

SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA DE PROFESSORES

*Joana dos Santos
Dalila Xavier de França
Ueliton Santos Moreira-Primo*

1. INTRODUÇÃO

A escola é, sem dúvidas, uma das mais importantes instituições sociais presentes em nossa sociedade. Além do seu papel educador, ela caracteriza-se como um dos principais espaços de socialização do ser humano. Nos primeiros anos de vida, a entrada da criança na escola representa a ampliação da sua rede de contato, de suas experiências e de modos de ver o mundo. O que antes restringia-se à família e amigos próximos, que possivelmente compartilham dos mesmos valores, agora abarca pessoas com visões de mundo e experiências diversas. Assim, a escola é tanto um lugar onde aprendemos e compartilhamos conteúdos formais, saberes, como também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2002).

Ainda que a nossa sociedade recuse-se a aceitar que o preconceito e a discriminação racial existam, ou que negue suas manifestações no contexto escolar (Feitosa dos Santos, 2014), uma vez que a escola é vista como a solução para todos os infortúnios sociais, uma busca rápida no navegador da internet colocar-nos-á frente a frente com a realidade, como no relato que se segue.

“Meu nome é Kauan, tenho 11 anos. Olha aqui, vou falar uma coisa para vocês [...] todo dia, todo santo dia, todo dia mesmo, eles mexem com meu cabelo, mexem comigo, e quando eu vou falar pra professora, [ela] não dá atenção, não fala nada, finge que não ouviu”, explica Kauan. “Eu não *tô* aguentando mais. Todo dia, na escola, na rua, dentro da minha sala de aula, debocham do meu cabelo, não sei por quê [...] o problema é meu, o cabelo é meu. Às vezes me batem, me agridem, queria que parassem com isso, entendeu? Não *tô* aguentando, não dá, não dá... todo dia, muitas vezes são ‘um monte me zoando’, ‘5 marmanhão’ do tamanho da minha mãe”, desabafa o menino. (Fonte: Pragmatismo Político, 2015)

Infelizmente, este caso não é uma exceção, pois é um fato que acontece frequentemente com outras crianças. Sobre isso, Moreira-Primo e França (2019) verificaram que o fenômeno do racismo torna muitas crianças negras vítimas de preconceitos e discriminações, que se expressam por ataques verbais e físicos e a escola é um dos principais espaços onde essas situações ocorrem. São situações que costumeiramente também vemos dia após dia lemos/assistimos/ouvimos na mídia sobre diversos casos de crianças que são discriminadas, xingadas e ofendidas por causa de sua cor ou de características étnico-raciais. Também não é raro perceber a apatia – referida pelo garoto Kauan – do professor e de outros agentes da escola frente a casos como este, o que é um agravante da situação, já que o silêncio do professor coopera para que novas ocorrências de racismo aconteçam, reforçando e legitimando comportamentos preconceituosos e discriminatórios na escola (Cavaleiro, 2014).

Estudos sobre a manifestação do racismo na escola têm investigado o papel do professor tanto para o enfrentamento ao racismo (por exemplo, Carvalho & França, 2020; Souza, 2005), bem como na perpetuação desse fenômeno (por exemplo, França, 2017; Oliveira & Abramowicz, 2010; Santos, 2014). Com vista a superar o racismo, a adesão de uma escola a estratégias de enfrentamento pode ser mobilizadora e efetiva na mudança e fortalecimento de identidades e superação da intolerância (Souza, 2005), e o professor apresenta papel de destaque na construção de práticas pedagógicas que busquem minimizar as relações de injustiças raciais e preconceitos (Carvalho & França, 2020).

Por outro lado, alguns estudos investigam atitudes discriminatórias na escola por parte desses profissionais. Por exemplo, Oliveira e Abramowicz (2010) identificaram atitudes discriminatórias por parte de professoras de uma creche em direção às crianças negras. A questão racial apareceu na relação das professoras com as crianças negras na forma da exclusão e rejeição, como em situações de recusa do contato físico em determinados momentos, ausência de carinho e de recebimento de elogios relacionados à beleza e ao “bom comportamento”. O corpo da criança negra tendia a ser rejeitado e o carinho lhe era negado.

No estudo de Feitosa dos Santos (2014), foi observado um direcionamento para a negação do racismo apresentado nos discursos de professores, a partir do deslocamento de culpa, ou seja, alguns desses profissionais negam o racismo em suas realidades, dizendo, por exemplo, “nessa escola não há racismo”, “pode haver em outras escolas, aqui não”, ou quando “o racista não sou eu”, “não está em mim, está em outra pessoa”. A autora concluiu que o preconceito racial nas escolas ora é negado, ora é visto como um problema atribuído ao outro, mas não à pessoa que fala.

Já França (2017) identificou a presença da discriminação de professores contra crianças negras. No estudo experimental, a autora manipulou a discriminação através da atribuição de nota a uma redação e a cor da pele, através da fotografia de uma criança branca ou criança negra. Na verdade, a redação era a mesma. Solicitava-se, então, aos professores que avaliassem a redação supostamente redigida pelas crianças das fotografias. Os professores atribuíram nota mais alta à criança branca em detrimento da negra. Para a autora, o professor é uma importante figura de identificação dentro da escola e, em seu papel de socializador, espera-se que ele tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos, considerando suas diferenças raciais, culturais, sexuais, religiosas etc., evitando ser perpetuador de visões deturpadas e arraigadas sobre os grupos.

Nesse sentido, a escola possui poder e tem papel fundamental tanto para o enfrentamento de práticas racistas, quanto para a sua perpetuação, pois o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode “valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (Gomes, 2002).

Com base nesses estudos, percebe-se que há uma intensificação no interesse do exame das atitudes dos professores com foco nas relações étnico-raciais, tanto no que se refere às suas posturas no enfrentamento das injustiças raciais, bem como quanto suas atitudes discriminatórias. No entanto, até onde sabemos, no Brasil, poucos estudos têm investigado, através do aporte teórico da socialização étnica, quais informações, conteúdos e mensagens são transmitidas pelos professores para seus alunos sobre as diferenças, os diversos grupos étnico-raciais e as discriminações que tornam alguns desses grupos vítimas e, além disso, de como esses profissionais se posicionam diante de situações de racismo. No contexto onde o professor é agente direto de contato com os alunos e lhe é delegada a tarefa de transmitir conhecimentos formais, questionamos quais práticas pedagógicas estão sendo socializadas e como estas reverberam nas relações e no dia a dia da escola.

