

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ETHNIC-RACIAL SOCIALIZATION FROM THE PERSPECTIVE OF BASIC EDUCATION TEACHERS

Patrícia Modesto Matos¹

Dalila Xavier de França²

Resumo

A presente pesquisa analisou se os docentes consideram que o racismo causa efeitos negativos na trajetória escolar dos discentes negros, bem como investigou se a identidade étnico-racial do professor afeta as práticas que promovem a igualdade racial. Os 87 docentes, que atuam na educação básica, colaboraram com o estudo preenchendo um questionário autoaplicável. Os dados foram analisados por meio de uma análise de mediação moderada, utilizando-se a cor da pele do professor como variável preditiva, o uso de estratégias de socialização étnico-racial como variável dependente e a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros como variável mediadora. Os dados evidenciam que a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros é a variável subjacente à relação entre a cor do docente e o uso de estratégias de socialização voltadas para a transmissão de mensagens positivas sobre o negro por parte do professor.

Palavras-chave: Desempenho escolar; Identidade étnico-racial; Professores; Socialização étnico-racial.

Abstract

The present research analyzed whether teachers consider that racism causes negative effects on the school trajectory of black students, as well as investigated whether the ethnic-racial identity of the teacher affects practices that promote racial equality. The 87 teachers, who work in basic education, collaborated with the study by completing a self-administered questionnaire. The data were analyzed through a moderate mediation analysis, using the teacher's skin color as a predictive variable, the use of ethnic-racial socialization strategies as a dependent variable and the perception that racism impairs the school performance of black students as a mediating variable. The data show that the perception that racism harms the school performance of black students is the underlying variable of the relationship between the color of the teacher and the use of socialization strategies aimed at transmitting positive messages about the black by the teacher.

Keywords: School performance; Ethnic-racial identity; Teachers. Ethnic-racial socialization.

¹ Doutoranda e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduada em Psicologia e em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (Unit). Atua como professora na educação básica. Membro do Grupo de Pesquisa em Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: patriciamatosd_23@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-3763-7895>

² Professora Associada do Departamento de Psicologia, Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Socialização das Atitudes Intergrupais e Racismo (GPSAIR). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: dalilafranca@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-0431-3034>

Introdução

Há alguns anos, surgiram os primeiros estudos para investigar o processo de socialização étnico-racial sobre grupos minoritários. Essas pesquisas buscavam entender a forma como as famílias transmitiam os valores sobre raça e etnia para os filhos. Atualmente, tem crescido o interesse em pesquisar o papel dos professores como agentes socializadores que influenciam as atitudes e comportamentos dos alunos acerca da temática étnico-racial (HUGHES *et al.* 2006).

Entende-se que o processo de socialização pode ser dividido em duas etapas: a socialização primária, que ocorre na infância e contribui para que o sujeito adquira as características do seu grupo social, como a religião e a classe social, por exemplo; e a socialização secundária que “provém da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição do conhecimento, ou seja, consiste em todo o processo subsequente de inserção das pessoas já socializadas em novos setores institucionais” (BRITO, 2013, p. 122). Assim, na infância, os pais são os sujeitos que configuram o principal acesso à socialização étnico-racial das crianças. Contudo, quando os sujeitos crescem, tornando-se adolescentes e adultos, a socialização passa a ser desempenhada por outros atores, como colegas, professores e o currículo escolar (ALDANA; BYRD, 2015).

Para Coll, Palácios e Marchesi (2004), a socialização ocorre por meio dos processos mentais, afetivos e comportamentais. O primeiro está relacionado aos conhecimentos que envolvem os valores, os costumes e as informações transmitidas pela instituição escolar; já o segundo expressa-se por meio da empatia, do apego e da amizade; e o terceiro envolve as condutas socialmente desejáveis, evitando apresentar aquelas rejeitadas pela sociedade. Para França (2013), a socialização permite que o sujeito apreenda o conhecimento sobre a percepção social dos grupos, ou seja, é por meio desse processo que a pessoa toma consciência de como o grupo ao qual pertence é percebido pelos demais grupos que compõem a sociedade.

Há pesquisas que utilizam a terminologia “socialização racial” (HUGHES; JOHNSON, 2001), outras que fazem uso do termo “socialização étnica” (DOUGLASS E UMAÑA-TAYLOR, 2016; LEE *et al.*, 2018) ou ambas (ALDANA; BYRD, 2015; BANERJEE; BYRD; ROWLEY, 2018; SEOL *et al.*, 2016). Em termos conceituais, no contexto educacional, a socialização racial faz menção às orientações cujo foco é a preparação dos alunos para lidar com os estereótipos raciais e o racismo, ou seja, os professores podem falar com os discentes sobre as limitações ou buscar meios de obter as mesmas recompensas devido à origem do seu

grupo. A socialização étnica ocorre por meio da comunicação e da transmissão para os alunos sobre os valores culturais, a história, os costumes do grupo a que pertencem, isto é, os docentes podem ensinar aos educandos o que significa fazer parte daquele grupo e estimulá-los a aprender algo sobre o grupo racial do qual esses sujeitos fazem parte (SEOL *et al.*, 2016).

Devido à complexidade em determinar se os professores trabalham mais com a socialização étnica ou racial e, para evitar ambiguidades, será adotado, no presente estudo, o termo socialização étnico-racial. Entende-se que, no universo escolar, a socialização étnico-racial são as práticas educativas promovidas pelos professores sobre a história, a cultura e as formas de enfrentar o racismo. Além disso, acredita-se que a identidade do professor vem a ser um determinante importante na percepção do racismo e na promoção da socialização étnico-racial nas escolas. Assim, diante das novas conjecturas, será que os professores percebem que o racismo causa efeitos negativos na escolarização dos discentes negros? A identidade étnico-racial do professor interfere na promoção da socialização étnico-racial?

A partir dos questionamentos suscitados, o presente estudo visa a analisar se os docentes consideram que o racismo causa efeitos negativos na trajetória escolar dos discentes negros, bem como investigar se a identidade étnico-racial do professor afeta as práticas que promovem a igualdade racial. Assim sendo, as seguintes hipóteses orientam este estudo: 1) Os professores, em geral, consideram que o racismo prejudica a trajetória escolar dos alunos negros; e 2) A identidade étnico-racial positiva do docente contribui para as práticas de socialização étnico-racial.

