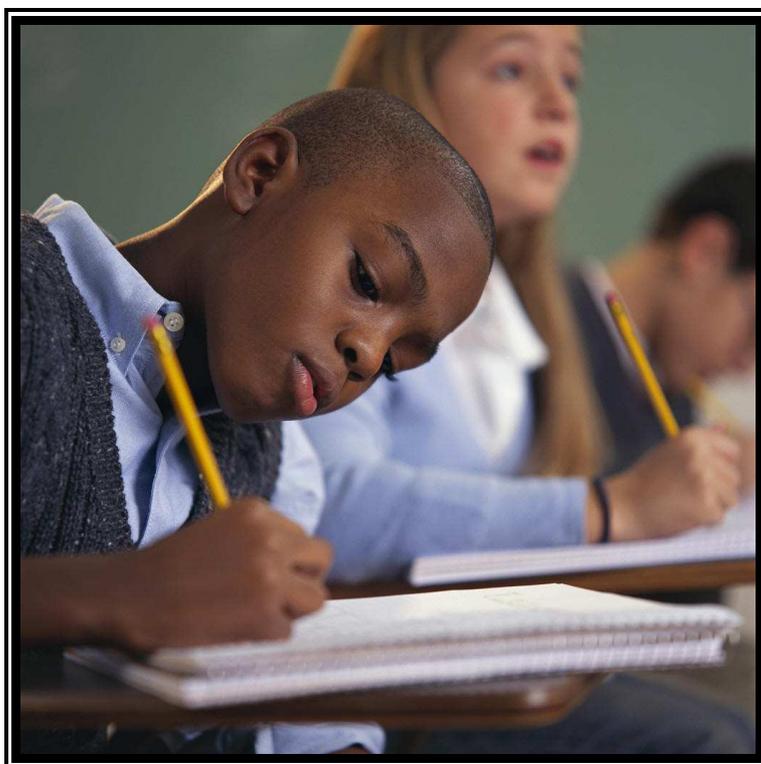




UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**ROBERTO CARLOS OLIVEIRA DOS SANTOS**



**ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de  
aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo.**

**Salvador - Bahia**

**2011**

**ROBERTO CARLOS OLIVEIRA DOS SANTOS**

**ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de  
aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Contemporaneidade – PPGEduC do  
Departamento de Educação *Campus* I, da Universidade do  
Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador – Bahia

2011

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo.**

**Roberto Carlos Oliveira dos Santos**

**Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade e por professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.**

**Profª Drª Maria de Lourdes Soares Ornellas**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

**Profº Drº Wilson Roberto de Mattos**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB

---

**Profº Drº Moisés de Melo Santana**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRP

---

**Salvador – 2011**

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de aluno/a sobre as relações étnico-raciais no contexto educativo*, tem como objeto as representações sociais das relações étnico-raciais presentes na escola e apoia-se no objetivo de investigar de que forma a existência de discursos hegemônicos, identificados com a matriz eurocêntrica, e que se impõem ao grupo através da linguagem, dos valores, signos e padrões estéticos, interfere no afeto do aluno negro no contexto educativo. Ao enlaçar a temática com a subjetividade, busquei entender a partir da problemática de como se tem desenvolvido nos alunos em ambiente escolar, os processos de (des)encanto os quais reafirmam ou negam a questão étnico-racial, quase sempre marcadas por afetos ambivalentes de ser ou não ser negro, relações que demandam manejo pelos alunos e professores. Os principais aportes teóricos dessa investigação são: Moscovici (2003) e Jodelet (2001), no campo da abordagem processual das Representações Sociais; Cavalleiro (2001; 2003), Gomes (2001; 2002) e Mattos (2003; 2010), nas Relações Étnico-raciais; e Ornellas (2001; 2005), nos Afetos. O percurso metodológico se apoia na pesquisa qualitativa de base empírica e a coleta de dados foi realizada em uma instituição de ensino Federal, em Salvador-Bahia, com seis sujeitos de ambos os sexos, que nela estudam no Ensino Médio. Os instrumentos de coleta de dados foram: a entrevista, como um processo de interação entre o pesquisador e os sujeitos; o grupo focal, como interação entre os sujeitos a partir de tópicos previamente selecionados e a criação de histórias que capturam os discursos, a existência, ou não, de contradições internas, articuladas com as práticas sociais dos sujeitos relacionadas com objeto pesquisado. Para o exame dos dados, utilizei a análise do discurso de vertente francesa (ADF), por entender que ela permite a atualização de elementos manifestos e latentes que não devem ser perdidos ou mascarados na produção discursiva. É possível pensar, a partir dos dados analisados neste estudo, que os alunos reconhecem a importância da escola e exigem que, além do compromisso de instrução do conhecimento, ela seja responsável pela formação ética e social. É na escola que eles revelam passar boa parte do tempo de suas vidas, mais tempo até do que com as próprias famílias. Por isso, ao desconsiderar a diversidade como possibilidade de reconhecimento da riqueza material e simbólica da sociedade, o conteúdo curricular contribui para a perpetuação das estruturas que impõem a desigualdade como norma. A hegemonização de um modelo exclusivista tem ainda impacto direto nas histórias e nos projetos de vida do aluno, obliterando os seus sonhos ao ver no *outro* aquilo que ele não é, tornando suas aspirações mais difíceis de serem alcançadas. O que impulsiona e busca esta pesquisa é o desafio de pensar a educação como forma de inclusão, descontaminada da ideologia racista, de forma a revelar e combater os múltiplos fatores que atuam como matrizes geradoras do preconceito e da discriminação, afetos que contaminam a família e a sociedade e adentram os intramuros da escola.

**Palavras-chave:** Representação Social; Relações étnico-raciais; Afetos

## ABSTRACT

This research, named ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de alunos/a sobre as relações etnorraciais no contexto educativo, has as its object the social representations of relations etnorraciais in school and is based in order to investigate how the existence of hegemonic discourses, identified with the matrix Eurocentric and incumbent upon the group through language, values, symbols and aesthetic standards, interferes with the affection of black student in an educational context? To entangle the issue sought to understand how subjectivity has been developing in students the processes of (dis) enchantment which reaffirm or deny etnorracial when expressing affection ambivalent or not being black. The main theoretical contribution of this research are: Moscovici (2003) and Jodelet (2001), in the field of procedural approach of Social Representations; Cavalleiro (2001, 2003), Gomes (2001, 2002) and Mattos (2003, 2010), in Relations Etnorraciais and Ornellas (2001, 2005) in the Affections. The methodological approach is based on qualitative research and its empirical field, and data collection was performed on a Federal educational institution in Salvador, Bahia with six subjects (male and female) who are studying it. The data collection instruments were: the interview as a process of interaction between researchers and subjects, the focus group as interaction among individuals from pre-selected topics and create stories that capture the speeches, the existence or absence of internal contradictions, articulated with social practices of subjects related to the researched object. For the data analysis used the analysis of the French part of speech (FDA) on the ground that it allows the update manifest and latent elements that should not be lost or masked in the discursive production. You can think of at the end of the study that students recognize the importance of school and require that, besides the statement of commitment to knowledge, it is responsible mainly for ethical and social. It is the school that they reveal spending much time in their lives, even more time than with their own families. Therefore, to dismiss the possibility of recognizing diversity as a wealth of material and symbolic of society, the curriculum content contributes to the perpetuation of structures that impose inequality as the norm. The hegemony of an exclusivist model also has a direct impact on the stories and projects of student life, obliterating their dreams to see the other as what it is not, making their aspirations more difficult to reach. What drives search and that search is the challenge of thinking about education as a means of inclusion, decontaminated of racist ideology in order to reveal and address the multiple factors that act as matrices generating the prejudice and discrimination, which affects the family and contaminate society and school.

Key words: Social Representation; Race relations; Affections

## **DEDICATÓRIAS**

À minha esposa Meire Cruz e aos meus filhos Caio Santos e Ende Cruz pelo afeto que escutam este estudo o qual me exige tempo para leituras e escrituras.

À memória da minha mãe Diva Oliveira e dos amigos Maria e Tilemon Cruz e Santiago Pinho, que com as suas sabedorias em vida imprimiram marcas na minha identidade de ser negro.

Ao meu pai Brígido dos Santos, pela semeadura e identificações conscientes e inconscientes na minha identidade de trabalhador.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores da UNEB, em especial a César Leiro, Marcos Messeder, Ana Célia Silva e Delcele Queiróz, pelas suas palavras de saber e semissaber que muito me ajudaram a fazer parte dessa travessia.

Ao professor e cartunista J. Mendes, ao me cutucar com o seu humor para que eu adentrasse os muros da academia.

Aos professores Djalma Santos, Marli Geralda Teixeira e Alda Pêpe, pelo acolhimento e incentivo para o prosseguimento dos meus estudos no campo das relações étnico-raciais.

Ao professor Albertino Nascimento Júnior, pela postura, envolvimento e compromisso pela raiz com a educação antirracista.

Aos companheiros do Grupo de Estudos de Psicanálise e Educação e Representação Social - Gepe-rs, pelos momentos disciplinados de estudos, trocas teóricas, pesquisas e escritas.

Aos meus amigos, estudantes do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, em especial a Daniela Radel, Fabíola Margeritha, Lilian Almeida e Gustavo Silva, pelas identificações e exercícios de respeito às diferenças.

Aos jovens alunos, sujeitos dessa pesquisa, pela disponibilidade e entusiasmo em compartilhar suas representações.

À Lourdes Ornellas, pela escuta e afeto presentificados nas palavras dialógicas de saber e semissaber compartilhadas na orientação desta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento.

Quero sinceramente levar meu irmão negro ou branco a sacudir energicamente o lamentável uniforme tecido durante séculos de incompreensão.

(Frantz Fanon, 1952).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>PARTE 1 - REPRESENTAÇÃO SOCIAL, SUA TEORIA, ALCANCE E POSSIBILIDADES</b>	25
<b>PARTE 2 - FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AFETADAS NA SALA BRANCA</b>	33
2.1. O “eu” e o “outro” na trama do preconceito racial	39
2.2. Família, escola e sociedade: um triângulo que afeta as relações étnico-raciais	45
2.3. Bases históricas das relações étnico-raciais no Brasil	53
<b>PARTE 3 – O MÉTODO ESCRITO NO QUADRO BRANCO</b>	57
3.1. ANÁLISE DOS DADOS: com régua, compasso e pontilhado	68
3.1.1. GRUPO FOCAL – aproximo a câmera, ajusto o foco	69
1. Chegada marcada pelo preconceito	70
2. Denegação: ser ou não ser?	71
3. Matizes da cor	72
3.1.2. ENTREVISTAS - Discursos dos sujeitos sobre relações étnico-raciais e relacionamentos	74
1. Negro: construção sócio-histórica	76
2. O branco é rico porque é branco	78
3. O negro tem afeto	79
4. A escola tem gente de vários estilos	84
5. Cotas raciais: um preconceito	91
3.1.3. HISTÓRIAS - “Era uma vez”: a produção de sentidos em preto e branco	94
1. A cor não é nada	95
2. Escuta ao sujeito negro	98

3. Negro: marcas semiotizadas	99
3.2. Tríade que enlaça os instrumentos de coleta	104
<b>PARTE 4 - A CORDA DAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES</b>	108
<b>REFERÊNCIAS</b>	116
<b>ANEXOS</b>	124



Desenho imagético feito por crianças do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada da cidade de Salvador-Ba, apoiado como instrumento de análise nas diversas fases da tecitura dessa pesquisa.

## INTRODUÇÃO

---

Quando te encarei frente a frente, não vi o meu rosto; chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto; é que Narciso acha feio o que não é espelho.

**Caetano Veloso**

Enfrentar a injustiça do sistema educacional brasileiro é um desafio que aponta para medidas severas que promovam o combate às práticas de racismo identificadas na escola. Estudar o referido tema na pesquisa que se anuncia como *ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de aluno/a sobre as relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo* é perseguir esse enfrentamento. O negro em sala branca ao qual me refiro é, independente da tonalidade da cor da pele ou dos traços fenotípicos, aquele sujeito que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido.

Considero, ao utilizar o significante<sup>1</sup> negro neste trabalho, todos os sujeitos comumente chamados de pretos, pardos, morenos, mestiços, mulatos e outras variantes atribuídas aos sujeitos descendentes da linhagem afro-brasileira. Também não o utilizo aqui com um sentido meramente genético, mas envolvendo, sobretudo, as dimensões históricas, políticas, culturais e afetivas. Negro enquanto representação de um segmento da população brasileira, tendo, portanto, significado e significante amplos de sujeito histórico.

Muitas vezes ao olhar para o outro, tal como fala Veloso (1992), na construção do mito narcísico, busca-se o que é familiar e quando a própria imagem refletida no espelho não é encontrada, a diferença é percebida como a manifestação do “mau gosto”, e passa, então, a ser foracluída, repudiada, discriminada ou até mesmo odiada. A pergunta dirigida ao espelho no conto de fadas se repete, atualizada na versão racial de quem indaga: “espelho, espelho meu, existe ainda alguém mais branco do que eu?”

Nesse sentido, uma vez que o padrão do eu prevalece, ao outro é negado o direito de viver a sua identidade étnico-racial, e ele o percebe sob uma ótica de estranhamento, desprestígio e não-reconhecimento. O olhar do outro passa a ser sentido como ameaçador e punitivo.

*ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de alunos/as sobre as relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo* é uma pesquisa que se insere no conjunto de várias pesquisas enlaçadas na temática e pretende reunir informações sobre as relações étnico-raciais no contexto educativo, que parece ter um lugar delimitado nas representações sociais da sociedade.

---

<sup>1</sup> Na linguística, o significante designa um funcionamento estrutural a partir do qual a linguagem ultrapassa o sentido material do objeto e ganha autonomia com relação a ele, representada no amplo sentido de tudo aquilo que está dialeticamente adiante ou sob a observação de um sujeito. A noção aqui apresentada de significante, apoia-se na perspectiva laciana apresentada por Miller (1997).

O desenho imagético que busquei para ancorar esta pesquisa assume um papel central na construção do presente estudo, na tentativa de amalgamar cada etapa aqui estruturada. A análise dos dados coletados revela pistas com vistas a encontrar o nó, o caroço que permeia a temática.

Não posso compreender o ser humano como a expressão fragmentada dos elementos que o constituem. Em uma sociedade marcada por interações entre o *eu* e o *outro*, ao mesmo tempo em que os sujeitos são constituídos pelo olhar do *outro*, também constituem representações, o que revela uma estreita relação entre o *todo* e a *parte*, entre o olhar externo e o olhar interno de si mesmo. Língua, cultura e signos são transmitidos, emergem e retornam ao campo das tensões e conexões do jogo das identidades que ocorrem em linhas de fronteiras, regiões nem sempre com vizinhança amistosa.

Produzimos a sociedade que nos produz, ao passo em que somos reproduzidos por ela. Portanto, considero que o referido desenho imagético revela uma possibilidade de pensar as relações raciais no Brasil como a construção de uma síntese, representada aqui pela frase “RACISMO, NÃO!”, estampada entre os hemisférios que instituem as diferenças do sujeito negro e do sujeito branco.

Seria esse desenho imagético uma chave que busca romper com a representação da falta e da incompletude, tanto do negro quanto do branco? Ambos os universos, o negro e o branco, foram aprisionados em representações cristalizadas que definem suas posições em função de binarismos, amplamente estudados pelos teóricos pós-colonialistas<sup>2</sup>.