Assim, o presente estudo tem por objetivo investigar o quanto os professores socializam, sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Indagamos, então, se os professores que lidam com crianças de diferentes etnias/raças na escola e em sala de aula sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais no ambiente escolar e, além disso, questionamos qual o papel desses profissionais frente às injustiças raciais e discriminações.

Antes de responder a essas perguntas, é preciso percorrer um caminho teórico-metodológico para nos auxiliar na apreensão e compreensão do fenômeno em questão. Após esse percurso, apresentamos um estudo empírico que buscou examinar a socialização étnica em 69 professores da rede pública e privada de ensino, dos estados de Sergipe e Bahia. Iniciamos contextualizando o fenômeno do racismo que se apresenta histórica e estruturalmente na sociedade brasileira.

2. O RACISMO NO BRASIL

A Constituição Brasileira (1998), em consonância com a Declaração dos Direitos Humanos (1948), garante que todos são iguais perante a lei; porém, as desigualdades, baseadas no ideal liberal de que as oportunidades existem para todos, ainda são evidentes e contribuem para reforçar o “mito da democracia racial” (Coelho, 2006).

Neste sentido, Teles (2010) sugere que a crença do brasileiro na democracia racial, negando as diferenças e homogeneizando a população, mas não garantindo os mesmos direitos para todos, instaura no Brasil um racismo peculiar, que muitas vezes se confunde com preconceito de classe, e se revela por meio de brincadeiras, piadas, ditos populares e na consequente restrição de cidadania e oportunidades da população negra.

O mito da democracia racial – no qual o Brasil é considerado um país multirracial e multicultural, caracterizado pela igualdade de oportunidades para todos – não é mais um consenso. Pesquisas realizadas por ativistas, intelectuais e estudiosos, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, contribuíram para a desconstrução desse mito, ao evidenciar a real situação de desigualdade em que a população negra vivia e ainda vive (Feitosa dos Santos, 2014).

O preconceito e a discriminação racial estão arraigados na estrutura da sociedade brasileira, ainda vivemos sob o prisma da dominação. Embora os brasileiros imaginem-se numa “democracia racial”, a realidade é que a cor do indivíduo é fator determinante para a pobreza e perpetuação dela (Feitosa

dos Santos, 2014), além de determinar os acessos aos direitos que lhes são garantidos por lei.

Ao longo da história, foi acontecendo a naturalização da dominação de brancos sobre negros, assim, o que ocorre nos dias atuais é uma releitura dessa dominação de cor, que não deixa mais abertos os seus escopos racistas, uma vez que o racismo tornou-se um tabu, uma temática a ser evitada, justamente por causa da crença de que no Brasil não existe discriminação de raça. Como pontua Coelho (2006, p. 305):

A sociedade brasileira, dessa forma, constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitima ações amigáveis entre o conjunto de “mestiços” que a compõe e, desse modo, diminui as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo – das reais situações vivenciadas por sua população negra. Tal contexto nos induz à inferência de que não há discriminação racial no Brasil.

Os negros no Brasil sofrem com a segregação socioeconômica que se encontra naturalizada nas relações de poder e subordinação, podendo ser designada como racismo, uma vez que assegura-se de maneira sistemática e institucional a superioridade de um grupo racial, conforme (Botosso 2012, p. 6), que ainda reitera:

As consequências do racismo no Brasil, enquanto mecanismo de dominação política, cultural e social, não implica apenas na segregação socioeconômica dessa população, mas também funciona como um mecanismo estrutural de etnocídio e genocídio da população negra e indígena desde o início da colonização portuguesa até os dias atuais.

Não é de hoje que a população negra vive em constante desvantagem quando comparada à população branca. Historicamente, houve um processo de exclusão dos cidadãos negros de espaços importantes da sociedade, a exemplo do acesso à escola e educação básica. Segundo Almeida e Sanchez (2016), no Brasil, a história da inserção das crianças e jovens negros nas escolas foi marcada por racismo e discriminação racial, cujo acesso lhes foi, por décadas, negado. Conforme as autoras, antes da abolição da escravização no Brasil, em 1888, a Constituição Imperial de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos, no entanto, essa determinação excluía os escravizados do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino.

Para Gomes (2005), o legado histórico do racismo no Brasil fez das escolas brasileiras palco principal onde diversas manifestações de preconceito e discriminação racial acontecem. Para ela, até os dias atuais, a escola encontra-se no

centro das questões raciais, pois sendo um espaço de convivência entre pessoas, que possibilita a socialização de crianças, jovens e adultos, como também de propagação de conteúdos historiográficos, a escola é um ambiente que reproduz os modos de se relacionar da sociedade. Consequentemente, é “consenso que na escola o racismo e seus desdobramentos, preconceito, discriminação racial, também estejam presentes” (Teles, 2010, p. 157), tornando-a determinante para o combate ou a perpetuação do racismo.

Neste estudo, a escola, os professores e o modo como conteúdos étnico-raciais são socializados por esses agentes são objeto de estudo e análise. A seguir, exploramos o conceito de socialização étnica e a posição da escola e dos professores enquanto agentes potencialmente difusores de mensagens, informações e ensinamentos sobre os diversos grupos étnico-raciais, mas também como potencialmente (re)produtores de racismo, preconceito e discriminação.

3. SOCIALIZAÇÃO ÉTNICA: A ESCOLA COMO AGENTE SOCIALIZADOR

A socialização diz respeito à internalização de valores e normas específicos da sociedade, necessários para que os indivíduos possam se adaptar à realidade social onde estão inseridos. É através do processo de socialização que interiorizamos comportamentos que são adequados para cada situação social e aprendemos o valor de cada comportamento. A socialização dá-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo, sendo um processo que ocorre por toda a vida, mas tem na infância o seu auge. É a socialização o processo responsável por ofertar informações que serão fundamentais para o reconhecimento de semelhanças e diferenças individuais e grupais (França, 2011).

É por essa razão que, na sua trajetória de socialização, cada indivíduo alcançará suas identidades (a qual gênero pertence, qual sua étnica, qual sua religião etc.). Na socialização aprendemos o que fazer ou não em determinadas situações, mas também aprendemos o valor social e o significado das coisas, inclusive o significado e valor de pertencer a determinados grupos (o valor social de ser homem ou mulher, de ser negro, branco indígena ou quilombola, de ser católico ou candomblecista).

