



## DISCURSOS SOBRE RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE GRADUAÇÃO

*Wellington Oliveira dos Santos<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este texto tem por objetivo analisar os discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais, em uma turma de educação das relações étnico-raciais de uma universidade do sul de Goiás. Usamos referencial teórico dos estudos sobre a branquitude. Com metodologia, procedimentos de análise de conteúdo para análise de falas e textos produzidos em sala de aula. No primeiro momento de debates, falas espontâneas sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais são exploradas em grupos de discussão. No segundo momento, falas sobre o tema são exploradas após reflexão teórica acerca da Lei n. 10.639/03, do racismo e vídeos sobre população negra e educação. Com o acervo teórico, as estudantes expressaram falas modificadas acerca de raça, racismo e educação das relações étnico-raciais, pontuando a importância do combate ao racismo na educação. Entretanto permaneceu a tendência a não assumir o papel do professor na manutenção do racismo.

**Palavras-chave:** racismo; branquitude; formação de professores; lei n. 10.639/03.

### DISCOURSES ON RACE, RACISM, AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION: A CASE STUDY IN A GRADUATION CLASS

**Abstract:** This text aims to analyze the discourses on race, racism and education of ethnic-racial relations in an ethnic-racial relations education group at a university in the south of Goiás. As a theoretical reference, we used studies on whiteness. With methodology, we used procedures of analysis of content for analysis of speeches and texts produced in the classroom. At first, spontaneous talk about race, racism, and ethnic-racial relations education is explored in focus groups. In the second moment, talks about the theme are explored after theoretical reflection on Law 10.639/03, of racism and videos on black population and education. With the theoretical collection, the students expressed modified speech about race, racism and education of ethnic-racial relations, emphasizing the importance of combating racism in education. However, there was a tendency not to assume the role of the teacher in the maintenance of racism.

**Key-words:** racism; whiteness; teacher training; law 10.639/03.

### DISCOURS SUR L'ÉDUCATION À LA RACE, AU RACISME ET AUX RELATIONS ÉTHNICO-RACIALES: UNE ÉTUDE DE CAS DANS UN COURS DE FIN D'ÉTUDES

**Résumé:** Ce texte vise à analyser les discours sur la race, le racisme et l'éducation des relations ethno-raciales dans un groupe d'éducation sur les relations ethniques et raciales dans une université du sud de Goiás, d'abord sur la race, le racisme et l'éducation. des relations ethno-raciales sont explorées dans des groupes de discussion. Dans un second temps, la discussion sur le sujet est explorée après réflexion théorique sur la loi 10.639/03, sur le racisme et les vidéos

---

<sup>1</sup> Professor de Psicologia da Educação; Educação e Relações Étnico-Raciais nos cursos de Extensão e Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais oferecidos pelo NEAB-UFPR.



sur la population noire et l'éducation. Avec la collecte théorique, les étudiants ont exprimé un discours modifié sur la race, le racisme et l'éducation des relations ethniques et raciales, soulignant l'importance de la lutte contre le racisme dans l'éducation. Cependant, il y avait une tendance à ne pas assumer le rôle de l'enseignant dans le maintien du racisme.

**Mots-clés:** racisme; blancheur; la formation des enseignants; loi 10.639/03.

### **DISCURSOS SOBRE RAZA, RACISMO Y EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: ESTUDIO DE CASO EN UNA CLASE DE GRADUACIÓN**

**Resumen:** Este texto tiene por objetivo analizar los discursos sobre raza, racismo y educación de las relaciones étnico-raciales, en una clase de educación de las relaciones étnico-raciales de una universidad del sur de Goiás. En el primer momento, palabras espontáneas sobre raza, racismo y educación de las relaciones étnico-raciales se explotan en grupos de discusión. En el segundo momento, las conversaciones sobre el tema se exploran después de una reflexión teórica acerca de la ley 10.639/03, del racismo y vídeos sobre población negra y educación. Con el acervo teórico, las estudiantes expresaron conversaciones cambiantes acerca de raza, racismo y educación de las relaciones étnico-raciales, puntuando la importancia del combate al racismo en la educación. Sin embargo, permaneció la tendencia a no asumir el papel del profesor en el mantenimiento del racismo.

**Palabras-clave:** racismo; blanquitud; formación de profesores; ley 10.639/03.

## **INTRODUÇÃO**

No texto tivemos por objetivo analisar os discursos de raça, racismo e educação das relações étnico-raciais em uma turma de graduação, a partir do relato de experiência com turma de Educação das Relações Étnico-Raciais em uma universidade do sul de Goiás.

A reflexão sobre o tema é justificada pela situação atual. Uma década e meia após a aprovação da modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a inserção da Lei n. 10.639/03, que incluiu o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio, ainda existem lacunas sobre o cumprimento da legislação, notadamente no que diz respeito à formação de professores para atuar a partir dela (ver, p. ex., Onofre, 2008).

Em nossas turmas de Educação das Relações Étnico-Raciais, temos como estudantes principalmente estudantes das licenciaturas de Pedagogia. Durante as conversas iniciais com as estudantes, notamos alguns pontos interessantes que sugerem possibilidades e limites sobre a formação de professores para a educação das relações



étnico-raciais, tais como dificuldades no entendimento do racismo; pouco conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas; e urgência por métodos de intervenção em situações de sala de aula. Neste estudo de caso, exploramos tais pontos, que podem contribuir para o campo de formação de professores e práticas educacionais antirracistas.

Neste texto, primeiro apresentamos a concepção teórica da branquitude, base teórica da nossa análise. Em seguida, expomos considerações sobre a Lei n. 10/639/03, o currículo e a formação de professores. No tópico metodologia, explicamos os procedimentos de análise do conteúdo utilizados e dados sobre o perfil socioeconômico das estudantes participantes. Na discussão dos resultados, relacionamos os discursos expressos por meio de textos e falas das estudantes aos conceitos teóricos e estudos na área. Nas considerações finais, apontamos possíveis desdobramentos da análise.

