



**Centro Universitário de Brasília**  
**Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES**  
**Curso: Psicologia**

**Programa de Iniciação científica (PIC/UniCEUB)**

**Questões Raciais na Sociedade Brasileira a partir da Perspectiva de Estudantes e Profissionais da Educação**

**Aluna: Míria Lopes de Amorim**  
**Orientadora: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Brasília - DF**  
**Agosto/2016**

## Resumo

O “mito da democracia racial” tem dificultado a efetividade de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial na nossa sociedade. Reconhecemos, sobretudo, que a escola pode ser um espaço promissor para a valorização da diversidade racial, visando contribuir com a promoção da igualdade racial no Brasil. Nesse sentido, este trabalho traz discussões atuais acerca das questões raciais à luz da perspectiva da psicologia cultural, em diálogo com algumas contribuições da psicologia social e das ciências sociais. Assim, buscamos investigar como o ambiente escolar tem promovido discussões críticas acerca das questões raciais e em que medida as escolas podem promover a desconstrução do racismo e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as concepções e crenças de estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira. Foi utilizada a metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas individuais semiestruturadas e apresentação de imagens previamente selecionadas. A pesquisa de campo foi realizada com cinco estudantes e cinco professores/as de diferentes escolas de Ensino Fundamental II do Distrito Federal, selecionados via rede social da pesquisadora assistente. Após a transcrição das entrevistas, foram construídas categorias analíticas temáticas que orientaram o trabalho interpretativo. Os resultados indicaram que os profissionais da educação entrevistados percebem a importância de se discutir temas polêmicos no contexto escolar, incluindo temas relativos ao racismo no Brasil. Os estudantes entrevistados também expressaram em seus discursos a importância de estudar questões raciais na escola, como uma forma de ajudá-los na elaboração de reflexões críticas, no sentido de contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária. Todavia, apesar dos profissionais da educação identificarem a necessidade de discutir questões raciais no contexto escolar, podemos verificar que eles têm pouco embasamento teórico acerca da temática. O que pode ser o resultado de uma formação inicial que não contempla tais questões nos cursos de licenciatura. No que tange à formação continuada, os profissionais entrevistados, quando buscam se especializar, buscam cursos nas suas respectivas áreas de atuação, mas não cursos que abordam as questões raciais e suas relações com a educação, mesmo que na prática docente sejam desafiados constantemente a lidar com tais questões no cotidiano escolar. Para lidar com as questões raciais no âmbito da sua atuação profissional, os professores entrevistados tendem a utilizar recursos ancorados, basicamente, em suas opiniões e experiências pessoais. A falta de conhecimentos científicos mais aprofundados e sistematizados sobre as questões raciais acaba por limitar as possibilidades de intervenção pedagógica. Portanto, a pesquisa indicou a necessidade de inclusão efetiva das questões raciais na formação docente, inicial e continuada.

**Palavras chaves:** Questões raciais e educação. Racismo. Formação docente.

## Sumário

<b>1. Introdução</b> .....	1
1.1 Objetivos .....	3
1.1.1 Objetivo geral.....	3
1.1.2 Objetivos específicos .....	3
<b>2. Fundamentação Teórica</b> .....	5
2.1 Identidade, preconceito e discriminação .....	5
2.2 Breve histórico do racismo no Brasil.....	9
2.3 Contribuições e desdobramentos da Lei 10.639/03 .....	11
2.4 Políticas públicas afirmativas de cotas raciais/sociais nas universidades públicas.....	13
2.5 Formação docente .....	16
<b>3. Metodologia</b> .....	19
3.1 Participantes.....	21
3.2 Materiais e instrumentos .....	23
3.3 Procedimentos de construção de informações .....	23
3.4 Procedimentos de análise .....	24
<b>4. Resultados e Discussão</b> .....	27
4.1 Concepções e crenças dos/as participantes em relação às questões raciais na sociedade brasileira.....	28
4.2 Questões raciais: formação acadêmica e estratégias pedagógicas utilizadas no contexto escolar	
37	
4.3 A relação entre família e a escola na abordagem de temas polêmicos .....	47
4.4 Cotas nas universidades públicas: aspectos convergentes e divergentes no discurso dos participantes (estudantes e profissionais).....	51
<b>5. Considerações Finais</b> .....	57
<b>Referências</b> .....	62
Anexos .....	68
Anexo 1: Entrevista semiestruturada (Profissionais da educação).....	69
Anexo 2: Entrevista semiestruturada (estudantes) .....	69
Anexo 3: Seleção de imagens (estudantes) .....	70
Anexo 4: Seleção de imagens (profissionais da educação).....	72
Anexo 5- TCLE (Profissionais da educação).....	74
Anexo 6- TCLE (Responsáveis pelos/as estudantes).....	75
Anexo 7: Termo de Assentimento (estudantes) .....	77
Anexo 8: Parecer consubstanciado do CEP .....	1

## 1. Introdução

A pesquisa sobre o tema “questões raciais na sociedade brasileira a partir da perspectiva de estudantes e profissionais da educação”, visa discutir como profissionais da educação e estudantes percebem as questões raciais no âmbito da sociedade brasileira.

Sendo assim, a nossa proposta neste trabalho, foi investigar quais são as concepções e crenças de profissionais da educação sobre questões raciais e como elas podem influenciar os/as alunos/as no seu aprendizado, promovendo ou não a valorização da diversidade racial existente na sociedade brasileira, bem como busca investigar a percepção dos/as próprios/as alunos/as sobre a temática em foco. A pesquisa tem como base teórica a psicologia sociocultural (Madureira, 2007, 2010; Madureira & Branco, 2012, 2014; Valsiner, 2012), da psicologia social (Pérez-Nebra & Jesus, 2011; Myers, 2014) e contribuições do campo das ciências sociais (Gomes, 2010; Moreira & Câmara, 2010; Munanga 2005/2006).

Cabe, então, problematizarmos até que ponto somos, realmente, um país democrático? Será que existe igualdade racial no Brasil? Será que o ambiente escolar tem promovido discussões críticas acerca das questões raciais? Em que medida as escolas podem promover a desconstrução do racismo e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

Neste sentido, é importante mencionar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último Censo publicado em 2010, divulgou que ainda há fortes desigualdades no que tange ao acesso à educação por parte da população, quando considerado o fator cor ou a raça. Os dados mostraram que cerca de 50% das pessoas de 15 a 24 anos de idade que frequentavam estabelecimentos de ensino, estavam no ensino fundamental, enquanto já deveriam ter alcançado ao menos o ensino médio. No que concerne à outra metade dos estudantes dessa faixa etária, assim como no caso do analfabetismo, houve forte

diferença no acesso a níveis de ensino pela população segmentada por cor ou raça. A diferença foi marcada no nível superior, onde estavam 31,1% dos brancos nesse grupo etário, enquanto apenas 12,8% dos pretos<sup>1</sup> e 13,4% dos pardos (IBGE, 2010).

Esses indicadores estatísticos, mencionados anteriormente, demonstram que as pessoas que se autodeclararam como negros/as tem mais dificuldades de terem acesso ao ensino superior e, por fim, de terem acesso a profissões de maior prestígio no mercado de trabalho, em comparação com as pessoas que se autodeclararam brancas.

Portanto, a crença que vivemos em um país em que todos/as têm as mesmas oportunidades, não corresponde à realidade. Neste quesito, ainda podemos citar que muitas desigualdades decorrem do histórico da escravidão, tanto na forma como os negros/as foram tratados/as durante e após o término da escravidão por parte da República Brasileira, como também dos discursos socialmente disseminados e que perduram em pleno século XXI. Abordaremos, de forma mais aprofundada essas questões, ao longo deste trabalho.

Outro argumento a ser levantado, refere-se à implementação da Lei 7.716/1989 criada com o objetivo de amparar as vítimas de discriminação racial, esta lei considera o ato de discriminar um crime inafiançável. Sendo assim, um dos aspectos a serem questionados aqui é: se no nosso país não existe racismo, por que esta lei foi criada?

Voltando a discussão sobre o conteúdo desta lei, podemos destacar que apesar de ser uma medida importante no sentido de coibir práticas discriminatórias racistas, somente a aplicação da lei não é suficiente, mas é também para desconstruir o preconceito racial em nosso país. Por que entendemos que esta lei é baseada em aspectos punitivos, não propriamente educativos; e sabemos que a punição não é eficaz para mudança de práticas discriminatórias. Neste sentido, queremos destacar que a lei é de extrema importância para coibir comportamentos antirracistas, mas junto com a educação pode desconstruir os

---

<sup>1</sup> Terminologia adotada pelo IBGE.

preconceitos raciais, antes que eles se tornem práticas racistas. O que demonstra ser imprescindível a implementação das políticas públicas existentes para conscientização da população.

A escola, nesse sentido, pode ser um ambiente propício para se trabalhar questões raciais e, dessa forma, contribuir com a desconstrução do preconceito e da discriminação racial na nossa sociedade com fins educativos.

## **1.1 Objetivos**

### **1.1.1 Objetivo geral**

Analisar as concepções e crenças de estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

1. Investigar se durante a formação, inicial e/ou continuada, de profissionais da educação, os/as mesmos/as tiveram acesso à discussão de temas sobre questões raciais no contexto da sociedade brasileira;
2. Identificar se os/as alunos/as percebem a necessidade, ou não, de se discutir questões raciais no ambiente escolar;
3. Analisar a percepção por parte de profissionais da educação e de estudantes acerca da diversidade racial e de questões relativas ao racismo no âmbito da sociedade brasileira.



## **2. Fundamentação Teórica**

Nesta seção, apresentaremos a base teórica que a nossa pesquisa foi fundamentada. Vamos abordar como os preconceitos raciais e as práticas discriminatórias são construídas em nossa sociedade; discutiremos, brevemente sobre a história do racismo em nosso país, e como a Lei 10.639/03 e as políticas públicas de cotas sociais/raciais, são estratégias importantes, para diminuir as desigualdades sociais, bem como, uma formação docente preocupada com as questões raciais podem, ajudar o/a futuro/a professor/a na sua atuação e desta forma contribuir com a diversidade racial em nosso país, a fim de construir uma cultura mais democrática.

### **2.1 Identidade, preconceito e discriminação**

Ao analisar as questões raciais é imprescindível destacar como o preconceito racial está relacionado à forma como construímos a nossa identidade, em termos individuais e sociais. A identidade, de acordo com Woodward (2000) é construída tanto em termos simbólicos, com em termos sociais.

De acordo com Woodward (2000), a identidade não é fixa e nem imutável, mas sim dinâmica e relacional. A construção das identidades depende da marcação simbólica da diferença. “A marcação simbólica é meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído ou quem é incluído” (Woodward, 2000, p. 14). Ou seja, como é destacado por diversos/as autores/as, na atualidade a identidade depende da diferença (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012, 2014; Moreira & Câmara, 2008; Silva, 2000; Woodward, 2000). Nesse sentido, as diferenças, ambiguidades e tensões perpassam os processos de significação vivenciados pelo indivíduo nas suas relações sociais (Madureira & Branco, 2012).



Portanto, a marcação simbólica da diferença tem implicações profundas nos processos de significação, bem como na construção das posições identitárias. Afinal, os seres humanos utilizam os sistemas classificatórios para ordenar a vida social. Um sistema classificatório aplica o princípio da diferença de uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la em, ao menos, dois grupos diferentes e opostos: nós/eles, eu/outro (Woodward, 2000). É dessa forma que damos sentido às experiências vivenciadas e aquilo que somos, bem como em relação ao que queremos nos tornar. A marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão, envolvendo, portanto, relações de poder (Madureira & Branco, 2012, 2014; Silva, 2000; Woodward, 2000).

Partindo dessa discussão sobre identidade e diferença, podemos compreender, de forma mais aprofundada, as bases sociais e psicológicas do preconceito (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012, 2014). Em princípio, “os preconceitos são como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se construir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (Madureira, 2007, p 44). Ou seja, as diferentes formas de preconceitos apresentam uma gênese social, não são, portanto, meras “invenções individuais” (Madureira, 2007). Em termos conceituais, cabe esclarecer que a discriminação é o preconceito posto em ação, por isso podemos afirmar que as práticas discriminatórias são sustentadas por ideias preconcebidas. Preconceitos e práticas discriminatórias se encontram profundamente vinculados (Madureira & Branco, 2012).

Como é destacado por Myers (2014) e Pérez-Nebra e Jesus (2011), o preconceito é uma atitude negativa, ou seja, é uma avaliação negativa direcionada a algum grupo historicamente e socialmente excluído. Neste sentido, o preconceito é um marcador das desigualdades sociais, que envolvem as relações hierárquicas de poder, bem como o desenvolvimento histórico das sociedades. Os preconceitos têm implicações no âmbito das

interações sociais e também efeitos no plano subjetivo, como, por exemplo, os preconceitos podem resultar em sofrimento psíquico nas pessoas que são alvos recorrentes de práticas discriminatórias (Madureira & Branco, 2012).

Além disso, Lino (2012), em seu estudo, discorreu acerca de como a constante reprodução de preconceitos e ações discriminatórias na escola podem impedir a expressão de cidadania, constituindo em uma barreira para o entendimento que, a escola é também, um lugar de promoção e desconstrução de tais práticas. Entretanto, muitas vezes, a escola em vez de ser um lugar em que o indivíduo se sinta protegido, é justamente o contrário, ela se torna mais um contexto de vulnerabilidade social e psicológica de quem é vítima dessa sobreposição de práticas discriminatórias (em termos raciais, de gênero, de orientação afetivo-sexual e etc).

Franco e Cicillini (2015) discutiram em seu estudo o conceito de “sinergia de vulnerabilidades” de Junqueira (2009), para especificar que há uma sinergia, ou uma articulação dinâmica e complexa entre diferentes vulnerabilidades, em termos étnico-raciais, em termos de orientação afetivo-sexual, em termos de identidade de gênero. O conceito de “sinergia de vulnerabilidades” indica que alguns indivíduos e/ou grupos em nossa sociedade estão numa situação mais vulneráveis em relação a outros (Franco e Cicillini, 2015).

Neste sentido, o sofrimento, das pessoas negras estão inscritas nos seus traços fenotípicos (cor da pele, cabelos, nariz, boca) implicando por vezes se submeter a mudanças corporais, na tentativa de se adequar ao ideal do branqueamento social (Carvalho, 1983). Portanto, Silva (2014) em sua monografia de conclusão de curso, analisou as possíveis implicações do racismo e do sexismo no processo de escolarização de mulheres negras. Um dos pontos que podemos destacar a respeito das implicações, discutidas pela autora, é o sentimento de inferioridade vivenciada por muitas pessoas negras vítimas de racismo. Elas buscam, frequentemente, mudar sua estética pessoal e corporal para se adequar ao padrão

estético hegemônico valorizado na nossa sociedade, na tentativa de inibir a sua exposição constante ao racismo.

Ao buscar mudar seus traços fenotípicos que denunciam sua negritude por meio de processos cirúrgicos e alisamentos capilares, podemos perceber o quanto as relações de poder estão intimamente ligadas ao preconceito e à discriminação, cumprindo um papel estratégico na manutenção de relações hierárquicas na nossa sociedade (Madureira & Branco, 2012). Nesse sentido, a raça/cor corresponde a um marcador social de suma importância na estruturação das relações de poder, relacionado “a noções de eugenia e superioridade” em diversas esferas da nossa sociedade (Madureira & Branco, 2012). As presentes, autoras acreditam que é uma tarefa árdua desconstruir os preconceitos, somente com apresentação de argumentos racionais ou de “provas empíricas”. Isto, por que os preconceitos são construídos ao longo da história de cada sociedade, por meio das relações sociais, como, por exemplo, “desde crianças, somos educados para não enxergar as situações de discriminação racial” (Madureira & Branco, 2012 p, 142). “As pessoas, obviamente, não nascem racistas ou preconceituosas, mas aprendem desde cedo as “as lições” do preconceito e da discriminação com os seus pais, suas mães, seus/suas professores/as, com amigos/as e a mídia” (Madureira & Branco, 2012 p, 142).

Partindo da discussão em questão, o debate no ambiente escolar sobre questões raciais poderá auxiliar alunos e profissionais da educação a refletirem, de forma crítica, sobre o assunto. Buscando alternativas para o enfrentamento de formas de exclusão presentes na nossa sociedade, saindo de uma visão naturalizada e ir em direção da valorização da diversidade.