Os traços dicotomizados pelo contraste feio/bonito, seguro/ameaçador, suficiente/insuficiente aparecem como elementos estruturantes desse desenho imagético. Penso que um sujeito UNO, cindido por paisagens que circunscrevem circunstâncias prazerosas e desprazerosas, relacionadas com as representações de ser sujeito negro e de ser sujeito branco intriga como possibilidade de encontrar respostas para a

---

<sup>2</sup> Nas décadas de 1980-90, a crítica “pós-colonial” - ou o “pós-colonialismo” - ganhou amplitude e institucionalização em diversas partes do mundo, sobretudo nas academias estadunidenses, canadenses, caribenhas, européias, indianas, australianas e africanas. Trata-se de uma crítica recente, que tende a se aliar, grosso modo, a outras correntes de pensamento, interessadas no deslocamento da agência eurocêntrica das ciências sociais, como os estudos subalternos, pós-ocidentalismo. Esse campo epistemológico tem na crítica lingüística pós-estruturalista um dos seus pilares de sustentação. A perspectiva dessa abordagem pode ser mais aprofundada em autores como Hall (2003), Costa (2006), Glissant (2005) e Gilroy (2007).

complexidade das relações raciais no Brasil contemporâneo, ainda marcadas pela exclusão das diferenças.

Não devemos desconsiderar que somos não apenas uma pequena parte de um quase todo, o quase todo social, mas que essa aproximação do todo encontra-se dentro de nós, ou seja, temos as regras sociais, a linguagem, a cultura e as normas em nossa subjetividade e com elas apontar novas perspectivas para as relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, penso que a fala dos sujeitos deixaram as inscrições e marcas que deram sentido ao objeto e objetivos investigados neste estudo.

A história do cartaz imagético surgiu quando passava pela porta da sala de aula vazia em dezembro de 2009, ocasião em que ocorrera um trabalho em grupo das disciplinas de história e arte, com o tema preconceito racial, para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

O cartaz estava quase que despencado na parede e, com a preocupação de elevá-lo e de não o danificar, me aproximei para ajustar o adesivo que o prendia quando notei que, bem diante de mim, como se me mirassem, estavam os dois olhos inquietantes do sujeito desenhado que logo se encontraram com os meus, nascendo assim o objeto desse estudo.

Observei, ainda, que o cartaz trazia a representação do sujeito, cindida por uma linha meridional, responsável pela clivagem da cena. No desenho são visíveis os elementos contrastivos pautados em certas dicotomias de “satisfação-insatisfação”, “possibilidade-impossibilidade” e “prazer-desprazer”.

Penso que os alunos que desenharam a obra, a qual nomeio de arte, ao colocar na camiseta do sujeito a frase “RACISMO NÃO!”, demonstram possuir um afeto inconsciente contra o preconceito, embora não conseguiram fugir do estereótipo ao criar em um mesmo corpo a representação social marcada pela assimetria, polarização e ambivalências do sujeito.

A representação do desenho revela um corpo humano cifrado em duas metades, cara ou coroa, que para efeito de identificação nessa pesquisa serão nomeadas de ‘metade-branco’, o lado direito, e ‘metade-negro’, o lado esquerdo.

Na representação ‘metade-branco’ do corpo, o traço destaca os afetos prazerosos relacionados ao estilo do traje socialmente representado pela calça, pelo sapato, pelo relógio e pela moradia verticalizada que sugere o luxo e a segurança dos bairros nobres.

No entanto, na representação ‘metade-negro’ foi apresentado um conjunto de elementos relacionados ao afeto desprazeroso do sujeito, a exemplo do estilo de traje que aparenta simplicidade, como bermuda e sandália, bem como a moradia marcada pela desordenação formas das casas dos moradores de baixa renda, amontoadas em seus traçados, típicas de bairros periféricos. O olhar do sujeito ‘metade-negro’ está semi-aberto, talvez porque não consiga enxergar a realidade que o cerca.

Ainda na representação do aluno ‘metade-negro’, percebe-se a construção do estereótipo<sup>3</sup> do negro faltante e marginalizado. Observa-se um preconceito construído, fazendo com que o desenho imagético representado sustente uma ideia naturalizada e cristalizada ao vincular os traços perversos ao sujeito ‘metade-negro’, corroborando, assim, o realce do processo de alienação de uma parcela significativa da identidade negra.

Esses estereótipos dão origem ao estigma que sinaliza para a sociedade afetos, tais como: suspeita, medo, ódio e intolerância – dirigidos a um grupo específico; o que inviabiliza sua inclusão social e sua valorização como sujeitos.

Ao enlaçar a temática com a subjetividade do afeto<sup>4</sup>, pretendo encontrar novas respostas para o mal-estar que envolve o aluno no contexto educativo. Nesse sentido, a pesquisa buscará escutar como têm sido desenvolvidos os processos de (des)encanto que reafirmam o étnico-racial ou o negam, quando expressam afetos ambivalentes de ser ou não ser negro.

Aqui destaco a “sala branca”, a qual está, muito além do espaço físico, impregnada de uma atmosfera que amplia, como uma caixa de ressonância, as contradições sociais. É uma sala branca pela cor predominante das paredes de azulejos, assépticas e alvas, também porque é constituída a partir de concepções e ideologias da

---

<sup>3</sup> São os fios condutores para a disseminação do preconceito, pois se encontram em consonância com os interesses do grupo dominante, que utiliza seus aparelhos ideológicos para nomear, classificar e determinar a forma de aparência de fora para dentro, transformando o “outro” um objeto das suas construções simbólicas e imaginárias. A noção aqui apresentada do conceito de estereótipo é referenciada nos estudos de Heler (1988).

<sup>4</sup> Entendido, no campo da psicanálise e da abordagem Lacaniana, como um estado emocional, incluindo toda a gama de sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável, manifestado de forma violenta, física ou psíquica, de modo imediato ou adiado. O afeto está sempre ligado àquilo que nos constitui como sujeitos desejantes em nossa relação com o outro semelhante, com o grande Outro, como lugar do significante e da representação do objeto a. A manifestação do afeto tocando todos estes pontos é como se tocasse o Real.

branquitude<sup>5</sup> dos sujeitos que nela estudam, como uma repetição através da qual ocorre uma naturalização do afeto de ser branco. O aluno negro que adentra essa escola é considerado exótico, destacado e marcado pela diferença. Nessa sala branca, o aluno “colorido”, invisibilizado<sup>6</sup>, tinge com suas cores vivas a monotonia e a aparente tranquilidade que a ambiência branca impõe.

Nas escolas em que trabalho, penso que muitos alunos começam a se mostrar hostis frente a essa postulação de não se sentirem plenamente contemplados nas suas expressões e valores da tradição africana, assim como nos projetos políticos pedagógicos das instituições, “politicamente corretos” na teoria, e pouco eficazes na prática, pois permanecem conteudistas e reprodutores de uma práxis pouco ousada no trato da diversidade nas suas mais variadas dimensões. A escola e o sistema educacional tradicional são, portanto, instrumentos de reprodução de desigualdades e de preconceitos.

No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo-se, assim o conhecimento a respeito do grupo. (CAVALLEIRO, 2003, p. 98)

A autora pontua que os valores discriminatórios afetam os alunos, o que me permite pensar que há, também, muitos alunos que se “adaptam” ao discurso do discriminador, percebendo-se como inferiores, desumanos, impossibilitados de protestar contra sua condição de opressão por se sentirem amordaçados pela internalização maciça das práticas educativas dos padrões hegemônicos.

---

<sup>5</sup> Nas discussões que envolvem a identidade como construto de reafirmação ideológica de valores, muito já foi escrito sobre o conceito de “negritude”. Como forma contrastiva, teóricos do campo da psicologia social estudam, em particular, a identidade branca, denominada de “branquitude”, que opera na estrutura psíquica do sujeito racista na medida em que se coloca como superior diante do outro grupo. Essa é uma abordagem que trata igualmente uma visão de mundo diferenciada para brancos e negros na construção das suas respectivas identidades de grupo. Uma discussão mais aprofundada do conceito de “branquitude” pode ser encontrada em Bento (2003; 2008).

<sup>6</sup> A invisibilidade é um mecanismo que opera no emocional do aluno/a que, em circunstâncias de inferiorização dentro da escola, opta consciente ou inconscientemente pelo silêncio e se autoexclui das situações em que poderia assumir um protagonismo. Essa atitude atua como defesa dos maus tratos, agressões e injustiças porque passa. Ao silenciar, e na impossibilidade de ser percebido como sujeito, só lhe resta desejar ser uma cópia do branco/a e eliminar, assim, a cor indesejada. O silenciamento do aluno na escola referencia-se nos estudos de Cavalleiro (2003).

Decorre daí a cristalização de pensamentos em ideias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do outro, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre grupos distintos.

A ideia deste estudo já existia latente no meu percurso como professor. No trabalho por mais de duas décadas em variadas escolas de Salvador, sendo que a maior parte desse tempo em uma escola privada, considerada de *excelência*<sup>7</sup> pelas famílias e pela sociedade. Durante essa fase da docência no ensino básico, observei como as estratégias do modelo de educação de predomínio marcadamente eurocêntrico impõem traumas psíquicos que comprometem o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno negro. Esta concepção de educação, por ser excludente, promove, quase que exclusivamente, os valores do aluno que se identifica com essa matriz civilizatória, em que suas referências são valorizadas em detrimento de outras; a exemplo da africana e indígena, geralmente associadas a afetos depreciativos e desprazerosos.

A condição de sujeito negro, filho de pais e pai de filhos negros, associada ao fato de ser professor de História, sensibilizou-me no sentido de satisfazer esse saber e, devido a isso, busquei estudar o fenômeno da discriminação na escola, primeiramente, especializando-me em História e Cultura Africana e Afro-brasileira e, em seguida, adentrando no programa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) em 2009.

Encontrei nesse período, um ambiente acadêmico fértil, rico e preocupado com a formação dos educadores no trato da temática da diversidade na escola. Destaco essa questão por entender que faltam a muitas instituições das redes públicas e privadas da educação básica, informações e investimentos na formação do professor que busca elaborar projetos multidisciplinares para dar conta da complexidade dessas questões que emergem com frequência no cotidiano da sua prática docente.

Problematizando o meu estudo, reconheço que, embora dentro dos muros da escola ou da comunidade escolar predomine um silenciamento<sup>8</sup> sobre a temática racial,

---

<sup>7</sup> A escola de excelência é caracterizada pelo modelo conteudista de educação e pelos índices de aprovação nos exames vestibulares. Os prédios dessas instituições são imponentes, localizados em bairros nobres e com mensalidade entre as mais elevadas da cidade.

<sup>8</sup> Decorre de uma atitude da família ou da escola que quer acalantar, proteger do sofrimento àqueles que são vítimas do racismo, assim, muitas vezes essas instituições protelam, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes, 'silencia' a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento. 'Silencia' o despreparo do grupo para enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização. (Cavalleiro, 2003, p. 100)

a ação e a resistência do movimento negro galgaram, ao longo das últimas décadas do século passado, uma posição ofensiva diante das práticas racistas no Brasil, conseguindo colocar em xeque o discurso da “democracia racial” e abalando, assim, o consenso sobre o caráter democrático das relações étnico-raciais no país e sobre a inexistência do racismo nas instituições e na sociedade. Sobre a efervescência do período citado, Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 281) destacam que:

[...] as décadas de 1960 e 1970 foram momentos de grandes transformações culturais, políticas e comportamentais em várias partes do mundo. Foram os anos dos movimentos estudantis e feministas na Europa, da luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, das guerras de independência de países africanos, da guerra do Vietnã, dos movimentos guerrilheiros na América Latina. No Brasil viviam-se os dias tensos e repressivos da ditadura militar, que fechou o Congresso Nacional, cassou os direitos políticos de parlamentares, baniu partidos políticos, proibiu organizações operárias, camponesas e estudantis, prendeu, torturou e eliminou militantes de esquerda. A repressão chegaria aos negros e seus aliados. A existência de racismo foi duramente rechaçada pela propaganda do governo, numa tentativa de mostrar que no Brasil reinava a perfeita harmonia racial.

Desde esse período, por meio de pressões e mobilizações, o movimento negro vem denunciando as condições de vida da população negra e lutando por políticas de reparação, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência desses sujeitos no sistema educacional são permeados por uma série de entraves.

Como ponto culminante dessa primeira etapa para a construção da dignidade das populações negras, o Estado foi levado a elaborar políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais. Destarte, foi sancionada, em 9 de janeiro de 2003, a lei nº 10.639<sup>9</sup>.

Em 17 de junho de 2004, após discussão com diversos setores da sociedade ligados à educação, ao Movimento Negro e aos Conselhos Estaduais de Educação, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.

---

<sup>9</sup> Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/01/1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Brasil (2003)

A diretriz define nas questões introdutórias “que procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população negra, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”.

Trata-se de fomentar uma política curricular, fundada nas dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, com vistas a combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros.

Nesta perspectiva, propõe em seu texto:

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana, (BRASIL, 2004, p. 6.)

A lei 10.639/2003, em seus artigos 26 e 79, deixa claros os seus propósitos. Os parágrafos abaixo destacados afirmam que:

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil;

§ 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

A lei também estabelece que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” Também se constituiu como marco na legislação educacional a aprovação unânime pelo Conselho Nacional da Educação, em

10/3/2004, das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

A partir do arcabouço da lei 11.645/2008, que ampliou a lei 10.639/03 de 09/01/2003, estabeleceram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com vistas a incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Para Dias (2003, p. 59), é preciso pensar em que contexto histórico foi possível conquistar essas leis:

[...] também é importante considerar que nesse caso o espaço das contradições está muito bem colocado. Souberam os movimentos negros organizados e a academia engajada atuar estrategicamente para a organização e a definição de políticas públicas que dessem conta de que as leis não fossem meras letras mortas em papel, mas que, ao contrário, ensejassem muitas mudanças.

Diante da apreensão da realidade que a sociedade e o aluno fazem de si, do outro e da escola, o problema desta pesquisa se delinea a partir da seguinte questão: de que forma a existência de discursos hegemônicos, identificados com a matriz eurocêntrica, impostas ao grupo através da linguagem, valores, signos, estética, interferem no afeto do aluno negro no contexto educativo?

Mattos (2010, p. 6) alerta que as suspeitas sobre a eficácia das leis e normas que objetivam beneficiar ou proteger grupos populacionais subalternizados têm precedentes históricos bastante concretos que não podem ser desconsiderados.

Diante desse pressuposto, é possível fazer a seguinte pergunta: será que a partir dos marcos legais das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e das políticas afirmativas, a temática do preconceito e das desigualdades na escola teve o seu estado alterado de modo significativo?

É possível que não, pois não basta a lei para que essa realidade se altere. Essas contradições são amplamente evidenciadas nas relações sociais do cotidiano e, principalmente, nas práticas educativas anti-racistas, e é exatamente nelas que o jogo de tensões entre o sujeito que discrimina e o que é discriminado pode ser alterado. Penso que seja na sociedade que o preconceito racial legitima-se ou não.

Não há como negar que o preconceito e a discriminação racial são afetos desprazerosos que marcam profundamente a criança e o adolescente negro, posto que convivem com diversas situações, como atos de rejeição praticados pelo outro, que

provocam, não raras vezes, um processo de rejeição de sua própria imagem e de seu grupo: por exemplo, casos de timidez, com pouca ou quase nenhuma participação em sala de aula, em que são evidenciados o comprometimento do afeto ambivalente e a consequente inibição de aprendizagem.

Pode-se pontuar que há um agravante complexo que está determinado na Constituição Brasileira em seu artigo 205<sup>o</sup> <sup>10</sup> o qual afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania.”. O mesmo documento, em seu artigo 6<sup>o</sup>, ratifica princípios de igualdade de condições, liberdade de divulgar o pensamento e pluralismo de ideias.