### **BRANQUITUDE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Como referencial teórico, partimos da perspectiva dos estudos sobre a branquitude. Ensinar educação das relações étnico-raciais em turmas de graduação muitas vezes pode gerar desconforto, uma vez que quando falamos de racismo, falamos de grupos que são racializados (no sentido que Fanon, 1979, atribui a racialização do não-branco) dentro da sociedade (negros, indígenas e ciganos, por exemplo), de um lado, e um grupo que direta ou indiretamente é beneficiado por essa racialização, o grupo branco. Ainda que com a mudança do perfil racial dos estudantes ocasionada pelo aumento de vagas no ensino superior e pelas políticas de ação afirmativa, permanece uma maioria de estudantes brancos. São esses estudantes que podem ser convocados a agir diante dos privilégios da branquitude.

Estudos sobre formação de professores também podem ser inseridos nos estudos sobre a branquitude. Sendo assim, as relações raciais devem ser analisadas não apenas da perspectiva dos grupos afetados pelo racismo, mas também da perspectiva do grupo branco.

No Brasil, a branquitude como objeto de reflexão crítica teve início na análise de Alberto Guerreiro Ramos, em 1957 (Moreira, 2014). Ramos apontou, de acordo com Moreira (2014, p. 76), o uso da temática negra por pesquisadores brancos como “[...] uma forma de assegurar a sua brancura.”. Mas somente a partir dos anos 2000 que as discussões sobre branquitude ganham mais destaque, com o trabalho de Edith Piza<sup>2</sup> (Cardoso, 2010, *apud* Moreira, 2014).

De acordo com Carone (2003), na sociedade brasileira, geralmente um branco é tão somente o representante de si mesmo, um indivíduo (a raça não faz parte dessa individualidade no olhar do outro). Um negro representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça é ele mesmo, no olhar do “eu” branco. A própria categoria negro, no Brasil, é construída também pelo olhar do branco, o “eu” que projeta muitas coisas (geralmente negativas) nesse “outro” (Carone, 2003). A branquitude garante privilégios ao branco, já que de acordo com Bento, analisando o processo de branqueamento, real ou simbólico, que o negro utiliza para se aproximar do branco, “[este] pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos”. (Bento, 2003, p. 25).

Nesse ponto de vista, a própria reivindicação de políticas de valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, presentes em disciplinas de educação das relações étnico-raciais, assim como outras formas de políticas de ação afirmativa, pode ser visto pela branquitude como uma tentativa dos “não humanos” de ocupar os espaços dos humanos por excelência.

Ao falarmos de racismo, devemos sempre destacar o lugar do branco, do que é beneficiado pela desigualdade, e isso também para os estudantes brancos, afinal “Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”. (Bento, 2003, p. 27).

---

<sup>2</sup> Partimos do que defende Cardoso (2014): a distinção entre o conceito de branquitude e o conceito de branquidade não é relevante na literatura científica atual; por essa razão não discutimos as diferenças entre este conceito e o conceito de branquidade, utilizado por pesquisas do início dos anos 2000 (ver Moreira, 2014).



Quando deixamos de lado a análise do outro polo da discriminação, acabamos por confirmar o falso discurso de que o racismo é um problema dos grupos afetados, portanto somente eles devem ser estudados; somente eles permanecem o outro, o objeto a ser dissecado (Bento, 2003).

Evitar falar do branco é evitar falar de todos os privilégios que o grupo possui em uma sociedade racializada como a nossa. Para Bento

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil tem um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (Bento, 2003, p. 30).

Esse narcisismo pode ser visto na supervalorização do corpo branco feita pela mídia brasileira que, em seus jornais, novelas, seriados e mais recentemente programas exibidos na internet, usam quase que exclusivamente pessoas brancas, mesmo sendo a população brasileira composta de mais da metade de pretos e pardos. Conforme Bento, explicando o conceito psicanalítico de narcisismo:

Freud identifica a expressão do amor a si mesmo, ou seja, o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gere aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal” exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade (Bento, 2003, p. 30).

Portanto, falar de racismo, relações raciais e lugares ocupados por negros e brancos na sociedade e na educação é por em xeque esse narcisismo. A mesma autora, em estudo sobre o processo de formação em relações raciais, destaca que mesmo entre os participantes mais engajados com problemas sociais, reconhecer o racismo é uma dificuldade, principalmente para os brancos (Bento, 2003). No seu estudo, analisando uma turma de um curso de formação em relações raciais, ela notou que os participantes tendiam a relativizar o problema do racismo quando o debate incomodava: afinal se os negros são discriminados, os gordos também são. Para a pesquisadora, a relativização leva a uma negação da realidade do racismo:



Essa negação aparece frequentemente quando não queremos enfrentar uma determinada realidade, quer porque não desejamos nos ver como sujeitos de determinados tipos de ações, quer porque temos interesses nem sempre confessáveis em jogo, ou ainda porque aceitar a realidade do racismo significa ter que realizar mudanças. (Bento, 2003, p. 148).

Isso porque participar de debates sobre relações raciais é perceber os espaços de privilégio ocupados por brancos em nossa sociedade racializada. A percepção de espaços de privilégio pode gerar resistência. A resistência pode se manifestar em forma de culpa, impotência, agressividade; por isso, antes de simplesmente excluir o branco dos debates, é preciso apontar caminhos para a mudança (Bento, 2003).

Em nossa experiência com formação de professores, a mudança parte do conhecimento acerca da LDB antes e após a Lei n. 10.639/03.

