

### Educação escolar e relações étnico-raciais a partir de representações dos professores

#### *Education and ethnic and racial relations from the representations of teachers*

Gregório Durlo Grisa<sup>1</sup>  
Célia Elizabete Caregnato<sup>2</sup>

#### Resumo

O artigo analisa representações de professores acerca das relações étnico-raciais nas escolas, tendo por base questões suscitadas em curso de formação continuada de professores atuantes em escolas públicas do Rio Grande do Sul. O curso situou-se na área dos direitos humanos, e os professores foram provocados a se posicionar por meio de instrumento próprio. O texto discute as características do racismo no Brasil contemporâneo e suas implicações para educação, bem como analisa os dados empíricos na relação com os conceitos de raça e branquidade. Os resultados evidenciam dificuldades dos docentes para lidar com a noção de raça. Além disso, o racismo é encarado como problema menor diante de desigualdades econômicas e, para parcela minoritária dos professores, o Brasil teria relações étnico-raciais harmônicas. Os dados mostram a persistência do mito da democracia racial nas representações docentes e a necessidade de políticas de formação sobre o tema com base na efetiva implantação da Lei nº 10.639.

**Palavras-chave:** Branquidade. Educação. Escola. Professores. Raça.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Av. Paulo Gama, 110, Bairro Faropilha, 90040-060, Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: G.D. GRISA. E-mail: <grisagregorio@yahoo.com.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo. Porto Alegre, RS, Brasil.



## Abstract

*The article analyzes representations of teachers concerning the ethnic and racial relations in schools based on the issues raised during a course of continuing education for teachers who work in public schools in Rio Grande do Sul. The training course focused on human rights and we used a specific instrument to challenge the teachers to position themselves. We discuss the characteristics of racism in contemporary Brazil, its implications for education and analyze the empirical data regarding the concepts of race and whiteness. The results show the teachers' difficulties in dealing with the notion of race. Moreover, racism is seen as a minor problem in comparison with economic inequalities and, according to a minor number of teachers, Brazil has harmonic ethnic and racial relations. The data show the persistence of the myth of racial democracy in the representations of teachers and the need for teacher training policies in this matter based on the effective implementation of the National Law 10.639.*

**Keywords:** Whiteness. Education. School. Teachers. Race.

## Introdução

As últimas duas décadas marcaram significativo avanço no debate acerca do racismo como um sistema estrutural de desigualdades no Brasil (Grisa, 2015). Principalmente a partir dos anos 2000, várias decisões no âmbito das políticas públicas foram tomadas no sentido de atender a demandas da população negra, como, por exemplo, a criação de órgãos oficiais na esfera federal (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - 2003/2015), a ampliação de políticas públicas da saúde específicas, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) (Brasil, 2010) e, mais recentemente, as ações afirmativas em instituições públicas federais (Lei nº 12.711/2012), além da reserva de vagas em concursos públicos federais (Lei nº 12.990/2014).

Diretamente ligada à educação, a promulgação da Lei nº 10.639/2003<sup>3</sup> se constituiu em marco histórico. Segundo Silvério e Trinidad (2012), a Lei redimensiona a política pública educacional do país ao provocar substancial mudança curricular desde a educação infantil até os cursos de licenciatura.

Partindo desse contexto, o Ministério da Educação (Mec) incentiva projetos que promovam formação docente para a educação das relações étnico-raciais, assim como a confecção de materiais

didáticos sobre o tema. O curso de especialização à distância em Educação para a Diversidade<sup>3</sup>, que serve de base empírica para este trabalho, concretiza-se com fomento do Programa de Educação Continuada de Professores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Ocorrido entre 2012 e 2014, o curso foi direcionado a professores da educação básica e contou com cerca de 400 professores matriculados na modalidade de educação à distância. Promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Secadi e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), teve financiamento do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). A diversidade cultural foi tratada a partir de um corpo docente com sustentação teórico-epistemológica das áreas de Sociologia, Antropologia, Educação, Filosofia e História (Caregnato & Bombassaro, 2013), trabalhando na perspectiva da defesa dos direitos humanos e visando produzir rupturas e enfrentamentos diante de práticas preconceituosas e normatizações discriminatórias no ambiente escolar.