## 2.2 Breve histórico do racismo no Brasil

Como dito anteriormente, os preconceitos apresentam raízes histórico-culturais. Neste sentido, discutiremos acerca das raízes históricas culturais do racismo presentes até hoje na nossa sociedade.

Na história da sociedade brasileira, a escravidão, perdurou durante séculos, estimulando o pensamento racista que ainda persiste atualmente. Conforme Telles (2003), a escravidão no Brasil iniciou em meados do século XVI e se estendeu até o final do século XIX. Nesse contexto histórico, os/as brancos/as olhavam para os/as negros/as como uma raça inferior e que “mereciam” ser dominados por eles/as. Portanto, diversos/as autores/as afirmam que a escravidão marcou profundamente a sociedade brasileira (Telles, 2003; Gomes, 2008; Nunes, 2006). Em pleno século XXI, ainda existem preconceitos raciais e práticas discriminatórias, principalmente, contra a população negra.

Munanga (2005/2006), em um artigo da sua autoria, traz ricas contribuições sobre a forma como se deu o racismo em países como a África do Sul, os Estados Unidos, destacando que estas sociedades reconhecem os efeitos do racismo na sua cultura. Em contrapartida, o Brasil tem sérias dificuldades em se assumir como uma sociedade racista, por se ancorar na “teoria da democracia” da mistura racial (Munanga, 2005/2006). Portanto, ao se perceber como uma sociedade que já superou o racismo, não teria por que desenvolver ações de enfrentamento ao racismo.

Segundo Nunes (2006), o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, o que deixou profundas marcas na sociedade brasileira. O discurso científico, historicamente, contribuiu para “legitimar” o racismo com ideologias a respeito dos negros como uma “classe inferior” (Patto, 1999). Cabe, também, ressaltar que quando os negros se tornaram livres, não houve o

devido reconhecimento dos seus direitos por parte do Estado Brasileiro, sendo estes marginalizados e excluídos em diversas esferas da sociedade (Nunes, 2006).

A raça no Brasil, para Telles (2003), se baseia, principalmente, na cor da pele, na aparência física e não na sua origem africana (ancestralidade). No Brasil, a classificação é feita da seguinte forma: quanto mais próxima da cor branca uma pessoa for, haverá menos possibilidade de sofrer discriminação e quanto mais próxima da cor negra maior será a chance de ser vítima de racismo (Telles, 2003).

Para Telles (2003), o branqueamento e a “suposta” democracia racial são os pilares da ideologia racial no Brasil. Nesse sentido, a ideologia do branqueamento concebia a miscigenação de forma negativa e contou com o apoio do discurso científico vigente na época (século XIX e início do século XX) para comprovar que a miscigenação condenaria o Brasil ao “subdesenvolvimento eterno” (Telles, 2003). Já a ideia de democracia racial partia da crença, de que a sociedade brasileira convive “muito bem” com a miscigenação (Nunes, 2006; Telles, 2003).

Conforme Adesky (2001), foi fundamental a luta do movimento negro para denunciar que, apesar do governo brasileiro ter se tornado democrático na década de 1980 (redemocratização do país), a sociedade ainda não foi capaz de solucionar as desigualdades econômicas e sociais, bem como buscar o reconhecimento, de forma positiva, das identidades étnicas e culturais dos movimentos negros e indígenas.

Segundo Madureira (2007), somos educados, muitas vezes, a encarar o racismo como algo “natural”, ou seja, não enxergá-lo como uma forma de preconceito e discriminação. O preconceito racial, assim como as demais formas de preconceito, é aprendido, pois apresenta uma gênese social (não de origem biológica). Muitas vezes, ele aparece de forma sutil em brincadeiras “aparentemente inocentes”, em grupos de amigos, na família e/ou no contexto profissional. As pessoas, frequentemente, não percebem a seriedade do assunto e o

sofrimento psíquico que o racismo causa nas pessoas discriminadas que, muitas vezes, tendem a se isolar, ou fingir não ligar, mais, subjetivamente, o racismo tende a provocar sentimentos de menos valia em suas vítimas (Madureira & Branco, 2012).

### **2.3 Contribuições e desdobramentos da Lei 10.639/03**

As profundas marcas deixadas pelo racismo em nossa sociedade, demonstram as desigualdades existentes, passando despercebido por muitos indivíduos. “A escola nesse sentido, pode contribuir de diferentes formas, no enfrentamento do racismo no cotidiano, como, por exemplo, criar estratégias integradas de combate aos preconceitos, criar e desenvolver estratégias com foco na discussão e problematização acerca do enraizamento afetivo e histórico-cultural dos preconceitos” (Madureira & Branco, 2012 p, 152).

Isto por que a escola, no contexto das sociedades letradas, segundo Campolina e Martínez (2011), desempenha um papel importante na formação sociocultural e psicológica do ser humano, ou seja, a escolarização contribui para o desenvolvimento e também para a aprendizagem sobre a realidade social, de modo significativo para aquele que aprende. Nesse sentido, o espaço escolar pode ser rico e condutor de novas formas de pensar, na direção da consolidação da democracia em nosso país.

Segundo Gomes (2010), com a aprovação da lei 10.639/03, tornou-se obrigatória a inclusão do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares no Brasil. Conhecer as nossas raízes africanas, é uma forma de nos ajudar a superar o preconceito racial arraigado no imaginário social, na direção da valorização da diversidade racial e cultural que perpassa a sociedade brasileira.

Felipe e Teruya (2014) problematizaram em seu estudo as dimensões curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica brasileira, os motivos

que levaram a aprovação da Lei n. 10.639/2003 e quais as implicações no contexto educacional. Esses autores discutiram a finalidade de reconhecer e valorizar todas as nossas matrizes culturais, em busca de modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que são abordados no sistema escolar.

Estes conteúdos hegemônicos aparecem no âmbito escolar, principalmente, por meio dos livros didáticos, em que aparecem conteúdos racistas e discriminatórios, muitas vezes precisando de uma análise aprofundada para percebê-los, e outros não tão imperceptíveis assim, ao apresentar o negro/a como uma raça inferior. Por exemplo, em histórias infantis o negro/a é sempre sub-representada com personagens com profissões socialmente desvalorizadas; na apresentação dos personagens negros/as nestas histórias, “eles aparecem com altas taxas de indeterminação de origem geográfica, religião, situação familiar/conjugal” e o enredo sempre está relacionado com a sua “cor de pele, com maldade, tragédia, sujeira; associação do negro/a com castigo e feiura e sempre em papéis antropomorfizados” (Silva, 2008, p 103).

Neste sentido, Guimarães (2002 citado por Silva, 2008) destaca contribuições do Movimento Negro Unificado – MNU a partir de 1979, que começou a reivindicar por mudanças na educação escolar, “de modo a extirpar dos livros didáticos, dos currículos, e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, autoestima e o orgulho” (Silva, p.121).

Para Silva (2008), essas reivindicações do Movimento Negro foram articuladas a um projeto político de resgate da africanidade como forma de estabelecer a identidade cultural, para promoção e valorização dos negros e de sua herança africana, por meio das modificações dos livros didáticos e pela inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileiras para compor um projeto de sociedade multirracial, visando o acesso à cidadania (Silva, 2008).

## **2.4 Políticas públicas afirmativas de cotas raciais/sociais nas universidades públicas**

Outra forma de reconhecimento da valorização da cultura negra é a promoção de políticas públicas de afirmação de cotas raciais/sociais. Frias (2014) no seu estudo buscou analisar estas questões pelo viés da questão moral da distribuição das cotas raciais/sociais referindo-se especialmente a pessoas negras e pobres. A justificativa considerada mais adequada em relação às cotas raciais é de que elas foram criadas para corrigir uma distorção distributiva presente, porque a cor/raça é um marcador razoavelmente confiável de quem sofre com desvantagens injustas, não de que elas são o preço a se pagar pela escravidão passada (Frias, 2014). O principal argumento contrário às cotas sociais é o argumento meritocrático, que justifica as cotas sociais como injustas porque diminuem a qualidade acadêmica e a produção científica quando permite que alunos com notas menores sejam admitidos em detrimento dos alunos com notas maiores (Frias, 2014).

Segundo Frias (2014) o objetivo primordial da universidade pública é usar a educação e a ciência para promover a justiça social. Sendo assim, o argumento meritocrático é falho, pois, os critérios baseados na necessidade podem sobrepor aos critérios meritocráticos, caso seja necessário estabelecer a igualdade equitativa de oportunidades. Portanto, as cotas raciais e sociais são justas desde que seja demonstrado empiricamente (a) que as cotas sociais é uma política mais eficiente para estabelecer a igualdade equitativa de oportunidades; e (b) que as cotas raciais realmente funcionam como um tipo de cota social (Frias, 2014).

Carvalho (2005) e Santos (2012) discutiram, em seus estudos, pontos importantes, acerca do que levou o Estado brasileiro a reconhecer os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos.



Foi a partir da conferência em Durban<sup>2</sup> em 2001, que o Brasil se comprometeu a implantar políticas públicas para eliminar as desvantagens sociais; a adoção de tais medidas, ocorreu com a criação de programas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, com a reserva de cotas para negros. As universidades pioneiras foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ (entre 2002 e 2003), Universidade Estadual do Norte Fluminense- UENF (em 2003); Universidade do Estado da Bahia-UNEB (em 2003) (Santos, 2012).

As cotas na UERJ aconteceram de forma bastante polêmica, que envolveu uma série de processos, na esfera jurídica, política e social. Na UENF, as repercussões não provocaram mobilizações na mesma proporção da UERJ, ainda que tenha suscitado certo desconforto. Na UNEB, a notícia se deu como afirmação de um desejo antigo por todos, a decisão pelas cotas foi da própria Universidade, onde majoritariamente a comunidade acadêmica estava favorável à sua adoção (Santos, 2012).

A Universidade de Brasília- UnB (em 2003) foi a primeira universidade federal a implantar o sistema de cotas no Brasil. Carvalho (2005) e Santos (2012) afirmam que a UnB já discutia essa proposta desde 1999, bem antes da conferência de Durban. Aconteceu na UnB uma experiência diferente das outras universidades. Segundo Carvalho (2005), a proposta das cotas se deu por que ele e a professora Rita Segato se posicionaram em um conflito racial dentro do Departamento de Antropologia da UnB, conhecido como “caso Ari”, que diz respeito ao ex-aluno Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no programa de doutorado na instituição, desde que o programa foi criado. Este aluno foi reprovado no primeiro semestre do curso, em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis, ele lutou mais de dois anos por uma revisão justa da sua nota. Conforme Siqueira (2004), o “caso Ari” foi fundamental para que a discussão sobre as relações raciais e a universidade se mantivesse ativa dentro da UnB por mais de dois anos.

---

<sup>2</sup> Conferência Mundial contra o racismo e a xenofobia realizada na África do Sul em 2001.

Lima (2001) o protagonista do “caso Ari” contou em seu estudo a partir da sua própria vivência, ele relata que: “como aluno negro, baiano e homossexual, egresso de outra área disciplinar, num meio conservador, tornei-me potencial vítima e agente desestabilizador de uma estrutura social cujo curso regular das normas, desconhecia” (Lima, 2001 p, 307). O autor ainda relata que experimentou na “pele” como a origem étnica e racial bloqueia a interlocução, no contexto em que ele pensava que não ia se deparar com práticas discriminatórias, no entanto, foi no ambiente acadêmico que ele escutou do coordenador a seguinte fala perversa: “só podia ser baiano, que estava criando muito problema, que tinha mesmo é que ser expulso, pois ninguém estava pedindo para que ficasse [no programa de doutorado]” (Lima, 2001 p, 310). O autor explica que algumas pessoas em nossa sociedade, tentam transformar as práticas discriminatórias sofridas por alguém, como apenas, suspeitas de racismo, ou seja, tem dificuldade de reconhecer que o racismo realmente, existe.

Em 2012, foi sancionada pela Presidenta Dilma a Lei nº. 12.711/12 promulga que todas as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais são obrigados a reservar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, com distribuição proporcional das vagas entre pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção destes grupos étnicos, conforme o estado onde o curso for oferecido (Lei nº. 12.711/12).

Para Ristoff (2014), a lei das cotas abriu importantes espaços para estudantes das escolas públicas e para os grupos sociais sub-representados na nossa sociedade. Portanto, se já podemos visualizar a perceptível mudança de perfil no campus das Instituições privadas de Educação Superior, em função de políticas públicas como o Prouni, Proies e FIES, há que se ter clareza de que muito ainda tem que ser feito para que esta mudança se estenda

efetivamente a todos os cursos de graduação, em especial aos de alta demanda, para que se possa ter um campus mais justo e com mais cara de Brasil (Ristoff, 2014).

## **2.5 Formação docente**

Vamos analisar agora o perfil dos/as professores/as do ensino básico em relação a sua formação acadêmica e as possibilidades de discussões e propostas de intervenções em relação às questões raciais.

Para Moreira e Câmara (2010), é importante que o/a professor/a estimule os seus/suas alunos/as a pensar, de forma crítica, as várias formas de preconceito e discriminação, para que eles/as possam ter consciência, por exemplo, de como o racismo pode afetar as suas experiências e possa se dar conta do que ele pode estar fazendo para contribuir ou não para preservar ideologias racistas nas relações sociais cotidianas. É importante termos em mente que profissionais da educação e estudantes reproduzem preconceitos, muitas vezes, sem ter consciência do que estão fazendo, por que eles estão impregnados no nosso imaginário social.

No entanto, para promover ações que contribuam com a valorização da diversidade racial do nosso país, é preciso que os profissionais da educação estejam atentos às questões que permeiam a construção da identidade e das diferenças, bem como as questões ligadas ao gênero, orientação sexual, classe social, dentre outros marcadores sociais. Entretanto, como é discutido por Moreira e Câmara (2010), não é uma tarefa simples abordar esses temas em sala de aula, pois é necessário que o/a educador/a tenha conhecimento e habilidades para discutir os temas propostos.

Canen (2001), também salienta a importância de os/as profissionais da educação estarem atentos à diversidade racial. Buscando o aprofundamento via formação teórico-prática, para que o educador/a tenha noção da realidade vivida pelos seus/suas alunos/as. Ainda, acrescentou que a troca de informações por meio de estágios supervisionados de

futuros educadores/as pode oportunizar uma formação continuada dos/as profissionais da educação que já estão atuando e, por fim, contribuir para uma crescente sensibilização em relação pluralidade cultural dos/as alunos/as (Canen, 2001). Cabe mencionar que Moreira e Câmara (2010) salientam que, durante os cursos de formação de educadores/as essas questões nem sempre são discutidas, porém na sua atuação o/a educador/a (licenciaturas) se depara com elas. O que exige esforço para vencer os obstáculos e se perceber como um agente importante na valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural do nosso país.

Nesse sentido, Madureira (2007) destaca a importância da educação continuada por parte dos profissionais da educação, para que estes profissionais sejam efetivamente sensibilizados em relação ao compromisso ético e político com a transformação social e o desenvolvimento de uma cultura democrática na escola, fundamental na consolidação da democracia em nosso país.

Para Moreira e Câmara (2010), a escola atualmente não comporta mais tradicionalismos. Ela precisa ser reinventada, ser um local privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos hoje, tanto no plano local quanto no plano nacional e internacional.

Marques e Castanho (2011), na pesquisa empírica realizada, discutiram a importância da escola na vida dos indivíduos que passam por ela. Eles entrevistaram alunos/as de 10 a 13 anos, do ensino fundamental II de escolas públicas, realizada no espaço de um projeto de educação não formal, em comunidade da periferia de São Paulo. Nesta pesquisa, eles puderam perceber que esses alunos/as veem a escola como forma de ascensão social, mas se mostram insatisfeitos por que a escola não atende as suas expectativas, devido aos diversos problemas apontados pelos/as alunos/as, como: aulas vagas e sem sentido, muita cópia, falta

de materiais adequados, falta de professores, professores que não conseguem dar aula nem manter a ordem, autoritarismo, desrespeito e falta de investimento público. A visão dos sujeitos pesquisados aponta para a dificuldade da escola em lidar com a diversidade e as diferenças, o que resulta em um desencontro entre seus agentes e seus usuários (Marques & Castanho, 2011).