Novamente reportando-me ao cartaz, penso que, apesar da diversidade de trabalhos sobre racismo e educação, diante das condições atuais nas quais se encontra o aluno negro na escola branca, ainda são muitos os aspectos a serem desvelados, tendo em vista a complexidade das relações raciais brasileiras e da forma pela qual o racismo se expressa na escola.

Quais são as condições da escola em que estudam os sujeitos das classes menos favorecidas? Condições tão desfavoráveis de ensino e aprendizagem quanto a cena que marca o desprazer das representações do lado ‘metade-negro’ do desenho imagético, desde a falta de investimento em infraestrutura das escolas, à inadequação dos projetos políticos pedagógicos que na maioria das vezes não contemplam na prática a demanda da formação do professor.

A partir dos indicadores da educação no país, a exemplo da Provinha Brasil<sup>11</sup> e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>12</sup>, os problemas diagnosticados em face dos resultados pouco animadores aferidos na escola pública nos últimos anos levam-me

---

<sup>10</sup> Constituição Federal do Brasil, capítulo III; seção I; Artigo 205. Brasil (1989)

<sup>11</sup> Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

<sup>12</sup> Avaliação que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

a levantar questionamentos acerca dessa problemática: i) qual tem sido a resposta das normas educativas geradas pelo Poder Público diante desse diagnóstico desafiador quanto às relações raciais; ii) se o sistema legislativo educacional reflete a tensão racial vivida por negros e brancos no cotidiano escolar; ou ainda, iii) se a legislação vigente ignora a questão étnico-racial.

Ainda no contexto do arcabouço legal vigente no país, em que pese o esforço do movimento negro, de intelectuais e da sociedade para implementação da lei 10.639/2003 e da sua ampliação a 11.645/2008, verificamos que a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura de povos que foram marcados pela exclusão social no país, em particular as populações negras, ainda não se constituiu em realidade.

Nesse sentido, o objetivo da educação para as relações étnico-raciais exige uma abordagem que reconheça e valorize as diversas dimensões e visões históricas, geográficas e culturais dos diferentes povos que contribuíram e contribuem para a educação da sociedade brasileira.

Assim posto, essa escritura é constituída de quatro partes. O motivo que me leva a nomear os capítulos de partes talvez seja consoante ao fato de que, em grande medida, me dedico a entender as frações que compõem o quase todo do cartaz, incompletas pelas partes das representações do sujeito negro e do sujeito branco.

A primeira parte, intitulada “Representação Social, sua teoria, alcance e possibilidades”, analisa a chamada “grande teoria” e as suas possibilidades, com destaque para a vertente processual que tomo como referência neste estudo, por entender ser ela a que melhor se adequa à opção e ao recorte do objeto pesquisado.

A segunda parte, intitulada “Formação de subjetividades nas relações étnico-raciais afetadas na sala branca”, a análise centra-se nas relações étnico-raciais sob a perspectiva da subjetividade, pautada em seu componente afetivo que, ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem, afetam as representações sociais dos sujeitos e a realidade sobre as quais essas relações irão repousar.

A terceira parte, “Análise: Régua, compasso e pontilhado”, apresenta o percurso metodológico, oportunidade em que são tratados os critérios utilizados para a seleção do *locus*, bem como dos sujeitos que contribuíram para a realização da pesquisa, através das entrevistas, do grupo focal e da criação de histórias. Também são analisados os dados obtidos nos diversos instrumentos de coletas e as respectivas categorias identificadas.

Por fim, a quarta parte, intitulada “A corda das possíveis conclusões”, tece considerações que apontam a escola como destacada instituição que pode reduzir os efeitos do preconceito ao oportunizar situações que valorizem as diferentes matrizes culturais, reconhecendo a expressão das diferentes linguagens e saberes dos alunos articulados com ações que os sensibilizem a confiar nas suas próprias capacidades.

O que querem esses sujeitos, senão, buscar compreender as contradições da contemporaneidade, as raízes do preconceito racial e as heranças que foram transportadas até eles, capturando-os com valores que nem sempre são os seus.

No percurso deste estudo persigo essas trilhas com o desejo de alcançar o objetivo traçado na perseverança da investigação científica. Desde já agradeço a você leitor pela leitura paciente desse estudo, lembrando-lhes as palavras do poeta francês André Gide, que alertou que: *se todas as coisas já foram ditas e não foram escutadas, é preciso recomeçar.*

Adentre-se.

**PARTE 1**  
**REPRESENTAÇÃO SOCIAL, SUA TEORIA, ALCANCE E POSSIBILIDADES**

---

A delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez óptica de uma imagem.

(Moscovici, 1978)

A opção pela teoria das Representações Sociais como estruturante para a teorização empírica deste estudo deveu-se ao fato de esse campo de conhecimento permitir uma articulação entre o sujeito particular e um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada, possibilitando um desafio para desenvolver a temática apresentada na pesquisa empírica. As Representações Sociais vem a ser uma abordagem que se coloca no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que tenta nomear, construir sentidos, desvelando as relações entre o simbólico e a realidade social sem perder de vista o seu enlace com as questões presentes no cotidiano. Nesse sentido, o autor acrescenta:

[...] Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros (Jovchelovitch, 2008, p.65)

Sendo assim, pode-se pensar no que propõem os estudiosos desse campo do conhecimento quando afirmam que a representação social é como o conhecimento do senso comum contemporâneo e é formado em função das relações cotidianas do sujeito, influenciadas pelas condições econômicas, políticas, culturais e sociais. Um desafio que convida o pesquisador a buscar compreender o quadro social com um nível de definição da imagem nítida e com alta definição, como a imagem de que fala Moscovici na epígrafe desse capítulo. Uma imagem como a que foi desenhada e na qual me apoio neste estudo, que me coloca diante de representações cifradas das relações étnico-raciais em que a definição de si que prevalece é a instituída, definida e preconcebida pelo outro.

As representações são, portanto, “uma modalidade de conhecimento particular”, que têm por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os sujeitos. O estudo das representações sociais, nessa perspectiva, consiste na análise dos processos pelos quais os sujeitos, em interação social, constroem teorias sobre os objetos sociais, que tornam viáveis a comunicação e a organização dos comportamentos.

A teoria da representação social foi proposta por Moscovici em sua obra

seminal<sup>13</sup>, como um novo campo de pesquisa e provocou um grande impacto nos estudos da Sociologia e da Psicologia Social na França, logo se difundindo internacionalmente. No Brasil, essa teoria iniciou-se na década de 70, a partir da crítica feita por alguns segmentos à psicologia americana<sup>14</sup>, provocando um movimento de renovação teórica e metodológica.

A representação social é conhecida como a “grande teoria” e possui três vertentes teóricas complementares que são: a liderada por Moscovici, denominada de processual, outra que desenvolve uma perspectiva sociológica, representada por Doise e finalmente uma de caráter mais cognitivo estrutural, liderada por Abric. O estudo proposto por mim toma como referência a abordagem processual por entender ser ela a que melhor se adequa à opção e recorte do meu objeto pesquisado.

Ao propor a teoria das representações sociais, Moscovici se fundamenta em uma análise crítica que faz de ideias e conceitos já existentes nos campos da psicologia, da sociologia e da antropologia. Um dos fundamentos mais centrais é o conceito de “representações coletivas”, inaugurado pelo sociólogo Émile Durkheim, em 1912, quando publicou sua obra “As formas elementares da vida religiosa”.

O conceito de representação coletiva nasceu na sociologia e foi empregado na elaboração de uma teoria da religião, da magia e do pensamento mítico. O sociólogo argumentou que esses fenômenos coletivos não podem ser explicados em termos de indivíduo, pois ele não pode inventar uma língua ou uma religião. Esses fenômenos são produtos de uma comunidade, ou de um povo.

Em suas elaborações teóricas, Durkheim propõe enxergar o homem como uma capacidade reflexivo-conceitual que concebe o sujeito como ser social, onde suas atitudes são engendradas na percepção, afetos, subjetividades, etc. Nessa perspectiva, ele aborda a representação como uma modalidade de conhecimento particular com a finalidade de construir comportamento e diálogo entre os homens.

---

<sup>13</sup> La psychanalyse, son image, son public, publicada na França em 1961. Nesta obra o autor tenta decifrar de que forma a psicanálise, fora da comunidade analítica, é ressignificada por outros sujeitos das diversas áreas.

<sup>14</sup> Essa corrente da psicologia de forte componente behaviorista apresenta a Psicologia como um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais. A finalidade da Psicologia seria, então, prever e controlar o comportamento de todo e qualquer indivíduo. Desde o início a teoria moscoviciana constituiu-se numa importante crítica sobre a natureza individualizante na maior parte da pesquisa em Psicologia Social na América do Norte, sobretudo, no caráter estéril da maioria das enquêtes de opinião pública, considerada como mera “coleta de informação” estática e descritiva. Ornellas (2005); Guareschi (2008).

Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluídas. Por isso o conceito de “coletivo” apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito “coletivo”, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de “social”: daí o conceito de Representações Sociais. (GUARESCHI, 2008, p. 196)

Para Durkheim, a vida social constitui-se como o pensamento organizado, e este determina a vida social. Ornellas (2001, p. 35) nos apresenta essa questão a partir da afirmação de que “na sociologia Durkheimiana é a sociedade que pensa e que, do ponto de vista individual, não são necessariamente conscientes”. Penso ser esse um ponto epistêmico fundamental de virada do pensamento moscoviciano que propõe uma distinção entre a dimensão sociológica das representações sociais, afirmada por ele, da dimensão psicológica.

Moscovici reconhece e ressalta a contribuição de Durkheim quanto a considerar a noção de representação no campo das ciências humanas ressaltando sua importância, mesmo que o conceito não desse conta de explicar as mudanças mais rápidas e fragmentadas, típicas da sociedade contemporânea tecno-industrial, marcada por uma nova concepção de tempo fragmentado e espaço segmentado em que essas representações são compartilhadas com mais liquidez<sup>15</sup>.

Dentro desta perspectiva, Moscovici retoma o conceito sociológico de “representação coletiva” tentando superá-lo, ao considerar que as representações são caracterizadas pelas interações humanas. O conceito de “representação coletiva” não supõe um sujeito ativo, visto que ele absorve passivamente as ideias que circulam na sociedade, sem intenção de transformá-las. Tomando como aporte o conceito durkheimiano, Moscovici o aprofundou, modificou e utilizou como base para o desenvolvimento da sua teoria, além de demonstrar uma metodologia específica nessa área de conhecimento. Temos, portanto, um acréscimo no pensamento interpretativo da realidade na medida em que,

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve

---

<sup>15</sup> Liquidez é a metáfora que Bauman utiliza para explicar o sentido da pós-modernidade. A crise das ideologias fortes, “pesadas”, “sólidas”, típicas da modernidade produziu, do ponto de vista cultural, um clima fuido, líquido, leve, caracterizado pela precariedade, incerteza, rapidez de movimento. (BAUMAN, 2001)

mais interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. (MOSCOVICI, 2003, p. 15)

Uma das características da teoria da representação social é que ela tem potencial transformador, na medida em que um sujeito pode, ao representar um objeto, construir e reconstruir a realidade em que vive, assim como, se constituir nela. Ornellas (2001) nos convida a refletir sobre o caráter de compartilhamento das representações sociais, quando afirma que:

[...] No cotidiano, o sujeito constrói de forma individual e coletiva imagens e conceitos que são próprios de cada um e ao mesmo tempo compartilháveis. Faz-se necessário discorrer sobre sua origem sua história, bem como as correntes da representação social para que se tenha, neste estudo, uma percepção plural das diferentes perspectivas. (ORNELLAS, 2001, p. 33)

Pelo exposto acima, podemos compreender que nenhum indivíduo está inserido em um único grupo social. Ele faz parte de uma totalidade que interfere na sua apreensão da realidade formada por vários grupos e categorias sociais simultaneamente e, por conseguinte, possui representações compartilhadas com outros grupos e sujeitos que orientam atitudes e comportamentos.

Na opinião de Moscovici, há três formas pelas quais uma representação pode tornar-se social. As representações podem ser partilhadas pelos membros de um grupo altamente estruturado sem terem sido produzidas pelo grupo, advindo de instituições como partidos políticos, igrejas, dentre outras. Estas representações hegemônicas prevalecem implicitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas.

Outras representações são o produto da circulação de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contacto mais ou menos próximo. Cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros. Estas são representações emancipadas, com certo grau de autonomia, tendo uma função complementar, uma vez que resultam da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos.

Ainda existem as representações que são geradas no decurso de um conflito ou de uma controvérsia social, as quais não são partilhadas pela sociedade no conjunto. Estas representações controversas devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos.

Segundo Moscovici (2003), na formação das representações sociais intervêm dois processos: um denominado de objetivação e o outro de ancoragem. Estes processos são ligados um ou outro e constituídos por fatores sociais.

A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos estruturantes da representação e ao percurso de tais elementos materializam-se, tornando-se expressões naturalizadas da realidade.

O processo de objetivação, por sua vez, envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais.

A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici (2003) recorre aos conceitos de *esquema* e *nó figurativo* para evocar o fato de os elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas.

A última etapa da objetivação é a naturalização. Os conceitos retidos no campo simbólico-figurativo e suas respectivas relações constituem-se como categorias aproximadas do sujeito e adquirem materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstrato torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas. Essas que emergem quando é solicitada do sujeito a opinião sobre uma determinada temática, conceito ou fato.

O processo de ancoragem, por um lado, precede a objetivação e, por outro, situa-se na sua sequência. Enquanto processo anterior à objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência; é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado. Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, e nomeadamente permite compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 143).

O processo de ancoragem é mais complexo, visto que a ancoragem leva à produção de transformações nas representações já constituídas e permite que o novo seja reduzido ao velho e, ao mesmo tempo, que o velho seja reelaborado e repaginado

como novo. Essa dupla relação funcional é que estabelece a representação social sobre o objeto ou o fato social.

Para Moscovici (2003, p. 192), os processos de objetivação e ancoragem servem para nos familiarizar com o ‘novo’, primeiro colocando-o no nosso quadro de referência, onde pode ser comparado e interpretado, e depois reproduzindo-o e colocando-o sob controle.

Para Jodelet (2001), a principal colaboradora do trabalho de Moscovici (2003), a representação social é definida da seguinte forma:

O conceito de Representações Sociais designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, no qual os conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente marcados, designa uma forma de pensamento social. (JODELET, 2001, p.361)

Ao pensar de que forma esse processo se desenvolve na produção de um “senso comum contemporâneo”, Jodelet (2001, p. 76) arremata categoricamente que as representações sociais são imagens compartilhadas que condensam um conjunto de significados, marcado por “sistemas de referência que nos permitam interpretar a nossa realidade”.

A representação social, para a autora, é um saber do senso comum, um conhecimento sócio-construído. É sempre a representação de alguém ou de alguma coisa. Daí possuir a representação um caráter social, figurativo e simbólico. A criatividade e autonomia que articulam a representação social registram o descompromisso da representação com qualquer conhecimento de caráter científico, uma vez que seu compromisso é com o domínio e a organização do cotidiano.

É nesse campo das relações sociais que a teoria das representações sociais apresenta significativas possibilidades e apresenta o seu caráter mais inovador. A teoria centra o seu olhar sobre a relação existente entre o sujeito e o objeto. Ao fazer isso, recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói ao mesmo tempo o mundo e a si mesmo.

Segundo Ornellas, (2005, p. 34) precisamos ficar atentos ao fato de que

A representação recebe a nomeação de social justamente porque é uma modalidade e conhecimento particular que tem por função a elaborar comportamentos e a estabelecer comunicação entre indivíduos. Esse conhecimento se nutre da ciência que, por sua vez, é apropriada pelos sujeitos pertencentes a determinados grupos.