Além do já citado viés desenvolvimentista, a socialização está associada à ideia da aprendizagem, isto é, supõe a necessidade de transmissão de informação de uma geração para outra. Esta transmissão dá-se por meio das agências socializadoras que têm como seus representantes mais significativos a família, a escola, os pares e a mídia.

A percepção que as agências socializadoras possuem sobre o valor atribuído aos grupos sociais pode determinar o nível de identificação grupal, se positiva ou negativa. Esse valor está associado ao olhar da sociedade, ou seja, como esta percebe as pessoas que são brancas ou negras, católicas ou candomblecistas. Este olhar vai condicionar os comportamentos que serão emitidos em direção às pessoas pertencentes a cada um desses grupos e as suas reações, sobretudo das crianças, pois, através da socialização, as crianças aprendem a maneira de reagir e ver os grupos sociais, por exemplo, grupos étnicos e religiosos, entre outros (França, 2011).

Nesse início de vida, a família e a escola serão os mediadores primordiais. Segundo Berger e Lukmann (2004), o processo de socialização acontece em dois níveis: a socialização primária e a socialização secundária. “A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (p. 175). Neste tipo de socialização, estão presentes os primeiros contatos do indivíduo. A família é exemplo central desses primeiros laços, pois os primeiros comportamentos, o primeiro contato, as transmissões de afetos e da linguagem que a criança ainda bebê experimenta acontecem no ambiente familiar. No nível secundário, a socialização “é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). A escola, por exemplo, é uma das instituições que vai produzir grandes vivências de socialização secundária. Neste trabalho, focamos neste importante agente de socialização, a escola, pois é ela que irá organizar e formalizar uma aprendizagem que foi iniciada na família (Cavalleiro, 1999). O ambiente escolar vem cumprir a função de ofertar conhecimentos necessários para desempenhar determinados papéis sociais, como também transmitir suas normas, permitindo, assim, o desenvolvimento de atitudes socioafetivas como a solidariedade, a tolerância, a responsabilidade e a autonomia (França, 2011).

Para consolidar-se como um espaço saudável de socialização, o contexto escolar deve contemplar alguns aspectos: a) considerar na relação aluno-professor o desenvolvimento e o bem-estar pessoal e social do aluno; b) incitar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem; c) estimular a independência das crianças; d) despertar e incentivar as habilidades de solução de problemas e o questionamento; e e) fomentar um espaço de respeito às diferenças (França, 2011).

Na escola, a interação da criança com outros adultos não membros do grupo familiar, com auxílio de outros objetos de conhecimento, vai possibilitar

diferentes modos de leitura do mundo, ao passo que ampliará a rede de contato da criança. Toda essa nova experiência pode ser muito positiva para o seu desenvolvimento (Cavalleiro, 1999). Durante esse processo, tanto o professor quanto seus instrumentos (livros didáticos, revistas, materiais audiovisuais) serão referências para a socialização de forma geral, mas também de forma mais específica para a socialização étnica.

Pode-se entender a socialização étnica como um conjunto de estratégias utilizadas para ajudar as crianças e os adolescentes a lidarem com questões relacionadas ao racismo, o preconceito e a discriminação (Harris-Britt, Valrie, Kurtz-Costes, & Rowley, 2007). Esses processos de preparação consistem na transmissão de mensagens, valores, crenças, ideias e informações sobre os diferentes grupos étnicos-raciais que ajudam as crianças e jovens a desenvolverem competências que facilitam o funcionamento adequado e o bem-estar intergrupal na sociedade (Boykin & Toms, 1985; Harrison, Wilson, Pine, Chon, & Buriel, 1990).

Estudos nessa área, realizados com amostras de pais, têm mostrado que atitudes, valores e crenças dos pais sobre os grupos sociais podem interferir na identidade dos filhos (Hughes & Chen, 1999) mais positivamente, quando os pais transmitem mensagens para seus filhos sobre a sociedade, cultura, diversidade e injustiças sociais, geralmente esses ensinamentos estão associados a uma melhor preparação para os filhos lidarem com os problemas e as injustiças, ajudando-os a enfrentar várias situações (por vezes, difíceis) durante a infância e adolescência, como o preconceito e a discriminação (Hoxha, 2010).

Hughes e Chen (1999) salientam que as mensagens dos pais aos filhos podem incluir várias dimensões, a exemplo da 1) ênfase no orgulho étnico-racial, tradições e história (socialização cultural); 2) conscientização sobre a existência do preconceito e discriminação (preparação para o preconceito); 3) emissão de avisos e advertências sobre outros grupos (promoção da desconfiança); e 4) ênfase na necessidade de valorizar todos os grupos étnico-raciais (igualitarismo). Segundo as autoras, as mensagens assumem formas implícitas e explícitas, verbais e não verbais, de modo deliberado ou de modo não-intencional.

A socialização no ambiente escolar é muito mais ampla, organizada e formal. Na escola cada ator possui um papel bem definido e as trocas se dão principalmente entre professor e estudante. A escola é responsável pela socialização para o conhecimento, isto é, ela transmitirá uma série de conteúdos de origem científica que contribuirão para a ampliação de visão de mundo dessas crianças (França, 2011). A socialização étnico-racial na escola acontece por meio

dos conteúdos formais, e é imprescindível que as experiências da criança na educação infantil possibilitem a compreensão sobre a diversidade de povos existentes no Brasil, contrapondo-se à ideia de um Brasil com cultura e história dominadas por um único povo (os europeus). Um caminho para esse trabalho pode ter como início a diversidade étnico-racial na própria sala de aula. A valorização das origens étnicas no ambiente escolar caracteriza-se como socialização étnica e contribui decididamente para um desenvolvimento saudável. Essa valorização da pluralidade étnica precisa necessariamente estar incluída de forma integral no currículo escolar, pois essa socialização irá contribuir na construção da identidade social das crianças, principalmente uma identidade étnico-racial positiva (Souza & Lima, 2017).

Mas quais mensagens, informações e ideias sobre os diferentes grupos étnico-raciais são passadas na escola pelos professores para seus alunos? Quais consequências para as crianças de minorias étnico-raciais quando são passadas mensagens, informações e ideias estereotipadas a respeito do seu grupo?

Na sequência, exploramos como uma visão estereotipada de determinado grupo social (principalmente o grupo negro), transmitida na socialização escolar, influencia na construção de identidade étnico-racial das crianças.