Este artigo objetiva discutir posturas adotadas pelos professores, persistências e dificuldades que se apresentam no universo escolar sobre relações étnico-raciais. A análise é realizada a partir de noções

<sup>3</sup> Os cursos de formação continuada de professores das redes públicas, frequentemente na modalidade a distância, têm sido ofertados gratuitamente aos professores em serviço, pelo Mec, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Universidade Aberta do Brasil/ (UAB) por meio das universidades federais na chamada "Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica", de acordo com a Portaria nº 1.328, publicada no Diário Oficial em 23 de setembro de 2011. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 10 out. 2016.

fundamentais que permitem levantar hipóteses sobre as representações docentes, como o mito da democracia racial e os conceitos de raça e branquidade.

### **Racismo no Brasil e suas implicações na educação**

Os estudos das relações entre o racismo e as desigualdades sociais brasileiras são vastos. Entre alguns nomes das ciências sociais que empreenderam esforços em entender a fundo as relações étnico-raciais, desde a segunda metade do século XX até hoje, destacam-se Fernandes (1965), Hasenbalg (1979; Hasenbalg & Silva, 1999), Silva (1999; 2000), Guimarães (1999; 2006) e Silvério e Trindade (2012).

O Brasil contemporâneo é marcado por profundas desigualdades sociais, fundamentadas, dentre outros elementos, pelo conceito de raça, aqui entendida como construção social e cultural histórica, materializada na diferenciação de grupos sociais com base na cor da pele dos sujeitos (Guimarães, 1999). As disparidades entre os grupos sociais não brancos e brancos, no que tange ao acesso a bens materiais e simbólicos, como educação, renda, emprego, saúde, segurança, lazer e cultura, são evidências na realidade nacional.

Carlos Hasenbalg, em entrevista a Guimarães (2006), distingue três principais elementos que explicam as desigualdades raciais brasileiras. Primeiro, a “[...] desigual distribuição geográfica, com os não brancos concentrados nas regiões menos desenvolvidas” (Guimarães, 2006, p.260). A polarização geográfica é fruto da herança espacial do sistema escravocrata, somada ao posterior incentivo à imigração europeia. O Norte e o Nordeste, regiões menos desenvolvidas do país, são lugares onde a população é majoritariamente negra em oposição à formação populacional das regiões Sul e Sudeste. Nestas últimas, o Estado nacional promoveu apoio à vinda dos imigrantes europeus, ação conhecida como política de branqueamento (Skidmore, 1976).

Segundo, as desigualdades raciais passariam pelas práticas discriminatórias promovidas pelo

Estado no presente, como no caso da segurança pública e da não garantia da qualidade de serviços essenciais como saúde e educação. Essa explicação é evidenciada a partir de pesquisas qualitativas sobre padrões de comportamento, estudos das mídias informativas, dados das delegacias policiais e entidades de defesa dos direitos humanos, bem como análises de processos judiciais e da aplicação da legislação penal (Guimarães, 2006).

O terceiro elemento causal das desigualdades raciais, para Hasenbalg, é uma cultura racista permeada de estereótipos e representações negativas sobre o grupo social negro, que “tendem a se autoconfirmar” (Guimarães, 2006, p.261) e inibir as aspirações das pessoas não brancas. Esses estereótipos difundem práticas discriminatórias e criam ambiente em que se restringem as motivações dos negros para ocuparem lugares sociais culturalmente não reservados para eles.

A teoria das desvantagens cumulativas a que está sujeita a população negra no Brasil é a espinha dorsal dos trabalhos de Hasenbalg (1979; 1999), no que tange à variável educação. O autor afirma:

As pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se consideram crianças de mesma origem social ou renda familiar per capita. As disparidades no acesso, permanência e finalização do ensino médio e superior são ainda mais acentuadas. A desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional (Guimarães, 2006, p.260).

Portanto, não é apenas na idade adulta, fase em que as pessoas buscam um posto de trabalho ou uma vaga no ensino superior, que as desvantagens acumuladas são vivenciadas. Elas são verificadas anteriormente, com trajetórias escolares acidentadas e com índices significativos de mortes entre jovens e crianças negras. Quando há desigualdades entre negros e brancos com a mesma origem social e renda,

pode-se inferir que a cor da pele cumpre um papel condicionante.