### **A LEI N. 10.639/03, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A alteração na LDB por meio da Lei n. 10.639/03 foi uma modificação curricular visando o combate ao racismo, e alguns trabalhos acadêmicos após a sua aprovação buscaram apreender como essa modificação curricular poderia ser eficaz. Mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como diz Onofre, (2008, p. 112) “O desafio ainda continua sendo o de colocar essa Lei em prática, de maneira eficaz e adequada, na vida e no cotidiano das escolas brasileiras.”. De acordo com o autor, que discute como o currículo pode atuar como forma de combate ao racismo, a Lei n. 10.639/03 pode atuar de modo a superar a negação e o silenciamento da cultura africana e afro-brasileira nos currículos das escolas.

Colocar a lei em prática é um dos novos desafios para intelectuais e militantes negros. Gomes (2010) argumenta que a educação, pelo seu papel estratégico na sociedade, esteve presente nas ações e lutas do movimento negro brasileiro nos séculos XIX, XX e XXI. Isso porque

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de



produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (Gomes, 2010, p. 4).

A bandeira educacional tornou-se mais forte no século XX, com a consolidação de cursos de pós-graduação em educação, o que possibilitou a formação de intelectuais negros, preocupados em produzir conhecimento a respeito do grupo negro, assim como a reabertura política dos anos de 1980 de acordo com Gomes (2010). Ainda segundo a autora, se na reabertura política dos anos de 1980 a preocupação do movimento negro ainda é concentrada em políticas de caráter universalista, a ausência de um combate ao racismo mais sistemático por parte da LDB de 1996 e a persistência de desigualdades entre negros e brancos no campo educacional resultou em uma mudança no discurso por parte da militância negra, já a partir do final dos anos de 1990 (Gomes, 2010). Essa mudança foi feita em defesa das políticas de ação afirmativa, inspirada nas políticas de ação afirmativa conquistadas pelos negros dos Estados Unidos décadas antes. Como afirma Gomes (2010, p. 5) “As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial.”.

No século XXI, a Conferência de Durban possibilitou o reforço da bandeira, por parte do movimento negro brasileiro, da busca pela igualdade a partir da valorização da diversidade, no reconhecimento e no respeito às diferenças. Com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (2001) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (2004) e aprovação da Lei n. 10.639/03, o debate se aprofunda (Gomes, 2010).

O caminho até a mudança da LDB foi longo. Dias (2004) apresenta uma análise da questão racial nas leis educacionais brasileiras, discutindo as LDBs de 1961, 1971 e 1996, e a promulgação da Lei n. 10.639, em 2003. Na época da aprovação da LDB de 1961, o discurso racial presente era de uma educação aberta a todos, sem distinções raciais. Dias (2004) argumenta que a LDB/1961 foi influenciada por essa



visão liberalista, quando condena qualquer forma de tratamento desigual baseada em preconceitos de classe ou raça, no contexto da luta pela ampliação da educação pública. Apesar de presente, foi de maneira secundária que a raça entrou nas discussões sobre a LDB, mais como recurso discursivo, o que reflete o modelo de relações raciais baseado na ideia de democracia racial. Essa situação se manteria na LDB de 1971 (Dias, 2004).

Já a LDB de 1996, de acordo com Dias (2004) representou um novo momento para discussão de desigualdades educacionais, no contexto da reabertura política brasileira e a Constituição de 1988; ela começou a ser discutida na segunda metade dos anos de 1980. Na questão racial brasileira, esse contexto é importante, pois além do centenário da abolição (1988), temos a manifestação em torno dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, o que mobilizou o movimento negro. Na Marcha de 1995, mais de 10 mil pessoas estiveram presentes na entrega de um documento reivindicatório ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. Na Constituição, racismo passou a ser crime passível de prisão; apesar desse avanço, no primeiro projeto da nova LDB, em 1988, a questão racial foi ignorada (Dias, 2004), com exceção da garantia da utilização de língua materna e processos próprios de aprendizagem às comunidades indígenas. Na redação final da LDB, a questão racial foi incluída, com o Art.26 que afirma que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições de diferentes etnias, raças e culturas que formam o povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. No caso dos grupos indígenas, além das garantias anteriores, também foi incluído texto a respeito Da Educação para as Comunidades Indígenas, o que revela a diferença de tratamento, por parte do Estado, ao grupo indígena e ao grupo negro naquele contexto (Dias, 2004).

Isso indica que a questão racial, ainda que de maneira secundária, ocupou espaço nas discussões da LDB de 1996 (Dias, 2004). Como consequência disso, a questão de raça aparece como item a ser trabalhado no Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural. Em 2003, a Lei n. 10.639, que modifica o Art.26 da LDB de 1996, foi sancionada, sendo mais incisiva do que o texto anterior da LDB, que trata a questão racial de maneira vaga (Dias, 2004). O novo texto assumiu a posição de



afirmação da História e Cultura Afro-brasileira, ao explicitar a obrigatoriedade de seu ensino.

Por isso, para Gomes, a Lei, assim como as Diretrizes que a guiam, foram conquistas, porém:

[...] entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (Gomes, 2010, p. 8).

Exemplos dos problemas enfrentados pela legislação antirracista podem ser vistos no trabalho de Braga (2009), que faz uma análise das Leis n. 10.639 e n. 11.645, e constata que a aplicação das Leis muitas vezes vem sendo feita por meio da folclorização:

A alternativa da folclorização da cultura afro-indígena é a porta mais usada, atualmente. É através dessa porta que colégios e estudantes estão tendo acesso e contato com as Leis nº10.639/11.645. Nas datas-comemorativas essa folclorização fica mais evidente. Para combater essa folclorização é preciso formação continuada e em serviço, capacitação e renovação constantes para o(a)s professore(a)s, do material didático e das atividades extraclasse. (Braga, 2009, p. 138).