De acordo com Lino (2012), quando a psicologia se faz presente na escola, ela pode ajudar no enfrentamento de muitas dificuldades nesse contexto, ao propiciar a construção de espaços para que os indivíduos possam refletir acerca das questões raciais, buscando transformar a si mesmos e os contextos em que estão inseridos. Sendo assim, a psicologia pode atuar de forma preventiva no que se refere às práticas discriminatórias, colaborando com a construção de um espaço de saúde mental na comunidade escolar, questionando e desconstruindo discursos cristalizados junto aos atores sociais que dela fazem parte (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012, 2014). A psicologia, enquanto ciência e campo de atuação profissional têm muito a contribuir nesta direção, tanto no assessoramento aos professores/as, contribuindo com aprimoramento de suas práticas cotidianas, aproximando a família da escola e etc.

### 3. Metodologia

Para investigar determinado objeto de estudo delimitado, o/a pesquisador/a deve fazer escolhas adequadas no campo metodológico. Segundo Madureira e Branco (2001), essa escolha depende da criatividade do/a pesquisador/a para construir uma metodologia que melhor se adeque aos objetivos da sua pesquisa, à natureza dos fenômenos investigados, sendo coerentes como os pressupostos epistemológicos e teóricos que norteiam a pesquisa.

Escolhemos uma metodologia qualitativa de investigação pois, de acordo com Minayo (2015) ela procura responder questões muito particulares acerca dos seres humanos, envolvendo os significados, os motivos, os valores, os sentidos, as aspirações, as crenças e outros elementos das expressões humanas. Minayo (2015) acrescenta que os humanos são entendidos, na pesquisa qualitativa como parte da realidade social, por que se distinguem no agir, no pensar, ao interpretar suas ações dentro e a partir de uma realidade vivida e partilhadas nas suas relações sociais cotidianas.

Nesse sentido, a metodologia qualitativa de investigação utilizada envolveu a realização de entrevistas individuais semiestruturadas, sendo construída uma entrevista semiestruturada para os/as profissionais da educação (Anexo 1) e uma entrevista semiestruturada para os/as estudantes (Anexo 2) e apresentação de imagens previamente selecionadas, com imagens específicas para os/as estudantes (Anexo 3) e uma seleção de imagens diferentes para os/as para os profissionais da educação (Anexo 4).

De acordo com Madureira e Branco (2001), a entrevista é um recurso metodológico que possibilita a emergência de um espaço dialógico de co-construção de significados por parte dos/as participantes e do/a pesquisador/a. Nesse espaço dialógico, tanto o/a pesquisador/a como os/as participantes podem refletir ou chegar a questionamentos que antes eles/as não haviam pensado. Trata-se, portanto, de um recurso metodológico fértil na

construção de novas articulações entre o teórico e o empírico acerca do fenômeno estudado (Madureira & Branco, 2001).

Cabe mencionar que utilizamos, também, como recurso metodológico, a apresentação de imagens previamente selecionadas sobre a temática focalizada na pesquisa. As imagens são artefatos culturais presentes ao longo da história da humanidade, pois somos a única espécie que produz arte e damos significados aos processos criativos. Neste sentido, elas podem ser utilizadas como ferramentas analíticas, metodológicas e educacionais; por que são artefatos culturais que canalizam, de diferentes formas, os processos de significação das experiências vivenciadas pelas pessoas (Madureira, 2016).

As imagens foram utilizadas como ferramentas metodológicas na pesquisa de campo de forma integrada às entrevistas individuais semiestruturadas. Nesse sentido, a apresentação de imagens pode ser um recurso fértil na análise e interpretação dos significados culturais presentes nas entrelinhas do discurso dos/as participantes, especialmente, quando investigamos temas polêmicos como, por exemplo, o preconceito racial (Madureira, 2010; 2016).

Cabe mencionar que a seleção dos/as participantes ocorreu via rede social da pesquisadora assistente. O sigilo em relação à identidade pessoal dos/as participantes foi mantido em todas as etapas da construção desta pesquisa. Todos/as os/as participantes e responsáveis legais pelos/as alunos/as receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE para os/as profissionais da educação (Anexo 5) e um TCLE para os/as responsáveis pelos/as estudantes (Anexo 6) e o termo de assentimento (Anexo 7), de acordo com o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do UniCEUB (CEP UniCEUB).

Esta pesquisa foi desenvolvida com apoio institucional do Programa de Iniciação Científica do UniCEUB. Vale mencionar que a pesquisa de campo foi realizada mediante aprovação do Comitê de ética e pesquisa do UniCEUB (Anexo 8).

### **3.1 Participantes**

Os/as participantes da pesquisa foram cinco alunos/as do Ensino Fundamental II, sendo quatro estudantes de escolas particulares no Distrito Federal e um participante de uma escola pública do Distrito Federal. Participaram também, cinco professores/as do Ensino Fundamental II, que atuam em escolas públicas do Distrito Federal e uma professora de uma escola particular do Distrito Federal. As entrevistas foram realizadas no local mais conveniente para os/as participantes.

Para melhor descrever os/as participantes da pesquisa, seguem as tabelas 1 e 2 com as informações sócio demográficas relevantes sobre cada participante, sendo que por motivos éticos, os nomes verdadeiros dos participantes e das escolas não serão reveladas.



Tabela 1: Descrição dos Profissionais da Educação

Profissional	Disciplina	Tipo de escola/ Local de trabalho	Tempo de experiência	Universidade	Idade
<b>Professora 1</b>	Matemática	Pública/Estrutural (6º ano)	20 anos	Pública (UNB)	46 anos
<b>Professor 2</b>	Português	Pública/Planaltina (turmas do ensino fundamental II)	3 anos	Pública (UNB)	23 anos
<b>Professor 3</b>	Inglês	Pública/Planaltina (turmas do ensino 8º e 9º ano do fundamental II)	2 anos	Pública (UEG)	24 anos
<b>Professora 4</b>	Teatro	Pública/Cruzeiro (turmas do 6º e 7º ano)	18 anos	Pública (UNB)	40 anos
<b>Professora 5</b>	Ciências	Particular/ Plano Piloto do ensino fundamental II 8º e 9º ano	29 anos	Pública (UFBA)	47 anos

Tabela 2: Descrição dos estudantes

Estudantes	Idade	Tipo de Escola	Ano	Religião
<b>Estudante 1</b>	13 anos	Particular	9º ano	Católica
<b>Estudante 2</b>	13 anos	Particular	8º ano	Cristão
<b>Estudante 3</b>	14anos	Pública	7º e 8º ano	“Não tem uma exata”
<b>Estudante 4</b>	13anos	Particular	8ºano	Católica
<b>Estudante 5</b>	11anos	Particular	6º ano	Adventista

### **3.2 Materiais e instrumentos**

Foram utilizados os seguintes materiais: um gravador do celular, uma caneta esferográfica azul, um caderno para anotações, um *tablet*. Como instrumentos, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada e apresentação de imagens previamente selecionadas sobre a temática focalizada na pesquisa.

### **3.3 Procedimentos de construção de informações**

A pesquisa de campo ocorreu via rede social da pesquisadora assistente e não via instituição. O desejo inicial das pesquisadoras era de realizar a pesquisa em uma instituição de ensino privada, mas devido a dificuldades em encontrar escolas particulares que se dispusessem colaborar com a pesquisa e com o tempo curto para realização da pesquisa de campo, desistimos dessa proposta inicial.

Foram, em média dois meses para realizar a pesquisa de campo, que contou com a colaboração de várias pessoas dispostas a indicar os participantes que tivessem o perfil delimitado para a pesquisa. O convite para participação na pesquisa ocorreu, na maioria das vezes, via mensagens e via contato telefônico. A partir do retorno favorável dos participantes convidados, foram definidos o dia e horário mais conveniente entre ambos (participante e pesquisadora), buscando sempre priorizar a disponibilidade do participante.

Os dez participantes foram entrevistados em locais designados a partir de suas preferências. A única recomendação feita pela pesquisadora é que deveria ser um local livre de possíveis interferências ambientais e /ou de pessoas, para que não houvesse interrupções durante o momento da entrevista. Dos/as cinco profissionais da Educação entrevistados/as, três professores/as preferiram que a entrevista fosse realizada na escola em que eles/as

trabalham, e dois professores pediram que a entrevista fosse realizada na sua própria residência. Entre os estudantes houve uma variação quanto ao local escolhido para a realização da entrevista: dois participantes foram entrevistados no local de trabalho dos pais, dois participantes na própria residência e uma participante embaixo do prédio, próximo ao local de trabalho da família.

No momento inicial, a pesquisadora assistente se apresentou e antes da entrevista, entregou um TCLE para os/as responsáveis legais solicitando a participação dos/as estudantes, por serem menores de idade, e logo depois entregou um Termo de Assentimento para os/as estudantes. Para os profissionais da educação, foi entregue também o TCLE para aceitação formal na participação da pesquisa mediante a assinatura do documento em questão, pelos/as participantes. Terminado esses processos, a pesquisa propriamente dita foi iniciada sem intercorrências. As entrevistas tiveram a duração média de 20 minutos a 1h40 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos/as participantes.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e apresentação de imagens previamente selecionadas com todos os participantes, sendo que foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, e envolvendo a apresentação de imagens de acordo com o perfil dos estudantes e um roteiro de entrevista semiestruturada diferente para os Profissionais da Educação, mas com foco na temática abordada no estudo.

### **3.4 Procedimentos de análise**

Foi utilizada nesta pesquisa a análise de conteúdo, de acordo com Bardin, (citado, por Gomes, 2015), envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações que possibilita levantar indicadores para inferências encobertas da mensagem transmitida e ir além das

aparências do que está sendo comunicado, permitindo ao pesquisador uma interpretação aprofundada do discurso do participante.

Existem vários tipos de análise de conteúdo, mas vamos nos ater a um dos tipos, chamada de análise temática, pois é esta técnica que utilizamos em nossa pesquisa. A análise temática indica que o pesquisador/a levará em conta o tema central da pesquisa buscando articular as informações mais importantes que emergiram na pesquisa de campo e apreender os sentidos da comunicação de cada participante. Assim como analisar os discursos mais convergentes entre os participantes (Gomes, 2015).

Para realizar análise de conteúdo, a pesquisadora assistente primeiro, realizou a descrição fidedigna das entrevistas (transcrição); depois, o segundo passo foi a categorização elaborada a partir dos objetivos da pesquisa e com as informações relevantes presentes nas entrevistas; e o terceiro passo consistiu na interpretação, realizada por meio da articulação entre a fundamentação teórica e as informações construídas na pesquisa de campo (Gomes, 2015).

No caso dessa pesquisa, foram realizadas 10 entrevistas com profissionais da educação e estudantes do ensino fundamental II, isto significa um perfil diferente de faixas etárias. Portanto, para facilitar à análise e a interpretação das entrevistas a pesquisadora assistente, inicialmente construiu um esboço das categorias, posteriormente, junto com a pesquisadora responsável foram construídas as categorias analíticas temáticas que orientou o trabalho interpretativo.

A partir daí, construímos quatro categorias analíticas temáticas (1) concepções e crenças dos(as) participantes em relação as questões raciais e ao racismo na sociedade brasileira; (2) Questões raciais: Formação acadêmica e estratégias pedagógicas utilizadas no contexto escolar; (3) A relação entre família e a escola na abordagem de temas polêmicos; e

(4) Cotas nas universidades públicas: Aspectos convergentes e divergentes no discurso dos participantes (estudantes e profissionais).

#### 4. Resultados e Discussão

A pesquisa de campo trouxe contribuições interessantes, acerca, principalmente, da visão dos adolescentes no que concerne às questões raciais. Eles demonstraram genuíno interesse em discutir o assunto, muitas apresentando demonstrar propriedade do assunto em questão. Na entrevista com cada participante, discutimos sobre as questões raciais e como o contexto escolar pode ser um espaço de promoção da diversidade cultural em nosso país. Pois, o racismo muitas vezes, pode surgir, por exemplo, no núcleo familiar e ao ter acesso a estes conhecimentos no ambiente escolar pode oportunizar ao aluno/a, a reflexão e mudar a sua visão aprendida em seus contextos sociais.

Já os/as professore/as entrevistados/as são conscientes de que seu papel de ensinar perpassa os conteúdos, pois ensinar envolve uma preparação para a vida em sociedade. Precisamos nos perguntar sempre: que sociedade queremos? Que sociedade queremos construir?

Percebemos nos discursos dos participantes que eles têm conhecimentos sobre questões raciais, mas falta nos profissionais da Educação estratégias de intervenção concretas para que estas práticas discriminatórias não se perpetuem.

Por isso, é importante trazer novamente a problemática da nossa pesquisa: até que ponto somos, realmente, um país democrático? Será que existe igualdade racial no Brasil? Será que o ambiente escolar tem promovido discussões críticas acerca das questões raciais? Em que medida as escolas podem promover a desconstrução do racismo e contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária? Cabe retomar, também, os objetivos que nortearam a nossa pesquisa.

Nosso objetivo geral foi analisar as concepções e crenças de estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira.

Os Objetivos específicos foram: 1. Investigar se durante a formação, inicial e/ou continuada, de profissionais da educação, os/as mesmos/as tiveram acesso à discussão de temas sobre questões raciais no contexto da sociedade brasileira; 2. Identificar se os alunos/as percebem a necessidade, ou não, de se discutir questões raciais no ambiente escolar; 3. Analisar a percepção por parte de profissionais da educação e de estudantes acerca da diversidade racial e de questões relativas ao racismo no âmbito da sociedade brasileira.

#### **4.1 Concepções e crenças dos/as participantes em relação às questões raciais na sociedade brasileira**

Os participantes trouxeram contribuições importantes para esta pesquisa, demonstrando que apesar de vivermos em uma sociedade democrática, ainda há um silenciamento quando o assunto é o racismo. Ao perguntar aos estudantes e aos professores/as se a nossa sociedade já superou o racismo? Todos responderam que não! A nossa sociedade, segundo eles/as, ainda é muito racista! Por exemplo:

*Eu acho que não foi superado porque as pessoas não têm nem na consciência que ele existe. Assim, as pessoas não acham que elas têm preconceito racial (...). Na escola não se fala sobre isso, os alunos não falam sobre isso, os professores não falam sobre isso. É como se não existisse; não se olha para a questão (professora 4).*

Um ponto a ser destacado na narrativa da professora 4 é que mesmo sabendo que o racismo existe na nossa sociedade, as pessoas não têm coragem de se expressarem como preconceituosas. Neste sentido, a dificuldade em promover estratégias eficazes para trabalhar o enraizamento que o racismo tem do ponto de vista histórico e afetivo, buscando valorizar a diversidade racial do nosso país. Para Lino (2012), quando as questões raciais não são trabalhadas nas diversas facetas em que elas aparecem, principalmente na escola, elas tendem a impedir a expressão da cidadania.

Silva (2014) discutiu na sua Monografia de Conclusão de Curso de Graduação de Psicologia que é muito comum certos grupos na nossa sociedade terem dificuldades em perceber a discriminação racial, isto por que estas ocorrem, de forma “sutil” na vida das pessoas. Além disso, a nossa sociedade convive com o “mito da democracia racial”, este imaginário disseminado em nosso país pode acabar interferindo na implementação das ações afirmativas em prol da população negra.

Madureira e Branco (2012), também destacaram que o pertencimento étnico-racial é um marcador social importante na nossa sociedade, ou seja, vivemos marcados por relações de poder. Portanto, para que políticas afirmativas sejam implementadas em prol de uma sociedade mais justa, é preciso lutar por condições educacionais melhores e vencer argumentos políticos e sociais elitistas que temem a ascensão das pessoas advindas das camadas populares e de grupos historicamente discriminados.