Socialização étnico-racial no contexto escolar

Entende-se que, pelo fato de o sujeito passar um tempo relevante no espaço escolar, convivendo com outras pessoas, é que a escola torna-se uma fonte importante de socialização (ALDANA; BYRD, 2015). Além de colaborar para a construção do conhecimento formal, a inserção no ambiente escolar possibilita a convivência entre os sujeitos. As experiências que resultam dessas interações contribuem, em tese, para que o aluno aprenda a aceitar o posicionamento dos outros, ocasionando relações mais respeitáveis (HAAG, 2010).

A escola tem sido comumente reconhecida como o espaço que busca promover a socialização dos estudantes. É uma instituição formadora, capaz de incluir e excluir os alunos da sociedade. Por isso, é um espaço de grande relevância social, pois pode colaborar com a desconstrução das relações e dos conhecimentos arraigados, além de promover o

reconhecimento das diferenças que permeiam a cultura do povo negro. Diante de um contexto que considera a diversidade, os discentes negros terão a oportunidade de experienciar situações, as quais contribuem para a construção da sua identidade (CAVALCANTE, 2018).

Durante muitos anos, o currículo oficial da educação tem favorecido a cultura de um grupo hegemônico em detrimento da descaracterização das demais culturas que contribuíram para a construção da sociedade brasileira (PEREIRA; CORDEIRO, 2014). Dessa forma, por meio da resistência histórica empreendida nos séculos XX e XXI, o Movimento Negro tem lutado contra as desigualdades vivenciadas pela população negra, propondo meios para evidenciar a cultura afro-brasileira e africana como construtora do processo histórico. Um desses meios foi a promulgação da Lei 10.639/2003, considerada um marco de grande relevância para as conquistas sociais do país (SILVA; BERNARDINO; SILVA, 2014), pois “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). A promulgação dessa lei veio propor uma “mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos em favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p. 08).

Entende-se que as disposições descritas na referida lei corroboram significativamente com os estudos sobre socialização étnico-racial desenvolvidos a partir da década de 1990, sumarizados por Hughes *et al.* (2006) em quatro grupos nos quais as mensagens costumam ser transmitidas: socialização cultural, preparação para o preconceito, promoção da desconfiança, igualitarismo, daltonismo ou silêncio sobre a raça.

A socialização cultural é entendida, no contexto educacional, como práticas educacionais usadas para ensinar aos estudantes os saberes que envolvem a herança cultural, racial e étnica, os costumes e as tradições do grupo, com o intuito de desenvolver orgulho cultural, racial e étnico nos sujeitos (HUGHES *et al.*, 2006). Os professores podem falar sobre pessoas relevantes para a história e a cultura do grupo; apresentar livros, histórias que tenham um conteúdo cultural importante; comemorar feriados (aqui no Brasil, pode ser o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra), entre outros (ALDANA; BYRD, 2015). Estudos têm mostrado que essa forma de socialização diminui os efeitos da discriminação entre os sujeitos no rendimento escolar, ou seja, os resultados da discriminação entre os pares e a relação com o resultado acadêmico negativo ocorriam quando a promoção da socialização cultural era relativamente baixa (BANERJEE; BYRD; ROWLEY, 2018).

Nesse contexto, a “preparação para o preconceito” são as discussões com os alunos sobre a existência de preconceito étnico-racial na sociedade e os ensinamentos das formas a respeito de como lidar com o fato de fazer parte de um grupo que é alvo de discriminação (HUGHES *et al.*, 2006). Também pode ser entendida como as práticas promovidas pela escola que conscientizam os alunos sobre as diferenças étnico-raciais, sobre a discriminação racial que envolve os níveis individual e institucional, bem como as práticas que ensinam os discentes dos mais diversos grupos étnicos a conviverem ou enfrentarem o racismo (ALDANA; BYRD, 2015).

A “promoção da desconfiança” é definida como as práticas que enfatizam a necessidade de o sujeito ter prudência ao manter interações com outros grupos raciais. O sujeito recebe orientação para manter prudência ao ter contato inter-racial, mas não é instruído para conviver ou combater a discriminação que venha a ocorrer no momento da interação. Essa forma de socialização não prevalece nas pesquisas, mas há evidências, em estudos qualitativos, de que crianças e jovens têm recebido esse tipo de mensagem das famílias (HUGHES *et al.*, 2006).

Outra forma de socialização existente é a que foi denominada “igualitarismo”, na qual são incorporadas quaisquer práticas que estimulem os alunos a valorizarem as características próprias em detrimento de fazerem parte de grupos raciais e étnicos, por exemplo, os jovens adquirem habilidades para destacar-se e fazer parte do grupo dominante (HUGHES *et al.*, 2006). É importante salientar que o modo de agir dos docentes exerce mais influência nos tipos de mensagens igualitárias utilizadas sobre diversidade e nas discussões sobre o racismo no decorrer das aulas do que o ambiente escolar em si (WALTON *et al.*, 2014).

As mensagens daltônicas enfatizam o apoio aos ideais de igualdade e justiça, mas tendem a evitar falar sobre a raça, a exemplo disso, é uma das declarações emitidas por um dos professores que fez parte do estudo de Yu (2012, p. 01): "Não vejo cores, vejo crianças". Evitar perceber as diferenças nas interações sociais para deixar transparecer a ideia de imparcialidade é uma abordagem muito comum utilizada pelos professores nas escolas. O daltonismo parece ser uma solução simples para gerir as questões raciais, pois, como as pessoas não percebem a raça, então, esta não tem importância. O daltonismo, em algumas situações, dificulta a construção de relações e políticas relacionadas à raça (APFELBAUM; NORTON; SOMMERS, 2012). O silêncio sobre raça é um modo de prevenir discussões que envolvem falar sobre raça e etnia (HUGHES *et al.*, 2006).

Diversos estudos que investigaram os efeitos da socialização étnico-racial na vida de jovens e crianças não apresentam resultados conclusivos. Existem pesquisas que apresentam achados positivos e outras mostrando um efeito negativo ou até mesmo nulo (HUGHES *et al.*, 2006). O trabalho realizado por D'Hondt *et al.* (2016) examinou a associação da discriminação étnica percebida pelos professores com o senso de futilidade acadêmica³ dos alunos das minorias étnicas. Para isso, os achados apontam que a socialização étnico-racial pode aumentar a sensibilidade dos sujeitos sobre a futilidade acadêmica. Mesmo recebendo orientações para ter orgulho da sua raça e etnia, não há como evitar situações negativas, acarretando uma reação mais intensa à discriminação vivenciada. Assim, os autores afirmam que a socialização cultural e a preparação para o preconceito, ora atenuem as consequências negativas da discriminação percebida pelos docentes, ora aumentem-nas.