4. A IDENTIDADE RACIAL DAS CRIANÇAS E A SOCIALIZAÇÃO ÉTNICO/RACIAL

Se voltarmos ao caso do menino Kauan, esbarramos na questão da identidade racial da criança – de como a criança percebe-se, percebe o grupo de pertença e o que sente em relação a isso – e constatamos que episódios como este podem reverberar de diversas maneiras, inclusive interferindo na percepção que a criança negra tem de si e de sua raça, internalizando o valor que lhe é dado pelo outro, ou mesmo negando sua etnia, passando por processos de branqueamento, como alisar ou cortar o cabelo, no caso do Kauan.

A escola é uma das instituições que interferem na formação da identidade negra, uma vez que é na escola que os alunos negros encontram o olhar do outro, o significado do ser negro, a sua história e cultura, em um olhar que tanto pode valorizar suas diferenças e identidade (ao ressaltar a real importância do negro para a sociedade), quanto pode levar a processos de negação, exclusão, discriminação e segregação (quando perpetua e reitera estereótipos) (Gomes, 2002). Ao entrar na escola, as crianças abrem o leque de relações, ampliando o seu contato com pessoas diferentes das que se relacionava até então, como familiares, vizinhos e amigos mais próximos, sendo, muitas vezes, o lugar onde

terá o primeiro contato interétnico, dando-lhe uma noção de nós (ele e a família) e outros (professores e colegas brancos) (Gomes, 2002).

A construção da igualdade está atravessada pela afirmação da identidade e pelo reconhecimento e respeito à diversidade humana. Destacamos o conceito de identidade empregado por Hall (2006), no qual esta é variante e variável, e depende das relações sociais no que tange à mobilidade dos agentes sociais. Isso significa que a identidade individual é socialmente construída por um processo múltiplo e dinâmico, é algo em movimento, infinitamente inacabado, manifestado através da consciência da diferença e contraste com o outro, implicando na singularidade, conforme Pereira (1987), Fernandes e Souza (2016).

Observando dados de pesquisas, é possível notar que, mesmo atualmente, no Brasil a identidade étnico-racial do cidadão continua interferindo no reconhecimento dos direitos ao exercício da cidadania da população negra, indicando que existem dois níveis de cidadania no país, que separam populações brancas das populações não brancas, isto é, a população negra do Brasil não tem a mesma possibilidade de acesso aos seus direitos (Coelho, 2006).

O sistema educacional tem grande participação nos níveis de exclusão, proporcionada pelo modo como se encontra estruturada a escola brasileira, a forma como é pensada e realizada, que acaba por excluir alunos negros e pobres. Tal exclusão consolida-se de diversos modos: a) pela forma como alunos e alunas negros são tratados; b) pela ausência, ou pela presença pouco sólida, da discussão da questão étnico-racial na escola; c) pela inexistência dessa discussão nos cursos e centros de formação de professores; d) pela baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno; e) pela desconsideração de que muitos dos alunos negros e pobres já trabalham; f) pela exigência de que os alunos sigam determinados padrões de aprendizagem ditados pela classe média, pelo mercado e pelo vestibular, desconsiderando a produção individual do aluno negro assim como de alunos de outras etnias (Gomes, 2002).

E quando a criança negra chega à escola, o que ela aprende sobre sua etnia, sobre si? Como ela se vê representada nos livros didáticos e nos cartazes da escola?

Coelho (2006, p. 3007) aponta que:

[...] É no interior do sistema educacional (nas escolas) que parte significativa da identidade da criança e do adolescente é construída. O sistema educacional brasileiro é rico em situações preconceituosas e discriminatórias. Desde o conteúdo, o qual restringe a memória e a identidade nacional à contribuição europeia, até as representações presentes no material didático, que atribuem às populações não brancas uma série de valores negativos, o sistema educacional é profícuo em situações que incentivam a reprodução do preconceito e da discriminação.

Segundo Moreira-Primo e França (2019), um dos principais grupos afetados com a reprodução do preconceito e da discriminação racial na escola são as crianças negras. Como efeito, quando expostas a situações de preconceito e discriminação, crianças negras podem ser impedidas de desenvolver uma autoestima e identidade positiva, fazendo com que muitas delas não gostem de si mesmas, da cor de sua pele, dos seus cabelos, dos seus traços e que, por vezes, desenvolvam o desejo de mudar o próprio corpo e de pertencer ao grupo branco. Os autores complementam que o racismo nega às suas vítimas o direito à felicidade, à dignidade e ao bem-estar psicológico e emocional.

Por esta razão, compreendemos que é de fundamental importância um trabalho de toda a escola no sentido de torná-la um ambiente antirracista, onde as diferenças conversem e promovam um desenvolvimento pleno de identidades positivas. Sobre isso, vale reiterar o argumento de França (2017), que afirma que o professor é uma importante figura de identificação dentro da escola, e em seu papel enquanto agente socializador, espera-se que ele tenha a preocupação de promover a igualdade entre os alunos e contribua no fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças negras. A seguir, discutimos a postura do professor e de como esses profissionais têm papel importante e central no enfrentamento do preconceito na escola.

5. PROFESSORES E AS AÇÕES DE ENFRENTAMENTO AO PRECONCEITO

Observa-se, por meio de diversos estudos, a pertinência da escola tanto na influência e na propagação de ideias e práticas preconceituosas e racistas, quanto em seu combate. Assim, nessa conjuntura, a figura do professor apresenta-se como um protagonista (Feitosa dos Santos, 2014).

A história como aprendemos na escola retrata um Brasil formado/fundado por brancos, negros e índios, onde cada um teve o seu papel, sendo o branco o centro do processo histórico, compondo a matriz da nacionalidade na qual “negros e índios cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos” (Coelho & Coelho, 2013).

Para a transformação desse panorama e como resultado de muita luta dos movimentos negros e simpatizantes, foi sancionada em 2003 a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A implementação da Lei nº 10.639/2003 e sua atualização, Lei nº 11.645/08, representou um marco, pois ficava assim proposta a inclusão do negro e do índio como agentes efetivos da história brasileira,

reconhecendo a importância do seu papel na construção do Brasil. Trata-se, portanto, de redimensionar a memória histórica, fator fundamental para a constituição das noções de pertencimento, em relação às quais os agentes sociais estabelecem formas de identificação (Coelho & Coelho, 2013).

A implementação desta Lei representou também um grande desafio, uma vez que se propôs “alterar visões de mundo, redimensionar a memória, criticar mitos e enfrentar preconceitos” (Coelho & Coelho, 2013), principalmente tendo em conta que a história que tornou a Europa o centro, e coloca povos africanos e indígenas à margem da historiografia brasileira está profundamente difundida na nossa sociedade, e romper tais paradigmas não se trata de uma tarefa simples.