Ser branco na nossa sociedade é um fator positivo, já que os benefícios simbólicos branquitude são muito valorizados em termos normativos, sociais, culturais e estéticos. É esperado na nossa sociedade que as pessoas negras adotem como referência o modelo do branco, por exemplo, a mulher negra alisa o seu cabelo crespo, para ficar mais parecida com o cabelo liso das pessoas brancas (Carvalho, 1983). Percebe-se que os negros/as, os índios/as só são valorizados culturalmente em datas comemorativas ou quando se quer se mostrar ao mundo uma cultura étnico-racial do nosso país. Por exemplo, recentemente, foi noticiado nas programações jornalísticas da televisão a passagem da tocha olímpica em cidades brasileiras. No Mato Grosso do Sul, há várias comunidades indígenas na fronteira do estado, nesse momento no qual o país estava em evidência, os índios Kaiowá/Guarani foram solicitados a participar do evento como parte da cultura da cidade. Porém, estes índios nessa região sofrem diversos problemas sociais e econômicos, como a alta taxa de suicídios, abuso de álcool/drogas; imposição de crenças, valores e lideranças estranhos a sua cultura. Além de



viver em constantes conflitos com fazendeiros por causa das terras apropriadas de forma ilegal pelos fazendeiros (Grubits, et al, 2003; Pereira, 2003).

Apesar de sermos uma sociedade miscigenada, ainda há muito preconceito e práticas discriminatórias em relação às pessoas negras. A Professora 5 desabafou: “*tem muito racismo; é velado, é disfarçado, mas tem*”. Destacamos este trecho na fala desta professora, mas é uma frase que apareceu constantemente nas vozes dos outros/as professores/as e dos/as estudantes.

Para Munanga (2005/2006) o Brasil criou o racismo com base na negação do mesmo, a partir de “teorias” ancoradas na suposta "democracia racial". Só começou a debater sobre a diversidade cultural, quando o Movimento Negro passou a reivindicar seus direitos, ao propor a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo.

Uma problematização que podemos fazer é: o racismo é velado e é disfarçado mesmo? Ou não é enxergado por quem não é vítima dele? Afinal, quem tem a pele negra em nosso país relata sempre ser vítima desse racismo nada velado e disfarçado. Na verdade, o racismo, muitas vezes, só é visto por aquele sofre. É o caso do professor 3 por ser negro, sabe que a depender do espaço que ele circula pode ser vítima de discriminação racial. Por exemplo, como o participante afirma: “*o negro ao entrar numa farmácia, todos os atendentes vem te atender, na lógica que você é um cliente suspeito, já numa loja mais cara ninguém vem te atender,*” em princípio por que você não é visto como um cliente em potencial, ou seja não tem “cara” de alguém com dinheiro.

Podemos afirmar, a partir destas reflexões, que o racismo existente tem causado um efeito doloroso em pessoas que o enfrentam cotidianamente, por serem vistas como marginalizadas ao serem confundidas com ladrões, de duvidarem da sua capacidade intelectual, ao circular em espaços frequentados por pessoas brancas, as pessoas negras são

vistas como não pertencentes a aquele espaço (Adesky, 2001; Carone, 2002; Carvalho, 2005; Lima, 2001; Lino, 2012; Munanga, 2005/2006; Nunes, 2006; Telles, 2003).

Ainda na discussão sobre a forma como o racismo aparece no cotidiano, podemos a partir de outro ponto de vista, afirmar que ele é velado e disfarçado, por que sabemos que podemos ser punidos, caso resolvamos “sair por aí” ofendendo as pessoas por conta da sua cor. Sendo assim, ele aparece, segundo Madureira e Branco (2012), de maneira implícita, muitas vezes, o que torna propício a sua reprodução em vários espaços sociais, inclusive, na escola, por isso a necessidade de se discutir de forma aberta os preconceitos presentes no nosso cotidiano, para que ele seja desconstruído a tempo de não se tornarem práticas racistas.

Propor discussões abertas é importante para conscientizar as pessoas dos seus preconceitos, pois eles ocorrem, muitas vezes, de forma sutil e silenciada em expressões usuais que costumamos usar, sem ao menos pensar sobre o seu significado, como por exemplo, “amanhã é dia de branco”, “meu cabelo é ruim”, etc. Muitas vezes, estas formas de preconceitos mencionadas só são percebidas por quem sente a discriminação na própria “pele”.

O racismo está tão presente no nosso dia a dia, por que segundo Madureira e Branco (2012), “somos educados, desde crianças para não enxergar as situações de discriminação racial. As pessoas não nascem racistas ou preconceituosas, mas aprendem desde cedo as “aulas” do preconceito e da discriminação com os seus pais, suas mães, seus/suas professores/as, com amigos/as e a mídia” (Madureira & Branco, 2012 p, 142).

Ao apresentar a primeira imagem da lista para os/as professores/as representando um pai e uma criança negra e uma mãe e uma criança branca, enquanto estão no mercado, virados de costas um para outro, a criança negra e a branca ficam uma de frente para outra e aproveitam para se tocar. Ao perguntar aos participantes se eles gostaram da imagem, as respostas foram as seguintes:

Os adolescentes responderam:

*“Acho interessante. Eu gosto porque você vê, né, como as crianças, tipo, mesmo independente da sua cor tratam as outras com respeito e não ficam com nojo da pessoa por ela ser mais escura” (Estudante 1).*

*“Eu acho isso muito legal porque mostram dois bebês, um de cada lado e com o tom da pele diferente e um querendo conhecer o outro. Como se os pais tivessem preconceito um com o outro e os filhos querendo mudar isso” (Estudante 2).*

*“Eu acho isso muito legal porque mostram dois bebês, um de cada lado e com o tom da pele diferente e um querendo conhecer o outro. Como se os pais tivessem preconceito um com o outro e os filhos querendo mudar isso” (Estudante 3).*

*“Eu gostei porque, assim, mostra que desde pequenos eles já está aprendendo a ter uma relação com um moreno, com um negro. Muitas vezes os pais não deixam, mas tá, eles não estão olhando, mas dá pra raciocinar que eles gostam, não tem nada contra. Mostra que pode existir uma amizade entre um negro e um branco” (Estudante 4).*

*“Porque é a mesma coisa que a igualdade racial. Eles estão se alegrando ao ver um ao outro” (Estudante 5).*

Os relatos dos/as professores/as:

*“(...) Elas estão interagindo (...). Isso mostra que as pessoas tinham que ser assim, a gente que influencia” (Professora 1).*

*“Eles nessa idade aí, não tem os condicionamentos sociais que fazem com que um discrimine o outro” (Professor 2).*

*“Os nenezinhos mostram que o preconceito é ensinado” (Professora 4).*

*“Para eles não tem e não deveria ter para ninguém; a gente que faz” (Professora 5).*

O fato de que as pessoas se tornam racistas por meio das suas relações sociais, ficou evidente nos discursos desses participantes (Madureira e Branco, 2012). Na imagem, é

possível analisar pela idade das crianças que elas querem se tocar, querem brincar uma com a outra. Os estereótipos e preconceitos ainda não foram transmitidos a elas, mas ao longo do seu desenvolvimento as crianças podem aprender preconceitos, a partir das suas relações sociais.

A primeira educação que recebemos começa no âmbito familiar e depois se amplia para escola, no entanto, muitas vezes esta educação é construída com muitos preconceitos e discriminações raciais. Neste sentido, a escola, como nosso segundo contexto de educativo pode ajudar a desconstruir possíveis barreiras construídas com base no racismo.

O adolescente 5 relatou:

*(...) quando eu era criança eu já achava que essas pessoas morenas elas eram muito diferentes da gente. Eu não queria muito me enturmar com elas. Depois que eu fui desenvolvendo e aprendendo, eu achei que isso melhorou, mas isso não é só eu, outras pessoas também que só convivem comigo com a pele mais clara também vão pensar que aqueles com a pele mais escura são diferentes.*

A escola, certamente, pode contribuir para mostrar que todos somos diferentes, independente da nossa cor/raça. De acordo com Silva e Branco (2012), as rotas que as crianças utilizam para construir noções de pertencimento a determinados grupos étnicos, de convivência entre pessoas e grupos diversos, dos seus direitos, dos seus deveres e de possíveis lugares sociais por meio de características específicas como a cor da pele, devem ser investigadas nos processos de socialização infantil. Isto por que a criança não vai buscar espontaneamente seu pertencimento baseado, principalmente, na cor da sua pele ou na cor da pele do outro. Provavelmente, ela aprendeu com alguém a fazer este tipo de classificação, dificilmente ela vai concluir sozinha que a cor da pele do outro se refere a pessoas diferentes e ela só deve brincar e fazer amizades com pessoas “da mesma cor” que a sua.

A psicologia e a educação devem se articular para orientar o desenvolvimento humano, desde a infância, na direção de crenças e valores associados a noções de igualdade, justiça e democracia entre os mais variados grupos étnicos que compõem o povo brasileiro. Consideramos, com isso, que a aceitação e a valorização da diversidade nos diversos contextos de desenvolvimento, é fundamental para a construção de uma cultura de paz com bases reais e sólidas, e essa tarefa se inicia junto às crianças, em casa e na escola, com o questionamento das relações de poder que sustentam o exercício da dominação de determinados grupos sobre outros (Silva & Branco, 2012).

Portanto, conforme Moreira e Câmara (2010), os profissionais da educação devem pensar acerca das suas práticas docentes, buscando estimular no aluno/a desde cedo valores na direção do respeito e valorização da diversidade racial existente no nosso país.

Notamos que as relações sociais são importantes para o desenvolvimento do ser humano, no decorrer da vida inteira. Neste sentido, os valores, as crenças, as práticas que aprendemos podem ser modificadas quando começamos a refletir melhor sobre elas, principalmente, se forem de cunho preconceituoso.

*“(...) Às vezes ele tem certos ideais que vem de casa, mas eu como professora mostrando o outro lado para ele, e com o passar do tempo, pode se posicionar de diferentes formas” (Professora 1).*

*“Nenhum discurso é isento de ideologia. (...) Então eu mesmo ensinando para os meus alunos de um modo distanciado, distanciado que quero dizer neutro, eu acabo passando meus valores pessoais, minhas convicções pessoais” (Professor 2)*

*“Sim. Muito, totalmente. Porque é um contato, né? Uma relação de contato que existe entre o professor e o aluno tem. Por mais que a profissão esteja desvalorizada, mas você ainda é uma referência de autoridade para esses meninos (...)” (Professora 4).*

*“Um professor pode influenciar seus alunos a fazer qualquer coisa, até o que não presta. (...). É importante ter professores conscientes (...) o que eu falo vira lei (...). Então, eu tomo muito cuidado com o que eu faço; com o que eu visto, com o que eu escuto, com o que eu leio” (Professora 5).*

Diante das narrativas destes profissionais da educação, é possível perceber que eles reconhecem o seu papel de educar e tentam ser neutros, mas de uma forma ou de outra acabam *“passando seus valores e convicções pessoais”* (professor 2). *É importante ter professores conscientes (...) o que eu falo vira lei (...). Então, eu tomo muito cuidado com o que eu faço; com o que eu visto, com o que eu escuto, com o que eu leio” (Professora 5).*

De modo geral, os/as participantes entrevistados/as relataram que as suas concepções e crenças podem influenciar seus/as alunos/as a refletirem e a propiciar mudanças de atitudes. Como, por exemplo, a estudante 1 falou sobre a importância da discussão sobre questões raciais, que poderia ajudá-la a pensar caso tivesse:

*Um pai racista e eu não tivesse aula de sociologia e meu pai ficasse falando: Ah, não tenha amigos negros, eles vão roubar a gente, falando um monte de coisas de negros, coisas ofensivas e na escola eu não tiver algo que mostre a realidade que contradiga meu pai eu vou acreditar nele e vou ser racista e julgar os negros que eu encontre pela minha vida. Então, acho importante ter aula de, por exemplo, sociologia que fale que os negros devem ser tratados como a gente é tratado; que a gente trate eles com respeito, independente da sua cor. Porque se isso não tiver essas aulas eu posso crescer, e fazer parte da nova geração racista.*

Diante dos relatos dos profissionais e da estudante 1, é de fundamental importância que os/as professores/as busquem estratégias para desconstruir preconceitos e contribuam para construção de um espaço democrático de desenvolvimento de pessoas cada vez mais preocupadas em construir uma cultura de paz, de respeito e de igualdade em nossa sociedade.

Estes profissionais são muito mais do que apenas “transmissores” de conhecimentos referentes às suas disciplinas. Suas experiências pessoais e profissionais acabam se misturando no contexto educacional e podem influenciar os alunos no seu desenvolvimento intelectual e afetivo e social (Madureira e Branco, 2012).

Para Moreira e Câmara (2010), os/as educadores/as assumem um papel que tem implicações práticas quanto às posições que eles/as defendem ou não em relação aos seus/suas alunos/as. Por isso, se discute o quanto o ambiente escolar pode promover a mudança da forma de ver o mundo, as pessoas e em direção da valorização de uma cultura mais democrática. Se a escola tiver profissionais qualificados e preocupados com questões raciais, este espaço poderá ser utilizado para sensibilizar o/a aluno/a a respeitar e valorizar as pessoas socialmente como diferentes. Neste sentido, a figura do professor pode ser crucial, pois ele pode influenciar seus/suas alunos/as a partir de suas crenças e concepções de forma a aumentar e/ou diminuir atitudes e comportamentos racistas (Moreira e Camâra, 2010).

Isto por que, normalmente os/as adolescentes e os/as jovens tendem a confiar mais em pessoas mais experientes. Foi o que aconteceu, por exemplo, na apresentação da imagem de nº 3 no qual foi feita aos estudantes uma pergunta hipotética de uma situação em que eles se encontravam em perigo e teriam que pedir ajuda a um estranho. Dentre as pessoas apresentadas na imagem, havia um homem branco aproximadamente na meia-idade, um homem jovem adulto tatuado e um homem jovem adulto negro; uma mulher jovem adulta, uma mulher jovem branca, e uma mulher idosa negra. Todos os estudantes com exceção de um, escolheram a mulher idosa negra, o que pode ser ilustrado na fala da estudante 2: *“Eu acho que a senhora idosa. Porque elas já são pessoas de maior idade e já tem um conhecimento maior e, além, disso eu acho que não faria uma coisa ruim comigo.”*

Os/as estudantes fizeram as suas escolhas com base na idade e na aparência das pessoas apresentadas na imagem, em princípio não na cor da pele. É importante discutir

acerca dos estereótipos que construímos, isto por que muitos falaram que escolheriam qualquer um, mas voltaram atrás, dizendo que talvez não escolheriam o homem com tatuagem, pois ele não “tem cara de confiável”.

Essa discussão pode nos trazer diversos pontos importantes, relacionados à identidade, e aos estereótipos presentes no contexto cultural em que vivemos. A identidade é baseada na diferenciação do que somos e do que não somos, ela marca o nosso lugar no mundo.

Considerando, a importância que as pessoas mais velhas exercem, muitas vezes, na vida desses/as adolescentes, imagina, então, os professores, com quem eles/as têm contato diariamente na escola. Para Candau et al (2013), a maneira como os sistemas educacionais articulam a diversidade étnico-racial e a educação é permeada por concepções filosóficas e pedagógicas levando em conta a política e as ideologias.

#### **4.2 Questões raciais: formação acadêmica e estratégias pedagógicas utilizadas no contexto escolar**

Segundo Moreira e Camêra (2010), a realidade dos cursos de formação de educadores no nosso país ainda não contempla em seus currículos as questões raciais, dificultando que muitos profissionais da educação contribuam, de forma efetiva, com a construção de cultura democrática, quando entram em contato com essa temática no ambiente escolar.

Foi observada, entre os participantes, a preocupação em falar sobre temas polêmicos quando estes surgem no dia a dia no contexto escolar, como, por exemplo: sexualidade, orientação sexual, drogas, racismo, etc. No entanto, estes profissionais da educação tem pouco conhecimento sobre estes assuntos, buscando, muitas vezes, recursos pessoais para lidar com a situação-problema. Como é ilustrado a seguir: “*Nunca discuti esses assuntos, [na*



formação acadêmica] *nunca fiz nada específico sobre isso. (...) Eu só tive, dentro da educação familiar mesmo. Nada específico, acadêmico não!*” (Professora 1).

Sendo assim, para que os/as educadores/as tenham condições de contribuir com uma cultura democrática na escola, é de extrema importância que estes conteúdos sejam contemplados na formação docente. Isto é, discussões aprofundadas de forma a conscientizar e a sensibilizar os futuros profissionais da educação, para que eles saibam reagir diante de situações de racismo, de exclusão e de normatização, que aparecem na escola (Canen, 2001; Felipe & Teruya, 2014; Gomes, 2010; Lino, 2012; Madureira 2007; Madureira & Branco, 2012; Moreira & Camâra, 2010; Silva, 2008; Silva. 2014).