Entretanto, Braga (2009) não discute em seu texto as particularidades existentes entre as reivindicações de negros e indígenas no campo educacional; também não discute como a sociedade brasileira trata os dois grupos de modo distinto. Isso é relevante, pois em artigo do início dos anos de 1990, Consorte (1991) argumentava que havia pouco interesse da sociedade brasileira com relação aos problemas enfrentados pela população negra, ao contrário do que ocorria com a população indígena. Isso porque existia a crença que os negros estavam inseridos no mundo das relações capitalistas da “democracia racial” brasileira, ao contrário dos indígenas.

Pesquisas sobre o livro didático também fazem parte das discussões relacionadas à Lei n. 10.639/03. Assim como os estudantes estão expostos ao racismo nas relações sociais em sala de aula, os livros didáticos, que muitas vezes são os únicos materiais de leitura de muitas famílias brasileiras, também são percebidos pelos



estudantes como veiculadores de práticas racistas. A sub-representação de personagens negros é percebida pelos estudantes leitores dos livros didáticos (ver, p. ex., Silva, Teixeira e Pacífico, 2013).

De acordo com Carvalho (2008), os alunos sentem incomodo com a constante presença de negros sendo apresentados em fotografias nos livros didáticos morando debaixo de viadutos e mendigando. Na sua pesquisa, os estudantes também relataram que percebem quando os professores valorizam a aparência de determinados alunos em detrimento de outros; e quando alguns estudantes começam a fazer piadas de mau gosto durante as aulas, no momento em que os professores começam a falar da África (Carvalho, 2008). Quanto aos professores, eles relataram certa dificuldade para trabalhar com a questão racial e da África por meio dos livros, pois o continente africano tendia a ser retratado como menos civilizado. Também faziam associação entre a questão africana e a escravidão, como se falar de uma fosse necessariamente falar de outra. Alguns professores também atribuíam aos pais a responsabilidade pela postura dos estudantes diante de praticas racistas: se os pais de filhos negros educassem seus filhos para se defenderem de situações de racismo, não sofreriam com discriminação e racismo (Carvalho, 2008).

A formação de professores, com o objetivo de trabalharem a partir da Lei n. 10.639/03, também é tema de trabalhos acadêmicos. Por exemplo, Deus (2012) discute os problemas para a implementação da referida lei sem que as universidades e centros de formação alterem seus currículos. A universidade, que frequentemente utiliza instrumentos epistemológicos de origem eurocêntrica, não fornece condições para entendimentos diversos da realidade do país, um dos objetivos do estudo de história e cultura afro-brasileira (Deus, 2012).

Por sua vez, Gonçalves (2011) em pesquisa feita junto a professores de Ituiutaba/MG, concluiu que mesmo com o reconhecimento da legislação existente sobre educação das relações étnico-raciais, esta somente é concretizada na prática por meio do compromisso assumido pelos professores. O compromisso resulta, entre outras coisas, da história de vida desses professores, com aspectos relevantes de identidade profissional e pessoal que os identifica com o tema.



## METODOLOGIA

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa. Procedimentos de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1985) foram utilizados para análise, categorização e interpretação dos dados. A análise de conteúdo é um conjunto de ferramentas de análise de construções simbólicas, como textos, imagens e falas, por exemplo. Bardin (1985) apresenta três fases distintas da análise de conteúdo: 1) A pré-análise consiste no momento em que o pesquisador entra em contato com o material de análise, começando com a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos e a preparação do material para tratamento; 2) A exploração do material, que “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1985, p. 101). No caso desse estudo, categorias de análise foram criadas a partir das falas e escritos das estudantes. 3) O tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Aqui, usamos as categorias teóricas indicadas anteriormente para a interpretação.

Para este estudo, selecionamos cinco encontros (ou aulas) da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais. As aulas dessa disciplina ocorreram semanalmente, aos sábados, pela manhã. Cada aula tinha duração de 4 horas. O quadro seguinte sintetiza os temas de cada uma dessas aulas:

**Quadro 1. síntese dos temas de cada aula**

<i>Aula</i>	<i>Assunto</i>
Introdução disciplina	Debates e questões introdutórias
Racismo brasileiro	Conceitos de raça e racismo
Lei 10.639/03	Histórico e relevância da legislação n. 10.639/03
Exibição de vídeos	Debates a partir dos vídeos exibidos
Questões: negros e educação	Debates e questões a respeito dos temas estudados

*Fonte:* elaborado pelo autor.

Na primeira aula, que chamamos de primeiro momento de debates neste texto, na introdução à disciplina, realizamos debate com as estudantes para entendermos suas expectativas quanto aos estudos sobre relações étnico-raciais e o que esperavam da disciplina. Solicitamos que em uma folha de papel as estudantes, divididas em duplas, escrevessem livremente sobre “O que você espera da disciplina?”. Após a escrita, as estudantes foram convidadas a dividirem suas ideias, em debate com toda a turma.

Na segunda aula, discutimos, a partir de texto indicado “Apontamentos sobre o racismo no Brasil”, de Silva (2012), concepções de raça, racismo e relações étnico-raciais. Esse texto sintetiza reflexões teóricas sobre os conceitos de raça e racismo no Brasil. Na terceira aula, exploramos o histórico do negro na educação brasileira e a importância da legislação antirracista do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a partir do texto “A política educacional de educação das Relações étnico-raciais: as alterações na LDB por meio das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008”, de Rocha e Araújo (2012). Esse texto apresenta a legislação atual sobre ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, destacando aspectos da mobilização negra. Escolhemos os textos usados nessas duas aulas por terem linguagem acessível e serem introdutórios para disciplinas de curso de graduação e pós-graduação.