Além disso, parece claro que, no Brasil de hoje, o núcleo das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional [...]. Assim, a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais no nosso país (Hasenbalg & Silva, 1999, p.229).

Diante desse diagnóstico, intelectuais da educação e setores políticos progressistas, subsidiados pelos movimentos sociais, engendram um processo que desencadeia a vitória que representa a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2004). O campo de estudos e práticas de um projeto de educação antirracista, mesmo permeado por disputas políticas e ideológicas como todo grande tema, angariou espaço no debate educacional brasileiro.

A cor da pele continua sendo um dos impeditivos fundamentais da mobilidade social dos indivíduos, o que faz com que a noção de raça (Guimarães, 1999) tenha de ser considerada para compreender e interferir na realidade. Essa noção passa a ser problematizada no âmbito da sociedade, das políticas e no ambiente da educação escolar, e isso não ocorre sem que contradições e dificuldades venham à tona.

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as). A implementação da lei 10.639/03 também encontra os cursos de formação de professores em nível superior com pouco acúmulo sobre a temática racial e, muitas vezes, é permeada pela resistência a sua própria inserção nos currículos de Pedagogia e Licenciaturas (Gomes, 2007, p.104).

Apesar dos avanços já registrados com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a sua operacionalização no universo escolar, ainda sem

acompanhamento efetivo por parte do Estado, depende do compromisso político, mas também da formação e instrumentalização dos coletivos docentes.

### **Democracia racial, raça e branquidade**

O mito da democracia racial é “estruturante do sentimento de nacionalidade brasileiro, a ponto de operar uma rara concordância valorativa entre as diferentes camadas sociais que formam a sociedade nacional” (Bernardino, 2002, p.250). Trata-se de uma crença compartilhada que concebe as relações raciais como harmônicas ou humanizadas, apesar do seu histórico de violência e exploração no Brasil.

O mito é conhecido nas Ciências Sociais desde Arthur Ramos e Gilberto Freire, nos anos 1930. “Será o mesmo Arthur Ramos quem, na década de 1940, usará a sua liderança acadêmica para divulgar o Brasil, no exterior, como um ‘laboratório de civilização’ e uma ‘democracia racial’” (Guimarães, 2004, p.13). Essa interpretação fundamenta e fomenta o orgulho nacional relativo à miscigenação da população brasileira. O Brasil passou a ser visto como melhor do que os Estados Unidos, principalmente na fase das grandes disputas norte-americanas no que tange aos direitos civis dos negros. A comparação alimenta ações e crenças na sociedade e no Estado que promovem a nação brasileira como mais democrática quanto à convivência entre raças.

Uma segunda noção importante para este estudo é a de raça, que pode ser pensada sob três aspectos: raça biológica *versus* raça sociológica; raça como afirmação de identidade; e dialética raça/classe. O conceito aqui adotado não tem nenhuma dimensão natural ou biológica, raça é um constructo sócio-histórico que serve de instrumento para distinções econômicas e sociais (Quijano, 2005), e é a partir dessa ótica que a palavra é utilizada na pesquisa e na análise aqui expostos.

Há de se registrar o processo de positivação que o movimento negro imprimiu ao termo raça (Guimarães, 1999) a fim de afirmar a identidade negra, bem como destacar a contribuição dos afro-

-brasileiros na formação social do Brasil. Salienta-se a importância de se considerar a noção de raça na sua diferenciação com o conceito de classe. Raça não denuncia a extração contratual da mais-valia, mas sim, a desconsideração, a suspeita e a extorsão fisicamente violenta (Anjos, 2009). Ou seja, a raça é fruto de uma relação não jurídica, de um exercício de exploração para além do direito, um artefato culturalmente desenvolvido que lida com dimensões materiais e simbólicas que se apoiam secundariamente na extração de mais-valia, porque, primordialmente, essa relação produz desigualdades antes mesmo de relações contratuais.

A terceira e última noção com que se trabalha neste estudo é de branquidade (Apple, 2001; Frankenberg, 2004). A branquidade se caracteriza como lugar de privilégio material e simbólico em sociedades que se desenvolveram tendo o racismo como elemento estruturante, como é o caso da brasileira. Branquidade é um conceito relacional e socialmente construído que produz efeitos reais, materiais e discursivos sobre a relação entre raças. Ele diz respeito à construção da identidade branca.