A sugestão também é buscar na formação docente continuada, uma maneira de ter acesso a essas questões, uma das alternativas são os cursos oferecidos pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer (EAPE). No entanto, estes cursos são destinados apenas a profissionais da Secretaria de Educação (SES-DF). Normalmente, são temas que a Secretária de Educação do DF, denomina de temas transversais, com o objetivo de capacitar os docentes nessas temáticas.

Dos/as cinco professores/as entrevistados/as nesta pesquisa, só dois afirmaram ter tido acesso a discussão sobre questões raciais. A professora 5, por exemplo, estudou em uma Universidade pública localizada no estado da Bahia, onde, segundo ela, esse tema é bem discutido e considerado como um assunto importante ainda na formação inicial docente. Já os outros três participantes relataram não ter tido qualquer acesso a essas discussões na sua formação acadêmica. No entanto, eles/as reconhecem a importância de se discutir as questões raciais.

*“Então eu não posso me resguardar de certos tipos de temas humanos e sociais. E eu sou professor de linguagens e linguagens envolvem questões humanas, envolvem filosofia”* (professor 2).

O professor 3 lembra de ter estudado sobre o racismo em sua formação docente inicial, mas não acha que o fez sair com uma visão diferente da faculdade: “(...). *Eu tive acesso sim, bem, abertamente sobre isso! (...) Todo conhecimento é válido, mas eu acho que eu não saí da faculdade com a cabeça diferente da que eu entrei não. Com relação ao racismo, acho que não. É a mesma coisa*” (professor 3).

Candau, et al (2013) discutem sobre os desafios da educação para as relações étnico-raciais, pois apesar do Brasil ter avançado na construção de uma sociedade democrática e na superação das desigualdades sociais e raciais, a escola também tem um dever democrático em construir novas representações da população negra brasileira. Para isso, se faz necessário, que a escola busque a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, incluindo o direito à diferença (Candau, et al, 2013).

Para que a escola cumpra seu dever democrático, Candau, et al (2013), discutem que as questões raciais são temas importantes na formação de professores/as, pois elas argumentam que a forma como os sistemas educacionais se constrói, desde a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas. Neste sentido, os currículos nos cursos voltados a formação de docentes devem ser mais articulados com esta realidade, para conduzir o ensino de forma interligada a vários contextos sociais, culturais, políticos.

De todos os entrevistados, a professora 4 foi a que trouxe relatos interessantes sobre as suas estratégias pedagógicas para combater o racismo no ambiente escolar ao trabalhar em sala de aula com seus/suas aluno/as sempre que tem oportunidade. Diante disso, vamos destacar três experiências que consideramos relevantes na prática desta professora e que pode servir como exemplo ilustrativo de estratégias pedagógicas para outros profissionais da educação.

O primeiro relato que a professora 4 trouxe foi em relação à desconstrução de preconceitos:

*“Eu tenho um momento da minha aula, todo início de aula, eu inicio a minha aula prática assim: a gente fica em roda, em pé e eu falo assim: -" Sou (...) " E aí, eu vou cada dia com uma coisa. Aí teve um dia que eu falei: "Sou (...) e o meu maior preconceito é com pessoas obesas". Aí sempre no primeiro momento tem a resistência (...) A grande maioria na primeira vez, fala que não tem preconceito (...) e digo que não vale não ter preconceito;(..). Aí começa a sair: Normalmente pessoas negras e pessoas homossexuais. Primeiro homossexuais, depois negros.(...) . Eu acho que ao fazer isso eu estou trabalhando algumas questões polêmicas, mas sem essa coisa: "Gente, não pode isso, não pode aquilo outro". Isso é discurso, não entra. Agora quando você pensa qual o seu preconceito. "Poxa, eu nunca pensei que eu tinha um preconceito ou então com o do outro". Porque eu sinto assim, quando alguém fala, por exemplo, um preconceito que eu tenho, eu me sinto envergonhada. Então, imagino que eles também se sintam envergonhados. Então já é um passo, né? Porque você admite qual é o seu preconceito” (professora 4).*

A maneira como a professora 4 trabalha a questão do preconceito em sala de aula pode contribuir para que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre o fato de que todos nós temos algum preconceito e podemos desconstruí-los quando os reconhecemos. O espaço pedagógico pode, portanto, ajudar o/a aluno/a, compreender a base dos nossos preconceitos e o que ele pode causar no outro caso resolvamos pôr ele em ação por meio da discriminação. Nesse sentido, a estratégia pedagógica anteriormente mencionada pode servir de elo para os/as alunos/as repensarem estas questões e mudarem a sua percepção na tentativa de desconstruir preconceitos (Campolina & Martinez, 2011; Gomes, 2010; Madureira & Branco, 2012; Moreira & Camâra, 2010; Silva, 2008).

Temos dificuldade em reconhecer os nossos preconceitos raciais, por que vivemos em uma sociedade que nega sistematicamente o racismo, ancorado no “mito da democracia racial”, partindo da crença de que a nossa sociedade convive “muito bem” com a miscigenação. Portanto, aprendemos que ter preconceito é algo ruim, reconhece-lo e assumi-lo então, não é permitido e não é aceito (Carone, 2002; Munanga, 2005/2006; Nunes, 2006; Telles, 2003).

Além disso, Gomes (2010) salienta que um dos objetivos da lei 10.639/03 é incluir na escola discussões sobre a história africana e a cultura afro-brasileira. Tal lei pode contribuir na construção de posturas éticas e mudar o olhar sobre a diversidade. No entanto, a autora também faz críticas acerca da forma como a lei 10.639/03 é introduzida no espaço escolar, no sentido de que muito educadores/as tendem a reduzi-la quando compreendem que ela deve ser usada somente em datas específicas do calendário como o dia da consciência negra em 20 de novembro e a abolição da escravatura em 13 de maio; correndo o risco, portanto, de apagar a riqueza desta proposta.

Ao contrário do que, muitas vezes, é feito em algumas instituições, a lei preconiza que a escola deve oportunizar a democratização do saber, ou seja, realizar uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos que inclua o continente africano nas informações sobre a história, a geografia, a política e as culturas dos diferentes continentes (Gomes, 2010; Silva, 2008).

A professora 4 trouxe várias narrativas acerca das suas experiências em sala de aula, preconizando o que está previsto na lei 10.639/03, trata-se de uma “ação afirmativa que objetiva a correção de desigualdades, a construção de oportunidades iguais para os grupos sociais e étnico-raciais com um comprovado histórico de exclusão e valorização da história, da cultura e da identidade desses segmentos” (Gomes, 2010, p. 79).

Outro relato interessante da professora 4, foi quando ela mencionou o seu trabalho com “ teatro de bonecos”, também relacionado à desconstrução de preconceitos:

*“(...) neste trabalho que realizo com eles, eu utilizo tintas... (...) e vou perguntando que cor que vai ser o boneco para eu ir entregando as tintas para eles. Sempre tem um ou dois: - "Quero cor de pele". Aí eu já espero isso sempre, não tem um ano em que não acontece. Aí eu paro tudo e digo: -"Vamos ver que cor de pele é,[ela vai pegando as tintas e demonstrando aos alunos] essa porque minha pele é dessa cor, a sua é essa. Qual é a cor dessa pele que você quer?". - "Não, professora. É aquela rosinha". E eu digo: - "Você já viu uma pessoa rosa"? Porque a cor de pele que eles querem é aquele branquinho que parece o europeu” (professora 4).*

Interessante esta estratégia pedagógica utilizada pela professora para trabalhar o preconceito racial relacionado à corporeidade como, por exemplo, a cor da pele. Ela sempre espera alguns alunos/as pedirem tal “cor de pele”, que é a cor do branco europeu. Este relato, a partir da experiência desta professora, se articula com o que Silva e Branco (2012) discutem, sobre como as pessoas relutam em se reconhecerem como negras, impregnadas da ideologia do branqueamento, fenômeno cultural que canaliza as concepções de si desde a infância, resultando na construção de posicionamentos de desvalorização e/ou ambiguidade em relação à sua cor, no caso das pessoas negras (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012/2014; Silva, 2008; Silva, 2014).

A atuação da professora 4 em sala de aula, podem contribuir para valorização da diversidade, quando ela trabalha com seus/as alunos/as alguns dos mecanismos sutis do preconceito racial presentes nas nossas relações cotidianas baseadas em relações de poder (Silva & Branco, 2012). Nesse sentido, tais estratégias pedagógicas podem ajudar os/as alunos/as, principalmente os/as alunos/as negros/as a resignificar sua identidade na direção da valorização dos seus traços fenotípicos. Favorecendo a partir daí, o desenvolvimento de

concepções positivas de si, construindo novos significados pessoais e sociais sobre o ser negro/a na sociedade brasileira (Carvalho, 1983; Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012/2014; Silva, 2008; Silva, 2014).

A professora 4 relatou sobre a importância de criar estratégias pedagógicas para lidar com os preconceitos dentro do ambiente escolar e mencionou, que muitas vezes, só discursos não são efetivos e não geram mudança de comportamento. Neste sentido, Silva e Branco (2012) argumentam que ações de combate ao racismo não devem se reduzir apenas a belos discursos sobre a diversidade e inclusão, mas também deve envolver a realização de um trabalho sério e consistente que atinja o nível afetivo-emocional que se encontra na raiz do preconceito racial, bem como outras formas de preconceito.

No movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre os negros resulta em formas variadas, sutis e explícitas de reação e resistência. O cabelo e a cor da pele podem sair do lugar da inferioridade e ocupar o lugar da beleza negra, assumindo uma significação política. Esse é mais um dos motivos pelos quais consideramos que a escola deve superar os preconceitos em relação à estética negra (Carvalho, 1983; Gomes, 2002; Silva, 2008; Silva, 2014).

A terceira experiência significativa da professora 4 foi a respeito de uma intervenção que ela fez em sala de aula, quando um aluno negro foi discriminado:

*(...) tinha um aluno negro o (...), bem negro. Não podia ninguém dizer que ele era moreninho, ele era bem negro. No primeiro dia de aula, a gente estava se apresentando e uma menina falou assim, (...) aquele neguinho... Alguma coisa do tipo. Não foi macaco, mas eu não lembro a palavra. (...) aí eu parei tudo e eu comecei a conversar com ela: -"Porque você chamou ele assim"? - "Ah, porque eu não sei o nome dele". - "mas você também não sabe o nome dela e você falou"... Então comecei a ter esse debate com ela. E ele[menino negro] falou assim: -"Não tem problema, professora,*

*(...) não tem problema ela falar assim comigo". Então ficou marcado por isso, por que ele já estava tão acostumado a ser tratado dessa maneira que ele não se incomoda. Eu acho que é uma questão séria também, né?*

Podemos destacar dois pontos relevantes desta narrativa, o primeiro refere-se ao trecho: *"Não podia ninguém dizer que ele era moreninho, ele era bem negro"*. Durante a entrevista, a professora mencionou várias vezes o seu incômodo em relação ao termo "moreno/a", muito utilizado para se referir a pessoas negras. Segundo Silva (2008), "um tema significativo no estudo das relações sociais é a classificação e denominação raciais utilizadas no Brasil. Os estudos sugerem que a classificação racial é sujeita a ambiguidades e influenciada por diversos fatores sociais" (Silva, 2008 p. 81).

Portanto, há várias posições no que se refere à classificação racial em nosso país. "Uma posição defende que a classificação mais utilizada no Brasil é moreno/a e mulato/a de modo não preciso e não excludente, usando principalmente elementos da aparência física para a classificação, mas por vezes recorrendo à ascendência" (Fry, 1995-1996, citado por Silva, 2008, p. 81).

Outra classificação seria o modo bipolar, muito utilizado nos Estados Unidos. Fry (1995-1996, citado por Silva, 2008) argumenta que esta classificação é inadequada para o Brasil, por que aqui as classificações são fluídas por usar denominações com matizes e pormenores diversos. A outra perspectiva defende a ocorrência paralela de ambas as classificações, isto por que no nosso país raça é um conceito ambíguo, situacional, inconsistente e relacional, ou seja, coexistem vários sistemas de classificação. Portanto, as distintas formas de classificação racial revelam a complexidade das classificações em nosso país (Silva, 2008; Telles, 2003). Sendo assim, o termo "moreno/a" problematizado pela professora é bastante usual no linguajar cotidiano e serve para classificar um espectro muito grande.

Outro trecho a ser destacado refere-se à narrativa do menino negro: -"*Não tem problema, professora, (...) não tem problema ela falar assim comigo*". Demonstrando a reação imediata desse adolescente negro ao sofrer discriminação racial. Nesse sentido, a postura da professora não foi de silenciar, de fingir não ver, mas foi de agir imediatamente em prol da vítima, levando a menina que discriminou e, também, a turma a refletir sobre a atitude discriminatória (Silva, 2008). Essa atitude da professora mostra que ela está atenta aos mecanismos sutis de discriminação, buscando mediar os conflitos no cotidiano escolar criando oportunidades para que estes sejam claramente discutidos (Silva, 2008).

Ainda neste trecho podemos problematizar também o que menino negro disse: -"*Não tem problema, professora, (...) não tem problema ela falar assim comigo*". Demonstrando, que esse adolescente, talvez já tenha passado por tantas situações de discriminações, que ele evita conflitos interpessoais, mas que pode levar a implicações nas esferas subjetivas, desse indivíduo como, por exemplo, o sofrimento psíquico.

No estudo, realizado por Williams e Priest (2015), a partir da análise de várias pesquisas empíricas, foi discutido que algumas pessoas de grupos étnico-raciais são tão estigmatizadas, que começam a aceitar como verdadeiras as concepções prevalentes na sociedade sobre sua suposta "inferioridade biológica e/ou cultural", os autores nomearam esta "aceitação" como racismo internalizado. Nesse sentido, Williams e Priest (2015) identificaram, nas pesquisas realizadas por outros estudiosos, que pessoas vítimas, frequentemente, de discriminação racial têm riscos elevados de desenvolver transtornos mentais e sofrimentos psíquicos. A discriminação racial também pode levar ao risco maior do indivíduo desenvolver vários problemas de saúde como: hipertensão, incidência de câncer de mama e incidência de asma.

Sendo assim, a maneira como o aluno negro, que foi mencionado pela professora 4, respondeu a discriminação, pode estar intimamente relacionada ao racismo internalizado.



Williams e Priest (2015) apontam ainda, que o racismo internalizado pode afetar a saúde, podendo conduzir a baixa autoestima e mal-estar psicológico. Levando a impactos amplos e negativos sobre a saúde e afetar diretamente a identidade do indivíduo.

De acordo com Madureira e Branco (2012), os preconceitos e as práticas discriminatórias são ancorados em uma noção excludente de normalidade, com implicações não somente na esfera coletiva, mas também com implicações subjetivas, como, por exemplo, o sofrimento psíquico (racismo internalizado) de pessoas que são alvos recorrentes das práticas discriminatórias. Nesse sentido, as autoras apostam nos diálogos interdisciplinares para desenvolver um olhar mais atento e renovado, para ressignificar as nossas ações, nos diversos campos de atuação profissional. Os preconceitos podem ser desconstruídos quando eles são discutidos abertamente. Todas as pessoas brancos/as e negros/as, são responsáveis em construir uma cultura democrática, a fim de proporcionar bem-estar e melhorar a autoestima das pessoas que são vítimas todos os dias do racismo.

Quando nos preocupamos em construir uma sociedade democrática, com respeito a todos/as, podemos evitar que pessoas sejam vítimas de racismo quando circulam, por exemplo, em espaços públicos. Foi o caso do professor 3, que relatou uma experiência muito dolorosa de discriminação racial em um shopping, localizado no Plano Piloto em Brasília:

*(...) Eu estava parado esperando um amigo sair do trabalho e vieram duas motos da PM na maior velocidade do mundo, eles me fecharam e desceram da moto. “Eles engatilharam a arma e falaram:” Não se mexe”. (...) eu pensei que se eu movesse alguma coisa eles iriam me matar. [eles fizeram várias perguntas ao professor] e ele [o policial] falou: “Cadê seu carro”? E eu falei: “Meu carro é esse aqui”. E ele falou: “Você não tem cara que tem esse carro”. [O professor tem um carro que não é popular] (...)* um policial ficou apontando a arma para mim e o outro torcendo meu braço; eles me levaram no carro e reviraram o carro de cabo a rabo (...) [quando os policiais

confirmaram que não havia nada de errado] (...) *E aí, eu perguntei (...) na hora, foi a única coisa que saiu da minha boca: "Vocês fizeram isso tudo porque eu sou negro"? E aí eles não responderam. Pegaram a moto e saíram, e ali eu fiquei. Me deu vontade de chorar, mas eu não chorei. A única coisa que eu fiquei foi com vergonha. Não com vergonha de ser negro, mas com vergonha da situação, foi uma situação muito ruim.* (Professor 3).

