidade (Ziviani, 2014).

Os resultados do presente estudo reafirmam os achados de Rosemberg (1998), de Cavalleiro (2001) e de Wright (1992) no que tange ao fato da carência de um adequado tratamento afetivo e julgamento igualitário às crianças negras por parte da escola. Estas crianças enfrentam o preconceito por diversas frentes, através de seus companheiros, seus professores e da sociedade. É importante que seja dado às crianças negras o direito de participarem de uma escola sem preconceitos. Isso pode ser possibilitado pela valorização da compreensão deste fenômeno por parte dos professores no seu processo de formação docente, assim como pela ampla discussão



na escola dos processos que subjazem as diferenças entre os grupos. Pois a compreensão de que processos históricos, políticos e econômicos de cada época foram os produtores da supremacia de um grupo sobre outro, questionaria a crença na essencialização da diferença, ou na diferença como naturalizada. Entretanto, a compreensão da história do grupo, de sua cultura e seus valores, pode fornecer tanto a alunos quanto aos professores o entendimento das diferenças e a compreensão destas diferenças como construídas historicamente e socialmente.

A discriminação de que são vítimas as crianças negras independe da cor da pele e da idade do professor. Sendo assim, poderíamos esperar que professores negros discriminassem menos a criança negra por se identificarem com elas. Entretanto, nossos dados demonstram que isso não acontece. Ao que tudo indica, professores brancos e negros participam de um mesmo contexto de relações raciais e sendo o preconceito e a discriminação fenômenos sociais aprendidos via processo de socialização¹, podemos imaginar que esses professores, por estarem vivendo numa sociedade em que o racismo é experienciado numa idade precoce, sequer percebem que foram vítimas ou que estão vitimando (Allport, 1954). Como demonstram os estudos de Cavalleiro (2001), os professores essencializam as questões raciais, considerando-as imutáveis. Castro e Abramovay (2006) chamam atenção para o fato de o preconceito na nossa sociedade ser sutil e, muitas vezes, passa imperceptível, como no seu estudo em que professores pais, diretores e alunos não percebem as diferenças de rendimento escolar entre os alunos negros e brancos. Esse viés, na percepção da defasagem em função da cor, pode ainda ser interpretado como uma forma de essencialização.

Já na análise dos critérios utilizados pelos professores para avaliar as crianças, a discriminação ocorre de maneira mais sutil, porém não imperceptível. Observamos o uso de critérios superficiais na avaliação da criança negra, enquanto que para a criança branca os critérios lembram sua capacidade de pensar e agir inteligentemente. Como afirmam Fiske e cols. (2002), nas avaliações intergrupais, há uma tendência a utilizar características de competência ao grupo dominante e a analisar os grupos dominados através de critérios superficiais, o que representa uma forma de inferiorização do outro.

¹Processo através do qual a criança se torna membro de uma sociedade, referindo-se à aprendizagem das regras, crenças, proibições, valores e modos de comportamento compartilhados por seu grupo social (Guimond, 2000).



Como no estudo de Haber (1998, 2004) o esforço para evitar a tensão intergrupual pode explicar os critérios escolhidos para avaliar a criança negra, ou seja, os professores avaliam a criança negra de modo menos severo e mais superficial. Também motivos cognitivos baseados em crenças de que negros têm menos competência acadêmica do que os brancos levariam a essa avaliação diferenciada da criança negra. Como afirmado nos estudos de Haber (1998, 2004) e Ziviani (2014) os professores automatizariam as suas respostas quando avaliam indivíduos desses grupos, ou seja, se recusam a dedicar tempo a eles. Já a criança branca é avaliada segundo os moldes do grupo dominante, ou seja, como criativa, que sabe construir porque é inteligente e capaz.

Fundamentalmente, essas formas de avaliar os grupos se propõem a manter o *status quo* dos grupos, limitando seu campo de trabalho e de poder. Assim, o que se pode depreender desses dados é que as impressões que os professores têm das pessoas negras é de que elas não precisam alimentar expectativas, pois seu lugar social está previamente definido. Como afirma Menezes (2003), a escola reserva um lugar social de fracasso para a criança negra e, através de uma série de comportamentos partilhados por muitos do corpo escolar, levam-nas a internalizarem concepções negativas sobre si mesmas. Considerando-se que as crianças constroem seu lugar social, amparando-se no que é refletido a partir de seu contexto social, e a escola é um importante contexto de projeção, é necessário discutir o preconceito e a discriminação na escola a fim de reduzir o preconceito racial no seu interior e na sociedade (Ziviani, 2014). Para isso, faz-se necessário, ainda, como afirma Coelho (2006), zelar pela formação dos professores preparando profissionais atentos tanto para a dimensão pedagógica quanto para as dimensões humana e sociopolítica do processo educacional.