Em sua pesquisa intitulada “Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso”, Coelho e Coelho (2013) descrevem que muitos professores acreditam que apenas a menção à África cumpre o previsto no dispositivo legal (Lei nº 10.639/2003). Também é comum usar a África como tema para considerações sobre discriminação e preconceito: sempre que se fala em África e em Cultura Afro-Brasileira, fala-se em racismo, em discriminação e em preconceito. Essa postura acarreta em prejuízos, tais como:

Passa-se a ideia de que o racismo é um fenômeno vinculado, exclusivamente, à África e aos africanos, ao não privilegiarem o saber acadêmico consolidado, os professores acabam por reforçar o lugar inferior que a memória histórica relegou aos contingentes africanos transferidos para a América, também favorece a compreensão do fato da escravidão como decorrente de uma condição étnica e não de uma circunstância histórica.

Nesse sentido, Gomes (2002) coloca que, tendo em vista que a escola se configura como uma “instituição responsável pela socialização dos saberes e dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história”, ela possui papel essencial na incumbência de estabelecer uma representação positiva sobre os negros e sobre outros grupos considerados minoritários. Para que isso aconteça, as questões de cunho étnico-racial devem ser problematizadas pela escola, e não apenas através da comunicação de conteúdos sobre a realidade social, política e econômica da população negra, nos quais se incluem processos de discriminação racial, mas também pela exposição das referências e contribuições africanas presentes nos saberes da sociedade brasileira, como a linguagem, a história, as artes, a religião e os costumes.

Feitosa dos Santos (2014) pontua ainda que muito é mencionado a despeito das atribuições da escola na manutenção e no combate ao preconceito, ao racismo

e à discriminação no contexto escolar, os quais afetam as relações entre professores, alunos e a constituição da identidade e da trajetória escolar dos estudantes negros. A responsabilidade que é atribuída à escola recai sobre o professor, que é convocado a rever suas práticas e adotar estratégias nesse sentido.

Consequentemente, para a construção de uma educação antirracista é fundamental que os professores sejam preparados para perceber as questões das relações étnico-raciais, cujo conhecimento permita refletir e problematizar as relações baseadas em racismo, preconceitos e discriminações: o que são, quais as suas bases, origens, história, efeitos e de como se estruturam atualmente na sociedade e no próprio ambiente escolar (Moreira-Primo & França, 2019).

Para Husband (2012), após uma avaliação crítica do clima atual da sala de aula e de toda a escola em relação ao racismo pelo educador, os professores podem começar a trabalhar no enfrentamento ao racismo através de atividades cotidianas com os alunos e no envolvimento dos pais em ações conjuntas contra a injustiça racial, como um meio de expor as relações de poder opressivas e dos seus desfechos entre indivíduos de diferentes grupos raciais.

Mas será que isso acontece na prática? Os professores sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola? Qual o papel desses profissionais frente às injustiças raciais e discriminações?

A fim de alcançar respostas para essas perguntas, realizamos um estudo que teve como objetivo investigar o quanto os professores socializam e sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Mais especificamente, o estudo analisou a percepção dos professores acerca: 1) da escola enquanto instituição responsável pela socialização do preconceito; 2) da sua preparação em termos de conteúdo para lidar com essa questão; e 3) do seu papel na transmissão da socialização étnica dos alunos.

6. MÉTODO

6.1 Participantes

Compuseram a amostra desse estudo 69 professores, com média de 38 anos de idade e 12 anos de exercício da profissão, sendo 56,2% do sexo feminino e 34,8% do sexo masculino. Dos professores participantes, 62% atuam no Estado de Sergipe, nas cidades de Aracaju, Lagarto e Simão Dias; e 38% atuam no interior da Bahia, nas cidades de Heliópolis, Ribeira do Amparo, Paripiranga e Coronel João Sá. Deste conjunto, 60,86% são professores do Fundamental Menor

(1º ao 5º ano) e 39,14% do Fundamental Maior (6º ao 9º ano), dos quais 62,8% atuantes na rede pública de ensino e 32,2% na rede privada.

Dos entrevistados, 56,5% se declararam brancos, 21,7% se declaram pretos e 20,3% se declaram pardos. Um participante (1,4%) não respondeu. Para fins de análise, aglutinamos os participantes pretos e pardos numa mesma categoria (negros) que somou 29 participantes (42,6%). Quanto à crença religiosa, 59,4% são católicos, 26,1% evangélicos, 2,9% espíritas e 11,6% declararam não ter nenhuma crença religiosa.

6.2 Procedimentos e instrumentos

Os professores foram contatados nas escolas, onde lhes foi apresentado o termo de consentimento, foram esclarecidos os objetivos do estudo e foi solicitada a participação na pesquisa, através do preenchimento de um questionário semiestruturado que versava sobre as seguintes escalas.

- 1) **Socialização étnica dos professores:** Foi utilizada a escala de socialização étnica de Hughes e Chen (1999) adaptada para professores.
- 2) **Disposição à adoção de estratégias de combate ao preconceito:** Foi aferido através de uma escala tipo Likert, contendo afirmações sobre: o quanto é tarefa do professor se preocupar com o combate ao preconceito; se ensina sobre igualdade, diferenças étnicas e raciais entre as pessoas; se percebe preconceito na escola; se o preconceito deve ser preocupação da escola e se a escola deve se posicionar quando ocorrer episódios racistas no seu interior.
- 3) **Fatores que influenciam a disposição:** Foi analisada a identidade étnico-racial do professor aferida através da importância da própria cor da pele, em uma escala *Likert* que variou de nada importante (1), passando por indiferente (3) a totalmente importante (5), e a satisfação com a própria cor da pele que variou de totalmente insatisfeito (1), passando por indiferente (3) até totalmente satisfeito (5). Em seguida, foi composto o indicador da importância e satisfação da identidade étnico-racial através do corte da variável no ponto médio da escala (3). Assim, participantes que pontuaram abaixo de 3 foram considerados como atribuindo baixa importância ou satisfação a sua identidade étnico-racial, já aqueles que pontuaram acima de 3,1 foram considerados como atribuindo alta importância ou satisfação à sua cor de pele. Também foi obtido o aspecto sócio demográfico, como

religião, formação, cursos específicos sobre preconceito e relações raciais e experiência profissional.