Esta situação de discriminação racial sofrida pelo professor demonstra o despreparo, frequente, da polícia ao realizar abordagens violentas e desrespeitosas principalmente, quando o “suspeito” é uma pessoa negra. No caso ele foi considerado suspeito por estar em um lugar que pessoas da cor negra não são, muitas vezes, bem-vindas por todos.

A fala do policial: *"Você não tem cara que tem esse carro"*, nos remete ao conceito de estereótipos. De acordo com Myers (2014) os estereótipos referem-se à construção de crenças acerca de atributos compartilhados por um grupo, podendo tanto ser positivos quanto negativos. As pessoas negras, geralmente são associadas ao estereótipo negativo, relacionado à marginalidade, à feiura, à pobreza, à maldade, à violência, entre outros.

Casos como esse relatado pelo professor acontecem com frequência na nossa e em outras sociedades. Portanto, lutar por uma educação que promova discussão sobre questões raciais, para desconstruir preconceitos e estereótipos enraizados no imaginário social, pode contribuir para a construção de cultura democrática e de respeito à diversidade racial.

### **4.3 A relação entre família e a escola na abordagem de temas polêmicos**

Segundo Szymanski (2007), a família é o primeiro contato que a criança tem com o mundo social, é esta que ajuda o indivíduo na formação da personalidade, da identidade, e também, o de ensinar a criança a viver em sociedade. Sendo assim, para Szymanski (2007), o

cuidar e o educar são atividades aprendidas e devem contar com o apoio da escola e outros meios sociais. Tanto a família, quanto as escolas são responsáveis pela educação das crianças (Szymanski, 2007).

Dessen e Pôlonia (2007), discutem sobre as contribuições da família e da escola para a promoção do desenvolvimento humano, enfatizando suas implicações nos processos educativos. A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos de desenvolvimento das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram conhecimentos gerais, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen & Pôlonia, 2007).

Três professores/as trouxeram a falta de aproximação da família em relação à escola. Muitas vezes, a escola se sente sozinha no papel de educar as crianças e os/as adolescentes. Por que muitos pais e mães se isentam da responsabilidade, de também educar, deixando somente nas mãos da escola a educação de seus filhos, e quando a família não participa da educação dos seus filhos, os profissionais da educação se sentem sozinhos e sobrecarregados na função de educá-los para viver em sociedade. Seria importante, se a escola e a família atuassem juntas, procurando formas conjuntas de educar para promover uma cultura e valorização da diversidade.

De acordo com Silva e Branco (2012), a escola tem a função de exercer um papel complementar ao da família na tarefa de educação para valores e cidadania. A professora 5 destaca responsabilidade de todos na formação de futuros cidadãos, como é ilustrado a seguir: “(...). *Todo mundo tem que se envolver porque estão formando a personalidade*

*deles[dos alunos] e todo mundo é responsável. Não é só pai e mãe, não! Quem estiver em contato é responsável”.* (Professora 5).

Candau et al (2013) abordaram a importância da nossa sociedade continuar avançando para conquistar uma sociedade igualitária e com respeito à pluralidade. Para tanto, se faz necessário que os pais, as mães, os/as professores/as e os/as funcionários/as das escolas tenham acesso a ferramentas que favoreçam o enfrentamento de todas as formas de discriminação, de estigma e preconceito no ambiente escolar.

A professora 5 comentou que uma das formas de aproximar a família da escola é: *(..) bem, primeira coisa que a gente poderia fazer, era trazer mais a família para debater essa questão na escola, entendeu? Aproximar a família porque o aluno ele é cuidado de dois lados: tem o lado da escola, que é a segunda casa do aluno, e o cuidado da família, que é a primeira casa do aluno. Todas essas questões devem ser debatidas em conjunto (...) para que a gente possa preparar o nosso aluno pra vida de uma forma geral; seja para tratar de coisas de sexualidade, de gênero, enfim, temas que envolvam a cidadania.*

Deste modo, quando a escola encontra formas de aproximar a família do ambiente escolar, pode fazê-los perceber que estes, também, fazem parte deste ambiente. E pode se tornar enriquecedor para ambas às partes. A escola pode, por meio desta aproximação, conhecer os discursos existentes no mundo privado, ter oportunidade de conhecer o público com quem se trabalha, entender o que acontece nos lares dos alunos, e assim, poder trabalhar questões polêmicas junto aos alunos e a essas famílias, buscando fortalecer os laços entre família, escola e sociedade (Szymanski, 2007).

Outro ponto a ser destacado diz respeito às diferenças entre a escola pública e a escola particular. A professora traz aspectos interessantes sobre a forma como elas funcionam:

*Mas nem é diferente da escola pública. Acho que é questão de estrutura e família, mas não a família participativa. É outro tipo de público. No fundo, no fundo são os mesmos problemas, só que mascarados por outras coisas, por infraestrutura. Então assim: "Ah, a família está presente na escola particular"? Mentira! É porque tem uma cobrança porque estão pagando. Cobra o serviço, mas nem sempre o pai que tem dinheiro está ali presente. Existe o abandono, como existe o abandono, por questões diferentes. O abandono por ter dinheiro; o abandono por não ter dinheiro. Para mim é a mesma coisa (professora 4).*

Carvalho (2000) discute algumas diferenças entre as escolas públicas e as escolas particulares. Segundo o autor, o funcionamento das escolas particulares entre pais/consumidores e diretores/proprietários, é direta e de dependência mútua e clara, onde há cobrança da qualidade de ensino. No entanto, quando a escola pública surgiu, tinha como pressuposto a aquisição de um conhecimento comum, secular, não familiar, que apagaria as distinções culturais e sociais ligadas à família, classe social, etnia e religião de origem, consolidando a nova ordem democrática (Carvalho, 2000).

Neste sentido, as dificuldades que as escolas públicas têm encontrado em aproximar pais/mães remontam do aspecto histórico que surgiu na sua criação. A escola, inicialmente, afastou aproximação da família nestes espaços. Portanto, podemos problematizar que apesar das reclamações da escola de que a família não participa do processo educativo dos/as filhos/as, o que a escola pode fazer para mudar este posicionamento? Quais atividades podem ser realizadas buscando esta aproximação? A família, geralmente, só é chamada quando há algum problema? As reuniões são marcadas em horários de trabalho desta família?

#### **4.4 Cotas nas universidades públicas: aspectos convergentes e divergentes no discurso dos participantes (estudantes e profissionais)**

As cotas nas universidades públicas ainda é um assunto polêmico, devido ao fato de envolver opiniões diversas na população brasileira. Por um lado, estão as pessoas com condições de pagar uma boa educação escolar para os/as filhos/as, para prepará-los/as para entrar nas universidades públicas e esperam que isso de fato aconteça. Por outro lado, há os grupos sociais que não tiveram, na sua maioria, acesso a uma educação escolar de qualidade, e por isso acreditam que a políticas de cotas é uma oportunidade de cursar o ensino superior, por não terem condições de pagar uma faculdade particular e, por fim conseguir, mudar o curso da sua vida e de seus familiares.

Neste sentido, Frias (2014), analisou alguns argumentos existentes a respeito das cotas raciais. O primeiro argumento citado pelo autor é o da “igualdade de consideração”, em que faz referência às cotas como injustas, por ofender o direito de tratamento igual de todos, ao privilegiar pobres, negros e índios.

O segundo argumento é o de que “toda discriminação é ruim”, por que percebem as cotas como algo injusto por se estabelecer como uma discriminação positiva<sup>3</sup> para compensar a discriminação negativa a grupos socialmente e historicamente excluídos, esse argumento parte do pressuposto que uma discriminação não pode ser substituída por outra e que ainda, pode criar uma divisão e ódio racial (Frias, 2014).

O argumento de que toda “discriminação é ruim” esteve presente na fala da estudante 4, em que ela concorda com as cotas como possibilidade de criar oportunidades para o/a negro/a, e ao mesmo tempo, teme que ela venha gerar ódio entre as raças:

---

<sup>3</sup> Discriminação positiva: termo utilizado pelo autor. Autores da psicologia, em geral, não utilizam este conceito, por acreditar que qualquer forma de discriminação é ruim para a vítima.

*(...)Pode ter pessoas que pensam diferente, por exemplo, (...) O branco pode ficar com raiva e acabar tendo raiva de um negro por causa disso. (...)\_Porque assim, eu estava conversando um dia com uma menina e ela estava falando sobre isso, ela era branca. Ela falou assim que não achava certo a cota de negro pra passar em universidade, (...) daí ela falou porque ia ter pouca oportunidade e o negro ia ter mais oportunidade que ela – ela pensava desse jeito. Aí por isso, que pode ser o caso da pessoa achar isso e ficar com raiva e pensar que ele vai ter mais oportunidade do que eu (Estudante 4).*

A fala da colega dessa estudante “*porque ia ter pouca oportunidade e o negro ia ter mais oportunidade que ela*” nos remete ao fato de que muitas pessoas na nossa sociedade não percebem as desigualdades raciais existentes, principalmente no que diz respeito ao acesso à educação (Madureira & Branco 2012). Neste sentido, a uma das funções das cotas raciais/sociais é para corrigir as desigualdades sociais para garantir oportunidades iguais para todos, além o Estado brasileiro se comprometeu internacionalmente em implantar políticas públicas para eliminar as desvantagens sociais do nosso país (Carvalho, 2005; Gomes, 2010; Frias, 2012; Lima, 2001; Ristoff, 2014; Santos, 2012).

Foi possível perceber que, entre os/as professores/as e os/as estudantes a maioria expressou ser a favor das cotas raciais, mas também das cotas sociais, partindo do argumento que não só a população negra que tem dificuldades de ter acesso ao ensino superior, mas também a população branca das camadas populares.

A professora 1 destacou o seguinte: “*sou contra as cotas raciais por que não é a sua cor que vai dizer se você tem mais ou menos condições*”, porém concordou que se você estuda numa escola pública você tem menos condições por causa dos fatores sociais, inclusive salientou: “*tem rico negro e questionou se ele vai concorrer igual a um negro que estudou em escola pública?*” Para ela as políticas de cotas são bem vindas, mas pra quem estudou em escolas públicas. Já as cotas raciais, segundo ela, é uma discriminação.

De acordo com a lei 12.711/12, existem critérios para que os estudantes concorram a estas vagas reservadas. Portanto, eles precisam ser oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas<sup>4</sup> (Santos, 2012; Ristoff, 2014). Então, não se justifica o argumento desta participante de que pessoas negras ricas tem o direito de concorrer a estas vagas reservadas, por que não basta apenas se autodeclarar negra.

O professor 2 salientou o seguinte: *“tanto as cotas raciais quanto as cotas sociais, são muito importantes para a questão da equidade social porque se a gente analisar as estatísticas hoje, a maior parte da população branca, são as que detêm o capital”*.

Portanto, a visão desse professor sobre a necessidade de expandir o acesso das universidades públicas a pessoas negras é importante por questão de equidade social. No Brasil a riqueza e a pobreza tem cor (Adesky, 20012; Carone, 2002; Munanga, 2005/2006; Nunes, 2006; Telles, 2003). Neste sentido, a política afirmativa de cotas raciais é justificável por que os/as negros/as atuais devem ser compensados não por que seus antepassados foram prejudicados, mas sim pelo fato de seus antepassados terem sido prejudicados, o que trouxe prejuízo a eles mesmos (Frias, 2014).

O processo de implantação da reserva de vagas para negros/as nas universidades públicas culminou, por exemplo, com o que foi instituído na UnB, ao colocar a “olho nu” aquilo que antes estava como oculto no “mar de boas intenções” que acompanha qualquer política pública cujo objetivo é diminuir as desigualdades (Maggie, 2005).

O professor 3 acredita que: *“a política de cotas não deve ser uma coisa perene com duração infinita, mas sim, uma medida de equidade, (...) a pessoa precisa desse tipo de ajuda de política assistencialista em um momento da vida para que ela possa conquistar a independência econômica”*. Para Santos (2009), as políticas de cotas são importantes para

---

<sup>4</sup> A lei utilizou como base a terminologia utilizada pelo IBGE.



mudar o futuro da população negra diferente do que as estatísticas têm demonstrando ao longo do século XXI. Com a população negra, tendo acesso a educação escolar de qualidade, pode conseguir dar melhores condições de vida para sua família e produzir histórias diferentes dos seus ancestrais. Esta ação afirmativa são medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de promoção da igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais (Santos, 2009).

A professora 4 é a favor das cotas sociais e a favor das cotas raciais, *“por que em nosso país as pessoas não têm as mesmas oportunidades”*. Nesse sentido, afirmamos veementemente que a nossa sociedade é racista, as oportunidades na vida não são igualitárias (Adesky,2001; Carone, 2002; Carvalho, 2005; Domingues, 2005; Frias, 2012; Lima, 2001; Maggie, 2005;Munanga, 2005/2006; Nunes, 2006;Ristoff, 2014; Santos, 2009; Santos, 2012; Silva, 2008; Siqueira, 2004;Telles, 2003). Devido ao quadro de desigualdade racial, principalmente, nas oportunidades educacionais do Brasil, as cotas raciais podem constituir um eficiente instrumento para garantir maior representação dos/as negros/as nos vários espaços sociais (Domingues, 2005).

A professora 5 trouxe em sua narrativa um assunto muito importante e muito questionado por quem é contra as cotas raciais, ao duvidar que os estudantes das camadas populares vão encontrar muitas dificuldades em se manter no ensino superior, por não terem sido *“devidamente preparados”*.

*O vestibular não prova que você vai ser um bom profissional (...). Se conseguir entrar na universidade, este aluno vai ter que se esforçar muito, além do que, nem sempre se utiliza todo conhecimento do ensino fundamental e médio pra ser um bom aluno na faculdade. (..) você passa por cada semestre, em cada disciplina com muita luta; agora você não conseguir nem entrar!*

No entanto, existe o argumento contra as cotas raciais de que estudantes cotistas terão dificuldades em acompanhar a turma devido à deficiência do aprendizado na educação básica e, por conseguinte, “atrapalharam o andamento” dos outros/as alunos/as não cotistas.

Segundo Nunes (2010), alguns alunos/as cotistas sentem dificuldades em acompanhar as disciplinas junto com a turma, devido às lacunas da educação básica. Entretanto, este autor discute sobre o papel fundamental dos/as professores/as em acolher este/a aluno/a no meio acadêmico, elevar a sua autoestima e estimular o seu potencial para que ele/a se desenvolva e alcance o nível da turma. Os/as professores/as devem buscar a integração entre os/as alunos/as na promoção de igualdade de aprendizado.

Então, foi possível notar a partir das narrativas dos/as professores/as que eles concordam com as cotas raciais, mas também são a favor das cotas sociais. Eles/as acreditam que as oportunidades são diferentes entre negros e brancos, já que geralmente, os brancos concentram a maior renda e por si só já tem mais acesso a uma educação escolar de qualidade. Por outro lado, alguns questionam as cotas raciais/sociais como algo perene, pois, acham que elas devem ser paliativas. Para os profissionais da educação entrevistados, o estado deve encontrar outras soluções para sanar a desigualdade social existente no nosso país.

Já os/as estudantes entrevistados/as foram mais convergentes nas suas opiniões para eles/as, as cotas raciais correspondem a uma forma de dizer “não ao racismo”. Além disso, é uma forma de tratar os/as negros/as com mais igualdade, é uma forma de promover inclusão e não ter mais racismo “*porque ninguém é diferente do que ninguém. Só muda a cor da pele e o cabelo*” (estudante 3).