O trabalho desenvolvido por Douglass e Umaña-Taylor (2016) com adolescentes latinos que analisou os efeitos variantes do tempo da socialização étnica familiar, na exploração e resolução da identidade étnico-racial, indicou que a socialização étnica transmitida pela família têm relação positiva com o desenvolvimento da identidade étnico-racial dos sujeitos.

Outro estudo conduzido por Lee *et al.* (2018) examinou e estendeu a aplicação da teoria da identidade social aos adolescentes biétnicos na Coreia, usando o modelo de socialização e identidade étnica. Os resultados apontaram relações positivas entre socialização linguística e respeito étnico, respeito étnico e autoestima, autoestima e ajuste escolar, e respeito étnico e ajuste escolar. Esses resultados indicam a importância da socialização étnico-racial promovida pelas mães no ambiente familiar que apresenta efeitos positivos na escolarização dos alunos.

Seol *et al.* (2016) analisou a relação entre a discriminação racial percebida, experiências de socialização étnico-racial e ajuste escolar entre adolescentes coreanos americanos que crescem em famílias monorraciais e multirraciais. Os achados evidenciam que os adolescentes coreanos americanos adotados relatam níveis mais baixos de discriminação racial, socialização racial e socialização étnica do que aqueles caracterizados como não adotados. Além do mais, enquanto a discriminação racial estava relacionada de forma negativa ao ajuste escolar, a socialização étnica estava relacionada de forma positiva, pois a quantidade moderada de socialização racial prevê melhor o ajuste escolar. Por fim, as mensagens de orgulho, história e

³ Entende-se por futilidade acadêmica a importância dada pelos alunos ao esforço em estudar e obter resultados recompensadores no futuro (VAN HOUTTE; DEMANET, 2016).

valores coreanos contribuem para que ambos os grupos possam lidar com situações que envolvem o racismo.

Aldana e Byrd (2015) realizaram uma revisão da literatura sobre as diversas práticas promovidas nas escolas que têm relação com a socialização étnico-racial estruturada por Hughes e colaboradores em 2006. Os resultados indicam uma diversidade de ações que podem contribuir para o desenvolvimento da identidade étnico-racial e da consciência étnico-racial dos estudantes, categorizadas dentro de grupos como: a socialização cultural, a preparação para preconceitos, promoção da desconfiança, igualitarismo, daltonismo e silêncio sobre raça. Para os autores, ainda é necessário haver mais pesquisas que busquem entender a função que a escola exerce no desenvolvimento da percepção dos estudantes negros sobre a raça e a identidade.

Por meio da socialização, dos debates e das elucidações, o universo escolar contribui para a construção da identidade do aluno negro. Entende-se que as interações sociais no processo educativo podem desencadear uma série de conflitos que implicam na identidade dos jovens, como o racismo e a segregação racial (CAVALCANTE, 2018). Dessa forma, o professor exerce um papel relevante no desenvolvimento de ações, as quais visam dirimir as adversidades que envolvem as relações raciais na escolarização dos educandos, conforme expõem os achados do estudo conduzido por Carvalho e França (2019) que, a partir de uma revisão integrativa da literatura, encontraram 20 trabalhos com algumas estratégias de enfrentamento ao racismo promovidas pelas escolas. As ações focam na formação docente, nos projetos culturais e artísticos, nas mudanças curriculares e no ensino, como também no combate ao preconceito nos livros didáticos.

No ambiente escolar, a atuação dos professores em relação à socialização étnico-racial pode ser configurada pelas características individuais, coletivas e pelo contexto em que alunos e professores estão inseridos. A identidade étnico-racial dos docentes influencia a frequência e os tipos de mensagens sobre raça e etnia que serão transmitidas (HUGHES *et al.*, 2006). Por outro lado, a iniciativa poderá partir dos alunos, cuja busca por uma identidade e compreensão das experiências que vivenciam, podem iniciar as discussões sobre raça na sala de aula com seus professores (HUGHES; JOHNSON, 2001). Para Branch (2014), as práticas direcionadas ao trabalho com a identidade étnico-racial na escola poderão diminuir as situações de racismo que o estudante negro vivencia e poderão promover sentimento de segurança e orgulho para todos os discentes, minimizando os conflitos que envolvem a temática racial.

Apesar da relevância psicológica e dos efeitos positivos que a identidade étnico-racial promove no desempenho acadêmico do aluno (BRANCH, 2014), muitos professores, por falta de preparo, evitam abordar conteúdos sobre raça e etnia em suas atividades (MACHADO, 2010; ROSA, 2017). Desse modo, “a capacidade de incorporar a exploração da identidade étnica em seus currículos e pedagogia deve ser uma das competências mínimas que os professores devem demonstrar” (BRANCH, 2014, p. 04). Para tanto, os docentes podem provocar discussões a fim de afirmar a importância das diferenças étnicas, promover pesquisas sobre pessoas negras que ocupam posição de destaque e suas contribuições para a sociedade, entre outros (BRANCH, 2014).

Diante da complexidade que envolve o contexto escolar, a figura do professor é muito importante para que as práticas educacionais alcancem sucesso, inclusive nas ações direcionadas ao processo de socialização, pois “na sala de aula o professor é sempre uma referência para seus alunos, sejam eles negros ou brancos. Esse processo traz para os professores negros mais uma complexidade” (MACHADO, 2010, p. 108). Se, por um lado, ele percebe a discriminação direcionada aos alunos, por outro, percebe que também é um alvo do racismo (MACHADO, 2010).

Racismo percebido e a atuação docente

O racismo ocorre por meio de um processo de hierarquização no qual um sujeito ou o grupo social a que ele pertence é excluído por ser percebido como diferente pelo fato de apresentar uma característica física externa, real ou imaginada (LIMA; VALA, 2004). Para Gomes (2005, p. 52), o racismo é um “conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira”.