A construção social da identidade branca se coloca como padrão normativo nas sociedades ocidentais e é entendida como uma identidade não racializada. Entretanto, se se fala em raça para entender a condição de subalternidade dos negros em relação aos brancos, é coerente atribuir a dimensão de raça também aos brancos. Ambos estão inseridos em uma sociedade historicamente racializada. Entender o branco como raça, semelhante ao negro, é retirar do branco a posição de poder que fala pela "raça humana", portanto, é deslocá-lo do lugar naturalizado de privilégio que historicamente ocupa.

Branquidade é um conceito recente que vem sendo debatido pela psicologia social e precisa ser

considerado pelas reflexões dos profissionais da educação, pois é mais uma ferramenta para a produção de práticas pedagógicas antirracistas.

### **Persistências e relativizações sobre o negro na educação escolar**

As representações dos professores sobre relações étnico-raciais não são lineares e evidenciam a necessidade de atenção, a partir de uma perspectiva antirracista. Representações sociais são entendidas como uma categoria de análise em que os sujeitos "exprimem uma visão de mundo que reflete sua posição num espaço social, entendido simultaneamente como campo de forças e de lutas" (Antuniassi, 2006, p.72).

Os dados que servem de base para a análise foram obtidos por meio de questionário respondido no ingresso<sup>4</sup> no curso, contando com 380 respostas no universo de 391 pessoas ativas. Os professores foram chamados a tomar posição<sup>5</sup> sobre casos que, em geral, evidenciam posturas preconceituosas.

Entre os respondentes, a maioria possui apenas a graduação (64,0%), trabalha no Ensino Fundamental (61,0%) e exerce função direta em sala de aula (83,0%). Desse conjunto de professores apenas 16,0% se declararam pretos ou pardos (negros) e 68,0% se disseram brancos, dado compatível com o universo populacional do estado do Rio Grande do Sul, onde a maioria (79,8%) se autodeclara branca (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015).

O questionário foi composto por: (1) questões destinadas à averiguação da adesão a discursos/ atitudes preconceituosas, em que os sujeitos tinham quatro opções para responder (concordo muito, concordo pouco, discordo pouco ou discordo muito);

<sup>1</sup> Neste artigo são analisadas respostas obtidas no período de ingresso no curso, dado o interesse dos pesquisadores em debater a ótica dos professores a partir de suas experiências sociais e professorais, sem que tivessem ainda convivido com a argumentação crítica desenvolvida durante a formação continuada. O objetivo desta análise foi destacar as perspectivas com as quais os professores interpretam e agem frente ao tema quando não têm a oportunidade de refletir sobre ele.

<sup>2</sup> O curso contou com dois professores e um tutor dedicados a avaliar, junto aos cursistas/professores, tanto a proposta de formação quanto as representações que possuíam sobre os temas focalizados. O questionário utilizado para coleta de dados teve como base operacional o ambiente *Google Docs*, o que permitiu a recepção das respostas sem que houvesse a identificação dos respondentes. Foi solicitado o consentimento dos respondentes quanto ao uso dos dados para fins acadêmicos, os quais foram armazenados e são mantidos sem a identificação dos sujeitos e sob guarda de responsável no âmbito institucional.

(2) questões destinadas à verificação do conhecimento de práticas discriminatórias no ambiente escolar em que as respostas possíveis seguiam a seguinte escala: (2.1) “nem vi, nem soube que aconteceu nessa escola”; (2.2) “não vi, mas soube que aconteceu nessa escola”; e (2.3) “vi nesta escola”. Do conjunto de questões que envolviam outros temas - gênero, orientação sexual, já que a pesquisa era mais ampla -, este estudo selecionou seis questões que tinham relação direta com o tema do racismo e da discriminação racial.