O relato do estudante 2, chamou atenção, quando o mesmo relatou que :

*Eu acho que as pessoas que acham que devia continuar assim, que todo mundo tem direito estão certas, que vai já acabando com o racismo. Apesar de que teve um... (...)*

*o namorado da minha prima, foi fazer uma prova e como ele tinha a pele um pouquinho morena, colocou uma prova específica pra ele, mais fácil pra ele passar. Eu acho que isso está muito errado”* (estudante 2).

Cabe problematizar o trecho “*colocou uma prova específica pra ele, mais fácil pra ele passar*”. Muitas pessoas da nossa sociedade acham que as provas realizadas pelos/as estudantes cotistas são diferentes das provas de ampla concorrência. No entanto, a prova realizada por todos que concorrem a vagas numa universidade é uma só para todos.

Podemos perceber que estes/as estudantes escutam cotidianamente na mídia, na família, na escola, entre amigos, pais/mães de amigos argumentos contra as cotas raciais, principalmente, por que alguns deles/as fazem parte da população que não tem direito a usufruir desta ação afirmativa. A preocupação dos/as responsáveis é de quando chegar vez dos/as seus/as filhos/as ingressarem no ensino superior, eles/as não consigam por que os pobres e os/as negros/as conseguiram de forma “menos merecida” (Frias, 2012; Gomes, 2010; Ristoff, 2014).

Portanto, a contribuição das cotas raciais/sociais se expressa pelo valor social que conferimos ao exercício da cidadania e das formas de representação que ela chancela na institucionalização das políticas públicas de promoção de equidade. As cotas raciais/sociais são importantes estratégias, para diminuir as desigualdades sociais existentes em nosso país.

## 5. Considerações Finais

Nesta pesquisa discutimos que, apesar de ainda vivermos em um país extremamente desigual, a escola pode ser um meio de promover a valorização da diversidade racial, em prol de uma cultura mais democrática, onde todos possam ser respeitados, independente da sua cor/raça, religião, orientação sexual e etc. No entanto, trabalhar com questões raciais exigem dos profissionais da educação conhecimentos sobre o assunto, para que a discussão seja realizada de forma mais eficaz a fim de contribuir com a desconstrução de preconceitos arraigados em nossa sociedade.

Para trabalhar de forma eficaz questões relativas ao preconceito racial em sala de aula, é importante conhecer o que o mantém, como ele foi historicamente construído e como ele pode prejudicar as relações sociais de uma determinada sociedade. Isto é, compreender que “os preconceitos são como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se construir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos” (Madureira, 2007, p 44). Os preconceitos são direcionados a grupos historicamente excluídos na sociedade, mantidos por meio das relações de poder, responsáveis por gerar diversos conflitos de interesse, separação, exploração; ao valorizar determinados grupos em detrimentos de outros.

Nesse sentido, os preconceitos raciais quando trabalhados na escola, podem contribuir, para que eles não se tornem práticas discriminatórias e, assim, possibilitar a construção de relações sociais caracterizadas pelo respeito, aceitação, na direção da promoção de uma maior autonomia de ser o que se é, valorizando a si próprio e o outro.

A partir dessa reflexão, podemos perceber que as desigualdades entre as pessoas brancas e negras partem, historicamente, da exploração do/a negro/a por aqueles que detinham o poder em nossa sociedade. A história de escravidão é um dos pilares para

manutenção de práticas racistas, ainda existentes em nosso país. O/a negro/a só tem conquistado seus direitos, empreendendo várias lutas, entre elas, a luta por uma educação de qualidade, da educação básica ao ensino superior. Isto por que é notório que a educação abre portas para um futuro melhor, levando a população negra a lutar pelos seus direitos e ter uma participação mais reconhecida em nossa sociedade.

Para construir um Brasil melhor, é necessário que pessoas brancas e negras tenham acesso a conhecimentos referentes a diferentes culturas que colonizaram o nosso país. No entanto, sabemos que a cultura valorizada e ensinada corresponde, basicamente, a cultura de origem europeia, dos brancos que colonizaram o nosso país, a história de colonização que aprendemos na escola não busca resgatar as nossas raízes africanas. Porém, alguns avanços foram feitos em prol dos/as negros/as com a criação de políticas públicas com a finalidade de enfrentar as desigualdades raciais/sociais existentes em nosso país.

Os resultados desta pesquisa mostraram que os/as profissionais da educação são constantemente demandados no contexto escolar a lidar com várias demandas que ultrapassam a área específica de seus conhecimentos, de sua formação acadêmica, entre elas as questões raciais. Eles/as relataram que presenciam, com frequência, práticas discriminatórias e comentários racistas na escola, que exigem muitas vezes ações deles/as em relação a tais situações.

Apesar dos/as professores/as mencionarem que ao presenciar uma cena envolvendo racismo procuram fazer algo para proteger a vítima, as suas intervenções são baseadas em recursos pessoais que limitam, de certa forma, os seus recursos em termos pedagógicos para lidar com questões relativas às bases do preconceito e da discriminação racial. Somente a professora 4 trouxe, no seu discurso, o uso de estratégias pedagógicas específicas, incluindo as questões raciais como parte do conteúdo abordado em sala de aula ou quando percebe

algum comentário preconceituoso e/ou prática racista para realizar alguma intervenção com os/as alunos/as.

Percebemos, também, a falta de conhecimentos sobre a política de cotas raciais entre os/as professores/as e os/as estudantes entrevistados/as. De modo geral, eles/as concordam com as cotas raciais/sociais. Ao mesmo tempo, alguns teceram comentários sutis contrários as cotas raciais/sociais, expressando algumas interpretações errôneas acerca da proposta da lei, conforme foi discutido anteriormente neste relatório.

Os/as estudantes relataram que se beneficiam muito quando estudam na escola questões raciais, por que, às vezes, eles/as aprendem a ter alguns preconceitos e por meio da discussão promovida na sala de aula, eles/as começam a ter uma nova postura em relação ao assunto e podem ajudar outras pessoas do seu convívio social, ou seja, pode ir disseminando o conhecimento no seu cotidiano.

Nesse sentido, os/as profissionais da educação devem sempre ser cautelosos/as com o que é falado em sala de aula e/ou em corredores sobre o que acreditam ou não, para que os/as alunos não tomem como uma única verdade, mas sim tenham alternativas e possam refletir para tomar suas próprias decisões, sempre com uma atitude respeitosa em relação ao outro, independente da sua cor/raça. Sabemos que profissionais devidamente capacitados/as e conscientes procuram discutir questões raciais na escola, de forma a valorizar e conscientizar seus/as alunos/as para que estejam atentos/as a determinados argumentos existentes em nossa sociedade, com o objetivo de desqualificar a cultura e os direitos garantidos pela população negra.

No entanto, percebemos, a partir desta pesquisa, que os currículos dos cursos de licenciatura, voltados para a formação docente, têm poucas discussões sobre as questões raciais. Os/as profissionais da educação que têm conhecimentos aprofundados dessa temática são os que têm interesse pelo tema e buscam continuamente informações sobre o assunto. Foi

constatada a necessidade dos cursos de formação docente inserirem em seus currículos discussões específicas acerca da diversidade racial existente no Brasil, para que estes/as profissionais saiam qualificados/as e tenham condições de discutir questões raciais na sua atuação profissional.

Cabe destacar que o/a psicólogo/a no contexto escolar pode assessorar os/as professores/as a conhecer mais sobre questões raciais e ajudá-los/as a criar estratégias pedagógicas para trabalhar questões raciais em sala de aula. O papel do psicólogo/a em relação às questões raciais visa contribuir com reflexões críticas, buscando desnaturalizar preconceitos arraigados na nossa cultura, desenvolvendo, com os profissionais da educação, estratégias pedagógicas para discutir questões raciais com o objetivo de construir uma cultura democrática na escola e na nossa sociedade.

Foi de fundamental importância discutir este tema no âmbito acadêmico, pois interferiu de forma relevante nos conhecimentos da pesquisadora assistente acerca das questões raciais do nosso país. A partir destas reflexões críticas, foi possível sair de uma situação de conforto social e facultou-me possibilidades de participar e contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na tentativa de desarticular argumentos racistas, que desqualificam aqueles/as que lutam por uma sociedade melhor.

Durante a revisão bibliográfica, notamos que existem muitas pesquisas sobre questões raciais na atualidade, mas percebemos que faltam pesquisas que tragam propostas práticas de como trabalhar as questões raciais no ambiente escolar, para ajudar a subsidiar a atuação profissional dos atores escolares. Neste sentido, gostaria de sugerir o livro “Educação em formação de professores/as” (consta na lista de referências bibliográficas, apresentada a seguir). Este livro foi escrito por várias autoras e traz diversas discussões interessantes para os/as professores/as e no final do livro as autoras disponibilizaram, de forma didática, sugestões de diversas oficinas de como trabalhar questões étnico-raciais. As oficinas podem

ser utilizadas na íntegra ou servir de inspiração para criar ou fazer adaptações. Algumas estratégias pedagógicas sugeridas por alguns/mas participantes, discutidas ao longo desta pesquisa, também podem ser interessantes para fornecer aos profissionais da educação sugestões de como lidar e discutir as questões raciais, buscando promover o respeito à diversidade racial existente no Brasil.

Portanto, é de suma relevância incluir nos currículos de licenciatura as questões raciais, entre outras questões, para que estes/as docentes saiam mais preparados para sua atuação profissional. No entanto, sabemos que essa mudança ocorre de forma lenta, mas podemos, enquanto isso, preparar os/as profissionais que estão atuando, levando até ele/as o conhecimento por meio de pesquisas realizadas e publicadas, cursos, oficinas dentro da escola, auxiliá-los/as nas suas práticas pedagógicas para que possamos mudar o olhar sobre as questões raciais e, dessa forma, contribuir com a desconstrução do racismo nas práticas cotidianas.



## Referências

- Adesky, J. (2001). Pluralismo étnico e multiculturalismo: Racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas.
- Campolina, L. O. & Martínez, A. M. (2011). A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação. Em Tunes, E. (Org.), *Sem escola, sem documento* (pp. 31-58). Rio de Janeiro: E-papers.
- Candau, M. V. Paulo, I. Andrade, M.A. Lucinda, M.C. Sacavino, S. Amorim, V. (2013). Educação em formação de professores(as). São Paulo: Cortez
- Canen, A. (2001). Universos culturais e representações docentes: Subsídios para a formação de professores para a Diversidade cultural. *Rev. Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 77.
- Carone, I. (2002). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. Em Carone, I & Bento, M.A.S(org./as), *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 13-23). Petrópolis- RJ: vozes.
- Carvalho, J. J., Soares, L. F. G., & Pelbart, P. P. (1983). Racismo fenotípico e estéticas da segunda pele.
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155.
- Carvalho, J. J. D. (2005). Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 237-246.
- Decreto 8.136. (2013). Decreto nº 8.166, de 23 de dezembro de 2013. Retirado em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8136.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D8136.htm).
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

- Domingues, P. (2005). Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, (29), 164-176.
- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação* 21, 40-51.
- Gomes, N. L. (2010). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 67-89). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Gomes, R. (2015). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 79-108). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Grubits, S., Freire, H. B. G., & Noriega, J. A. V. (2011). Suicides among young Guarani/Kaiowá in Mato Grosso do Sul, Brazil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(3), 504-517.
- IBGE (2010). Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos espíritas e sem religião. Retirado em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2170&busca&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao>.
- Franco, N., & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2).
- Felipe, D. A., & Teruya, T. K. (2014). Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. *Revista Educação e Linguagem*, 3(4), 114-126.
- Frias, L. (2014). As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?. *Revista Direito, Estado e Sociedade*, (41).
- Lei nº 7.716 (1989) Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Retirado em: <http://www.planalto.gov.br>

- Lei nº 12.711 (2012) Lei nº 12.716 de 29 de agosto de 2012. Define sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Retirado em: <http://www.planalto.gov.br>;
- Lima, A. (2001). A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual? *Afro-Ásia*, (26), 281-312.
- Lino, T. R. (2012). Preconceito e discriminação: empecilhos à construção da cidadania no espaço escolar. *Revista Urutágua*, (27), 132-146.
- Madureira, A.F.A (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília(UnB), Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2010). Gênero, fronteiras simbólicas e imagens: implicações metodológicas educacionais. *Anais do Simpósio: Gênero e Psicologia Social* (pp. 17-30).
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em psicologia*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2014). Gênero, sexualidade e desenvolvimento humano: construindo uma cultura democrática na escola. Em M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 145-171). Curitiba: Juruá.

- Madureira, A. F. A. (2016). Diálogos entre a Psicologia e as Artes Visuais: as Imagens enquanto Artefatos Culturais. Em J. L. Freitas & E. P. Flores (Orgs.), *Arte e Psicologia: Fundamentos e Práticas* (pp. 57-82). Curitiba: Juruá.
- Maggie, Y. (2005). Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horizontes antropológicos*, 11(23), 286-291.
- Marques, P. B. & Castanho, M. I. S. (2011). O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 23-33
- Minayo, M. C. S. (2015). O desafio da pesquisa social. Em M. C. S. Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis – RJ: Vozes.
- Munanga, K. (2005/2006). Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP* 68, 46-57.
- Myers, D. G. (2014). *Psicologia Social*. Porto Alegre: artmed.
- Moreira, A.F.B & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. Em A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis - RJ: Vozes.
- Nunes, S.S.(2006). *Racismo no Brasil: tentativas e disfarces de uma violência explícita*. *Psicol. USP* vol.17 no.1.
- Nunes, G. P. (2010). Uma breve discussão sobre os sistemas de cotas no Brasil: fragilidades e desafios. *E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados*.
- Patto, M.H.S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Pereira, L. M. (2003). O movimento étnico-social pela demarcação das terras guarani em MS. *Tellus*, (4), 137-145.
- Pereira, I. M. (2011). Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira. (Tese de doutorado); Porto Alegre.
- Pérez-Nebra, A. R. & Jesus, J. G. (2011). Preconceito, estereótipo e discriminação. Em C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.), *Psicologia social: principais temas e vertentes* (pp. 219-237). Porto Alegre: ArtMed.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(3).
- Santos, D. B. R. (2009). Para além das cotas: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. (Dissertação de monografia- UFBA)
- Santos, A. P. (2012). Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de C. Humanas, Viçosa*, v. 12, n. 2, p. 289-317;
- Siqueira, C. H. R. D. (2004). O Processo de implementação das ações afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004). *O Público e o Privado*, (3).
- Silva, T.T.(2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-101). Petrópolis: Vozes.
- Silva, P. V.B (2008). *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, M. (2014). Mulheres Negras e Escolarização: Possíveis Implicações do Racismo e do Sexismo nos Processos Educativos. (monografia). Uniceub, Brasília.

- Szymanski, H. (2007). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Liber Livro. [Capítulo: Educação e família, pp. 17-46; Capítulo: Encontros e desencontros na relação família/escola, pp. 93-114].
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro. Ed. Ford Foundation.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed.
- Williams, D. R., & Priest, N. (2015). Racismo e Saúde: um corpus crescente de evidência internacional. *Sociologias*, 17(40).
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução conceitual. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

## **Anexos**

**Anexo 1: Entrevista semiestruturada (Profissionais da educação)**

1. Fale um pouco da sua trajetória profissional.
2. Fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve na escola em que você atua.
3. Você acha que a escola onde você trabalha demonstra abertura para falar de temas polêmicos, ou não? Por quê?
4. Na sua opinião, quais temas polêmicos você acha que os educadores têm mais dificuldade em discutir em sala aula? E para você qual o tema mais difícil de se abordar em sala de aula? Por quê?
5. Há pessoas que acreditam que o racismo já foi superado no Brasil e outras pessoas que acham que o Brasil ainda é um país racista. O que você pensa sobre isso? Por quê?
6. Durante a sua formação profissional, você teve acesso a discussões sobre as questões raciais na sociedade brasileira, ou não? (Se sim, como foram as discussões?) você acha que essas discussões contribuíram, ou não para sua atuação profissional? Se sim, Você gostaria de falar como foi essa experiência?
7. Você já realizou algum curso de capacitação? Se sim, quais?
8. Quais temas você acha que seria importante os educadores investirem na sua formação continuada? Por quê?
9. Como educador/a, você acha que é relevante, ou não, discutir questões raciais em sala de aula? Por quê?
10. Você conhece a lei 10.639/03 que tornou obrigatória o ensino sobre a história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e escolas particulares? Se sim, o que você acha dessa lei?
11. Você já presenciou algum episódio de discriminação racial por parte de alunos e/ou por parte de professores na escola em que você trabalha? (Se sim, como foi? Você fez algo a respeito, ou não? Por quê?)
12. Imagine a seguinte situação: algum aluno relata para você que está sendo vítima de discriminação racial e que está sofrendo com isso. Como você se sentiria nesta situação? Você faria algo, ou não? Por quê?
13. Você acha que os/as professores/as podem, a partir de suas concepções e crenças, influenciar os/as alunos/as a refletirem acerca das questões raciais, ou não? Por quê? Se sim, em que sentido?
14. Imagine que você está com alguns amigos numa confraternização e um deles fala para você que está preocupado com a situação do filho com relação ao seu futuro, no que diz respeito às vagas nas universidades públicas e faz o seguinte comentário: “os pobres estão invadindo as universidades públicas... O que será do meu filho? Eu investi tanto para que ele se preparasse para ingressar na UnB...” Você falaria alguma coisa, ou não? Se sim, por quê? Se não por quê?
15. Imagine a seguinte situação: você é responsável por coordenar um projeto pedagógico, na escola em que você trabalha, acerca da diversidade racial em nosso país. Como você faria este trabalho?
16. Você gostaria de acrescentar algo?