Portanto, somente produzimos representações em grupo, com saberes práticos no intercurso da comunicação humana, sentindo, assimilando, aprendendo e

interpretando a realidade, mesmo que ainda numa perspectiva de elaboração de um “saber ingênuo” que difere em forma e conteúdo do conhecimento científico.

Guareschi (2008) afirma que a realidade social, para Moscovici, adquiriu uma força concreta, “como algo que tem quase a mesma força das pedras que fazem o chão do mundo”. Sujeitos sociais que permanentemente se encontram em estado de intervenção e transformação caminham sobre a calçada pisando firme ao caminhar, passo após outro, construindo e compartilhando saberes.

A representação social estabelece um processo de síntese teórica entre os fenômenos que estão profundamente interligados na realidade, em suas mais variadas dimensões, a saber, a cognitiva, afetiva e social. Guareschi (2008, p. 20) acrescenta, ao refletir sobre essas dimensões:

O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social.

Nesse enlace entre o caráter simbólico, imaginativo e real, todos os espaços demarcados entre o fazer e o sentir tornam-se pulsantes para a produção das representações: nas instituições, na rua, nos movimentos sociais, nos rituais coletivos, etc. Em diversos campos da política e das relações sociais, raciais, em que ocorrem tensões entre as diferenças, desigualdades e diversidade na relação em fluxo para inclusão e exclusão.

A teoria das representações sociais oferece uma série de possibilidades para pensarmos a realidade com a qual nos deparamos. Um compromisso em desvendar as tramas do poder que, ao ser exercido ou não, transforma ou cristaliza ações. A realidade que apresenta enormes desafios de ordem sócio-econômica e cultural nos evoca o compromisso de repensar a nossa prática à luz do rigor teórico-metodológico, entendendo o que se passa na vida das pessoas para interagir com a realidade social, propondo, assim, possibilidades de transformação.

**PARTE 2**  
**FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS RELAÇÕES**  
**ÉTNICO-RACIAIS AFETADAS NA SALA BRANCA**

---

Muita gente me pergunta  
Se essa estória aconteceu  
Aconteceu minha gente  
Quem está contando sou eu  
Aconteceu e acontece  
Todo dia por aí  
Aconteceu e acontece  
Que esse mundo é mesmo assim

**Gilberto Gil**

Esta parte é na qual se encontra a fundação do objeto deste estudo, pois tudo foi principiado quando apresentei um artigo que foi aceito para comunicação no EPENN<sup>16</sup>, fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma escola privada da cidade de Salvador sobre a temática desta investigação.

Naquele momento em que eu apresentava o trabalho, revelou-se a possibilidade de trocar de lugar e posição a partir de uma discussão aberta no grupo com a indagação: por que eu não dava continuidade no mestrado, pela via desta pesquisa a qual apresento? Acatei a sugestão, dialoguei com a minha orientadora e *fiz um luto* com o objeto anteriormente apresentado na seleção do mestrado, com a expectativa de que um dia os dois se encontrem para falar da exclusão, inclusão, afetos ambivalentes que perpassam a atitude, a informação e as imagens expressas de alunos negros em sala branca.

Estudar as relações étnico-raciais na perspectiva da subjetividade me levou a apreender que o preconceito racial, ou outro de qualquer espécie, está pautado em um forte componente afetivo que faz com que o sujeito se distancie da sua modalidade de ser e estar no mundo.

O afeto que se liga ao preconceito funciona como a religião, algo vivido como crença inabalável. Para Heler (1988, p. 52), o preconceito difere do juízo provisório, já que este último é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias.

O autor enfatiza que o sujeito que possui tal crença constrói conceitos próprios, marcados por estereótipos para difundir a imagem depreciativa do negro. Nesse contexto, são criados estigmas que associam o negro a afetos depreciativos, rotulados nos diversos apelidos repetidos no espaço educativo, advindos do senso comum, tais como: *nega da macumba, cabelo de bombril, tizil, queimadinho, escurinho, pretinho filhote de São Benedito*, dentre outros. Nomeações que, ao serem difundidas, acarretam traumas que afetam a identidade do alunos, deixando marcas indelévels na sua estrutura psíquica, enquanto, sujeito.

Embora concorde com a noção da relação afetiva que sustenta o preconceito no aparelho psíquico, compartilho do entendimento de outros estudos que demonstram que existem muitas possibilidades, através da prática educativa antirracista, de reverter o

---

<sup>16</sup> Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, ocorrido em João Pessoa no período de Julho de 2009 em sua 19ª edição.

preconceito como fenômeno que se encontra amalgamado no tecido social de muitos povos, em especial da sociedade brasileira (cf. CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2001; ABRAMOVAY, 2002; SILVA, 2007; ADESKY, 2001).

Um desses exemplos são as políticas de ação afirmativa que podem fomentar a cidadania e o exercício dos direitos civis. Tendo condições de disputar em melhores condições os espaços de empregabilidade, equipamentos de serviços, lazer e cultura, é possível reconstituir, em parte, a dignidade subtraída e o afeto atingido.

Cavalleiro (2006) chama a atenção para a forma como a população negra foi e ainda é inferiorizada dentro da temática racial no contexto educativo, tanto na escola particular, quanto na pública – principalmente a partir dos estereótipos e apelidos que marcam negativamente a passagem desses alunos na escola.

Segundo a autora, esses codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, passam a ser o engano, o engodo, e identificam o aluno/a negro/a, sinalizando que, também na vida escolar, esses sujeitos estão sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas está presentificado no consciente e no inconsciente, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem especular<sup>17</sup> preconceituosa apresentada. Muitos negros são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante.

Ferreira (2000, p. 63) nos chama a atenção para o fato de que, em contato com um ambiente hostil a sua cultura, surge a idealização do mundo branco pelo negro e a desvalorização dos seus signos, tradições e ancestralidades, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é negro é feio e errado. O que sugere ser essa bipolaridade uma construção sócio-histórica.

---

<sup>17</sup> A imagem especular é um conceito psicanalítico que trata da fase da descoberta pela criança de sua imagem no espelho, o que se dá por volta de seis meses de idade. Inicialmente a criança sente-se surpresa com a imagem que vê. Às vezes tenta pegar seu reflexo, sorri para ele sem reconhecer que é a sua própria imagem refletida. Ela vê a imagem do adulto que a carrega, sorri para ela e se volta surpresa quando este lhe fala. A representação que ela possui deste adulto vai somando à imagem especular dele. Aos poucos vai percebendo que o reflexo no espelho é uma representação dela também e passa a se ver de forma global como um ser único. Ela brinca com o espelho, faz caretas, põe a mão na face, nos cabelos, pula, beija o espelho. Cada vez mais vai comparar o seu corpo com a imagem até que percebe que o corpo que ela sente é o mesmo que ela observa no espelho. A partir daí ela deve perceber que está onde se sente e não onde se vê. Essa abordagem pode ser melhor aprofundada em Cavalcanti (1997) e Eco (1989).

O autor fundamenta que, em consequência desse processo de alienação de sua identidade individual e coletiva, há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas. Eles podem chegar, em alguns momentos, a tratar com menor valor seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e situações preconceituosas, com medo de não ser aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecer submissos.

Em certa medida, ao incorporar esse discurso ou omitir-se frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de autoexclusão. Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e afeto.

A educação escolar opera como um regulador de inclusão e exclusão. Ela inclui aqueles tidos como aptos, de acordo com seus procedimentos de seleção, concedendo-lhes a possibilidade de integrarem as condições vantajosas da classe alta e o poder na sociedade. Por outro lado, exclui aqueles tidos como inaptos, de acordo com seus procedimentos de seleção, atribuindo-lhes a falta de habilidades, de capacidade, mau desempenho nos estudos e fracasso escolar.

Nesse sentido, o aluno negro leva grande desvantagem, pois uma escola que classifica, hierarquiza e reproduz os valores da classe dominante promove uma subalternização dessa população que, nos índices nacionais de educação do ensino básico, possui os menores índices de aprendizagem e os maiores índices de evasão.

Para incluir e excluir, a educação aparenta neutralidade, querendo convencer os *inaptos* de que são inaptos, sujeitando-os voluntariamente à dominação. Joga parte da responsabilidade nas costas dos que buscam uma ascensão pela via da promessa da inclusão e debita o restante da conta ao próprio sistema, o qual gera e cria mais exclusão conforme a conjuntura permite.

Ao adentrar o sistema escolar o sujeito traz em seu imaginário ver banido qualquer forma de desprazer proveniente das relações sociais, mas contrariamente, depara-se com laços de afetos esgarçados e muitas vezes ocultados. Quase sempre predomina o silêncio ensurdecador daqueles que sofrem com as condições desfavoráveis, a exemplo do preconceito racial, presentes no ambiente escolar.

Como observa Cavalleiro (2003, p. 45):

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema

por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização racial.

Por isso penso que o professor deve adotar uma postura de enfrentar o problema, tratando a temática do preconceito racial na escola, sob o aspecto político, social, afetivo e metodológico. Educar igualmente não apenas quem sofre a ação discriminatória, mas principalmente os que discriminam, sem perder de vista a recuperação do afeto atingido do sujeito que sofre a discriminação.

Torna-se necessário, portanto, rever os projetos pedagógicos que tratam e que não tratam do pertencimento racial e do respeito à diversidade presente no contexto educativo. Isso requer uma postura de compromisso político do professor que não deve abrir mão do espaço da escola para exercer a sua função formativa na construção de uma educação antirracista.

Enfrentar a injustiça do sistema educacional brasileiro é um desafio que aponta para medidas firmes que avancem no combate às práticas de preconceito racial identificadas na escola. Para enlaçar a teia da interpretação do problema, é necessário buscar uma reflexão a partir dos elementos afetivos que, ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem, afetam as representações sociais dos sujeitos e a realidade sobre as quais as relações étnico-raciais repousam. Por isso a importância de se estudar essa temática. A perspectiva de Ornellas (2005, p. 55) nos convida a pensar que:

[...] a relação pedagógica não está unicamente orientada pela transmissão de conteúdos, mas pela qualidade da relação afetiva que se estabelece entre eles, articulada de forma dinâmica em um processo que envolve racionalidade e afetividade, onde professor e aluno ocupam lugares e posições de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais.

Na escola, as relações étnico-raciais, quando aparecem em situação de tensão, estão quase sempre enodadas com o afeto no sentido do desprazer. E muitas vezes o professor aparece como mediador desses conflitos. Daí a importância do entrelaçamento entre as relações étnico-raciais e o afeto na dimensão do fazer pedagógico. Primeiro, para assegurar ao professor o reencontro com a sua função estratégica na educação visando resgatar o vínculo estruturante do afeto para a relação de convivência com o seu aluno/a e a comunidade. Segundo, para que ele possa ressignificar o sentido dos seus

próprios projetos de vida, sua prática pedagógica e sua decisão sobre a sociedade que pode construir, com sujeitos que respeitem a diversidade e o direito à diferença.

Quando um projeto de educação fracassa, o preconceito racial fomenta uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito, a exemplo de “quem sou eu?”, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o desprestigia. Nessa perspectiva, Menezes (2002) explica que dessa forma é fortalecida a idéia de dominação de grupos que se julgam mais preparados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

A manifestação da discriminação é consequência dessa construção preconceituosa, ou seja, uma ação que pode variar desde a violência física, moral, até a violência simbólica, manifestada pela rejeição proveniente de uma marca depreciativa estigmatizadora imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido por quem discrimina.

Para Gomes (2001; 2005), o aprofundamento dessas questões aponta para a necessidade de repensar a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares. É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido não há como negar o quanto o seu caráter é excludente.

Desse ponto de vista, torna-se relevante a discussão que a autora aponta sobre a maneira como a escola tem tratado a discussão sobre a história e a cultura de tradição africana e, ainda, como esse tema tem ocupado a centralidade da prática pedagógica dos professores, enquanto agentes comprometidos com a transformação social. O que está em jogo é a efetiva construção de uma sociedade democrática e a garantia do direito à inclusão e ao exercício da cidadania. A autora afirma que:

[...] O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro. A escola tem considerado que a conquista da cidadania se dá de maneira diferente para negros e brancos no Brasil? Ao propor uma educação cidadã que

articule a questão racial, tanto os/as educadores/as quanto os/as formuladores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil. (GOMES, 2001, p. 85)

Na perspectiva do que sugere a autora é necessário que a inclusão aconteça na escola num ambiente educativo favorável à construção da estrutura psíquica do sujeito. É o local onde deve ser ensinada a valorização da diferença, através de um clima sócio-afetivo, solidário e participativo que contribua para a superação de estigmas e preconceitos que propicie práticas inclusivas.

A educação precisa avançar na direção das práticas educativas que se comprometam com a reflexão crítica e que eduquem o sujeito na perspectiva da autonomia e do compromisso político com as lutas que foram travadas no seio da sociedade brasileira ao longo da sua história. Uma educação antirracista, inclusiva, democrática, livre de preconceitos, não etnocêntrica e crítica, enquanto desafio posto para o professor na contemporaneidade.

É recomendável que o professor tensione no interior da escola, a discussão acerca das relações étnico-raciais, assim como estimule as ações propositivas, evocadas pelos alunos. As disciplinas devem ser trabalhadas de forma transversal e multidisciplinar para reduzir os danos do preconceito. Penso ser essa forma de trabalho a que melhor reflete o processo de inclusão do aluno negro quanto à sua originalidade étnico-racial no cenário da pluralidade cultural.

Nesse aspecto, entendo que o desenho imagético<sup>18</sup> do sujeito dividido entre a representação negro-branca possa ser até ambivalente, mas nunca excludente e as partes ao se identificarem como complementares da riqueza contida na diversidade, tragam outra perspectiva, diferente de Narciso que diante do espelho, só percebe a beleza da própria imagem refletida.

## **2. 1. O “eu” e o “outro” na trama do preconceito racial.**

Num tecido, os fios que se cruzam no sentido transversal da peça são cruzados pelo ato da criação e da imaginação que, a depender do enredo, pode levar aos desencontros, maquinações e tramoias. A partir dessa assertiva sobre o que podemos

---

<sup>18</sup> Comentado nas páginas 13-15.

interpretar como trama, o preconceito racial traça o seu caminho percorrendo os limites impostos pela in(capacidade) de representação social de si e do outro, que os atores sociais podem ensaiar no cenário das relações étnico-raciais.

Existe nos sujeitos um desejo latente de ser reconhecido pelos iguais e também pelos diferentes. Essas manifestações, quando obstacularizadas, promovem desequilíbrios no sentimento de pertencimento e identificações de prazer, afetando a cor, a imagem daqueles que são ignorados ou inferiorizados.

Quando o desenho imagético revela na paisagem os contornos de dois universos excludentes construídos socialmente para a representação negra e branca, percebo o caráter conservador do senso comum, que reproduz as condições históricas de um dado período da sociedade. Entendo que a Educação deve disputar esse campo, qual seja, enfrentar o desafio de problematizar um preconceito que reproduz e fixa a realidade, promovendo as rupturas possíveis para alterar o estado de consciência dos sujeitos numa perspectiva transformadora,

Para Adesky (2001, p. 192), a aspiração de ser reconhecido como ser humano:

[...] corresponde ao valor que chamamos de auto estima. Ela leva os negros a desejarem libertar-se do estado de inferioridade a que foram relegados e desembaraçar-se das imagens depreciativas de si mesmos. Particularmente, leva-os a lutar contra o racismo que representa, acima de tudo, uma denegação de identidade configurada pela negação radical do valor das heranças histórica e cultural de onde advém a discriminação e a segregação.