Na quarta aula, exibimos para a turma os curtas “Vista minha pele”, de Joel Zito Araújo, e “Cores & Botas”, de Juliana Vicente, seguidos de pequeno debate sobre impressões gerais.

Na quinta aula, segundo momento de debates, as estudantes foram convidadas a debater sobre o mesmo tema, tendo como referência as seguintes perguntas: “Como os diferentes grupos étnico-raciais são apresentados pelos currículos escolares?”; “Qual o tratamento recebido pelas crianças negras em sala de aula?”; e “Quantas(os) professoras(es) negras(os) você conheceu durante sua formação?”. O objetivo de direcionar o debate com essas questões foi apreender mudanças nos discursos sobre raça, racismo e educação das relações étnico-raciais após o contato com teorias, legislação e estudos sobre população negra e educação.

Participaram das aulas 24 estudantes do segundo e terceiro ano do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior do sul de Goiás, que

frequentaram a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no ano de 2017. A instituição de ensino está localizada em uma cidade de quase 50 mil habitantes, e as suas graduações são voltadas para a licenciatura.

Importante destacar que as aulas foram conduzidas por um professor negro, beneficiado pelas políticas de ações afirmativas durante sua graduação.

No início da disciplina, as estudantes responderam um questionário socioeconômico, baseado no realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que levantava as seguintes características: sexo, cor ou raça, idade, renda média familiar, escolaridade do pai e da mãe, e quantos livros leu no último ano. O objetivo do levantamento com o questionário era entender o perfil das estudantes para melhor direcionar os textos e temas da disciplina.

Todas as estudantes eram mulheres. A média de idade foi de 27,13 anos, sendo que 41,8% com idade igual ou acima de 25 anos. A renda média familiar: 70,8% três salários mínimos; 25% dois salários mínimos; e 4,2% um salário mínimo.

Analisando os dados sobre escolaridade de pai e mãe<sup>3</sup>: das estudantes, pai sem nenhum estudo 12,5%; pai com Ensino Fundamental 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série 37,5%; pai com Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série 25%. Ou seja, três quartos (75%) dos pais das estudantes sequer cursaram o Ensino Médio. Com Ensino Médio incompleto 4,2%, Ensino Médio completo 16,6%; e 4,2% com Ensino Superior incompleto.

Mãe sem nenhum estudo 4,2%; com 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental 29,2%; com 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental 25%; com Ensino Médio incompleto 8,3%; com Ensino Médio completo 8,3%; com Ensino Superior incompleto 8,3%; com Ensino Superior completo 16,7%. A escolaridade das mães das estudantes foi significativamente superior a dos pais, uma vez que apresentaram menor percentual sem estudo e maior participação no ensino superior.

O perfil socioeconômico das estudantes vai ao encontro a estudos a respeito entre estudantes de Pedagogia. Por exemplo, Ferreira (2014), em estudo acerca do perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília entre

---

<sup>3</sup> No item do questionário sobre escolaridade dos pais, usamos as divisões anteriores do Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>), já que o Ensino Fundamental no formato atual, de 9 anos, foi implantado em 2006.



2010 e 2013, constatou que tanto a renda média dos estudantes que optam pelo curso como a escolaridade dos pais desses vem caindo. Além disso, o perfil racial dos estudantes tem se modificado, com maior ingresso de estudantes pardos e pretos de escolas públicas (Ferreira, 2014).

Verificar renda média e escolaridade dos pais pode auxiliar no entendimento do capital econômico e cultural dos estudantes. De acordo com Lima Junior, Ostermann e Rezende (2013), que usaram os conceitos da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu (1930-2002) para analisar o desempenho acadêmico de estudantes de Física, renda média familiar está associada ao capital econômico das famílias dos estudantes, enquanto escolaridade da mãe e do pai está associada ao capital cultural. Os resultados da pesquisa dos autores apontam para melhor desempenho acadêmico geral dos estudantes com maiores capitais econômico e cultural. Ainda que o objetivo de nosso estudo não seja analisar o desempenho acadêmico de estudantes de acordo com essas variáveis, é importante frisar que tais características devem ser consideradas em disciplinas sobre educação das relações étnico-raciais. O discurso acadêmico, e até mesmo o politicamente correto associado aos discursos sobre raça, são produzidos e reproduzidos na classe média da sociedade. Mesmo as políticas antirracistas são pensadas por extratos médios compostos de intelectuais e militantes. Estudantes de extratos sociais mais baixos, com menor capital econômico e cultural, tendem a ter dificuldades em compreender tais discursos.

Sobre a pergunta sobre “quantos livros leu no ano passado, além dos livros e textos utilizados na universidade”, 37,5% nenhum livro; 29,1% um livro; 25% dois livros; 4,2% quatro livros; e 4,2% seis livros. Essa pergunta também busca elementos de capital cultural. É preocupante a quantidade de livros lidos pelas estudantes, futuras alfabetizadoras, já que é senso comum que a leitura promove a proficiência, ampliando vocabulário e capacidade crítica.

A cor/raça autodeclarada foi: 37,5% brancas; 41,7% pardas; 12,5% pretas; e 8,3% amarelas. Considerando a participação dos grupos de cor/raça no estado de Goiás, o percentual de pretos, pardos e brancos é próximo ao da população em geral (Brasil, 2015). A autodeclaração de amarelas (8,3%) chamou a atenção, tendo em vista que a

participação do grupo no Brasil é de cerca de 2%. O grupo amarelo, de acordo com a metodologia do IBGE, é reservado para os descendentes de asiáticos, principalmente japoneses, coreanos e chineses. Porém, o que observamos durante a aplicação do questionário foi certa confusão com a cor da pele “amarela de sol”. Outra questão relevante: durante a resposta a este item do questionário, algumas estudantes perguntaram entre elas a respeito do uso do termo pardo. Elas entendiam o uso do termo branco apenas para mulheres brancas de olhos e cabelos claros. Como o item era autodeclarado, optamos por não interferir.