6.3 Análise dos dados

Para analisar os dados obtidos, foi utilizado o *software*: SPSS. O pacote estatístico SPSS (“Statistical Package for Social Sciences”) é uma ferramenta para análise de dados que utiliza técnicas estatísticas básicas e avançadas (Meireles, 2014). Neste estudo, o *software* foi utilizado para as análises de frequência dos dados sociodemográficos (sexo, idade, cidade, tempo de exercício, tempo de formação, religião, rede de ensino, disciplina lecionada) dos participantes e análises descritivas das Escalas tipo *Likert*.

7. RESULTADOS

7.1 Responsabilidade da escola e preparo dos professores para lidar com a questão étnico-racial

Aqui foi analisado o quanto os professores julgam a si e à escola como responsáveis e preparados para lidar com questões raciais na sala de aula. Os participantes responderam uma Escala composta por quatorze itens, cujas respostas a cada um deles era fornecida em uma escala do tipo *Likert*, que variava entre as opções “discordo totalmente”, associada ao valor 1, e “concordo totalmente”, associada ao valor 5. Realizou-se uma Análise de Confiabilidade dos itens da escala: o Alfa de *Cronbach* obtido foi de 0.857, indicando bom índice de confiabilidade interna da escala. A partir dessa constatação, compôs-se um indicador de responsabilidade da escola/preparação dos professores para socializar para o combate ao preconceito, a média (soma de todas as respostas dividido pelo número de itens) da amostra foi de 3.16 ($dp = 0,536$), ou seja, os participantes responderam entre “indeciso” e “concordo” com os itens. Um Teste *t* de *student* contra o ponto quatro (4/ concordo) da escala indicou que os professores estão indecisos tanto em relação a perceberem a escola como responsável pela socialização do preconceito, quanto em sua preparação em termos de conteúdo para falar sobre o assunto ($t(60) = -12,168$; $p = .001$).

Em seguida, transformou-se o indicador numa variável de dois níveis: alta e baixa preparação, através do corte da variável no ponto médio da escala (3). Assim, os que pontuaram abaixo do ponto médio foram considerados com baixa responsabilidade/preparação e os que pontuaram acima deste valor foram

considerados com alta responsabilidade/preparação. Os resultados indicaram que 57,5% percebem alta responsabilidade/preparo da escola/professor, enquanto 42,5% da amostra percebe baixa responsabilidade da escola e baixo preparo dos professores. Realizaram-se Análises de Contingência *Qui-quadrado* entre a responsabilidade, preparação e a idade, gênero, cor da pele, tempo de formação, tempo de exercício profissional, rede de ensino (pública ou privada) e disciplina ensinada (fundamental menor ou maior).

Dentre as variáveis analisadas, a idade mostrou-se significativa. Os professores mais novos (22-30 anos de idade) e os mais velhos (41 a 59 anos de idade) sentem-se mais preparados e percebem mais a responsabilidade da escola na socialização para evitar o preconceito (61,5% e 78,9% respectivamente). Já entre aqueles com idade entre 31 a 40 anos, 59,3% sentem-se menos preparados e atribuem baixa responsabilidade à escola ($X^2 = 6.77$; $gl = 1$; $p = .034$). Não houve diferença entre a percepção de responsabilidade de preparação quanto ao gênero, cor da pele, tempo de formação, tempo de exercício profissional, rede de ensino (pública ou privada) e disciplina ensinada (fundamental menor ou maior).

Investigou-se ainda as implicações da identidade étnico-racial dos professores na percepção de responsabilidade da escola para socializar para o preconceito e na preparação em termos de conteúdo para lidar com o preconceito na escola. Inicialmente, realizou-se uma análise descritiva dos indicadores de identidade e observou-se que em relação à importância da cor da pele, a amostra de professores considera a cor de pele pouco importante ou indiferente ($M = 2,63$; $DP = 1,171$). Já em relação à satisfação, os professores consideram-se satisfeitos ou totalmente satisfeitos com a cor de suas peles ($M = 4,43$; $DP = 0,698$). Em seguida, dividiu-se a amostra por cor da pele (branco x negro/pardo) e realizou-se uma Análise de Contingência com os indicadores de identidade (alta e baixa importância e alta e baixa satisfação) e a responsabilidade/preparação. Não houve diferença significativa da responsabilidade/preparação em função da satisfação com a cor da pele. Já em relação à importância, observou-se que quanto mais os professores autodeclarados negros e pardos acham importante sua cor de pele, mais eles percebem a escola como responsável pela socialização do preconceito e sentem-se preparados para lidar com esse problema (88.9%). Por outro lado, negros/pardos que atribuem baixa importância à cor da pele apresentam baixa responsabilidade/preparação (57.1%) ($X^2 = 4.874$; $gl = 1$; $p = .027$). Também os professores autodeclarados brancos que atribuem alta importância à sua cor de pele apresentaram alta responsabilidade/preparação (87.5%) quando comparados aos professores que

atribuem baixa importância à cor da pele que percebem baixa responsabilidade/preparação (57.7%) ($X^2= 5.015$; $g/1= 1$; $p= .025$).

7.2 Papel dos professores na transmissão da socialização étnica dos alunos

Para analisar o papel do professor na transmissão da socialização étnica, foi utilizada uma Escala tipo *Likert* contendo nove itens cujas respostas variavam de 1 “nunca” a 5 “sempre” refere ou fala sobre o grupo dos negros (cultura, diferença, discriminação). Realizou-se uma Análise de Confiabilidade da escala e obteve-se um índice de consistência interna (Alfa de *Cronbach*) considerado alto (alfa = 0.905). Assim, construiu-se um indicador de socialização étnica através do somatório dos valores expressos pelos respondentes a cada um dos itens e divisão desse total pelo número de itens, obtendo-se a média 2,889 ($dp= ,0825$). Um teste *t* contra o ponto médio da escala (3) indica que os professores “às vezes” referem-se ou falam sobre o grupo dos negros (cultura, diferença, discriminação) $t(67) = -1.102$; $p= .274$, isto é, os professores possuem baixa socialização étnica.

Em seguida, transformou-se o indicador numa variável de dois níveis: alta e baixa socialização étnica, através do corte da variável no ponto médio da escala (3). Assim, os que pontuaram abaixo do ponto médio foram considerados com baixa socialização étnica e os que pontuaram acima deste valor foram considerados com alta socialização étnica. Os resultados indicaram que 41.2% apresentaram alta socialização étnica, enquanto 58.8% apresentam baixa socialização étnica. Foram realizadas Análises de Contingência *Qui-quadrado* entre a socialização étnica e a idade, gênero, cor da pele, tempo de formação, tempo de exercício profissional, rede de ensino (pública ou privada) e disciplina ensinada (fundamental menor ou maior).