Por isso o professor precisa observar as manifestações de hostilidade que ocorrem no ambiente escolar, por mais sutis que possam parecer, pois elas podem conter elementos de tensão nas relações étnico-raciais capazes de levar ao esgarçamento do tecido social, já bastante afrouxado e permeado de desigualdades. Será que o negro expressa sempre o afeto desprazeroso e o branco sempre o afeto prazeroso, conforme revelado no desenho imagético?

Menezes (2002) salienta que é possível pensar que as diversidades existentes entre os grupos étnicos se tornaram pontos de conflito, pois de um lado existe um *eu* que pensa igual, acredita nos mesmos deuses, vive de modo “estável” e, de repente, percebe que existe um *outro* que não compartilha das mesmas crenças. Esse contato com o que se mostra de modo distinto do padrão ocorre, em geral, de modo turbulento: perturba e ameaça desintegrar a identidade “estável” da sociedade do *eu*. A imposição da presença do *outro* é vivida como a negação dessa aparente ordem. A palavra ordem

está vinculada ao desejo de manter a estabilidade. O estágio de constância é determinado pela manutenção do mesmo esquema social.

A autora afirma que é atribuído à sociedade do *eu* tudo o que for mais elaborado ou civilizado. Já a sociedade do *outro* é marcada pela reificação de idéias etnocêntricas.

A coexistência do *eu* e do *outro* instaura a dimensão do desconhecido, desestabilizando as estruturas vigentes e formando outras novas com direções imprevisíveis. Essa incerteza leva a uma sensação de desordem que, se acolhida de modo satisfatório, poderá ser um momento de grandes transformações e cooperação para a construção de uma nova ordem social. Para que isso ocorra, é necessário reconhecer a relação dialógica entre esses termos, pois eles fazem parte do mesmo processo de construção histórica.

Segundo Berger (1991, p. 34), trabalhar na dimensão da incerteza que é suscitada pela presença do *outro* é elevar o pensamento ao complexo, considerando o múltiplo, o certo e o incerto, o lógico e o contraditório. Mas a sociedade do *eu* se apresenta de modo totalitário. Nela não há espaço para o novo. Existe a impossibilidade de uma relação dialógica, pois ela não percebe essas diferenças como transitórias e remediáveis pela ação do tempo, ou modificáveis pelo contato cultural.

Há uma cristalização de pensamentos em ideias estereotipadas, o que pode deflagrar um mal-estar diante do *outro*, demarcando uma distância de reconhecimento e prestígio entre sociedades distintas. Tal comportamento é denominado preconceito e uma das suas consequências diretas é a criação de estigmas<sup>19</sup>, adscrições identitárias que são rotuladas pelo *outro* a partir de seus valores e padrões.

A partir dessa postulação, o sujeito estigmatizado torna-se desacreditado em suas potencialidades, passando a ser identificado não mais pelo seu caráter individual, mas de acordo com a sua marca, destruindo-se a visibilidade das outras esferas de sua subjetividade. Sobre a subjetividade que a cor da pele provoca em uma sociedade marcada pelo preconceito racial, Goffman (1988, p. 97) adverte que, no caso da população negra, o seu *defeito* é evidente, já que sua cor denuncia, passando então a

---

<sup>19</sup> Para Goffman (1988), a palavra estigma é de origem grega e se referia a sinais corporais, uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos. Assim, buscava-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos com a imputação de uma marca, servindo de aviso para os ditos “normais” que deveriam se manter afastados da pessoa “estragada”, “impura”, “indigna” e “merecidamente” excluída do convívio social.

experimental no seu próprio corpo a impressão do estigma e, a partir deste, ser *suspeito* preferencial das diversas situações que apresentam perigo para a população.

A princípio, os grupos homogêneos, como a família, produzem uma cápsula protetora que faz o sujeito se sentir menos agredido, mas, ao entrar em contato com a diversidade social, ele passará a dimensionar os atos, olhares e lugar, dadas as suas diferenças físicas.

Desse modo, o momento em que estigmatizados e *normais* se encontram numa mesma situação social é o instante no qual se evidenciam todas as diferenças, causando incômodos para ambas as partes. Nesse encontro, o estigma parece tomar uma proporção ainda maior, e os estigmatizados sentem-se inseguros frente ao olhar do opressor, por não saberem quais atribuições estão sendo dadas (MENEZES, 2002).

Seria como se fossem cruamente invadidos por avaliações estereotipadas que reduzem a sua identidade ao seu *defeito*. Dessa forma, as populações negras foram estigmatizadas no imaginário social como inferiores, primitivas. Para Goffman (1988), os seus costumes e crenças eram desacreditados e considerados ilegítimos ao olhar do branco. Essa condição foi consolidada no imaginário social com a naturalização da inferioridade social dos grupos subordinados.

No final do século XIX, deu-se início à elaboração desses conceitos com a construção da teoria das diferenças inatas e permanentes entre brancos e não-brancos. Essas elaborações influenciaram de modo marcante a compreensão das ciências sociais sobre a questão racial. Essa prática, que utiliza critérios de raça para segregar, humilhar, discriminar, foi denominada racismo (CAVALLEIRO, 2001).

Houve uma perspectiva histórica que definia as raças como estando permanentemente diferenciadas umas das outras, afirmando que ao longo da história teria havido o triunfo das raças criadoras (anglo-saxônicas). Essa corrente acreditava que a população anglo-saxônica teria alcançado o mais alto nível de civilização, passando de maneira “natural” a conquistar o mundo de modo crescente. Por último, a terceira escola, denominada *Darwinismo Social*, segundo a qual as raças humanas haviam passado por um processo evolutivo em que as *raças superiores* teriam predominado e as inferiores estavam fadadas ao desaparecimento (MENEZES, 2002).

Defende a autora que essas construções científicas contribuíram para a consolidação do estereótipo do negro no imaginário social, acreditando que a distinção

moral “estava contida” na essência racial, ou seja, características depreciativas, como “negro não sabe falar, não tem educação, não pode ser bonito, não é inteligente, não pode liderar”, estariam ligadas as questões fenotípicas, isto é, uma redução do cultural ao biológico às características individuais e sociais.

Trago mais uma vez o desenho imagético para pensar de que forma as marcas do corpo demarcam as distâncias e os locais ocupados no prestígio social. Por meio dos traços e caracteres físicos, indica-se o caminho para construções arbitrárias, baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados que desqualificam a identidade da população negra identificadas no desenho imagético, a exemplo da simplicidade da roupa e na desordenação do traçado das moradias das populações menos favorecidas.

O preconceito afeta não apenas o destino externo das vítimas, mas a sua própria consciência, já que o sujeito passa a se ver refletido na imagem preconceituosa apresentada. Muitos negros são induzidos a acreditar que sua condição inferior é decorrente de suas características pessoais, deixando de perceber os fatores externos, isto é, assumem a discriminação exercida pelo grupo dominante.

Nesse momento, surge a idealização do mundo branco e a desvalorização do negro, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é negro é feio e errado (FERREIRA, 2000).

O autor fundamenta que em consequência desse processo de alienação de sua identidade individual e coletiva há um distanciamento, por parte dos negros, das matrizes culturais africanas, chegando eles, em alguns momentos, a tratar com menos valor seus atributos negros, podendo, inclusive, não questionar os estereótipos e situações preconceituosas, ou porque querem se igualar aos brancos ou por medo de não ser aceitos pelo seu grupo social, preferindo permanecer subalternizado. Ao incorporar esse discurso ou ao se omitir frente a ele, o sujeito negro dá início ao processo de autoexclusão.

A população negra poderá negligenciar a sua tradição cultural em prol de uma postura de “embranquecimento” que lhe foi imposta como ideal de realização. Esse posicionamento foi decorrente da internalização de que “embranquecer” seria o único meio de ter acesso ao respeito e à dignidade. Esse ideal faz com que o sujeito deseje

mudar tudo em seu corpo. Ele não entende nem é entendido nesse sistema educacional, que parece reproduzir o padrão hegemônico, estigmatizando-o como incapaz e rebelde.

Nesse momento, o preconceito cumpre o seu papel, mobilizando nas suas vítimas sentimentos de fracasso e impotência, impedindo-as de desenvolver autoconfiança e afeto.

Nessa perspectiva, André (2008, p. 150) arremata que:

Desde a época da escravidão o mundo dos brancos é considerado superior e ideal, devendo ser buscado por todos, o que causa uma busca constante e sofrida, de um lugar de igualdade, o que não ocorre, pois, esse lugar é racializado, ou seja, o negro continua sendo o “outro”, o estrangeiro, o invisível aos olhos da ideologia, pois ele é diferente da norma ideológica – branca – que foi instituída a partir da escravidão.

No curso das relações étnico-raciais no Brasil, é possível exemplificar diversos momentos de tratamento desumanizante destinado aos “não-livres” desde o cativeiro, quando os castigos e torturas provocavam sofrimento físico e psicológico nos cativos. Esse método de controle levava ao medo, vergonha, raiva, isolamento e senso de humilhação, que, vividos pelos ancestrais e transmitidos por gerações, provocam um sentimento para esses descendentes de que eles não são possuidores de direitos.

Nessa perspectiva histórica, as instituições fundadas no processo pós-abolição mantiveram e reforçaram o racismo institucional que percebe o negro como o *outro* e o *estrangeiro* em seu próprio país.

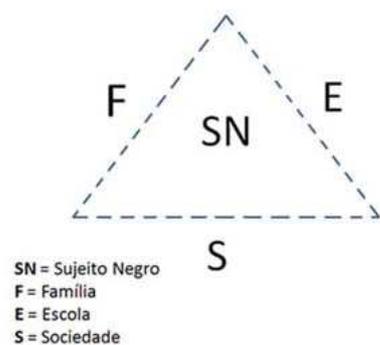
O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito possibilidades de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o enlouquece.

## **2.2. Família, escola e sociedade: um triângulo que afeta as relações étnico-raciais.**

As relações étnico-raciais são afetadas pela tríade da família, da escola e da sociedade. Desde a sociedade moderna, criou-se uma sistematização do saber na escola, nas quais modelos formais e centralizados de informações são transmitidos. Acreditava-se que essa seria a forma viável de adquirir polidez e de desenvolver um conhecimento mais especializado. Nessa perspectiva, Menezes (2002, p. 8) afirma:

A Escola constituiu-se num sistema aberto que passou a fazer parte da superestrutura social formada por diversas instituições como: família, igreja, meios de comunicação. O sistema escolar é organizado para cumprir uma função social que, em geral, está de acordo com as demandas sociais.

O autor destaca o sistema escolar como artérias que permitem circular representações sociais advindas de outros locus. Funcionando como uma caixa propagadora, os sujeitos afirmam ou negam preconceitos de várias ordens na escola, sendo que o de natureza racial, pelo objeto deste estudo, será destacado no matema abaixo, em que se destaca o sujeito negro envolvido no triângulo de linhas pontilhadas que faz arejar o dentro e o fora do enlace entre a família, a escola e a sociedade.



Pensar o papel da escola na contemporaneidade e apontar o seu principal objetivo de formar um sujeito apto a assumir seu espaço na sociedade capitalista, ou seja, produtivo, submisso, tendo boa interação com o seu grupo social. Para isso, é necessário manter ativos os controles sociais, que são formados por regras aplicadas ao cotidiano escolar, sanando qualquer disfunção que venha impedir a efetuação do processo educativo. Em uma sociedade que classifica e transforma as diferenças em desigualdades, o sujeito negro, via de regra, paga o maior preço com a sua exclusão do mercado de oportunidades.

Para um controle mais eficaz, a escola utiliza recursos que podem variar desde a retaliação ou punição até a segregação ou marginalização dos grupos considerados desviantes da norma. Essas regras institucionais operam de modo simbólico, repercutindo e legitimando outros espaços sociais que habitualmente estão de acordo com as instâncias de poder (ABRAMOVAY, 2002, p. 82).

Em alguns momentos, os pais atribuem à escola a função de produzir sujeitos com uma reflexão crítica e uma ação política transformadora, garantindo o seu exercício pleno de cidadania. Assim, acredita-se que o espaço institucional “proporcionará” um campo de crescimento equitativo para todos os que usufruem os seus serviços,

aperfeiçoando suas atribuições pessoais e, a partir de então, propiciará um acesso à vida em sociedade.

A escola promove, em grande medida, uma homogeneização que impede o reconhecimento da diferença, quase sempre excluída e atingida nas condições de aprendizagem e permanência na escolar e, paradoxalmente, essas práticas educativas que se pretendem iguais para todos, acabam sendo as mais discriminatórias, pois não conseguem formar os sujeitos críticos e capazes de transformar a si e o mundo do seu entorno.

Segundo Menezes (2002), a escola é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações com alunos de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões étnico-raciais.

A família, assim como a escola, tem sido uma das instituições mais estudadas pelos profissionais que atuam na educação. Busca-se perceber suas relações e funções que podem garantir, uma vez bem desempenhadas, o bem-estar e o bom desempenho socioeducativo dos sujeitos, como é o caso da afirmação ou negação das identidades étnico-raciais.

Por isso, a família tem merecido uma atenção especial da sociedade e, particularmente, da escola. Ela é potencialmente um núcleo estruturante para o afeto dos sujeitos.

A grande problemática que envolve a família nos dias atuais é que ela tem assistido, desolada, a redução de suas atribuições, as quais vêm sendo repartidas com outros espaços de socialização, a exemplo da escola, clubes, igrejas, dentre outros, que desmontam o papel histórico e secular da educação que era quase que exclusivamente doméstica. O tempo que os filhos passam fora da família, estando na escola ou no trabalho, coloca essa instituição em xeque da sua função, antes exclusiva, de educar.

Situações significativas experimentadas pelos filhos, a exemplo da relação estabelecida entre crianças brancas e negras numa sala de aula, por vezes, podem acontecer de modo tenso, ou seja, segregando, excluindo, possibilitando que a criança negra adote em alguns momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitada ou ridicularizada pelo seu grupo social.

É no seio da família que se espera que as crianças aprendam primeiro a conviver com as diferenças étnicas, etárias, de gênero, de comportamentos dentre outras. Assim,

elas estariam sendo educadas e preparadas para conviver em grupo de forma colaborativa, construindo atitudes de tolerância e reconhecimento aos próprios limites e dos outros.

Fora da família e sem possibilidades de discussão sobre as temáticas fundantes da formação ética, o discurso do discriminador pode ser incorporado por alguns alunos de modo maciço, passando a se reconhecer dentro das armadilhas discursivas. Inicia-se, então, o processo de desvalorização de seus atributos individuais, que interferem na construção da sua identidade.

A exclusão simbólica que manifesta-se pelo discurso do preconceito, parece tomar forma a partir da observação do cotidiano escolar. Essa é uma via de disseminação por meio da linguagem, na qual estão contidos termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro.

O cotidiano escolar muitas vezes demonstra a apresentação de imagens caricatas de crianças negras em cartazes ou textos didáticos, assim como os métodos e currículos aplicados, que, em parte, parecem atender ao padrão dominante, já que neles percebe-se a falta de visibilidade e reconhecimento dos conteúdos que envolvem a questão negra.

Observei que os sujeitos que representaram o desenho imagético no cartaz, mesmo expressando uma atitude inconsciente de dizer *não ao racismo*, ainda assim, reforçam os estereótipos sobre o ser sujeito negro.

Essas mensagens ideológicas agravam-se ao considerar o fato de que os seus receptores são crianças em processo de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais, as quais passam a atender aos interesses da ideologia dominante, via de regra, consolidam objetivamente a suposta inferioridade de determinados grupos.