### ANÁLISE E REFLEXÃO

Na primeira aula da disciplina, organizamos as estudantes em uma primeira atividade em grupo, no qual eram convidadas a escrever, em uma folha de papel, após diálogo, o que esperavam da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo aqui foi verificar o conhecimento das estudantes sobre o tema, bem como possíveis expectativas.

Devemos considerar que enquanto estudantes do segundo e terceiro ano de Pedagogia, as participantes já possuem certa bagagem teórica no campo do ensino e aprendizagem. Outro ponto a ser considerado: sendo a Lei n. 10.639 de 2003, grande parte das estudantes frequentou o Ensino Fundamental e Médio já na vigência da legislação.

De forma geral, as respostas dos grupos sobre o que esperam da disciplina podem ser classificadas em três categorias (optamos por usar nomes fictícios para as estudantes):

1) Conhecimento sobre raça e racismo: por exemplo, em trechos como “Compreender melhor como se dá a convivência entre diferentes povos” (Ana, 26 anos); “Conhecer melhor sobre esse conteúdo que sempre foi um tabu na sociedade, tanto no âmbito educacional como profissional” (Maria, 25 anos). “Entender o racismo” (Beatriz, 25 anos).

2) Existência do sistema de cotas: por exemplo, os trechos “Como entrei na [instituição] através de cota de negros gostaria muito de entender” (Bárbara, 24 anos);



“Compreender como é feita a divisão de cotas nas universidades e quem pode usufruir da mesma.” (Gabriela, 25 anos); “Saber o porque que existe cotas na universidades, se todos tem o mesmo direito” (Viviane, 32 anos).

3) Necessidade pratica da sala de aula: por exemplo, os trechos “Como explicar para uma criança por que uma é branca e a outra tem a pele mais escura?” (Ana, 26 anos); “saber lidar com situações a qual estaremos presenciando no cotidiano” (Beatriz, 25 anos); “saber como agir com as crianças que traz esse preconceito de casa” (Bárbara, 24 anos); “como abordar o assunto no cotidiano escolar” (Bárbara, 24 anos).

Exploremos esses pontos. O primeiro nos causou surpresa, uma vez que metade da turma tem idade abaixo dos 25 anos, e como dissemos frequentaram o Ensino Fundamental e Médio quando a Lei n. 10.639/03 já estava vigente (Não é o objetivo deste texto, mas cabe deixar aberta a possibilidade de pesquisas futuras a partir das experiências com história e cultura afro-brasileira de estudantes recém-saídos do Ensino Médio). Quanto ao segundo ponto, duas influências inferidas: a existência de políticas de ação afirmativa para a população negra aqueceu o debate sobre o racismo outrora evitado na sociedade; além disso, na sala algumas estudantes ingressaram pelas políticas, assim como a presença do próprio professor da disciplina. O terceiro ponto destaca uma preocupação com o conhecimento a ser aplicado em sala de aula.

Após a escrita, as estudantes foram convidadas a debater oralmente sobre raça, racismo e relações étnico-raciais na educação. O debate levantou questões interessantes. Sobre o racismo, ocorreram momentos em que demonstraram confusão entre os conceitos de racismo e preconceito: seria preconceito contra gays um tipo de racismo? E a discriminação por ser obeso pode estar no mesmo tipo de discriminação contra negros?

Bento (2003) alerta para essa relativização do racismo, o que em trabalhos anteriores (Santos, 2012) chamamos de banalização das diferenças: se tanto negros quanto obesos, baixinhos, etc., sofrem discriminação, não haveria necessidade de reivindicar políticas de ação afirmativa em nome do grupo negro. A banalização das diferenças atua no discurso para manter espaços de poder, diminuindo ou eliminando as reivindicações dos grupos afetados pela dominação.

Além disso, as estudantes também defenderam a existência do “racismo contra brancos” para se contrapor ao racismo existente contra os grupos racializados, o que nos parece uma estratégia da branquitude, em seu narcisismo, em sua autopreservação (Bento, 2003). O sentir-se ameaçado em seu espaço de privilégio evoca o discurso de que também sofre ataque.

Estratégia recorrente no discurso do racismo brasileiro: ao mesmo tempo em que o branco usa o discurso para estar no patamar de igualdade do negro, quando diz que também sofre racismo, ele retira a possibilidade do negro ter o discurso para argumentar em defesa própria, estando em patamar de diferença.

O racismo na escola foi tratado no debate a partir da responsabilidade da família da criança, por exemplo, como falou uma estudante: “a criança negra já vem com a autoestima de casa”. O mesmo foi observado por Carvalho (2008), de outro ponto de vista: de acordo com os professores, as famílias dos estudantes negros deveriam prepará-los para combater o racismo (isentando os professores). Neste caso, não estaríamos diante de um mecanismo de defesa, no estilo clássico da psicanálise, que projeta a responsabilidade de algo negativo para o outro e livra o ego de reconhecer sua responsabilidade?

Também aspectos do discurso que suaviza a raça foram notados. Uma das falas é o uso do termo *moreno* para se referir ao negro, de início, como uma estudante disse: “eu namorei um rapaz bem moreno, moreno [olha para o professor], negro mesmo” (Ana, 25 anos). Algumas estudantes, reconhecidas como negras pelas colegas, não se colocavam como tal, preferindo o uso do termo “misturada” (Ana, 25 anos), como destacou uma estudante.