Há evidências de que ainda persistem, nas escolas, a difusão de ideias e práticas preconceituosas e racistas, as quais fortalecem os estereótipos e prejudicam a socialização dos alunos no percurso da construção positiva da autoestima (MACHADO, 2010). Desse modo, no universo escolar, o racismo pode ser percebido nos livros didáticos (ROZA, 2017; SANTOS, *et al.*, 2019), nas relações entre os sujeitos dentro da escola (SANTIAGO, 2015), nas formas diferenciadas de avaliação (FRANÇA, 2017; FEITOSA DOS SANTOS, 2014), entre outros.

O tratamento diferenciado, dispensado aos alunos, de acordo com a cor da pele, foi percebido no trabalho conduzido por Gonçalves e Muller (2011) que observaram a atuação de

professores do ensino fundamental em uma escola na cidade de Cuiabá (MT). As autoras identificaram que os alunos classificados como fracos pelos docentes, quando apresentavam rendimentos insatisfatórios, também foram classificados como negros pelas pesquisadoras. Mesmo havendo uma quantidade reduzida de alunos brancos, no grupo considerado fraco, recebiam tratamento diferenciado dos alunos negros, pois, para os professores, o rendimento escolar aquém do esperado para os discentes brancos, estava associado a um problema que seria superado rapidamente, aspectos que diferem das mensagens emitidas sobre a situação dos discentes negros, vistos como sem jeito e sem perspectiva de mudança.

Para Feitosa dos Santos (2014), ainda é atribuída à escola a manutenção, bem como o combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação nas práticas educativas, contexto que afeta as relações dos sujeitos envolvidos na dinâmica escolar, implicando negativamente na construção da identidade e na trajetória escolar dos estudantes negros. Ao atribuir tal responsabilidade à escola, será o professor, o profissional que deverá avaliar suas ações e buscar estratégias para atuar na mudança dessa realidade.

As pesquisas têm mostrado que os professores percebem que o racismo está presente na escola (SANTOS; RODRIGUES, 2016), podendo ocasionar prejuízos ao processo educativo dos alunos (ANJOS; SANTOS; SILVA, 2013). Também há evidências de posicionamentos contrários e a favor da existência de situações racistas no cotidiano escolar, ou seja, os professores afirmam que o racismo existe, mas não é percebido pela escola, ou quando é percebido, não lhe é direcionada a atenção adequada, ou simplesmente não há racismo no ambiente escolar (SANTOS, 2014), ou ocorre em outras escolas e não naquelas onde eles atuam (FEITOSA DOS SANTOS, 2014).

Os docentes também mencionam as ações realizadas para atenuar o racismo durante o exercício da profissão. Dentre as práticas difundidas, os profissionais alegam focar no contexto histórico ou encaminham o agressor para a direção (ANJOS; SANTOS; SILVA, 2013); conscientizam os alunos, dão alguma advertência e desenvolvem projetos para promover o respeito ao outro (SANTOS; RODRIGUES, 2016); e defendem que a melhor medida para modificar a realidade do racismo, no universo escolar, é não enfatizar a cor da pele (FEITOSA DOS SANTOS, 2014).

Na perspectiva do professor negro, sujeito que, ora presencia situações racistas, ora é vítima delas, Machado (2010) conduziu um estudo que analisou as experiências pessoais e profissionais de professores negros dentro do espectro da discriminação e do racismo para

compreender o posicionamento desses docentes diante da questão racial, além do modo como essas experiências implicam na construção de estratégias e de pedagogias antirracistas. Os docentes apresentaram um posicionamento que oscilou entre um comportamento combativo, de silenciamento, de negação, tanto no âmbito pessoal quanto no desenvolvimento de estratégias no campo individual.

Nesse sentido, a prática docente e o espaço escolar têm passado por modificações graças às políticas afirmativas que contribuem para o acesso ao ensino superior de jovens negros. Além do mais, esses sujeitos adquirem mecanismos que fortalecem a identidade étnico-racial em espaços antes ocupados por uma maioria branca. Pois, “a afirmação da identidade negra está diretamente ligada às redes de relações com o outro, ou seja, as relações mantidas pelo sujeito influenciarão o fortalecimento de sua identidade, seja positiva ou negativamente, considerando-se que a identidade não é inata” (MARQUES, 2018, p.13). Por isso, é tão relevante conhecer a identidade étnico-racial do professor e as implicações da mesma na promoção da socialização étnico-racial e na redução do racismo no ambiente escolar.

Método

Amostra

Segundo o censo da educação brasileira, realizado em 2017, o Brasil tem cerca de 2.078.910 docentes atuando em todos os segmentos da educação básica, dos quais 81% são mulheres, em sua maioria brancas (42%) ou pardas (25,2%), com idade média de 41 anos, atuando principalmente nas etapas iniciais da educação, tendo o nível superior como a escolaridade predominante, e desta porção, 36% portam títulos de pós-graduação (CARVALHO, 2018).

Participaram deste estudo 87 professores que atuam na educação básica em municípios dos estados da Bahia e Sergipe. A faixa etária deles variou entre 18 e 58 anos ($M = 38,9$; $DP = 9,6$)⁴, sendo que 43,7% (38) atuam na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, e 56,3% (49) trabalham com disciplinas específicas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em relação ao gênero dos educadores, 77% (67) eram do sexo feminino e 23% (20) do sexo masculino. A variável cor da pele foi avaliada de modo intervalar

⁴ *M*: Média; *DP*: Desvio padrão.

por meio de uma escala *Likert*⁵ com 7 pontos, sendo 1 o tom de pele mais claro e 7 o tom de pele mais escuro ($M = 4,6$; $DP = 1,6$).

Em relação à escolaridade, 3,4% (3) dos participantes declararam ter formação pedagógica (nível normal ou magistério); 3,4% (3), superior incompleto; 28,7% (25), superior completo; 56,3% (49), especialização *latu sensu*; e 8% (7), especialização *stricto sensu*. Além disso, 88,5% (77) exercem a função de professor(a), 4,6% (4) atuam como diretores(as), 4,6% (4) ocupam a coordenação das escolas, 1,1% (1) exerce o cargo de técnico(a) pedagógico(a) e 1,1% (1) de vice-diretor(a). O tempo de atuação varia entre mais de 1 ano até mais de 20 anos de exercício ($M = 3,0$; $DP = 1,46$).