A associação do caráter social está contida na essência racial e leva a perceber a subjetividade da população negra como fixa, acabada e imutável nas atribuições subalternas, portanto, com pouca ou nenhuma possibilidade de mobilização. Essa naturalização é uma forma de justificar a diferença de tratamento e prestígio, levando a uma relação discriminatória, perversa e nociva. Uma idéia biologizada superada, mas eficaz o suficiente para manter e reproduzir a ideologia dominante nos seus objetivos de reproduzir diferenças e privilégios, ao consolidar a suposta superioridade branca, que

passou a ser sinônimo de pureza, nobreza estética e sabedoria científica. Em contrapartida, a cor negra passou a ser sinal do desrespeito e da descrença (GUIMARÃES, 1999).

Essa manifestação de desigualdade de poderes e direitos não possui uma origem natural, como foi pensado anteriormente, mas partiu de uma construção social sem base objetiva decorrente de representações ideológicas que englobam crenças e valores de um grupo dominante que busca manter a ordem social ou o ideal.

O objetivo é sustentar as relações assimétricas e monopolizar as idéias e ações de um determinado grupo, mantendo-o preso e dominado por esses conceitos, falseando a realidade, ocultando contradições reais e construindo, no plano imaginário, um discurso aparentemente coerente e a favor de uma suposta unidade social. Parece haver interesse na transmissão de uma ideologia colonizadora, com objetivos de dominar, inferiorizar, dividir, eliminar e embranquecer, perpetuando, assim, mitos e estereótipos referentes à população negra.

A condição citada anteriormente é resumida enfaticamente pelo autor Berger (1991) através da seguinte frase: “*A dignidade humana é uma questão de permissão social*”. A princípio, ela nos causa um certo impacto, mas, ao analisarmos as consequências do preconceito racial, percebemos que se encontra coerente com a afirmação citada, pois o preconceito inviabiliza o reconhecimento da dignidade do sujeito, comprometendo a sua inclusão social.

A perspectiva ideológica da escola vai de encontro às suas propostas de construção de um sujeito crítico, capaz de modificar a ordem social. Nesse sentido, a escola poderá ser um meio de manutenção das desigualdades sociais pelo uso de métodos simbólicos e indiretos de coerção social. A desconstrução dessas estratégias de dominação pode ser de difícil acesso devido ao crédito atribuído à escola como detentora do saber e da verdade absoluta, tornando-se mais fácil a interiorização e consolidação dos valores que perpetuam as desigualdades sociais.

O cotidiano escolar vai dando indícios do lugar do negro nesse espaço. Muitos passam a se resignar com esse não reconhecimento, a ponto de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores e, ao menor sinal das dificuldades, abandonam o processo escolar e, quase sempre, apresentam inibição de aprendizagem.

A dificuldade de autoaceitação pode ser decorrente de um possível comprometimento de sua identidade devido a atribuições submissas provenientes do seu grupo social. A internalização do discurso alheio ocorre porque a avaliação, antes de ser pessoal, é social. Nossa identidade é resultado de um processo dialético entre o que é de caráter individual e cultural, uma produção sócio-histórica, um processo criado e recriado continuamente. É pelo olhar de *si* e o olhar do *outro* que o sujeito se constitui, e a qualidade desse olhar contribui para o seu afeto.

Nesse sentido, a escola poderá silenciar o aluno, intensificando o sentimento de invisibilidade, que pode gerar uma angústia paralisante, de modo que seu talento e sua habilidade sejam comprometidos por não acreditar na sua potencialidade, ambicionando pouco na sua atividade ocupacional futura. Mais adiante, essa experiência leva a se questionar sobre o que é preciso para ser visto e reconhecido. Nesse momento, instala-se o processo de *embranquecimento* e autoexclusão de suas características individuais e étnicas.

O aluno negro em ambiente desfavorável é submetido à violência simbólica, manifestada pelo apagamento dos seus referenciais étnicos no contexto escolar, ou pela linguagem verbal – sendo afetados por insultos e/ou piadas – proveniente do seu grupo social, demonstrando de modo explícito o desrespeito dirigido a essa população, aprendido muito cedo pelas crianças brancas.

Quando perguntei aos autores do desenho imagético, todos brancos, as razões pelas quais eles haviam representado um único corpo com lados distintos, eles revelaram que eram para caracterizar a “simplicidade das coisas do negro” e a “riqueza das coisas do branco”.

Uma criança negra hostilizada, senter-se marginalizada, desvalorizada e excluída, sendo levada a um falso entendimento de que não é merecedora de respeito ou dignidade, julgando-se sem direitos e possibilidades. Esse sentimento é pautado pela mensagem transmitida à criança, de que para ser humanizada é preciso corresponder às expectativas do padrão dominante, ou seja, ser rica e bonita como demonstra o branco.

Segundo Romão (2001), estudos demonstram que parece haver uma ausência de contato físico afetivo dos professores para com as crianças negras, demonstrando a rejeição do seu grupo social e causando-lhes sofrimento. A sua dor não é reconhecida, havendo uma aparente falta de acolhimento por parte dos educadores, que silenciam ou

se omitem em face de uma situação de discriminação. Tal postura denuncia a banalização do preconceito e a convivência dos profissionais com ele.

É possível observar que há uma aparente ausência de intervenção por parte dos professores em tal problemática. Alguns fatores que estariam implicados em tais questões seriam:

1. Os professores podem estar imbuídos de forte impregnação da ideologia dominante, que oprime e nega tudo aquilo que se distancia do padrão estabelecido, impossibilitando-os de pensar numa perspectiva multicultural;
2. Ocorrência da mitificação da instituição Escola, acreditando que ela é detentora de um suposto saber e, por conseguinte, “dona da verdade”, intimidando a maioria dos professores a não macular tal imagem, não questionando determinada postura ou a adoção de determinado material didático, aprofundando a sensação de mal-estar que não é significada, ou seja, não é falada, dando continuidade ao silêncio e à cumplicidade com determinadas atitudes;
3. Falta de preparo dos professores para lidar com a questão racial em sala de aula, desencadeando mesmo que não intencionalmente, a difusão da discriminação racial. Esse despreparo impossibilita a decodificação e a intervenção do professor em situações que denotem sinais de preconceito.
4. Anulação da condição étnica de uma parcela dos professores negros que não assumem o debate sobre o preconceito na escola, ou para não contrariar uma atitude previamente esperada do professor como promotor da *harmonia* entre os alunos, ou por interesses de ocupação de funções dirigentes, a exemplo da postulação de cargos diretivos que não comportam, na perspectiva do poder, ideias tidas como importadas do movimento negro, radicais, portanto, para quem “educa”.

Nesse sentido, o cotidiano escolar poderá revelar uma inclinação para corresponder ao padrão branco/europeu, negligenciando os valores referentes às matrizes africanas, podendo levar, inclusive, à acentuação do estigma de ser inferior. Essas ações preconceituosas conduzem a um processo de despersonalização dos

caracteres africanos, o que dificulta e, em alguns casos, inviabiliza a inserção do aluno no sentimento de pertença ao espaço escolar, comprometendo o afeto, impossibilitando-o de ter um autoconhecimento individual ou cultural, pois esses dois níveis estão diretamente ligados a condições desvalorizadoras atribuídas pelo grupo dominante.

Para o autor, a reversão desse quadro será possível pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a circulação das diferenças étnicas, investida na busca de estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos negros à satisfação de suas autonomias e pertencimento étnico-racial, incentivando-os e estimulando-os nos níveis cognitivo, afetivo, cultural e físico.

O processo educativo pode ser uma via de acesso ao resgate das diferentes dimensões da autonomia e das imagens distorcidas, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças negras (ROMÃO, 2001).

O espaço institucional pode proporcionar discussões em seu currículo a respeito das diferenças, favorecendo o reconhecimento e a valorização da contribuição africana, dando maior visibilidade aos seus conteúdos até então negados pela cultura hegemônica. Penso que esse tipo de ação promove um conhecimento do conjunto dos alunos negros e não negros em prol da reconstrução das relações raciais desgastadas pelas desigualdades e hierarquizações das diferenças.

Exemplo de criatividade e de invenção de um estilo a partir do conhecimento das potencialidades de um afeto reintegrado é o *boom* da cultura negra que emerge nas ruas da cidade de Salvador, como forma de autoexpressão da comunidade negra, sobretudo, daquelas denominadas de periféricas. São diversas manifestações significativas da identidade e estética negras. A exemplo dos grupos de reggae com suas roupas coloridas e alegres diferenciando-se do padrão homogêneo, com seus cabelos trançados no estilo *dreadlocks*.

A identidade desses sujeitos insinua uma mensagem de fortalecimento ideológico e político frente às mazelas cotidianas, decorrentes, sobretudo, da discriminação racial.

Para Albuquerque e Fraga Filho (2005, p. 285):

No início, a grande imprensa brasileira deliberadamente ignorou essa movimentação negra que acontecia nas periferias das cidades. Setores da esquerda brasileira não viam com bons olhos a forma como os jovens negros curtiam as músicas; achavam que era mais um modismo e imitação subserviente do que ditava o imperialismo ianque. Puro preconceito, pois, a partir daquelas referências culturais, a juventude da periferia passou a reinventar sua própria identidade. Isso teve impacto na organização política dos negros e, principalmente, na forma como passaram a sentir e expressar a negritude.

A reunião de centenas de jovens em *shows*, bailes e discotecas fortalece os laços associativos, permitindo a troca de experiências e a reflexão sobre a condição do negro no Brasil. Hoje, a região periférica, carente dos serviços públicos essenciais, é quem pauta a agenda cultural da cidade. Muitos grupos de pagode, de “axé music” e de *hip hop* permitem um arejamento na convivência entre sujeitos negros e não negros no exercício da convivência positiva, do exercício da dignidade e da afirmação do seu espaço.

Pode-se perguntar: o que é igual e o que é diferente? Existe um desejo latente do negro de ser igual àquele que lhe é diferente? Qual é de fato o projeto que mobiliza a luta do negro pela transformação das relações étnico-raciais? Seria a de ser um sujeito matizado ou o de afirmar a sua cor? Para que essas perguntas suscitem uma reflexão que interesse tanto o aprendizado, a participação e o interesse de negros e brancos, e longe de se encerrar o debate na trilha desse estudo, perseguirei a seguir a pista que pavimentou a construção da ideologia racista.

### **2.3. Bases históricas das relações étnico-raciais no Brasil.**

A sociedade brasileira é produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos – portugueses, índios e negros de origem africana, sendo caracterizada por uma pluralidade étnica. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade (MENEZES, 2002).

Apesar do intercuro cultural descrito anteriormente, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixavam evidentes a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios e, em especial, os negros permaneceram em situação

de desigualdade, situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas – econômica, política, cultural. Sem a assistência devida dos órgãos responsáveis, é possível pensar que os sujeitos se tornam excluídos do exercício de sua cidadania.

Esses acontecimentos definiram o quadro situacional do negro que no seu cotidiano coloca-o frente à vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social.

Para Souza (2003), a humanidade – marcada dolorosamente pela escravidão dos negros, pelo genocídio dos povos ameríndios, pelo holocausto dos judeus, pela perseguição aos ciganos e homossexuais, pela exploração das mulheres e das crianças – busca não mais permitir nenhuma manifestação de intolerância com o diferente, pois “a intolerância não é apenas questão de não tolerar as opiniões divergentes; ela é agressiva e com frequência assassina, no seu ódio à diversidade alheia”.

Foi nesse contexto, que o tráfico no atlântico foi implantado e se espalhou pelas três Américas, transformando definitivamente a vida de indivíduos que foram arrancados da sua terra para servir como trabalhadores compulsórios até serem moídos como bagaço e depois substituídos por novas peças nos entrepostos e mercados na África e América. Se por um lado, esse lucrativo comércio representou uma tragédia das mais ignóbeis, por outro lado a presença da cultura africana semeou traços que encontram-se presentes de maneira marcante em toda região por onde chegaram os seus descendentes. Mesclaram-se com outros povos autóctones e até mesmo com os escravistas europeus, fundindo valores, formando sociedades marcadas pela diversidade da mestiçagem. (SOUZA, 2003, p. 38)

O desenvolvimento do capitalismo na passagem do século XVIII para o XIX, na dimensão da produção material de riquezas, buscou o controle de mercados nos mais distantes territórios na África e na Ásia, e no processo de exportação de mercadorias, o racionalismo-cientificista europeu identificou as matrizes culturais desses povos como atrasadas.

Para os defensores da teoria racialista, porta-voz dos valores civilizatórios brancos, percebidos como hegemônicos das demais *raças*, apresentadas depreciativamente como resistentes aos ideais do progresso, e portadoras de *superstições, ignorância, selvageria*, populações vistas como se estivessem vivendo, ainda, na pré-história da civilização.

Enquanto a Europa expandia o seu colonialismo, no Brasil do XIX era fundada a política do branqueamento do país, que tomou impulso com a Guerra do Paraguai e sua política etnocida contra negros e mestiços do Brasil e da América Latina. Estimulados pelo governo brasileiro, os senhores proprietários enviaram milhares de escravos desarmados para servir como escudos humanos dos pelotões de retaguarda da infantaria comandada pela oficialidade branca.

Percebe-se nas estatísticas desse período, a redução da população negra no Brasil nos dez anos seguintes ao fim do conflito iniciado em 1865. Segundo Chiavenato (1987, p. 205), antes da guerra, os negros eram 31,2% da população; depois essa proporção cai pela metade, de 2,5 milhões para 1,5 milhão, representando uma queda de 40% no global da população negra.

Como política do Estado brasileiro foi patrocinada pelo governo a entrada maciça de imigrantes europeus e asiáticos que construíram a base da força de trabalho livre no Brasil. Mais uma vez as populações negras foram as mais atingidas pela exclusão da entrada no mundo do trabalho assalariado.

Referindo-se discurso imigrantista e a exclusão do elemento nacional do mundo do trabalho, veja o que diz Azevedo (2008, p. 35):

Por serem descendentes em sua maioria da “raça africana”, os nacionais livres teriam no sangue a inferioridade racial e por isso eram considerados entes passivos e incapazes para o trabalho livre. A concepção da passividade dos nacionais atribuí-lhes vários defeitos incontornáveis, em função das suas origens raciais: falta de energia, de iniciativa, de responsabilidade e disciplina, em suma incapacidade para o trabalho livre e para a vida regrada numa sociedade civilizada; baixo nível mental e irracionalidade, tendência para a vagabundagem, a bebida e o crime.

Nesse discurso fundador encontra-se a raiz da desqualificação e depreciação do elemento constitutivo das matrizes não europeia que remonta ao século XIX e que ainda hoje revela, depurada de seus termos racistas, visões preconceituosas contra a população negra, geralmente associada aos valores depreciativos no campo material e afetivo.

O racismo engendra, portanto, a cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à

igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes e os africanos escravizados ficaram fraturadas, incompletas e dicotomizadas.

Embora a análise do lugar do negro na força de trabalho não seja o objeto desse trabalho, é importante ressaltar que foi muito significativa a ideologia do racismo institucional produzido pelo Estado Republicano constituído a partir do fim da escravidão, em 1888, potencializando a exclusão dos negros no Brasil pela forma como foram dispensados das senzalas, tornando-se agora um povo “sem eira e nem beira”<sup>20</sup> na estrutura de classe da sociedade pós-abolição.

Conforme André (2008, p. 152),

Embora a abolição tenha ocorrido, o negro continuou numa situação de dependência da ideologia racista, pois de um lado, a economia da época preferia os imigrantes europeus e, de outro, as representações sociais que regulavam as relações entre as pessoas estavam pautadas na histórica construção da identidade do negro escravo.

Essa formação histórica que estrutura a sociedade brasileira a partir do contexto do passado colonialista coloca em xeque as tentativas de democratização da convivência multiétnica visto que, ainda permanece no imaginário social a ideia de que existem brasileiros de primeira e de segunda classe. Defasagem marcada pelo tratamento diferenciado dispensado aos brancos e negros.