Considerações Finais

No espaço escolar, reúnem-se diferentes grupos e suas diferenças muitas vezes não são consideradas como importantes elementos de análise, causando, assim, uma pressão que tem impactos diversos. O objetivo deste estudo é o de analisar o papel do professor no processo de discriminação de crianças negras. As análises feitas indicam que, provavelmente, as crianças negras estão submetidas, nas escolas, à forte pressão que é exercida em forma de crenças depreciativas e atitudes discriminatórias mantidas não somente por seus colegas mas também por seus professores. Esta



experiência tem efeitos sobre o comportamento, a autoestima e a percepção de si mesmo e das relações raciais, levando-as a perceber o ambiente social como hostil (Cavalleiro, 2001; Lima & França, 2012).

A escola não é apenas um espaço para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também é um espaço de socialização para as atitudes raciais. Sendo assim, é importante preocupar-se com os valores sociais e as crenças difundidas nesse contexto, haja vista que o manejo inadequado das relações raciais pode criar um ambiente de proliferação da inferioridade pessoal e disseminar profecias autorrealizadoras. Com base nas considerações de Merton (1948), Rosenthal (1989), Crano e Mellon (1978) e Diaz-Aguado (1996), podemos, portanto, afirmar que, se as crianças se sentem inferiorizadas, indesejadas ou como elementos estranhos ao contexto escolar, há uma forte possibilidade de evadirem-se da escola ou terem insucesso nesse contexto. Se dentro desse contexto perpassam crenças e ações que levem à diferenciação de grupos, seja pelo gênero, seja pela raça, seja pela classe, os indivíduos discriminados podem estar sob pressão. O resultado da pressão grupal é, em muitos casos, a diminuição da autoestima, e a luta pela sua proteção pode fazer indivíduos de baixo *status* diferenciar-se, negar ou evadir-se de seus grupos.

O professor é uma figura de identificação e detém o conhecimento dentro da escola. Em seu papel de socializador, espera-se que o professor tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos, considerando suas diferenças raciais, culturais, religiosas, etc., evitando ser perpetuador de visões deturpadas e arraigadas sobre os grupos (Oliveira, 2008). Enquanto educador, o professor precisa estar aberto para discutir as diferentes visões que as crianças apresentam sobre os grupos que compõem a sociedade. É importante refletir sobre suas próprias opiniões, pois elas serão transmitidas por sua expressão, postura do corpo e impoção da voz. Se a criança sente que é percebida como incapaz, poderá encarar isso como verdade. O resultado é a consubstanciação de uma profecia autorrealizadora que terá efeitos nocivos talvez em diversas áreas da vida.

Como afirma Haber (1998), a avaliação do aluno pelo professor deve ser tanto vertical (baseado nos seus conhecimentos) quanto horizontal (baseado na sensibilidade e respeito a dignidade da pessoa) visando proteger sua autoestima e moral, de modo que ele deve estar atento no momento de suas avaliações para manter seu viés sob controle. Tendo em vista que a educação que a criança recebe no estágio inicial é de grande importância e forma base para seu desenvolvimento



emocional, social e intelectual, preparar os professores para o manejo das questões raciais no interior da escola pode ser um modo de reduzir as desvantagens sofridas por crianças negras nesse estágio.

Algumas medidas podem ser empreendidas visando a redução dos preconceitos na escola. Em conformidade com os estudos de Rutland, Brown e Cameron (2005), fornecer aos professores e alunos informações sobre as características culturais dos distintos grupos e sobre as bases dos preconceitos através do ato de contar histórias, que podem estar associadas a ênfase no que há de comum nos grupos existentes em determinado contexto; ter atenção a implementação da Lei nº 10.639 e ampliar o alcance de seus efeitos para outros grupos vulneráveis; elaborar ações que atinjam toda a escola no sentido de atuar junto todo corpo escolar, sobretudo, professores e alunos na redução do preconceito na escola, semelhante ao estudo desenvolvido por Souza (2005).

Estudos futuros podem centrar-se na formação dos professores para o aprimoramento ou aquisição de estratégias de redução do preconceito e à discriminação no contexto escolar, à luz dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação, através da Lei nº 10.639 e seu possível subsídio a estratégias de redução do preconceito e discriminação.

Referências Bibliográficas

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Brewer, M., & Crano, W. (1994). *Social psychology*. Minneapolis/St. Paul: West Publishing Company.
- Balsa, A. I. & McGuire, T. G. (2003). Prejudice, clinical uncertainty and stereotyping as sources of health disparities. *Journal of Health Economics*, 22(1), 89-116. Retrieved from: <http://www.rwj.harvard.edu/papers/mcguire.pdf>
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP.
- Cavalleiro, E. S. (2001). Educação anti-racista: compromisso indisponível par um mundo melhor. In E. S. Cavalleiro (org.), *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus.
- Chagas, L. C., & França, D. X. (2010). Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de sergipe. *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, ISSN 1982-3657