**Anexo 2: Entrevista semiestruturada (estudantes)**

1. Quais atividades você mais gosta de fazer na escola?
2. Como é o seu relacionamento com os professores?
3. Como é o seu relacionamento com os colegas?
4. Como é o seu relacionamento com os funcionários da escola?



5. Para você, o que é racismo? Você poderia dar um exemplo?
6. Para você, o que é igualdade racial? Você poderia dar um exemplo?
  7. Há pessoas que acreditam que o racismo já foi superado no Brasil e outras pessoas que acham que o Brasil ainda é um país racista. O que você acha? Por quê?
  8. Você já presenciou algum episódio de racismo na escola em que você estuda? (Se sim, como foi? Você fez algo a respeito, ou não? Por quê?).
  9. Há pessoas que são a favor da política de cotas para pessoas negras nas universidades públicas como forma de promoção de igualdade racial, há outras pessoas que acham a política de cotas uma forma de manter o racismo. O que você acha?
  10. Você acha importante discutir questões raciais na escola? Por quê? (Se sim, na sua opinião, como você acha que este tema deveria ser abordado?)
  11. Para você, como é o Brasil dos seus sonhos?
  12. No Brasil dos seus sonhos, como as pessoas de diferentes raças seriam tratadas?
  13. Você gostaria de acrescentar algo?

### Anexo 3: Seleção de imagens (estudantes)



Imagem 1: O que você acha dessa imagem? Você gosta dela, ou não? Por quê?



Imagem 2: Se você tivesse que realizar um trabalho de escola sobre religião, você escolheria alguma dessas religiões para realizar o seu trabalho, ou não? Por quê? Qual você não escolheria? Por quê?



Imagem 4: Imagine a seguinte situação: você está precisando de ajuda de alguém que você não conhece para resolver um problema, você recorreria a alguma dessas pessoas? Se sim, qual? Se não, por quê? Qual você não escolheria? Por quê?

**Anexo 4: Seleção de imagens (profissionais da educação)**

Imagem 1: O que você acha dessa imagem? Você gosta dela, ou não? Por quê?



Você se identificaria com algum desses homens, ou não? (Se sim, qual?) Por quê?



Imagem 2: Você se identificaria com alguma dessas mulheres, ou não? (Se sim, qual?) Por quê?



Imagem 3: Se você tivesse que realizar um trabalho com os/as alunos(as) acerca das questões raciais no Brasil, você utilizaria esta imagem, ou não? Por quê? (Se sim, como?)

## **Anexo 5 - TCLE (Profissionais da educação)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

#### **“Questões Raciais na Sociedade Brasileira a partir da Perspectiva de Estudantes e Profissionais da Educação”**

**Instituição das pesquisadoras: Centro universitário de Brasília- UniCEUB**  
**Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**  
**Pesquisadora assistente: Míria Lopes de Amorim**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se durante o processo você quiser desistir, pode fazê-lo a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo. O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizar a participação, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. O pesquisador deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo da pesquisa é analisar as concepções e crenças de estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira.
- Você está sendo convidado a participar por preencher o perfil desejado para a realização da pesquisa.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder uma entrevista sobre a temática focalizada na pesquisa, envolvendo a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- O procedimento corresponde à realização de entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de algumas imagens relacionadas ao tema.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada em local conveniente para o participante.

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui “baixo risco”. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática da pesquisa.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora Míria Lopes de Amorim, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora Míria Lopes de Amorim, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Participante

---

Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
 Celular: (61)9658-7755, e-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

---

Pesquisadora assistente: Míria Lopes de Amorim  
 Celular: (61)9631-5430, e-mail: [amorimmiria@gmail.com](mailto:amorimmiria@gmail.com)

<p><b>Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa:</b>          Instituição: UniCEUB – Centro Universitário de Brasília          Endereço: SEPN 707/907 – Campus do UniCEUB          Bairro: Asa Norte          Cidade Brasília – DF,          Telefone p/contato: (61)3966-1200</p>
---

## **Anexo 6 - TCLE (Responsáveis pelos/as estudantes)**

### **“Questões Raciais na Sociedade Brasileira a partir da Perspectiva de Estudantes e Profissionais da Educação”**

**Instituição das pesquisadoras: Centro universitário de Brasília- UniCEUB**

**Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisadora assistente: Míria Lopes de Amorim**

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração dele(a) neste estudo será de muita importância para nós, mas se ele(a) desistir a qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo.

O nome deste documento que você está lendo é Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Antes de decidir se deseja que ele(a) participe (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizar a participação, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A equipe deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo da pesquisa é analisar as concepções e crenças de estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira.
- Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar por preencher o perfil desejado para a realização da pesquisa.

#### **Procedimentos do estudo**

- A participação do(a) seu(sua) filho(a) consiste em responder uma entrevista sobre a temática focalizada na pesquisa, envolvendo a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- O procedimento corresponde à realização de entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de algumas imagens relacionadas ao tema investigado.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada em local conveniente para o(a) seu(sua) filho(a).

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui “baixo risco”. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, o(a) seu(sua) filho(a) não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática da pesquisa.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária. Ele(a) não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- O(a) seu(sua) filho(a) poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso informar uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, o(a) seu(sua) filho(a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação neste estudo.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br). Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo.

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos concordo voluntariamente que meu(minha) filho(a) participe deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisadora Míria Lopes de Amorim, e a outra será fornecida ao senhor(a), através do(a) seu(sua) filho(a).

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Responsável legal pelo(a) participante

---

Participante

---

Pesquisadora responsável: Ana Flávia do Amaral Madureira  
Celular: (61)9658-7755, e-mail: [madureira.ana.flavia@gmail.com](mailto:madureira.ana.flavia@gmail.com)

---

Pesquisadora assistente: Míria Lopes de Amorim  
Celular: (61)9631-5430, e-mail: [amorimmiria@gmail.com](mailto:amorimmiria@gmail.com)

**Endereço dos(as) responsável(is) pela pesquisa:**

Instituição: UniCEUB – Centro Universitário de Brasília  
Endereço: SEPN 707/907 – Campus do UniCEUB  
Bairro: Asa Norte  
Cidade Brasília – DF,  
Telefone p/contato: (61)3966-1200



## **Anexo 7 - Termo de Assentimento (estudantes)**

### **“Questões Raciais na Sociedade Brasileira a partir da Perspectiva de Estudantes e Profissionais da Educação”**

**Instituição das pesquisadoras: Centro universitário de Brasília- UniCEUB**

**Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira**

**Pesquisadora assistente: Míria Lopes de Amorim**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se durante o processo você quiser desistir, pode fazê-lo a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida autorizar a participação, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. O pesquisador deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

#### **Natureza e objetivos do estudo**

- O objetivo da pesquisa é analisar as concepções e crenças de estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira.
- Você está sendo convidado a participar por preencher o perfil desejado para a realização da pesquisa.

#### **Procedimentos do estudo**

- Sua participação consiste em responder uma entrevista sobre a temática focalizada na pesquisa, envolvendo a apresentação de imagens previamente selecionadas.
- O procedimento corresponde à realização de entrevista individual semiestruturada, com a apresentação de algumas imagens relacionadas ao tema.
- Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.
- A entrevista será gravada em áudio, com o seu consentimento, a fim de facilitar o posterior trabalho de análise.
- A pesquisa será realizada em local conveniente para o participante.

#### **Riscos e benefícios**

- Este estudo possui “baixo risco”. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo.
- Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.
- Sua participação poderá ajudar no desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática da pesquisa.

### **Participação, recusa e direito de se retirar do estudo**

- Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.
- Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis.
- Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

### **Confidencialidade**

- Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas.
- O material com as suas informações (gravação em áudio da entrevista) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora assistente Míria Lopes de Amorim, com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade e será destruído após a pesquisa.
- Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Discutimos esta pesquisa com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode discutir qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sinta a vontade para conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado(a) ou preocupado(a). Por favor, peça que eu explique melhor. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar deste estudo.

É assegurado a você o direito a ressarcimento ou indenização, caso ocorram quaisquer danos que possam ser causados pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este Termo Assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora assistente Míria Lopes de Amorim, e a outra será fornecida a você.

### **Assentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, **(se já tiver o documento)**, fui esclarecido (a) dos objetivos e procedimentos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Fui informado(a) que posso solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento e que tenho liberdade de abandonar a pesquisa quando quiser, sem nenhum prejuízo para mim. O meu/a minha responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu/da minha responsável já assinado, eu concordo em participar dessa pesquisa. Os/As pesquisadores/pesquisadoras me deram a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

**Participante**

---

**Pesquisador(a) responsável, telefone/celular ou e-mail**

---

**Pesquisador(a) assistente, telefone/celular ou e-mail**

---

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, você e seus responsáveis podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, que aprovou esta pesquisa, localizado na SEP/707/907, campus do UniCEUB, bloco VI, sala 6110, CEP 70790-075, telefone 39661511, e-mail [cep.uniceub@uniceub.br](mailto:cep.uniceub@uniceub.br).

## Anexo 8: Parecer consubstanciado do CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Questões Raciais na Sociedade Brasileira a partir da Perspectiva de Estudantes e

Profissionais da Educação

**Pesquisador:** Ana Flávia do Amaral Madureira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51620415.0.0000.0023

**Instituição Proponente:** Centro Universitário de Brasília - UNICEUB

**Patrocinador:** Financiamento Próprio

**Principal:**

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.434.847

#### **Apresentação do Projeto:**

Será utilizada uma metodologia de investigação qualitativa mediante a realização de entrevistas individuais semiestruturadas com os/as participantes, de forma integrada à apresentação de imagens previamente selecionadas. Serão realizadas 10 entrevistas individuais semiestruturadas, sendo 05 entrevistas com alunos/as e 05 entrevistas com profissionais da educação. Como 05 dos participantes serão menores de idade (estudantes do ensino fundamental II), será solicitada a autorização prévia do responsável legal. É importante destacar que todos/as participantes receberão um Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) de acordo com o modelo disponibilizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília (CEP UnICEUB).

Após a realização das entrevistas individuais semiestruturadas, as mesmas serão transcritas e interpretadas a partir de categorias analíticas temáticas, construídas após a transcrição das entrevistas. Tais categorias serão elaboradas a partir de temas relevantes, considerando a fundamentação teórica, os objetivos do estudo e as informações construídas na pesquisa de campo. Além de funcionar como “instrumento do pensamento e da ação” dos/as pesquisadores/as no trabalho de análise e interpretação das informações construídas na pesquisa de campo, as categorias analíticas permitem organizar os resultados de uma forma

que facilita a elaboração de

**Endereço:** En SEP/707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Endereço:** B Setor C 70.790-075

**Endereço:** UF: Universitário EP:

DF Município: RASÍLIA B

**Telefone:** Te (61)3966-1511

**E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 1.434.847

análises comparativas sobre os aspectos convergentes e os aspectos divergentes presentes nas entrevistas realizadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo Primário é Analisar as concepções e crenças estudantes e profissionais da educação do Ensino Fundamental II em relação às questões raciais na sociedade brasileira.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo os pesquisadores, a investigação possui baixo risco. Tais riscos são inerentes ao procedimento de entrevista. Medidas preventivas durante a entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Mesmo assim, caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento aos/as participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo.

Quanto aos benefícios ao participar da pesquisa em questão, os/as participantes colaborarão com o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática focalizada na pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa possui contribuições importantes e possui todos os requisitos necessários para ser considerada ética.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados corretamente, junto à folha de rosto. Em uma primeira versão foram apresentado dois termos (um para os pais e outro para os participantes maiores de idade), estando em falta com o termo de assentimento, porém corrigido nesta ocasião. Anteriormente também foi notada a falta do Termo de Aceite Institucional do local onde serão realizadas as entrevistas, que foi explicado com detalhes em uma carta ao comitê de ética que a coleta será feita em redes sociais.

**Recomendações:**

Uma vez que todas as anteriores pendências foram sanadas, o colegiado recomenda a aprovação.

O CEP-UniCEUB ressalta a necessidade de desenvolvimento da pesquisa, de acordo com o protocolo avaliado e aprovado, bem como, atenção às diretrizes éticas nacionais quanto aos incisos XI.1 e XI.2 da Resolução nº 466/12 CNS/MS concernentes às responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento do projeto:

XI.1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais.

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

**Endereço:** En SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

**Setor** B C 70.790-075  
**UF:** B C 70.790-075  
**Município:** B RASILIA

**Telefone:** Te (61)3966-1511 **E-mail:** cep.uniceub@uniceub.br

# CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UNICEUB



Continuação do Parecer: 1.434.847

- c) desenvolver o projeto conforme delineado;
- d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Observação: Ao final da pesquisa enviar Relatório de Finalização da Pesquisa ao CEP. O envio de relatórios deverá ocorrer pela Plataforma Brasil, por meio de notificação de evento. O modelo do relatório encontra-se disponível na página do UniCEUB [http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030\\_pesquisacomitebio.aspx](http://www.uniceub.br/instituicao/pesquisa/ins030_pesquisacomitebio.aspx), em Relatório de Finalização e Acompanhamento de Pesquisa.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto em segunda versão foi corrigido quanto ao termo de assentimento e a explicação da não necessidade do termo de aceite institucional, assim encontra-se apto a ser iniciado.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo avaliado ad referendum por este CEP, com parecer N° 1.434.819/2016, tendo sido homologado pela coordenadora em 02 de fevereiro de 2016.

### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo	Arquivo	Postag	Autor	Sit
Informações Básicas	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	12/02/2016		Ac eito
Outros	Carta.docx	12/02/2016	Ana Flávia do Amaral	Ac eito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TermodeAssentimento.docx	12/02/2016 11:32:35	Ana Flávia do Amaral Madureira	Ac eito
Brochura Pesquisa	Instrumentos.docx	03/12/2015	MIRIA LOPES DE AMORIM	Ac eito
TCLE / Termos de	TLCE_.docx	03/12/2015	MIRIA LOPES DE AMORIM	Ac eito

Endereço: En SEPN 707/907 - Bloco 6, sala 6.110, 1º andar

Bairro: B Setor Universitário C 70.790-075  
 UF: DF Município: B RASILIA EP:

Telefone: Te (61)3966-1511 E-mail: cep.uniceub@uniceub.br

Continuação do Parecer: 1.434.847

de	Justificativa Ausência	TLCE_.docx	15	03/12/20 11:32:27	MIRIA LOPES DE AMORIM	Aceito
Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE /	TCLE.docx	15	03/12/20 11:31:22	MIRIA LOPES DE AMORIM	Aceito
Detalhado / Brochura	Projeto	Projeto.docx	15	03/12/20 11:29:24	MIRIA LOPES DE AMORIM	Aceito
Rosto	Folha de	folha.pdf	15	03/12/20	MIRIA LOPES DE AMORIM	Aceito

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

BRASILIA, 02 de Março de 2016

---

**Assinado por:**  
**Marília de Queiroz Dias Jacome**  
**(Coordenador)**