Sobre a frase “Temos consciência de que há racismo no Brasil. Porém, o fator socioeconômico sempre fala mais alto. Quando um negro ascende na escala social, é tratado como branco”, 52% dos respondentes concordaram muito ou pouco com a assertiva. O dado evidencia uma alta valorização da dimensão econômica em relação à dimensão de raça e cor da pele como causas de injustiças. Além disso, há concordância também com a afirmação de que, quando o negro está mais bem posicionado socialmente, passaria a ocupar um lugar de destaque que o igualaria ao branco e o preconceito desapareceria. O conjunto dos elementos da questão torna evidente uma sobrevalorização do econômico frente ao sociocultural.

Pesquisas como a de Silva (2000) mostram que, mesmo quando negros estão em faixas superiores de renda e educação, a discriminação permanece. O investimento em educação entre os negros tem menor retorno profissional e financeiro do que entre os brancos, haja vista a remuneração maior desse último grupo, mesmo ocupando cargos que exigem igual formação. Outro aspecto é que, quando se compara a chance de mobilidade social entre negros e brancos com mesma condição social, há uma tendência de imobilidade maior entre pessoas do primeiro grupo (Hasenbalg & Silva, 1999).

A concordância (52%, somados o muito ou pouco) com o trecho “negro bem sucedido é tratado como um branco” revela a ideia de que uma melhor condição material do negro o coloca numa condição simbólica superior, já que o branco estaria num lugar natural merecedor de respeito e reconhecimento. Os

negros ascenderiam a essa condição na medida em que fossem bem sucedidos socialmente.

Apple (2001, p.64) fala da invisibilidade da branquidade, esta entendida como produção da identidade branca, na reflexão educacional. Segundo o autor “aqueles que estão profundamente comprometidos com os currículos e com um ensino anti-racista necessitam atentar mais para a identidade branca, ao seu *status* de privilégio”.

Ao pesquisar a classe média branca da cidade de São Paulo, Schucman (2014) observou que jovens brancos relacionam noções de civilidade e progresso com a cultura europeia e identificam a cultura negra como “apta para música e dança”, e a branca para o trabalho e o estudo. Essa compreensão expressada pelos jovens permite ver que, no Brasil, a existência de identidades intersticiais - meio pelo qual se afirma o mito da democracia racial - não perturba a hegemonia do branco, que se mantém como padrão a ser seguido pelos outros grupos.

Sobre a afirmação “A discriminação racial é um problema da família e do próprio aluno que não aceita sua raça, não lutando por espaço na sociedade e conformando-se com a exclusão”. Uma maioria constituída por 69% discorda de alguma maneira da afirmação, porém 29% entendem ser procedente esse pensamento que culpabiliza as vítimas do racismo. Quase um terço dos professores de escolas públicas que compõem o universo desta pesquisa responsabiliza aqueles que sofrem com a discriminação e a exclusão. De fato, a responsabilização individual por relações que são sociais, assim como a difusão de estereótipos negativos relativos à população negra são ações presentes no tecido social que condicionam a autoimagem estigmatizada da criança ou do jovem na escola.

Ultrapassar essa barreira cultural, marcada pela construção social negativa de raça, é um processo político de empoderamento e de pertencimento que tem na mediação dos professores um de seus alicerces. Um docente que responsabiliza a família ou o aluno por sua condição marginal está contribuindo para a reprodução de uma cadeia de exclusão e

preconceito. É na intervenção pedagógica calcada na denúncia do mito da democracia racial, no debate sobre a noção de raça e na problematização da branquidade que o educador pode contribuir para uma maior equidade nas relações étnico-raciais.

Diante da assertiva “o professor não deve enfatizar a presença de diversidade racial na sala de aula, pois vivemos num país miscigenado, onde as raças convivem em perfeita harmonia”. Aqui tivemos 22% de respondentes (83 educadores) que concordaram de alguma forma com a frase, que corrobora a perspectiva fantasiosa de que o Brasil seria um paraíso racial (Coelho & Cabral, 2010). A persistência do mito da democracia racial (Fernandes, 1965; Bernardino, 2002) no imaginário educacional dos professores é um dado que justifica a formação continuada com base na aplicação da Lei nº 10.639/2003 em toda sua globalidade, em especial nos cursos de formação de professores de nível superior.