Das variáveis analisadas, a cor da pele, o gênero e o tempo de exercício profissional dos participantes mostraram diferenças significativas em função da socialização étnica. No que diz respeito à cor da pele, observou-se que professores negros/pardos apresentam alta socialização étnica (57.1%) quando comparados aos brancos que apresentaram baixa socialização étnica (69.2%). Ou seja, comparado aos professores brancos, os professores negros referem-se ou falam mais sobre o grupo dos negros em suas classes (cultura, diferença, discriminação) ($X^2= 4.660$; $g/1= 1$; $p= .03$). Já em relação ao gênero, observou-se que professoras (52,3%) falam mais sobre o grupo dos negros em suas classes do que os professores e estes apresentam baixa socialização étnica (79,2%) ($X^2= 6.337$; $g/1= 1$; $p= .012$). Quanto ao tempo de exercício, observou-se que os participantes mais velhos (21 a 37 anos de profissão: 87.5%) falam mais do grupo dos negros

do que os mais novos (1 a 10 anos: 65.5% e 11 a 20 anos de profissão: 64%) ($X^2=7.844$; $gl=2$; $p=.020$).

Investigou-se também as implicações da identidade étnico-racial dos professores na socialização étnica. Inicialmente, dividiu-se a amostra por cor da pele (branco x negro/pardo), em seguida, realizou-se uma Análise de Contingência com os indicadores de identidade (alta e baixa importância e alta e baixa satisfação) e a socialização étnica. Não houve diferença significativa da socialização étnica em função da satisfação com a cor da pele. Já em relação à importância, observou-se diferença na socialização étnica apenas em relação aos professores brancos. Os resultados indicam que, quanto mais os professores autodeclarados brancos atribuem importância à cor da sua pele, mais eles apresentam alta socialização étnica (87.5%) quando comparados aos que atribuem baixa importância à cor de suas peles (57,7%) ($X^2=5.015$; $gl=1$; $p=.025$). Não houve diferença na importância em função da socialização étnica para os professores negros.

8. DISCUSSÃO

O presente estudo teve por objetivo analisar a socialização étnica na escola e as estratégias de combate, por parte do professor, ao preconceito. De forma específica, buscou-se observar a percepção dos docentes quanto ao papel da escola enquanto instituição responsável pela socialização do preconceito e da sua preparação em termos de conteúdo para lidar com essa questão, bem como o seu papel na transmissão da socialização étnica dos alunos.

Das respostas dos professores mencionados nos resultados emergiram as reflexões que se seguem.

8.1 Responsabilidade da escola e preparo dos professores para lidar com a questão étnico-racial

Os professores, nessa pesquisa, apresentaram-se indecisos em relação à percepção da responsabilidade da escola para lidar com o preconceito e sua preparação em termos de conteúdo. A indecisão é refletida nos percentuais de alta e baixa responsabilidade e preparação, que são muito próximos (57,6% e 42,4%). A indecisão pode ainda ser o reflexo da avaliação desses professores quanto à própria formação, que é referida em muitos estudos como não contemplando relações entre grupos raciais, a memória histórica e origem do povo brasileiro (Munanga, 2005; Coelho, 2006; França, 2017). Por exemplo, Coelho (2006) afirma que a formação do professor valoriza muito a dimensão pedagógica do

processo educacional em detrimento do aspecto humano. Entretanto, nossos resultados apresentam uma luz sobre esse aspecto, pois observamos que os professores mais jovens e os mais velhos percebem que a escola deve se responsabilizar pela transmissão de informações sobre preconceito, e este grupo sente-se mais preparado do que os docentes que têm idade intermediária. Esses resultados podem ser consequência do incentivo e promoção de cursos de capacitação sobre o tema, os quais tem sido ofertado pelas universidades, promovendo debates que oferecem aos professores mais embasamento científico a respeito do que regula o racismo, e também os deixa seguros sobre suas ações de enfrentamento.

Outro aspecto importante a salientar é relativo à identidade do professor, pois tanto os docentes que se autodefinem brancos quanto os negros, e que consideram a cor de pele importante, tenderam a responsabilizar a escola, e sentiram-se preparados para lidar com o tema. Esse é um dado importante, uma vez que a escola é um lugar de produção e combate ao preconceito racial, fundamental para a formação de cidadãos preparados para a convivência numa sociedade plural. Como refere Gomes (2002), para que isso aconteça, as questões de cunho étnico-racial devem ser problematizadas pela escola, e esta pesquisa mostra que professores com forte identidade étnico-racial podem estar mais dispostos a comunicar conteúdos sobre a realidade social, política e econômica da população negra.

Para Gomes (2005), muitos professores pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, mas sim um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos, gerando uma ideia implícita de que não é da competência escolar discutir sobre temáticas que fazem parte do processo de formação humana, como são as questões étnico-raciais, o que acarreta também numa crença de que a função da escola é apenas disseminar conteúdos historicamente acumulados, que são trabalhados mantendo afastamento da realidade social.

Quanto à preparação do professor, também averiguada nesse estudo, é necessário perceber que mesmo que os professores dessem a devida importância à temática e desejassem tratar com profundidade questões tão complexas quanto as étnico-raciais, ainda assim não teriam aparatos teóricos e domínio de conteúdo para tal, ou talvez, não percebam a temática como pauta imprescindível por não terem, durante a formação, tido contato com ela na grade curricular do seu curso. Ambas as opções levam-nos à problemática da formação dos educadores (Roggero, 2007).

Neste sentido, alguns autores concordam que a formação do professor possui papel fundamental. Uma formação específica para o docente de ensino

fundamental (componentes da amostra deste estudo), a fim de fornecer fundamentos para uma prática pedagógica com o intuito de o professor desenvolver um pensamento crítico, dando-lhe um entendimento conceitual do que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia levá-lo a compreender melhor a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-lo a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola (Gomes, 2005; Munanga, 2005; Lopes, Barros & Deus, 2013).