Procedimentos

Em observância à legislação referente à pesquisa com seres humanos, este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe, sob o parecer de número 3.471.242. Em seguida, para viabilizar e diversificar a coleta dos dados, preparou-se um questionário na versão impressa e eletrônica - utilizou-se o programa *Google Drive*, que está disponível em <https://drive.google.com/>. A primeira versão foi entregue pessoalmente ao docente, já com a segunda, o profissional foi contatado por telefone, *e-mail* ou por meio das redes sociais. O *link* com o questionário ficava disponível nesses endereços eletrônicos para respondê-lo e também para compartilhá-lo com outros docentes. Nas duas versões, havia um texto explicando a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as orientações sobre o preenchimento do instrumento.

Instrumentos

O instrumento utilizado para coletar os dados foi um questionário com 35 questões fechadas, que versavam sobre o racismo percebido, a socialização étnico-racial, a identidade étnico-racial e o desempenho escolar. Na elaboração do instrumento, foram considerados os estudos realizados sobre os efeitos do racismo na trajetória escolar dos discentes (FRANÇA, 2017; FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2016), a implementação da Lei

⁵ A escala *Likert* foi elaborada em 1932 por Rensis Likert. A mesma requer que o participante aponte o grau em que concorda ou discorda com as declarações emitidas em relação ao tema abordado. Para isso, são atribuídos valores numéricos que indicam a força e a direção da reação do participante. Ou seja, as declarações em que há concordância receberão valores positivos ou altos e o contrário ocorrerá para as declarações as quais discorda (BAKER, 2005).

10.639/2003 (GOMES, 2012; MATOS; FRANÇA, 2019) e a socialização étnico-racial (HUGHES *et al.*, 2006; ALDANA; BYRD, 2015). O instrumento foi pré-testado com professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, seguindo o mesmo procedimento do estudo principal, com o intuito de verificar o tempo necessário para o preenchimento, as possíveis ambiguidades ou questões de difícil entendimento e a confirmação das respostas a todos os quesitos. Após o retorno dos docentes que colaboraram com o pré-teste, percebeu-se que não havia necessidade de alterações.

A socialização étnico-racial consistiu em uma escala tipo *Likert* de cinco pontos, que foi composta por três itens baseados na escala de socialização étnica de Hughes e Chen (1999), sendo que duas questões versavam sobre o grau de importância atribuído às ações promovidas pela escola visando discutir sobre a cor da pele na sala de aula. Quanto maior o valor, mais os professores achavam importante: (1) nada importante, (2) pouco importante, (3) indeciso, (4) importante e (5) totalmente importante.

A terceira questão versava a respeito das ações promovidas sobre a história e a cultura da população negra: (1) nunca, (2) raramente, (3) às vezes, (4) frequentemente e (5) sempre. Quanto maior o valor, mais os professores praticavam essas ações em suas aulas. Alguns exemplos dos itens são: “Você acha importante falar sobre a cor de pele com seus alunos?”, “Você acha que falar sobre a cor da pele vai ajudar seus alunos a superar dificuldades em suas vidas?”, “Alguma vez você já incentivou seus alunos a ler livros sobre a história e as tradições do grupo negro?”. Em seguida, procedeu-se à construção do indicador de socialização étnico-racial por meio do somatório e extração da média do conjunto de itens.

A identidade étnico-racial foi aferida pela satisfação e pela importância em ter a cor de pele autodeclarada. Ambos os indicadores foram medidos em uma escala *Likert* de 5 pontos: (1) totalmente insatisfeito, (2) insatisfeito, (3) indeciso, (4) satisfeito e (5) totalmente satisfeito, bem como o nível de importância atribuída: (1) nada importante, (2) pouco importante, (3) indeciso, (4) importante e (5) totalmente importante. Posteriormente, procedeu-se à construção do indicador de identidade étnico-racial por meio do somatório e extração da média do conjunto de itens.

Para aferir os efeitos do racismo no desempenho escolar de alunos negros, utilizou-se um conjunto de dez questões com uma escala *Likert* de cinco pontos em que o docente deveria expressar o grau de concordância em relação aos efeitos negativos do racismo na trajetória escolar de alunos negros. Quanto maior o valor expresso, mais o professor concordava que o

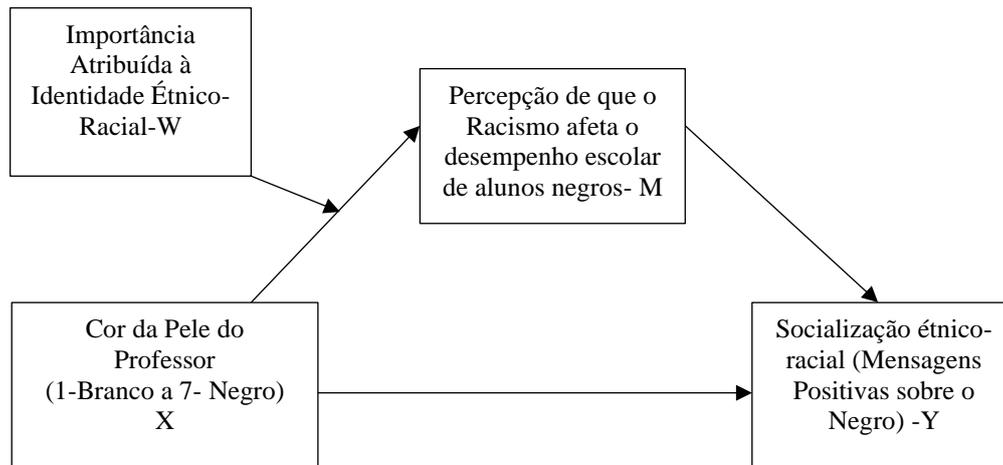
racismo prejudica os alunos negros: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) indeciso, (4) concordo, (5) concordo totalmente. São exemplos dos itens: “O racismo produz evasão escolar”, “O racismo faz com que seu aluno falte às aulas”, “As pessoas negras têm mais dificuldades em permanecer e concluir seus estudos”, “As pessoas negras enfrentam mais dificuldades para concluir a escola do que as pessoas brancas”. Em seguida, procedeu-se à construção do indicador de desempenho escolar por meio do somatório e extração da média do conjunto de itens.

Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados, no presente estudo, optou-se por utilizar a análise de mediação moderada. Esta é uma técnica de análise que resulta da combinação entre uma mediação e uma moderação. A primeira “pode ser definida como uma variável M que contabiliza indiretamente o efeito entre duas variáveis, a independente X e a dependente Y. A mediação também é avaliada em termos de processo” (PRADO; KORELO; SILVA, 2014, p. 13). Por outro lado, a segunda “pode ser definida como uma variável M que influencia a relação entre duas outras variáveis, a independente X e a dependente Y. A moderação também é avaliada em termos de interação” (PRADO; KORELO; SILVA, 2014, p. 13). Em relação, mais especificamente, à análise realizada neste estudo, esta “refere-se à moderação W de um efeito indireto da variável independente X sobre a dependente Y através de uma variável mediadora M” (PREACHER; HAYES, 2008 *apud* PRADO; KORELO; SILVA, 2014, p. 13). Assim, nesse tipo de análise, uma mediação simples sofre o efeito da moderação de outra variável.

Na análise de mediação moderada conduzida neste trabalho, foi utilizada a cor da pele do professor como variável preditiva (X), as estratégias de socialização étnico-racial como variável dependente (Y) e a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros como variável mediadora (M). Ademais, a importância atribuída à identidade étnico-racial foi inserida como variável moderadora (W) da relação entre cor da pele do professor e percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar dos alunos negros. Para essa análise, foi utilizado o *software* PROCESS para SPSS (HAYES, 2013), adotando-se o método de análise *bootstrap CI (5.000 samples)*, conforme recomendado por Hayes e Scharkow (2013), por apresentar melhor confiabilidade. O modelo teórico analisado está apresentado na Figura 1.

FIGURA 1. Modelo teórico testado no estudo



Fonte: Autoria própria (2019).

Resultados

Os achados desta pesquisa foram analisados utilizando a cor da pele do professor como variável intervalar. Optou-se por essa escolha devido ao tamanho reduzido da amostra. Portanto, os resultados devem ser interpretados considerando todos os professores de modo geral, ou seja, a percepção dos docentes negros e brancos.

Os resultados encontrados por meio de uma análise de mediação moderada⁶ indicaram que a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros prediz de modo positivo e significativo o uso de estratégias de socialização étnico-raciais voltadas para a transmissão de uma imagem positiva dos negros, $b = .31$, $t(83) = 3.06$, $IC95\% = .10, .51$, $p = .002$. A cor da pele do professor, por sua vez, não exerce efeito direto sobre a utilização dessas estratégias, $b = -.08$, $t(83) = -1.85$, $IC95\% = -.18, .006$, $p = .066$. Não obstante, a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros é explicada pela interação entre a cor da pele do professor e a importância atribuída a sua identidade étnico racial, $b = .18$, $t(83) = 2.37$, $IC95\% = .02, .33$, $p = .002$.

De modo mais específico, a cor do professor prediz de modo positivo e significativo a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros, apenas quando o professor atribuiu alta importância (+1DP) a sua identidade étnico-racial, $b = .078$, $t(83) = 2.59$, $IC95\% = .06, .49$, $p = .01$. Entre os professores que atribuíram baixa importância a sua

⁶ b : coeficiente beta de regressão; t : efeito de uma variável sobre a outra; IC : intervalos de confiança; p : indica se o efeito foi significativo ou não; DP : desvio padrão é uma medida de dispersão.

identidade étnica (-1DP), não houve efeito da cor do professor sobre a percepção de que o racismo prejudica o desempenho escolar de alunos negros, $b = -.12$, $t(83) = -1.03$, IC95% = $-.35, .11$, $p = .30$.

Em síntese, os resultados refutam a primeira hipótese de que os professores, em geral, considerariam que o racismo prejudica a trajetória escolar dos alunos negros, pois somente os professores que apresentam identidade étnico-racial positiva percebem o racismo e consideram que este causa prejuízos na vida escolar dos discentes negros. Já a segunda hipótese, a qual pressupunha que a identidade étnico-racial positiva do docente contribuiria para as práticas de socialização étnico-racial, foi confirmada, ou seja, os docentes, os quais valorizam a identidade étnico-racial percebem mais as situações racistas, e ao perceberem, promovem estratégias de socialização étnico-racial.

Discussão

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar se os docentes consideram que o racismo causa efeitos negativos na trajetória escolar dos discentes negros, bem como investigar se a identidade étnico-racial do professor afeta as práticas de socialização étnico-racial. Os resultados mostram que os professores consideram que o racismo causa efeitos negativos no desempenho escolar de alunos negros, e ao tempo que percebem, desenvolvem estratégias de socialização étnico-racial direcionadas para a transmissão de mensagens positivas referentes à população negra. Tal resultado, corrobora com outros estudos, os quais analisaram que os docentes presenciam situações de racismo no exercício da profissão e que ao percebê-las, desenvolvem ações para reduzi-las (ANJOS; SANTOS; SILVA, 2013; SANTOS; RODRIGUES, 2016; SANTOS, 2014).

Perceber a ocorrência do racismo também oportuniza ver os males que este causa aos alunos negros. Muitos professores presenciam situações de racismo, mas não têm mecanismos para intervir de modo eficiente, fazendo uso de intervenções pontuais ou permanecendo em silêncio diante do ocorrido (ANJOS; SANTOS; SILVA, 2013). Além disso, a ausência de intervenção adequada perpetua os efeitos negativos do racismo no desempenho escolar dos discentes negros (FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2016; CHAGAS; FRANÇA, 2010).

O racismo configura-se nas instituições escolares de forma flagrante, por meio de ofensas verbais, agressões, apelidos ou de forma sutil. É expresso pelo distanciamento, pela ausência de estímulo, pela distribuição desigual de afeto e expectativa diminuída em relação

ao rendimento escolar dos discentes negros (GONÇALVES; MULLER, 2011; CARREIRA; SOUZA, 2013). Assim, é de suma importância que os docentes rompam com o silêncio que envolve as situações de racismo e possam promover ações para auxiliar a redução desses eventos. É imperioso superar os discursos arraigados, tão comuns no universo escolar, pois afirmam a igualdade e a ausência de racismo.

O presente estudo também expõe que a cor da pele do professor não determina de forma direta a percepção do racismo na escola nem as ações que são construídas para combatê-lo. Contudo, quando o docente atribui à sua identidade étnico-racial um valor positivo, passa a perceber mais as situações de racismo e, conseqüentemente, promove meios para modificar a realidade na qual está inserido. Conforme Silva (2009), a identidade racial do docente influencia e impulsiona as ações nas escolas e, certamente, a formação específica para atuar na temática étnico-racial favorece esse cenário.