“Sobre situações em que um professor(a) negro(a) foi tratado(a) pela direção da escola de maneira preconceituosa”, 18,0% dizem ter visto ou saber de casos semelhantes, enquanto 81,0% não presenciaram ou nada souberam. Esse dado é curioso e pode ser interpretado a partir de dois aspectos interligados. Primeiro, pela própria composição da população do estado do Rio Grande do Sul, que possui maioria absoluta de pessoas autodeclaradas brancas (79,8%). Dentre os professores que compuseram o universo, apenas 16,0% se declararam pretos ou pardos, portanto se poderia deduzir que há menos incidência, devido ao número menor de pessoas afrodescendentes. Porém, trabalha-se aqui com a hipótese de que o cotidiano orientado pelo mito da

democracia racial torna as pessoas menos acuradas ou menos sensíveis para observar os acontecimentos de cunho racista de um modo geral na sociedade e de um modo particular na escola.

“Relativamente à acusação injusta de um aluno(a) pelo fato de ser negro(a)”, 24% dos professores (n=93) afirmaram saber ou ter presenciado tal fato, enquanto 73% afirmaram nunca ter vivenciado algum registro nesse sentido. O mito da democracia racial incorporado como valor social na sociedade brasileira criou uma tendência interpretativa hegemônica que relativiza atitudes racistas e as trata como pontuais, normais ou não intencionais ou como brincadeiras. Isso faz com que os registros desses fatos não sejam comuns no imaginário das pessoas, em especial das brancas, haja vista que a discriminação racial é muito mais marcante para quem a sofre do que para quem a pratica ou apenas a presencia.

No Quadro 1, verifica-se que a maioria (n=242) dos professores entende que o tema da identidade racial deveria ser ensinado para enfrentar o preconceito racial. Porém, um grande número de respondentes (n=109) entendeu que o tema - que supõe a noção de raça - deveria ser discutido com a finalidade primordial de evidenciar a harmonia racial que construiu nossa nacionalidade. Nesse caso, vê-se novamente a reprodução do mito da democracia racial: mesmo sem correspondência com a realidade, ele continua fazendo parte do imaginário da população brasileira e dos professores nas escolas. As pessoas e, no caso do presente estudo, os professores citados, o encaram como um valor social positivo, um ideal desejado que se confunde com a vida concreta (Hofbauer, 2003).

**Quadro 1.** Percepção sobre o trabalho com a noção de raça em sala de aula.

Em relação ao tema “identidade racial” ser trabalhado em sala de aula, assinale a frase com a qual mais concorda (apenas uma)	Número absoluto	Percentual
Trabalharia com os alunos como uma forma de enfrentar o preconceito racial	242	63,7
Trabalharia com os alunos evidenciando a harmonia racial que construiu nossa nacionalidade	109	28,7
Não trabalharia para evitar uma polarização entre brancos e negros na sala de aula	-	-
Não trabalharia, pois o preconceito no Brasil é de classe	2	0,5
Essa temática é ilógica porque raça não existe	20	5,3
Não responderam	7	1,8
Total	380	100,0

Fonte: Caregnato (2014).

Como se pode ver também no quadro, vinte educadores consideram o tema da identidade racial um debate ilógico, pois “raça não existe”. O que se vê na postura dos professores é a ausência da constituição de uma noção de raça que diga respeito à perspectiva crítica e histórica, de modo a explicitar, por meio na noção de raça, o enfrentamento da desigualdade existente.

## Conclusão

O artigo visou discutir o tema das relações étnico-raciais a partir da ótica dos professores. Viu-se a presença de elementos como o mito da democracia racial, a compreensão da noção de raça e a percepção da branquidade entre professores das escolas públicas do Rio Grande do Sul que frequentaram o curso de Educação para a Diversidade.

Os resultados evidenciam a persistência de interpretações conservadoras sobre a constituição da população brasileira e as relações cordiais entre raças que teriam se desenvolvido como parte da identidade nacional. Chama-se isso, com base na literatura sociológica, de mito da democracia racial. Ele, de fato, persiste no imaginário social dos professores e, com base nele, o Brasil seria marcado por relações étnico-raciais nas quais o racismo seria problema menor diante de outras desigualdades.

Foram identificadas - não como postura majoritária, mas de forma significativa - dificuldades dos docentes em lidar com a noção de raça. Ainda se verificam limites na construção de uma compreensão histórica e socialmente embasada acerca do conceito de raça e que supere a mera apreensão biológica.