8.2 Papel dos professores na transmissão da socialização étnica dos alunos

Os resultados relativos à socialização étnica, ou seja, ao papel dos professores enquanto transmissores de informações sobre os grupos étnicos e raciais, sua história, cultura, tradições e a discriminação sofrida, demonstraram que os educadores possuem baixa socialização étnica, pois afirmaram que apenas “às vezes” falam espontaneamente sobre etnia e preconceito em suas salas de aula. Os resultados indicaram também que são os professores negros, e as professoras mais que os professores, e os que têm mais tempo de profissão os mais preocupados em falar sobre esses temas. Ainda, os professores autodeclarados brancos que consideram a cor de pele importante apresentam alta socialização étnica. Os estudos de Hughes e Chen (1999) com mães corroboram a importância de falar sobre o grupo étnico, os costumes, a cultura e a discriminação e seus efeitos sobre o desempenho acadêmico, autoestima e identidade de jovens negros. Diversos estudos na área da socialização étnica têm se referido à importância de transmitir e discutir espontaneamente essas questões (Hughes, Smith, Stevenson, Rodriguez, Johnson, & Spicer, 2006; França, 2013).

A baixa socialização étnica na amostra é preocupante, pois ela é indicativa do descaso com que a temática é tratada nas escolas, mesmo sendo um fenômeno tão complexo que atravessa o desempenho escolar dos educandos, causando problemas de negação da identidade negra e sofrimento. Como afirma Munanga (2005), a escola ou os professores que a compõem prescindem de preparar suficientemente seus estudantes para lidar com as questões raciais, quando o racismo é um elemento de tamanha influência na formação humana do aluno, e que exige um profundo e cuidadoso trato. Este autor ainda alerta que a luta contra o racismo é complexa, fato que exige diversas frentes de batalhas e inclui a transformação da consciência do professor como importante tarefa preliminar, para a qual são necessários educadores capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que começa na disseminação das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz múltipla do povo e da sociedade brasileira.

Ainda nesse sentido, Hughes (2006) assinala que qualquer resposta educacional eficaz ao preconceito deve ser pensada com cuidado e conduzida em profundidade, para evitar que um fenômeno que é múltiplo e infinitamente complexo deslize pela superficialidade. Nessa resposta ao preconceito, o professor tem papel fundamental, e é imprescindível entender que esta é uma luta diária, que exige trato profundo, para que se atinja uma mudança de visão de mundo e uma consciência crítica da realidade étnico-racial do país.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo averiguou o quanto os professores socializam, sentem-se preparados e responsáveis pela transmissão de conteúdos étnico-raciais na escola. Vale ressaltar que não foi objetivo desta pesquisa apontar o professor como racista ou como culpado pela disseminação do racismo no ambiente, mas apreender se o professor utiliza todo o seu potencial socializador para trabalhar práticas antirracistas efetivas.

Observamos que uma maioria tímida dos professores percebe a centralidade do seu papel e da escola no combate ao preconceito étnico-racial. Os professores componentes da amostra não se sentem preparados em termos de conteúdo para lidar com questões étnico-raciais, como também não se sentem responsáveis pela socialização étnica dos alunos, apenas eventualmente fazendo referência ao assunto. Este dado representa uma preocupação, uma vez que a escola é um organismo fértil de reprodução de racismo, preconceito e discriminação, mas que também deveria ser entendida pelos seus agentes como uma estrutura de combate a estes.

Assim, para que a escola e o professor tomem para si a responsabilidade da socialização étnica, é necessário que a escola reconheça-se enquanto instituição que reproduz práticas racistas e que o professor receba na formação, ou numa pós-formação, subsídios conceituais para atuar frente ao racismo e seus desdobramentos (Gomes, 2005). Seria interessante que a escola, educadores e alunos estivessem inteirados das lutas progressas e atuais dos movimentos negros, aproximando, assim, a teoria do que é real, o que só é possível numa comunicação direta com esta comunidade.

É imprescindível no combate ao racismo entender que esta é uma luta diária e comprometida. Não basta uma disciplina ou atividades esporádicas em datas específicas que tratem de diversidade, as quais muitas vezes são permeadas por estereótipos de grupos raciais. É necessária uma mudança profunda de visão

de mundo. Lopes, Barros e Deus (2013) destacam que seria importante um desenvolvimento na forma crítica de pensar a sociedade numa atuação diária, não apenas por meio de uma aula expositiva, mas de todo um trabalho didático, que venha a modificar a forma de pensar e atuar.

O trabalho apresentou algumas limitações e, particularmente, o tamanho da amostra foi uma delas, aspecto a ser dirimido em estudos futuros sobre socialização de professores. Outra limitação foi a carência de pesquisas comparativas numa mesma perspectiva desse estudo, tendo em vista que análises sobre socialização étnica são mais comuns em mães. Em estudos futuros, pretendemos analisar mais detalhadamente, talvez utilizando outras metodologias mais participativas, as estratégias de combate ao preconceito e a socialização étnica em professores.

Este estudo apresenta importantes contribuições. Uma delas é oferecer informações e um entendimento maior acerca da socialização étnica de professores. Nossos resultados reforçaram a ideia de que o professor é um agente socializador de grande importância no contexto escolar e na sociedade como um todo. Ao ocupar esse papel de destaque na escola, é fundamental que esse profissional difunda para seus alunos mensagens que valorizem o respeito, a tolerância e a confiança nos diferentes grupos étnico-raciais. Além disso, é imprescindível que os professores se engajem na construção de medidas visando o antirracismo. Tais medidas podem contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças negras e ajudar na diminuição de conflitos raciais que ainda existem no espaço escolar. Se implementadas com eficácia, podem, ainda, repercutir positivamente no contato entre as crianças e em outras relações que se formam na escola. É importante que, na adoção de ações antirracistas no ambiente escolar, os professores ofereçam um espaço para que as crianças trabalhem em prol da empatia e justiça racial, bem como para as empoderar com ferramentas necessárias para identificar, resistir e responder ao racismo de modos construtivos.

Para finalizar, este trabalho também oferece informações acerca de um fenômeno que ainda é pouco investigado no Brasil, que é a socialização étnico-racial, principalmente com foco na socialização de professores. Nossas discussões estiveram concentradas nesses profissionais que lidam diretamente com a diversidade étnica e racial e atuam em um contexto no qual os conflitos grupais estão presentes. Os resultados deste trabalho podem nortear a construção de intervenções e políticas públicas que visem superar o racismo nas escolas e na sociedade em geral, a partir da constatação de que os professores precisam ser

melhor preparados para a transmissão da socialização étnica dos alunos. Para isso, é necessária a proposição de intervenções. A Psicologia Social, área de pesquisa em que este estudo foi feito, tem muito a contribuir, pois ela tem sido umas das principais áreas da Psicologia interessadas na investigação das relações intergrupais, os quais incluem estudos sobre a socialização étnico-racial, racismo, preconceito e discriminação.