Nesse sentido, não é uma tarefa fácil construir uma identidade étnico-racial positiva em um país que desvaloriza as contribuições oriundas da população negra. É necessário empreender muito esforço para alcançar tal feito. Mesmo diante de um contexto desfavorável, há um número expressivo de pessoas autodeclarando-se pretos ou pardos (CARREIRA; SOUZA, 2013). Esse reconhecimento traz à tona saberes construídos nas relações sociais ao longo da vida e favorecem a identidade do docente, interferindo consideravelmente na prática pedagógica desses profissionais (SILVA, 2009).

A relevância da transmissão dos saberes sobre raça e etnia nas escolas, pelos professores brancos ou negros, contribui significativamente para a descolonização do currículo escolar (GOMES, 2012). Realizar um trabalho que provoque mudanças resulta de um exercício crítico da condição racial que o docente ocupa e das suas concepções perante as relações raciais e os efeitos gerados em sua vida como pessoa e como profissional da educação.

Durante muito tempo, refletir sobre a identidade e sobre o pertencimento étnico-racial era um exercício quase inexistente. Hoje já é sabido que proporcionar uma educação mais igualitária deve ser um esforço, não apenas dos docentes negros, mas também dos brancos, pois todos estão envolvidos nas relações díspares entre brancos e negros resultantes do racismo (CARREIRA; SOUZA, 2013).

Considerações finais

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar se os docentes consideram que o racismo causa efeitos negativos na trajetória escolar dos discentes negros, bem como investigar se a identidade étnico-racial do professor afeta as práticas que promovem a igualdade racial. Os achados expõem que os docentes, os quais atribuem valor positivo à identidade étnico-racial estão mais envolvidos com a transmissão da socialização étnico-racial nas escolas em que trabalham.

Com relação à primeira pergunta, “Os professores percebem que o racismo causa efeitos negativos na escolarização dos discentes negros?”, os resultados indicam que os professores consideram que o racismo causa prejuízos no desempenho escolar de alunos negros, embora essa percepção não seja explicada pela cor da pele do docente, mas pela importância que o profissional atribui a sua identidade étnico-racial. Assim, quanto mais o professor atribui alto valor à identidade, mais ele percebe que o racismo causa efeitos negativos à trajetória escolar dos alunos negros.

A segunda questão desta pesquisa perguntou se “A identidade étnico-racial do professor interfere na promoção da socialização étnico-racial?”. Para este estudo, destaca-se que dentro da amostra investigada, a identidade étnico-racial positiva é um indicador importante, pois favorece as práticas pedagógicas direcionadas à temática étnico-racial. Percebe-se que a identidade positiva pode ser resultado das relações sociais vivenciadas ao longo da vida, sendo fortalecida pelas mudanças ocorridas na sociedade, inclusive direcionadas à valorização da população negra que, nos últimos anos, adquiriu mais visibilidade.

Os achados do presente estudo devem ser interpretados observando-se alguns pontos: o primeiro é que se trata de um estudo preliminar que contempla uma amostra reduzida, por isso não foi possível apresentar os resultados agrupados em professores brancos e negros, pois, ao utilizar a variável cor da pele de forma dicotômica, os achados não foram significativos. Optou-se, então, por analisar os dados utilizando a cor da pele do professor como uma variável intervalar.

O segundo ponto é que a amostra utilizada neste trabalho difere significativamente do perfil traçado pelo censo escolar realizado na educação básica brasileira. Enquanto que, em nível nacional, há uma expressividade de professoras brancas ou pardas, nesta pesquisa a maioria autodeclarou-se negra. Assim, em estudos futuros, a amostra será ampliada e

diversificada, aspecto que possibilitará apresentar resultados mais específicos entre os professores negros e brancos.

Nesse sentido, há diversos estudos sobre a socialização étnico-racial em outros países, investigando com mais frequência o papel da família nesse processo. No Brasil, ainda é um termo pouco pesquisado, inclusive no contexto escolar. Assim, os dados desta pesquisa colaboram para o fortalecimento do arcabouço teórico nacional e indicam que há esforços para reduzir o racismo nas escolas. Contudo, são necessárias mais pesquisas para entender o papel que essas instituições desempenham no desenvolvimento da compreensão dos alunos e professores sobre raça, etnia e identidade.

Além disso, a escola é um lugar privilegiado para abordar a socialização étnico-racial, por tratar-se de uma instituição cuja função é transmitir o conhecimento fundamentado teoricamente, contextualizado politicamente e historicamente. A origem dos comportamentos racistas remontam às especificidades políticas, econômicas e sociais de determinados contextos históricos que se perpetuaram em forma de crenças e estereótipos arraigados. Sendo os professores produtores e difusores do conhecimento, podem apropriar-se dele e transmiti-lo de forma isenta de valores e crenças.

Por fim, há uma variedade de trabalhos que têm se debruçado sobre o papel da instituição escolar no enfrentamento ao racismo. Assim, estudos futuros poderiam investigar as práticas educativas dos docentes brancos e negros que visam à redução do racismo dentro da perspectiva da socialização étnico-racial, além de analisar como os professores negros têm construído uma identidade étnico-racial positiva dentro de um cenário que ainda impõe obstáculos, em vários contextos, à população negra.

Referências

ALDANA, A.; BYRD, C. School ethnic–racial socialization: learning about race and ethnicity among African American students. **The Urban Review**, [s. l.], v. 47, p. 563-576, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2015-37839-001>. Acesso em: 31 mar. 2020.