Sobre as cotas para o ensino superior, algumas estudantes falaram de “esforço pessoal” para questionar a existência das mesmas, afinal bastaria esforço para ingressar na universidade. Também esse é um movimento de preservação de privilégios (Bento, 2003), ao não reconhecer os espaços ocupados pelo branco na sociedade e a estrutura que impede os grupos racializados de ter as mesmas oportunidades. É preciso também considerar, como mostrou o estudo de Schucman (2014), que mesmo quando reconhecem à existência de racismo, os brancos podem rejeitar as políticas de ações



afirmativas baseadas em critérios raciais, como as cotas no ensino superior, para manter as vantagens na sociedade competitiva. Nesse sentido, refletem parte das opiniões veiculadas na grande mídia, como os estudantes universitários da pesquisa de Santos e Ferrarini (2013), mesmo com a existência de estudos sobre os impactos positivos das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro.

Após esse primeiro encontro da disciplina, dedicamos a segunda aula para a leitura e discussão do texto “Apontamentos sobre o racismo no Brasil”; e a terceira aula para o texto “A política educacional de educação das Relações étnico-raciais: as alterações na LDB por meio das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008”. A quarta aula foi dedicada para exibição dos vídeos “Vista minha pele” e “Cores & Botas”.

O quinto encontro da disciplina foi para discussão dos temas vistos. Aqui, com a bagagem teórica sobre raça e racismo, as estudantes argumentaram a partir das questões chave: “Como os diferentes grupos étnico-raciais são apresentados pelos currículos escolares?”; “Qual o tratamento recebido pelas crianças negras em sala de aula?”; e “Quantas(os) professoras(es) negras(os) você conheceu durante sua formação?”.

Nas respostas a questão sobre o currículo, as estudantes apontaram para o racismo na escola, focando no currículo e o tratamento recebido pelas crianças negras. Por exemplo, o que expos uma estudante: “As crianças ao conhecerem a história de seus antepassados, elevam sua autoestima e se sentem parte de uma história, o que realmente são.” (Beatriz, 25 anos).

A questão da representação histórica foi importante na reflexão, uma vez que partimos de experiências próprias sobre como os currículos e livros didáticos apresentam os diferentes grupos étnico-raciais. Poucas estudantes tinham lembranças positivas dos negros no currículo.

O tratamento recebido pelas crianças negras em sala de aula foi discutido tendo por base experiências de estudantes negras presentes na turma, e as cenas dos vídeos “Cores & Botas” e “Vista minha pele”, que têm como foco a menina negra (mesmo no mundo invertido de Vista minha pele, onde o branco ocupa o espaço que no mundo real é imposto ao negro). Por exemplo, o trecho da seguinte estudante:



As crianças negras não se veem na sociedade, se sentem excluídos da história, pois o ensino ainda é centrado na cultura branca, e acabam não aprendendo sobre a riqueza da sua herança e cultura. É preciso ensinar nossas crianças a respeitar e conviver com as diferenças, deixar claro que não há um padrão de beleza, a autoestima das crianças fica baixa, é necessário frisar por exemplo, que o cabelo crespo não é o cabelo ruim, e nem só o cabelo liso que é bonito. É importante desconstruir essa ideia de racismo. (Bárbara, 24 anos)

Materiais de apoio, para além de conceitos teóricos, são importantes no ensino de educação das relações étnico-raciais, principalmente os que possibilitam visualizar exemplos de hierarquização entre negros e brancos na sociedade. Enquanto “Vista minha pele” apresenta uma personagem branca na pele de menina negra, o que possibilita maior identificação de estudantes brancas com o fenômeno, “Cores & Botas” parte da constatação de que o ideal de beleza ensinado para as meninas na mídia e também em sala de aula é o de beleza branca, confrontando o branco com seu privilégio de representação de humanidade.

Na pergunta sobre quantos professores negros conheceu, das 24 estudantes, apenas 4 relataram ter conhecido mais de um professor em sua trajetória escolar. Uma estudante relatou apenas um: justamente o professor da disciplina educação das relações étnico-raciais, na universidade. A constatação dessa lacuna foi apontada por muitas como sintoma do racismo brasileiro. Como afirma Deus (2012), não apenas as escolas não tratam do tema, mas também as universidades, em seus currículos eurocêntricos, deixam de formar professores capazes de atuar de acordo com a legislação antirracista.

Aqui pudemos trabalhar a partir da história de vida acadêmica das estudantes: a ausência de reflexão sobre seus professores negros, que significassem modelos de profissionais e educadores em suas formações, foi percebida como uma barreira da branquitude. Portanto, a branquitude pode ser superada se partimos de nossas experiências com e como negros e brancos, destacando espaços de poder.

Porém pouco foi discutido o papel dos mediadores no processo de ensino-aprendizagem, no caso, as professoras. Em outras palavras, os discursos continuaram a apontar, em maioria, para o racismo que acontece entre as crianças em sala de aula e o que elas trazem de casa (o mesmo visto por Carvalho, 2008), com pouco espaço para a



possibilidade dos professores terem atitudes racistas diante das crianças, com exceções tais como no trecho escrito por uma estudante a seguir:

A criança negra na sala de aula nos dias atuais se vê discriminada por meio de piadas (inclusive de professores) sobre sua cor, seu cabelo; por meio também da preferência que a maioria dos professores demonstra ter por crianças brancas e de cabelo "bom" para representarem a sala em um projeto, ou para representarem o casal de noivos em uma quadrilha, por exemplo; e através ainda, da ausência de crianças negras representadas nos seus materiais didáticos, que contam com a representação de crianças brancas, em sua maioria. (Marília, 27 anos)

Essa exceção confirma a permanência de certos aspectos de defesa do ego, que projetam o problema do racismo para o outro. Conforme Gonçalves (2011), a efetivação da legislação depende do compromisso dos professores, e romper as defesas da branquitude nos parece uma forma de alcançarmos o compromisso de uma educação antirracista.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos reflexões acerca de uma experiência com uma turma de educação das relações étnico-raciais, com o objetivo de analisar os discursos de raça, racismo e educação das relações étnico-raciais usados por estudantes de graduação. Verificamos que, a partir da discussão com textos teóricos e outros materiais, os discursos podem ser em alguma medida alterados.