Observando a foto<sup>21</sup> apresentada na capa dessa dissertação, nomeada de *ALUNO NEGRO EM SALA BRANCA: representações sociais de alunos/a sobre as relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo*, convido o leitor a pensar sobre o gesto que expressa o sujeito negro ao olhar para baixo, enquanto o sujeito branco olha para cima. É possível que o sujeito branco ache feio o que não é espelho? E o sujeito negro ainda acha feio ser negro?

Penso que entre o branco e o negro há uma hiância, ou seja, uma ausência de significante, um intervalo na cadeia associativa do sujeito, que o convoca a produzir

---

<sup>20</sup> Essa é uma expressão do ditado popular que significa pessoas sem bens, sem posses. Dizem que, no período colonial do Brasil, as casas das pessoas ricas tinham um telhado triplo: a eira, a beira e a tribeira, como era chamada a parte mais alta do telhado. As pessoas mais pobres não tinham condições de fazer este telhado, então construíam somente a tribeira ficando assim "sem eira nem beira".

<sup>21</sup> Imagem sem autoria indicada, capturada da internet no mecanismo Google.

sentido. Um sentido determinado pela beleza constitutiva da contribuição da matriz africana para a sociedade brasileira nas diversas áreas da cultura e da produção de saberes e de conhecimento.

Perseguir o objeto desse estudo é apostar que das histórias contadas e cristalizadas nas representações sociais sobre as relações étnico-raciais não serão somente mazelas e agruras de um período em que o/a negro/a enfrentou de peito aberto a opressão em que está imerso.

Portanto, essa pesquisa espera alcançar, em certa medida, a qualidade no campo da produção acadêmica e que seja mais um instrumento de construção de um novo figurino na convivência entre negros e não negros, na condição de que fala Frantz Fanon na epígrafe dessa escrita; que nos leve a sacudir o uniforme tecido durante séculos de incompreensão das relações étnico-raciais no país.

**PARTE 3**

**O MÉTODO ESCRITO NO QUADRO BRANCO**

---

Eu te concedo a beleza de um verso.  
Riscado no velho quadro-negro da memória.

João de Lima

Entre a metáfora que se anuncia como sendo *uma escrita do método no quadro em branco* e a poesia da beleza do verso que se inscreve na memória da sociedade, define-se a expectativa deste estudo, que busca desvelar o fenômeno que coloca em campos opostos sujeitos brancos e negros quanto à visão de si, do outro e de mundo, os preconceitos e a forma predominante de relações clivadas pelo afeto étnico-racial no qual tais sujeitos encontram-se mergulhados.

O quadro é uma superfície, um território que, ao ser riscado, escreve textos ou desenhos feitos com giz ou outros marcadores apagáveis. É um objeto usado para a escrita e as marcas deixadas pelo do giz podem ser limpas rapidamente quando mudam as lições.

Para o sujeito negro, as marcas identitárias impostas pelo traço do giz branco foram até aqui repletas de acontecimentos que deixaram manchas indeléveis na linha do tempo e no imaginário social do país. Como aponta Cavalleiro (2003), esses “acontecimentos prejudiciais” dificultaram a aquisição de uma identidade positiva, ao mesmo tempo em que conferiram o lugar daqueles que não eram bem-vindos e aceitos.

No passado, o quadro-negro era usado com a justificativa de que ficava fácil de escrever a lição com o giz branco que marcava o seu registro reiteradas vezes. Da mesma forma que, no contexto da cultura, o grupo social identificado com a matriz eurocêntrica ia registrando, simbolicamente, aspectos relevantes entre eles, ao mesmo tempo em que configuravam sua identificação.

Assim como na história das relações étnico-raciais, que foram marcadas pelo predomínio da teoria da branquitude, o quadro-negro foi descartado por apresentar as ditas desvantagens, como produção de grande quantidade de *poeira*, incômodo do pó de giz, que provoca sujeira e alergia em algumas pessoas. Estas desvantagens conduziram a uma adaptação ao quadro-branco, que usa tinta escura e não produz nenhuma poeira.

Hoje, o quadro-negro, apesar de ainda ser utilizado, está sendo substituído aos poucos por um quadro branco que precisa de uma inscrição feita por um pincel escuro para ser lido. Uma escritura de uma identidade de oposição não afirmada isoladamente, mas acesa a partir do contraste de outras identidades etnocentricamente visualizadas.

Comparado ao ruído de quem toca um quadro com as unhas, é possível pensar que esse rangido ecoa como se estivesse a denunciar as relações étnico-raciais, marcadas pelas cores e dores das desigualdades e preconceitos, anunciando novas práticas educacionais que permitam o desenvolvimento de uma cultura antirracista.

Acrescento, ainda, que escrever no quadro-branco, diferentemente dos resíduos que produzem incômodos com a escrita preconceituosa das relações étnico-raciais no quadro-negro, suspensos no ar da sociedade excludente que maltrata a diferença, é um registro que escreve de forma límpida uma outra dimensão das relações étnico-raciais que têm na escola a possibilidade de compensar os processos desiguais da população brasileira.

Apreender as relações étnico-raciais do aluno a partir desta temática, por meio de um enfoque da subjetividade, me levou a selecionar o referencial das teorias das representações sociais apoiado na abordagem processual. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e liga-se ao pressuposto de que as representações sociais são articuladas com base na interação do pensamento popular com o contexto social em que esse pensamento acontece.

A opção pela plurimetodologia, a partir do que propõe Ornellas (2005), como percurso da pesquisa em representações sociais, implica caracterizar os procedimentos científicos e os instrumentos naquilo que “ainda não nos encontramos diante de um corpo teórico capaz de gerar uma metodologia de estudo própria e específica adaptada ao seu objeto de estudo”.

O método foi traçado como um pontilhado para fundamentar o estudo do *outro* com a sua relação com o *nós* e tem como contraponto as concepções clássicas ocidentais que definem as posições de ser e existir do sujeito a partir de si mesmo. Sousa (2005, p. 115), em oposição à visão cartesiana de sujeito, diz que “não existo porque penso, mas porque o outro me permite existir, é o outro que define o meu pensar sobre mim mesmo e que se reconstrói incessantemente nas relações que estabeleço no cotidiano”.

O traçado metodológico pelo viés da abordagem qualitativa demonstra ser a mais adequada para essa modalidade de investigação por ser de caráter social; pois dela faz parte a obtenção de dados descritivos, mediante contato direto do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Para Neves (1996), a pesquisa qualitativa permite entender

melhor o contexto, através da observação de vários fenômenos em um pequeno grupo e explicar suas atitudes e ideias acerca do fenômeno estudado. Para tanto, essa investigação está assentada em três pilares estruturantes: os sujeitos da pesquisa, o *locus* da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados.

#### a) Sujeitos da pesquisa

Para a construção desse estudo foram selecionados seis sujeitos (alunos e alunas) de perfil étnico-racial diverso, a maioria com idade entre 15-17 anos e que estudam na 1ª Série do Ensino Médio no curso de Análise e Processamento Químico de um Instituto Federal da Rede Pública na cidade de Salvador. Os sujeitos são oriundos de classes sociais menos favorecidas.

Inicialmente o contato foi feito com um professor do instituto, que disponibilizou a sua turma para que eu explicasse os objetivos desta pesquisa e a importância da colaboração dos interessados em contribuir com as informações. Houve um silêncio e depois os candidatos identificados dirigiram-se para outra sala, onde prestei maiores esclarecimentos sobre a minha formação, escutei deles as impressões do curso no instituto e, em seguida, teve início a sessão do grupo focal.

A maioria dos sujeitos optou por estudar nesse instituto seguindo orientação dos familiares que vislumbram uma oportunidade para atuarem no mercado de trabalho, alguns pela qualidade de ensino. Outros revelaram que precisam trabalhar, visto que não conseguiram emprego após a conclusão do curso médio obtido em escola da rede pública estadual.

O critério da seleção dos sujeitos foi o da ordem do desejo afirmado por eles. Quando fiz o contato com a direção, foi sugerida uma das turmas para explicar o propósito da pesquisa e fazer o convite para os interessados. Após a formação do grupo, os convidei a assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a colaboração na pesquisa e a autorização para publicação das informações, na condição de mantê-las no anonimato, assim como qualquer outro dado que lhes possam identificar coletiva ou individualmente.

A tabela abaixo identifica o perfil dos sujeitos da pesquisa:

<i>Sujeito</i>	<i>Idade</i>	<i>Gênero</i>	<i>Auto identificação</i>	<i>Bairro onde mora</i>
SF1	16	Feminino	negra	Cidade Nova

SF2	15	Feminino	branca	Saboeiro
SF3	16	Feminino	amarela	Boa Viagem
SM1	17	Masculino	negro	Cabula VI
SM2	15	Masculino	mestiço	Federação
SM3	23	Masculino	negro	Retiro

Fonte: Pesquisa de campo, 2010

O perfil socioeconômico dos alunos dessa instituição vem se alterando a partir dos anos 1980 e 1990, quando houve uma perda do poder aquisitivo das famílias da classe média, levando-os a retirar os seus filhos das escolas privadas e fazendo a migração para o instituto como opção de educação pública de qualidade. Com essa perspectiva, aumentou-se a procura pelos cursos profissionalizantes e elevou-se a concorrência entre os candidatos no processo seletivo, sobretudo naqueles pelos quais os sujeitos optaram.

Foram esses sujeitos que, em número de seis, disseram pelo avesso e pelo direito o que o aluno negro tem para dizer nessa relação bipolar em que um não é o outro, mas sujeitos dotados de experiências singulares e afetos prazerosos e desprazerosos, revelados com falas e silêncios que busco interpretar.

### **b) *Locus da pesquisa***

A pesquisa foi realizada na cidade de Salvador, num instituto de ensino voltado para a profissionalização, que oferece vagas gratuitas para cursos técnicos de nível médio e superior, estes voltados para as demandas do mercado de trabalho.

A opção por essa escola deve-se ao fato de perceber as características ditas pelo senso comum que a coloca como uma das mais destacadas na cidade, quanto à qualidade de ensino, além de estabelecer, em seu processo seletivo, um sistema de cotas sociais desde 2006 para os egressos da rede pública e de cotas raciais para os alunos que declarem seu pertencimento étnico. Pensei, inicialmente, serem esses fatores relevantes para estabelecer a competitividade entre os alunos, colocando-os em situação de tensões marcadas pelas diferenças.

A procura pela vaga no instituto é bastante concorrida devido à expansão do mercado para as carreiras técnicas, o que resulta numa proliferação na cidade de

diversos cursinhos preparatórios para os candidatos, elevando a concorrência do exame seletivo que ocorre uma vez por ano e que teve em 2010 a inscrição de 6.365 candidatos para as 415 vagas oferecidas nos cursos técnicos do *campus* de Salvador.

Conforme depoimento dos alunos, a instituição passou a receber, nos últimos anos, um maior contingente de alunos com nível socioeconômico mais elevado e que, em geral, não tinham o interesse de exercer atividades técnicas. Esse fenômeno tem provocado uma elitização do instituto, com a chegada de alunos provenientes da rede privada de ensino.

No seu Projeto Político Pedagógico, o instituto se define com a missão de “formar profissionais com cultura empreendedora e conhecimento tecnológico com inserção garantida no mercado e promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país”.

É possível pensar que a preocupação contida na missão de “formar cidadãos”, dentro da perspectiva do mercado e dos objetivos de desenvolvimento do Estado, coloque o instituto como mediador da educação às novas formas do capital globalizado e da produção flexível. Nesse embate, encontra-se o desafio de evitar que seja formada uma mão de obra com perfil “adestrado”, “adaptado” e “treinado”, mesmo que sob uma ótica polivalente.

O instituto possui, no *campus* de Salvador, 316 professores efetivos, sendo 248 com dedicação exclusiva, 41 com 40 horas e 27 com 20 horas. Sendo que a formação dos efetivos são as seguintes: 1 com pós-doutorado, 48 com doutorado, 137 com mestrado, 95 com especialização, 30 com graduação e 5 não graduado. O quadro de professores apresenta, ainda, 45 substitutos.

A qualificação dos professores garante uma orientação adequada para os alunos que se destacam e se submetem como bolsistas à seleção para participar de projetos de pesquisas de iniciação científica.

Os técnicos administrativos são em número de 297, com as seguintes formações: 1 com doutorado, 9 com mestrado, 62 com especialização, 68 com graduação, 119 com o Ensino Médio e 38 com o Ensino Fundamental.

A região no entorno do instituto é uma área considerada do centro histórico de Salvador e possui monumentos, a exemplo de fortes, igrejas e mercados, além de diversas outras escolas da rede pública. Os moradores da região constituem-se predominantemente de trabalhadores de classe média e o mercado imobiliário na região

não é dos mais elevados quando comparado com outras áreas de mesmo porte na cidade.

O prédio foi construído para a função educacional e conta com uma área total de 32.825 m<sup>2</sup> dos quais 32.104 m<sup>2</sup> são de área construída. Nela se distribuem 11 pavilhões de aulas com 51 salas, 62 laboratórios, 5 salas de áudio visual, 1 auditório, 36 sanitários, 01 biblioteca , 02 quadras esportivas, 01 pavilhão administrativo, 01 estacionamento para professores, 01 lanchonete.

Ainda há uma área de convivência dos alunos onde, com frequência, são apresentadas reivindicações à direção para melhoria nas condições físicas do instituto, tais como: construção de refeitórios, ginásio poliesportivo, bibliotecas e aparelhamento dos laboratórios e das salas de aula com multimídia e expansão da rede de acesso remoto à internet.

### **c) Instrumentos de coleta de dados:**

Pautado pela abordagem qualitativa como linha de pesquisa e pelos objetivos traçados por esse estudo optei pelos seguintes instrumentos de coleta de dados:

#### **1) Entrevista**

A entrevista, como um processo de interação e escuta, possibilita a obtenção de dados subjetivos que se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos sujeitos. A entrevista semiestruturada produz uma melhor amostra da população de interesse. Para Lakatos (1996), a entrevista pode ser definida como “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.”

O momento de encontro com os entrevistados cercou-se de uma atmosfera de formalidade desde a ambientação da sala à expectativa por parte dos sujeitos das perguntas que seriam feitas sobre a temática. Existia uma desconfiança de que a minha pesquisa estava buscando implicar os sujeitos na acusação de que havia racismo na escola, e inicialmente percebi que essa era a última informação que eles pretendiam revelar conscientemente.

Sobre a aplicação da entrevista na pesquisa, Sá (1998, p. 89) diz que:

[...] é uma noção bastante difundida a de que o material discursivo do qual se queira extrair as representações deve ter sido produzido pelos sujeitos da forma mais espontânea possível. Esta é a razão pela qual alguns rejeitam os questionários e defendem o uso exclusivo de entrevistas não-diretivas.

O autor destaca, ainda, que a entrevista tem que primar pela qualidade das perguntas que são feitas aos sujeitos e que sua qualidade decorre da informação da teoria que sustenta a pesquisa. Além disso, adverte que “a espontaneidade não é uma garantia de ampla revelação das representações, podendo mesmo ter, ao contrário, o efeito de encobri-las”.

A opção pela entrevista em profundidade, a partir da análise do discurso, vertente francesa (ADF), permite a atualização de elementos manifestos e latentes que não devem ser perdidos ou mascarados na produção discursiva. Daí o destaque dado neste estudo à escuta dos sujeitos sobre o objeto anunciado.

O planejamento da entrevista tomou como referência os objetivos a serem alcançados na pesquisa. Ela foi testada inicialmente com um sujeito fora do grupo investigado para testar as perguntas e a ordem dos temas norteadores. Para Lakatos (2006, p. 201) a entrevista, que visa obter respostas válidas e informações pertinentes, é uma verdadeira arte que se aprimora com o tempo, com treino e com experiência. Exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica.