O entendimento das dimensões que circundam a noção de raça é fundamental para educadores que trabalham com crianças e jovens que vivem as tensões raciais no seu cotidiano. Posicionamentos que naturalizam ou silenciam essas tensões raciais são antipedagógicos, representam perda da oportunidade educativa de gerar novas compreensões e representações que impliquem no “empoderamento” da população negra e no desenvolvimento

de uma visão crítica acerca do tema também entre os alunos brancos, a fim de tê-los como aliados.

De outro lado, buscou-se a percepção de ser branco, de estar em lugar de poder de raça construído socialmente (branquidade) e que remete a experiências distintas daquelas de grupos sociais racialmente subordinados. Apesar de ter trabalhado com a hipótese de que há dificuldade de autopercepção ou de elaboração teórica mais substancial entre os docentes, este estudo evidenciou a disposição majoritariamente expressa de enfrentar problemas relativos às desigualdades raciais.

Para que haja plena vigência dos objetivos que fundamentam a Lei 10.639/2003, parece fundamental persistir no debate, seja em cursos, seja nas escolas, seja mais amplamente na sociedade. A educação escolar pública e seus professores, no entanto, continuarão cumprindo especial papel no efetivo enfrentamento às práticas sociais racistas, e para isso é fundamental que as condições para esse trabalho sejam garantidas, no caso, pelo poder público estatal.

## Colaboradores

Todos os autores colaboraram em todas as etapas do artigo.

## Referências

- Anjos, J.C. *Parecer sobre o projeto de dissertação “A Importância das relações raciais na luta do MTD e o potencial revolucionário das cotas: um estudo de caso”* de Gregório Durlo Grisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- Antuniassi, M.H.R. A noção de representação social e a pesquisa nas ciências sociais. In: Encontro Nacional do Ceru, 33., 2006. *Anais...*, São Paulo: USP, 2009. p.67-73.
- Apple, M.W. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.61-67, 2001.
- Bernardino, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v.24, n.2, p.247-273, 2002.
- Brasil. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. Brasília: Mec, 2004.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. *Edições Câmara*. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

Caregnato, C.E. *Relatório curso de Educação para a diversidade UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

Caregnato, C.E.; Bombassaro, L.C. (Org.). *Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na Educação*. Erechim: Ideal, 2013. 1v.

Coelho, W.B.; Cabral R.P. Relações sociais no "Paraíso Racial": considerações iniciais sobre um mito. In: Coelho, W.B. Coelho, M.C. (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.19-33.

Fernandes, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.

Frankenberg, R. A miragem de uma Branquitude não marcada. In: Vron, W. (Org.). *Branquitude, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.307-338.

Gomes, N.L. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Grisa, G.D. *As ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115959>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

Guimarães, A.S.A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 34. ed. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

Guimarães, A.S.A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, v.47, n.1, p.9-46. 2004.

Guimarães, A.S.A. Entrevista com Carlos Hasenbalg. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v.18, n.2, p.259-268, 2006.

Hasenbalg, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Hasenbalg, C.; Silva, N.V. Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional. In: Hasenbalg, C.; Silva, N.V.; Lima, M. (Org.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999. p.217-230.

Hofbauer, A. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX: bases ideológicas do racismo brasileiro. *Teoria e Pesquisa*, n.42-43, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 2014*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rs&tema=sis\\_2015](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=rs&tema=sis_2015)>. Acesso em: 6 dez. 2015.

Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Leher, R; Setúbal, M. (Org.). *Pensamento crítico e movimentos sociais*. São Paulo: Cortez, 2005. p.35-95.

Skidmore, T.E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Silva, N.V. Morenidade: modos de usar. In: Hasenbalg, C.; Silva, N.V.; Lima, M. (Org.). *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999. p.86-106.

Silva, N.V. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: Guimarães, A.S.A.; Huntley, L. (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.33-51.

Silvério, V.R.; Trinidad, C.T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? *Educação e Sociedade*, v.33, n.120, p.891-914, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300013>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

Shucman, L.V. Sim, somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistas. *Psicologia & Sociedade*, v.26, n.1, p.83-94, 2014.

Recebido em 21/1/2016, reapresentado em 14/6/2016 e aprovado em 14/7/2016.