As resistências a mudanças nos discursos, principalmente aos relacionados ao papel dos professores como (re)produtores de racismo, podem ser originárias da branquitude. Sendo assim, uma meta possível para estudiosos e militantes da educação das relações étnico-raciais é apresentar ao sujeito branco esse ponto de poder no qual se encontra, não com o objetivo de culpabilizar, e sim com o objetivo de diálogo para mudança. A educação das relações étnico-raciais, na Educação Básica, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, não deve depender apenas do compromisso de professores engajados com as pautas antirracistas (principalmente professores

negras/os): ela deve ser parte constituinte da formação, reflexão e ação de todos os professores.

Nossa experiência como professores nos permite refletir diante de algumas dificuldades, provavelmente semelhantes às encontradas por outros docentes pelo país: sendo os cursos de graduação em licenciaturas formadores de professores, qual seria o melhor momento para disciplinas voltadas para educação antirracista: anos iniciais ou anos finais? Uma vez que os conceitos amplamente utilizados para combate de desigualdades raciais, tais como a própria concepção de educação e relações étnico-raciais, são complexos do ponto de vista de um estudante de início de graduação, que terá ainda que cursar disciplinas tais como metodologia científica e produção de textos acadêmicos, o melhor seria se tais disciplinas fossem disponibilizadas na metade final dos cursos. (Sem contar que no nosso estudo o pequeno número de estudantes que leram mais de um livro no ano anterior provavelmente revela pobreza no vocabulário para leitura e escrita. Em todo caso, esse último ponto pode ser melhor explorado em estudos posteriores).

No caso dos cursos de Pedagogia, presentes em inúmeras instituições de ensino, públicas e privadas, outro fator a considerar é a preocupação excessiva dos estudantes com aspectos práticos, o “o que fazer”, em detrimento da reflexão teórica diante de um assunto tão complexo. É senso comum no campo pedagógico que ensinar a simples ação sem reflexão não é suficiente para a formação de cidadãos críticos; e no caso do racismo, a ausência de reflexão teórica pode significar manutenção das desigualdades existentes. Cabe aos professores das disciplinas de graduação proporem atividades que tornem a reflexão parte das práticas dos estudantes.

São aspectos importantes a serem considerados na formação para a educação das relações étnico-raciais. Diante dos seus estudantes, os graduandos terão a oportunidade de por em prática o que aprenderam, e saber quais espaços de poder eles mesmos ocupam pode auxiliar na construção de uma educação antirracista.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. Vista minha pele. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>>. Acesso em: 08 out. 2016.



BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1985.

BENTO, Maria A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 25-57.

BENTO, Maria A. S.. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 147-162.

BRAGA, Alexandre F. Educação Afro-Indígena: caminhos para a construção de uma sociedade igualitária. *Revista FACED*, Salvador, n. 15, p. 127-141, jan./jul. 2009.

BRASIL. IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*, 2015. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 19 maio 2018.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p. 88-106, mar./jun., 2014.

CARONE, Iray. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. CARONE, Iray; BENTO, Maria A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 147-162.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, p. 77-95, jan./fev./mar./abr., 2005.

CONSORTE, Josildeth G. A questão do negro: velhos e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, v. 5, p. 85-92, jan./mar., 1991.

DEUS, Zélia Amador. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. *Revista Educação Pública Cuiabá*, v. 21, n. 46, p. 229-242, maio./ago. 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 a Lei 10.639. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 38, julho 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm> Acesso em: 28 mar. 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERREIRA, Marcos Felipe. *O curso de pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social*. 2014, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GOMES, Nilma. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 15 jun. de 2014, p. 1-13.



GONÇALVES, Luciane R. D. *Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba-MG e suas contribuições para a formação docente*. Tese (doutorado educação), Unicamp, 2011.

LIMA JUNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Análise dos condicionantes sociais do sucesso acadêmico em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. *Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 15, n. 01, p. 113-129, jan./abr., 2013.

MOREIRA, Camila. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p. 73-78, mar./jun., 2014.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: Caminho para uma educação anti-racista. *Revista Praxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 103-122, jan./jun. 2008.

ROCHA, Luiz C. P; ARAUJO, Débora O. C. A política educacional de educação das Relações étnico-raciais: as alterações na LDB por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. In: Universidade Federal Do Paraná. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. *Curso de Ead de qualificação profissional em Educação das Relações Étnico-raciais*, vol. 1, UFPR: Curitiba, 2012, p. 47-63.

SANTOS, Wellington O. *Relações raciais, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e livros didáticos de geografia*. 2012, 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SANTOS, Wellington O; FERRARINI, Norma L. Cotas e cotistas na UFPR: opinião de estudantes ingressos antes da implantação do sistema de cotas. In: FERRARINI, Norma da Luz; RUPPEL, Dirlene (Orgs.). *Inclusão Racial e Social: Considerações sobre a trajetória UFPR*. Curitiba: editora UFPR, 2013, p. 145-174.

SCHUCMAN, Lia V. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p. 134-147, mar./jun. 2014.

SILVA, Paulo V. B. Apontamentos sobre o racismo no Brasil. Universidade Federal Do Paraná. Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. *Curso de Ead de qualificação profissional em Educação das Relações Étnico-raciais*, vol. 1, UFPR: Curitiba, 2012, p. 68-80.

SILVA, Paulo V. B; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013.

VICENTE, Juliana. Cores & Botas. *Youtube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L18EYEGU0o>>. Acesso em: 08 out. 2016.

*Recebido em setembro de 2017  
Aprovado em dezembro de 2017*