- Coelho, W. N. B. (2006). Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos*, 7 (2), 303-309. Retrieved from: <http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/3210/2600>
- Crano, W. D., & Mellon, P. M. (1978). Causal influence of teachers' expectation of children's academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 70 (1), 39-49. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.70.1.39>
- Degler, C. N. (1971). *Nem preto nem branco: escravidão e relações raciais no Brasil e no EUA*. Rio de Janeiro: Labor.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerância*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Feitosa dos Santos, C. (2014). Escola e preconceito: Relações raciais na ótica dos professores. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe. Retrieved from: http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1987
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2002). *Emotions up and down: Intergroup emotions result from perceived status and competition*. New York: Psychology Press.
- 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.
- França, D. X., & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco a dez anos. *Psicologia*, Vol. XVI(2), 293-323. Retrieved from: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000212&pid
- Gomes, N. L. (1997). A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In P. B. G., Silva & L. M. A., Barbosa (org.), *O pensamento negro em educação*. 17-30. São Carlos: UFSCar.
- Guimond, S. (2000). Group socialization in prejudice: the social transmission of intergroup attitudes and beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 30, p. 335-354. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:3<335::AID-EJSP994>3.0.CO;2-V
- Haber, K. D. (2004). The positive feedback bias as a response to out-group unfriendliness. *Journal of Applied Social Psychology*. 34 (11), 2272-2297. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb01977.x
- Harber, K. D. (1998). Feedback to minorities: Evidence of a positive bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (3), 622-628. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.622>



- Hasenbalg, C. A., & Silva, N. V. (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 5-12. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000183&pid=S1414-9893201100020001300022&lng=en
- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and Politics: Symbolic Racism Versus Racial Threats to the Good Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 3, pp. 414-431. Retrieved from: <http://www.isr.ucla.edu/sears/pubs/A057.pdf>
- Lima, M. E. O., & França, D. X. (2012). Políticas públicas e afirmação identitária em crianças negras e indígenas de Sergipe. In P.S.C. Neves & P. Domingues (Org.), *A diáspora negra em questão: Identidades e diversidades étnico-raciais* (pp. 207-236). Aracaju, Editora UFS.
- Lima, M. E. O. (2003). *Normas sociais e racismo: Efeitos do individualismo meritocrático e do igualitarismo na infra-humanização dos negros*. Tese doutorado. Instituto superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Retrieved from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S0102-3772200400010000300021&lng=es
- Lins Rodrigues, A. C. (2013). *Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-134016/pt-br.php>
- Lopes, A. (1995). *Escola, socialização e cidadania: Um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos*. São Carlos: Editora UFSCar.
- Menezes, W. (2003). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. *Cadernos de Estudos Sociais*, 19 (1), 95- 106.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/4609267>
- Monteiro, M. B., & Ventura, P. (1997). A escola faz a diferença? Práticas Maternas e o desenvolvimento da noção de pessoa nas crianças. In M. B. Monteiro & P. Castro (Orgs.), *Cada cabeça uma sentença: Idéias dos adultos sobre as crianças*. Oeiras: Celta Editora.
- Munanga, K. (2005). Introdução. In K. Munanga (Org.). *Superando o Racismo na escola*. (2ª Ed.), Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Oliveira, L. F., & Lins, M. R. F. (2008). Memórias e imagens desestabilizadoras para a (re) educação das relações étnico-raciais. *Teias*, 9 (17), 70-78. Retrieved from:



www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/download/244/238+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

- Oliveira, L. F. (2008). A construção dos fundamentos teóricos de uma nova política pública de promoção da igualdade racial na educação brasileira. In A. Nascimento, A. M. Pereira, L. F. Oliveira & S. M. Silva (Org), *Histórias, culturas e territórios negros na educação: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais*. Rio de Janeiro: E-Papers.
- Queiroz, D. M. (2000). Desigualdades raciais no ensino superior: A cor da UFBA. In D. M. Queiroz (Orgs.), *Educação, racismo e anti-racismo*. 4, Salvador: Novos Toques.
- Reid, P. T. (1988). Racism and sexism. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy*. (pp. 203-221). Springer US.
- Rosemberg, F. (1998). Raça e desigualdades educacionais no Brasil. In J. G. Aquino (Org.), *Diferença e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Rosemberg, F. (2000). Educação infantil, gênero e raça. In, A. S. A., Guimarães & L. Huntley (Orgs.), *Tirando a máscara: Ensaio sobre racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rosenthal, R. (1989). *The effect effort theory of the mediation of interpersonal expectation effects*. New Orleans: American Psychological Association.
- Rutland, A., Brown, R., & Cameron, L. (2005). Reducing prejudice in children: Extended report. *Economic & Social Research Council (ESRC)*. University of Kent, Canterbury. 1-29. Retrieved from: <https://www.kent.ac.uk/psychology/people/cameronl/extended-contact/extended-report.pdf>
- Santana, M. A., & Müller, M. L. R. (2011). Discriminação racial no cotidiano escolar: O que dizem as diretoras. *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades*, Salvador, UFBA. Retrieved from: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307651658_ARQUIVO_trabalhocompletomalsetesantana.pdf
- Souza, I. S. (2005). Trabalhando com o preconceito na sala de aula. In D. J., Silva & R. M. C Libório (Orgs.). *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo, Casa do Psicólogo
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Belton: Duxbury.



Wright, C. (1992). Early education: multicultural primary school classrooms. In D. Gill, B. M. Mayor & M. Blair (eds.), *Racism and Education: Structures and strategies*. London: SAGE.

Ziviani, D.C. G. (2014). Inclusão e diferença: Estudos dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescents. 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.