APFELBAUM, E. NORTON, M.; SOMMERS, S. Racial color blindness: emergence, practice, and implications. **Current Directions in Psychological Science**. v. 21, n. 3, p. 205-209, 2012. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23213135?seq=1>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ANJOS, K.; SANTOS, V.; SILVA, U. Racismo na escola: com a palavra os professores. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 18, n. 183, 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd183/racismo-na-escola-com-a-palavra-os-professores.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

- BACKER, P. **Gestão ambiental: a administração verde**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.
- BANERJEE, M.; BYRD, C.; ROWLEY, S. The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization... **Soc. Sci.**, [s. l.], v. 7, n. 208, p. 1-19, 2018. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2076-0760/7/10/208>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRANCH, A. J. Ethnic identity exploration in education promotes African American male student achievement. **Journal of African American Males in Education**, [s. l.] v. 5, p. 97-103, 2014. Disponível em: <http://journalofafricanamericanmales.com/wp-content/uploads/2016/11/Branch-2014.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 7 ago. 2019.
- BRITO, A. E. C. “Cabelo de bombril”: estratégias de pertencimento racial e socialização por famílias inter-raciais. **Libertas: R. Fac. Serv. Soc., Juiz de Fora**, v. 13, n. 1, p. 121 - 145, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18258/9499>. Acesso em 10 jan. 2020.
- CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CARVALHO, D.; FRANÇA, D. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 10 de jan. 2020.
- CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CAVALCANTE, K. L. A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. **Cadernos Cajuína**, v. 3, n. 3, p. 9-19, 2018. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/download/326/235>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CHAGAS, L.C.; FRANÇA, D.X. Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe. *In: IV EDUCON, 2010, São Cristóvão. Anais [...]*. São Cristóvão, SE: UFS, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-36.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- D'HONDT, F. *et al.* Perceived ethnic discrimination by teachers and ethnic minority students' academic futility: can parents prepare their youth for better or for worse? **Journal of youth and**

adolescence, [s. l.], v. 45, n. 6, p. 1075-1089, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26861710>. Acesso em: 22 jan. 2020.

DOUGLASS, S.; UMAÑA-TAYLOR, A. J. Time-varying effects of family ethnic socialization on ethnic-racial identity development among Latino adolescents. **Developmental Psychology**, [s. l.], v. 52, n. 11, p. 1904–1912, 2016. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-47861-001>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FEITOSA DOS SANTOS, C. **Escola e preconceito: relações raciais na ótica dos professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5943>. Acesso em: 10 ago. 2019.

FRANÇA, D. X. Discriminação de crianças negras na escola. **Revista Interacções**, [s. l.], v.13, n. 45, p. 151-171, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FRANÇA, D. X. A socialização e as relações interétnica. In: NEIVA, E. R.; TORRES, C. V. **Psicologia Social: Principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 539-580.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. The color of school failure: factors associated with academic failure of high-school students. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 773-786, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7201346>. Acesso em 20 ago. 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03**. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2005. p. 39-62.

GONÇALVES, V. L. S.; MULLER, M. L. R. Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. In: III SEMINÁRIO NACIONAL GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2008, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.itaporanga.net/genero/3/04/10.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

HAAG, C. R. J. **A escola como espaço de socialização e sua contribuição na construção da autonomia moral**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, São Leopoldo, RS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35688>. Acesso em: 13 jul. 2019.

HAYES, A. F. **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis**. New York: The Guilford Press, 2013.

HAYES, A. F.; SCHARKOW, M. The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: does method really matter? **Psychological Science**, [s. l.], v. 24, n. 10, p. 1918-1927, 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23955356>. Acesso em: 10 jan. 2020.

HUGHES, D. *et al.* Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. **Developmental Psychology**, [s. l.], v. 42, n. 5, p. 747-770, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-11399-001>. Acesso em: 03 ago. 2019.

HUGHES, D.; CHEN, L. The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. *In*: BALTER, L.; TAMIS-LEMONDA, C. S. **Child psychology: a handbook of contemporary issues**. Philadelphia: Psychology Press, 1999. p. 467–490.

HUGHES, D.; JOHNSON, D. Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviors. **Journal of Marriage and Family**, [s. l.], v. 63, n. 4, p. 981–995, 2001. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3599809>. Acesso em: 10 dez. 2019.

LEE, J. *et al.* The role of ethnic socialization, ethnic identity and self-esteem: implications for bi-ethnic adolescents' school adjustment. **Journal of Child and Family Studies**, [s. l.], v. 27, n. 12, p. 3831–3841, 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-018-1235-9>. Acesso em: 24 abr. 2019.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n3/a02v09n3.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MACHADO, L. H. A. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2569/3360.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Dourados, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230098.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. A prática docente para a implementação da Lei 10.639/2003. *In*: XIII EDUCON, 2019, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: UFS, 2019. Disponível em: http://educonse.com.br/xiiicoloquio/publicacao_eixos.asp. Acesso em 29 abr. 2020.

PEREIRA, G. R.; CORDEIRO, M. J. J. A. A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.5, n.14, p.7-22, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/460>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PRADO, P. H. M.; KORELO, J. C.; SILVA, D. M. L. Análise de mediação, moderação e processos condicionais. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 4-24, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4717/471747342002.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

ROSA, A. B. **Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da lei 10.639/03 no ensino médio da EJA em Alvorada/RS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7357>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ROZA, L. M. Abordagens do racismo em livros didáticos de História (2008-2011). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 13-34, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/61124>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SANTOS, E. S. *et al.* Oferta de escolas do Centro de Educação Escolar Quilombola no Nordeste/BR. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/81346>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SANTOS, K. A. L. S.; RODRIGUES, D. O. S. Discriminação racial na escola: percepção dos professores e formas de enfrentamento. In: XIII SEMANA DE LICENCIATURA, 2016, Jataí, GO. **Anais [...]**. Goiás: IF, Jataí, 2016. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/download/539/334>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

SANTOS, N. F. Discriminação racial e práticas educativas: um estudo das relações étnico-raciais na prática educativa dos professores... In: CONEDU, 2014, Campina Grande, PB. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1749>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21184>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SEOL, L. *et al.* Racial and ethnic socialization as moderators of racial discrimination and school adjustment of adopted and nonadopted Korean American adolescents. **Journal of Counseling Psychology**, [s. l.] v. 63, n. 3, p. 294-306, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26479418>. Acesso em: 17 jul. 2019.

SILVA, A. C.; BERNARDINO, M.; SILVA, J. História e cultura afro-brasileira: um olhar sobre a Lei 10639/2003 nas bibliotecas escolares. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106595>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, C. M. **Professoras negras**: construindo identidades e práticas e enfrentamento ao racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4887/1/arquivo926_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

VAN HOUTTE, M.; DEMANET, J. Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. **Teaching and Teacher Education**, Chicago, v. 54, p. 117-127, 2016. Disponível em: <https://lib.ugent.be/en/catalog/pug01:7021394>. Acesso em: 10 dez. 2019.

WALTON, J. Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 39, p. 112- 122, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14000055>. Acesso em: 10 jan. 2020.

YU, T. What is it that I don't know!: learning with white teachers in anti-racist education. **Multicultural Education**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 47-52, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1014889>. Acesso em: 22 jan. 2020.