O ambiente escolhido para fazer as entrevistas foi uma sala de aula no pavilhão de aulas destinado a aplicação de avaliações. Em decorrência disso, o espaço estava em silêncio, o que facilitou a nossa concentração, oferecendo ainda maior oportunidade para avaliar as atitudes e as condutas dos sujeitos, naquilo que os autores citados denominam de uma observação do que dizem e como dizem, no registro das reações e gestos.

O desenho imagético foi utilizado como dispositivo, em momentos da entrevista, para perceber as representações dos sujeitos sobre o conteúdo da cena, sendo que primeiro o desenho foi apresentado na sua parte direita e depois a parte esquerda. Solicitei, também, que fizessem a análise do texto escrito na camiseta que diz “RACISMO NÃO!” e qual a interpretação possível para as duas partes do desenho quando juntas.

Diante do desenho imagético, os sujeitos o examinaram em silêncio refazendo as dobraduras do papel e começaram as suas falas explicando as histórias criadas a partir dele. Percebi que boa parte dos alunos entendeu o dispositivo do desenho como um momento de ludicidade, fazendo-me pensar que se reportaram aos desenhos e histórias da infância.

É interessante destacar a boa vontade dos sujeitos em se deslocar ao instituto num final de semana para prestar as entrevistas. No dia e horário marcados, todos chegaram pontualmente, atitude que me fez pensar no compromisso e interesse do grupo pelo tema.

## **2) Grupo Focal**

O grupo focal é um instrumento de coleta de dados que se adequa à pesquisa qualitativa e pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes representações sociais e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços.

A dinâmica do grupo focal consiste justamente em se apoiar na interação entre seus participantes para coletar dados, a partir de tópicos que são fornecidos pelo pesquisador-moderador. Uma vez conduzido, o material obtido é transcrito a partir da discussão em grupo, focada em um tópico específico, advindo daí a denominação de grupo focal.

Esse instrumento é aplicado para o entendimento das diferentes percepções e atitudes de um pequeno contingente de sujeitos. Pode ser considerada uma modalidade de entrevista de grupo, embora não no sentido de ser um processo pelo qual se alternam perguntas do pesquisador e respostas dos participantes.

A sessão do grupo focal estabelece uma circularidade das opiniões sobre a temática mediada pelo pesquisador. A essência do grupo focal consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva coletar dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e guiados pelo interesse do objeto da pesquisa.

Diferentemente do que ocorre na entrevista individual, onde o sujeito é convocado a emitir opiniões sobre assuntos em que talvez nunca tenha pensado anteriormente, a utilização do grupo focal na pesquisa tem como uma dos principais objetivos escutar a formação de opiniões e atitudes na interação entre os sujeitos.

Quando as representações sociais são compartilhadas no grupo focal, elas

encontram-se mais próximas da forma como elas circulam na sociedade, nas rodas informais de bate-papo. No grupo, muitas vezes ocorre que alguns sujeitos ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias, outros constantemente mudam de posição ou fundamentam melhor sua posição inicial em um processo de reflexão consciente e inconsciente. É exatamente este processo dinâmico que o grupo focal tenta captar.

A sessão do Grupo Focal foi realizada em sala previamente preparada no instituto, com a disposição das cadeiras dos participantes em círculo. No centro, foram instalados gravadores para capturar simultaneamente as falas a partir de diversos ângulos.

Antes de iniciar, fiz uma rápida explicação sobre a dinâmica e falei da importância da presença dos alunos como sujeitos da pesquisa. Entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao grupo, fiz a leitura e destaquei a responsabilidade ética com as informações reveladas, assim como a importância das conversas transcorrerem dentro de um ambiente de urbanidade.

O ponto de partida do grupo foi o roteiro de perguntas (em anexo), elaborado a partir de temas mais relevantes e abrangentes, orientando a condução do trabalho grupal ao encontro dos objetivos da pesquisa. No final da sessão, foi solicitado que cada um escrevesse uma pequena história livre a partir da interpretação discursiva do desenho imagético e foi entregue a consigna para elaboração do texto principiando com a expressão “*Era uma vez*”.

### **3) Escrita de história**

A criação de história é uma arte que conta também, a quem pode entender, o que somos no presente integrando o passado e reconstituindo a história pessoal do sujeito. Quando a história é elaborada, são as lembranças sobre a circunstância ou objeto que se manifesta; ela é carregada de sentido e uma linguagem reveladora, mesmo quando da elaboração ficcional.

De quem fala e do que se fala é o que está em jogo nesse exercício de criação que guarda uma relação com as experiências vividas, os saberes e conceitos éticos e morais, muitas vezes circunstâncias relacionadas com interpretação da realidade do autor que fala através dos seus personagens.

A minha expectativa da utilização da criação de história como instrumento de coleta é perceber como os textos elaborados confirmam ou ultrapassam as representações sociais que medeiam outras representações encontradas nos outros instrumentos, assim como, comparar com o que diz a literatura sobre a temática.

Penso que nessas histórias encontram-se discursos produzidos que precisam ser analisados em profundidade é possível verificar as possibilidades da existência, ou não, de contradições internas, asserções disfarçadas, articuladas com as práticas sociais relacionadas ao meu objeto pesquisado, o qual não se esgota neste escrito.

Por sua própria natureza de jogo linguístico, num texto dessa natureza, escrito livremente, não haveria prevalência de um sentido sobre outros, ficando a intenção do autor sempre dissolvida nessa dinâmica lúdica da premissa do *era uma vez* e de uma “moral da história” que pode ou não revelar no final, tal como nos contos de fadas, afetos felizes ou infelizes dos personagens criados na trama.

No que se refere à identificação dos sujeitos com esse instrumento, Grubits (2003, p. 99) diz:

A imagem desenhada aparece como uma transcrição, sobre a folha de papel, das qualidades sensíveis do objeto; ela reduz o real para melhor o evocar; ela é uma elaboração original, um agregado de significados, cuja natureza e estrutura são largamente determinadas pelos processos diversos, de ordem perceptiva, cognitiva e sociocultural.

É importante destacar que, embora a captação dessa elaboração original do sujeito seja reveladora das suas *qualidades sensíveis do objeto*, elas são determinadas, sobretudo, pelas representações sociais que medeiam outras representações.

## **A análise dos dados**

A organização, análise e categorização dos dados foram estudadas a partir da Análise do Discurso de vertente Francesa (ADF), visando produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a análise pela ADF, considerando que essa temática se sustenta nos andaimes da linguística, do materialismo histórico-dialético e da psicanálise.

A Análise do Discurso Francesa é um campo de estudos que irrompe no âmago das Ciências Humanas na intersecção de epistemologias distintas para se constituir uma disciplina interdisciplinar. Questões que apareceram no interior da ADF, principalmente

a construção de uma abordagem discursiva dos processos ideológicos, ao longo dos anos 60, surgiram devido à convergência das referências às questões filosóficas e políticas.

De acordo com Maingueneau (1997), quem interpreta utilizando o campo da ADF “supõe que um sentido oculto deve ser captado, o qual, sem uma técnica apropriada, permanece inacessível”.

[...] Um discurso supõe mais que uma memória das controvérsias que lhes são exteriores; à medida que aumenta o corpus de suas próprias enunciações, com o passar do tempo e com a sucessão das gerações de enunciadores, vê-se desenvolver uma memória polêmica interna. Dessa forma, o discurso é mobilizado por duas tradições: a que funda e a que ele mesmo, pouco a pouco, instaura. Ao cabo de um certo tempo, é inevitável que parte da tradição interna atinja o mesmo estatuto da primeira ganhando a “autoridade” necessária para as produções de seus enunciadores”. (MANGUENEAU, 1997, p. 125)

E o espaço escolar é um espaço privilegiado para investigarmos a presença dos discursos de enunciadores que naturaliza e fragiliza o preconceito racial existente na sociedade brasileira, na medida em que nele é mobilizado, disseminado e diluído entre os alunos um tipo de conhecimento sobre as relações étnico-raciais que são percebidas como “imutáveis” e com as quais os sujeitos devem se conformar.

Para Ornellas (2001), a ADF é uma disciplina do conhecimento que hoje se configura por diferentes tendências, métodos e procedimentos. Por isso entendo que ela será de bastante valia na interpretação dos discursos dos sujeitos pesquisados

### **3.1. ANÁLISE DOS DADOS: COM RÉGUA, COMPASSO E PONTILHADO**

A análise dos dados tem como objetivo apresentar o próprio discurso dos sujeitos, deixando-o revelar-se na complexidade que lhe é próprio. As falas capturadas tiveram que ser remexidas no seu verso e reverso, pelas costuras internas e externas do tecido que forma a trama da linguagem, nos textos não imediatamente visíveis.

Por diversos momentos da leitura e releitura das falas dos sujeitos, os sentidos, significantes e significados do que diziam, passavam por mim como que se esquivassem para não serem decifrados, sendo necessárias várias outras investidas atentas e

cuidadosas para alcançar, nesse exercício inacabável das interpretações, o que ora apresento como os resultados dessa pesquisa.

Assim posto, a análise e a interpretação dos dados serão apresentadas através dos seguintes tópicos que correspondem, respectivamente, ao Grupo Focal, às entrevistas e às histórias:

1. Aproximo a câmera, ajusto o foco;
2. Discursos dos sujeitos sobre relações étnico-raciais e relacionamentos;
3. “*Era uma vez*”, histórias que produzem sentidos em preto e branco.

### 3.1.1. GRUPO FOCAL - Aproximo a câmera, ajusto o foco.

Quando capturamos uma imagem na fotografia, queremos que nosso destaque, no geral, esteja nítido e visível. O foco é a ferramenta que permite que a câmara cumpra essa função com certa precisão. Na foto, a imagem pode ser melhorada e retocada no processo da revelação, através do qual os contrastes entre o claro e o escuro são ajustados.

Utilizo a metáfora da mecânica da câmara fotográfica como uma forma de demonstrar que, na pesquisa, o Grupo Focal é o primeiro momento que possibilita estar com os sujeitos, compartilhando as suas representações sobre o objeto. Para obter o foco na máquina basta girar o anel da lente. Na pesquisa, exige-se mais do que isso, qual seja, uma postura crítica do pesquisador-moderador, visando à captura dos discursos revelados, para que possam ser submetidos a outras críticas.

Como procedimento metodológico para a análise dos dados do Grupo Focal, segui os passos: elaboração das categorias; recortes das falas dos sujeitos; e, quando considere necessário, trouxe alguns autores para dialogar com os ditos e os não ditos. Segundo Sá (1998, p. 93) os grupos focais podem fazer emergir uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto no ambiente natural.

As temáticas recorrentes e que mais geraram efeito na discussão do grupo, possibilitaram a construção das três categorias:

1. Chegada marcada pelo preconceito

2. Denegação<sup>22</sup>: Ser ou não ser?

3. Matizes da cor

### 1. Chegada marcada pelo preconceito

A maioria dos sujeitos demonstrou uma expectativa quanto à chegada no espaço escolar após a aprovação no processo seletivo. Diante da diversidade de jovens que o instituto recebe provenientes de diferentes regiões da cidade, idade, classes sociais e formação escolar de redes escolares distintas, as falas revelaram:

*[...] a gente precisava ter cabeça (SF2)*

*[...] diziam que aqui ia ter muita gente pra influenciar, se a gente fosse vulnerável. (SF3)*

*[...] tem aquele ditado, quem se mistura com porcos farelos come, aí pra você escolher com quem anda, saber o que você faz. (SM1)*

Com relação ao dito pelos sujeitos percebi uma preocupação com o que poderia encontrar na escola quanto à presença de gente diferente. Falas que revelam ideias preconcebidas sobre riscos e temores dos alunos e do universo cultural que eles representam.

A maioria expressa temor com as influências que pode sofrer. O sujeito SF2 destaca que é preciso ter cabeça para não fazer opções de envolvimento sem pensar. O sujeito SM1 previne-se de que não se deve misturar com quem representa uma ameaça.

É possível que, para esses sujeitos, o momento de contato inicial com os colegas foi difícil e marcado pelo estranhamento, impressão que nem sempre se confirma. Cavaleiro (2003, p. 20) destaca que a despreocupação com a questão da convivência multiétnica quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de sujeitos preconceituosos e discriminadores.

Quando perguntado se eles se sentiam bem na escola, os sujeitos revelaram:

*[...] A nossa sala é tão bem arrumada, faz brincadeira, sempre dá certo e tudo acaba bem. (SF3)*

*Mas não são todas as salas assim, tem sala que ninguém quer ajudar um ao outro, tem aquela competição. (SF2)*

*[...] aqui a gente vive com a diversidade, a gente vê de tudo um pouco. Então se não respeitasse seria uma guerra. (SM2)*

---

<sup>22</sup> Termo proposto por S. Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma ideia cuja presença ou existência ele recalca. Roudinesco (1998, p. 146)

A maioria revelou gostar do ambiente de um modo geral, sobretudo, dos colegas da classe. Reconheceram que, devido à quantidade de pessoas ser bem menor quando comparado com o conjunto dos alunos, os laços e vínculos de afeto eram bem mais estreitos.

O sujeito SF3 revela que nem sempre o clima amistoso e de colaboração ocorre em outras salas. Penso que a principal causa da competição entre os alunos acontece em decorrência da classificação e prestígio dos cursos no mercado de trabalho e pelas condições de diferenciação das suas origens sociais.

Outro fator revelado na fala do sujeito SM2 aponta para o sistema de cotas sociais e étnicas:

*As cotas no ano passado foram de 50%, muito alta teve gente que passou com 14 questões, eu conheço um colega mesmo que fez 25 questões com 60% da redação e não passou. (SM2)*

Para os alunos provenientes da rede privada, impedidos de fazer a opção pelas cotas, ocorre um sentimento de injustiça, chegando a ser rotulado por eles como expressão de um racismo às avessas. Veja outra fala nesse sentido, expressa pelo sujeito SM1:

*Isso também deveria ser considerado um racismo contra nós, contra os brancos, contra os que estão em escola particular. Isso não é justo se é pra falar de justiça. Acontece que nós não somos culpados pelo que aconteceu com os negros na história, isso não é justo. (SM1)*

Observa-se que a fala do sujeito SM1 traz uma tensão por não suportar que mecanismos de políticas afirmativas, a exemplo das cotas existem para promover a inclusão de grupos que foram desfavorecidos no acesso aos direitos como a educação pública de qualidade. Bento (2008, p. 29) chama a atenção ao afirmar que, dessa forma, reagir contra o combate à exclusão passa a ser entendida como descompromisso com o sofrimento do outro.

## **2. Denegação: ser ou não ser?**

Boa parte da literatura que sustenta esta pesquisa no campo dos estudos sobre as relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2003; GOMES, 2001, 2005; ADESKY, 2001; SILVA, 2002). Esses autores denunciam as condições diferenciadas de

tratamento ao sujeito negro e ao sujeito branco pelas marcas imprimidas pelas desigualdades, em especial no contexto escolar.

Distinções de tratamentos que acarretam aos sujeitos negros: autorrejeição, ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento satisfatório, inibição de aprendizagem e evasão escolar.

Sobre as representações do negro, as falas reveladas confirmaram esses dilemas:

*As meninas botam o cabelo mega, não botam trança, já botam liso, acho que querem ser igual ao padrão que a sociedade estabelece. (SF1)*

*Mas tem também os que não se aceitam como negro (SF2)*

Por outro lado, a fala do sujeito SF3 apresenta afetos prazerosos da representação do branco ao revelar que:

*Eu já acho o contrário, filinho de papai, metido, às vezes, normalmente o branco, eu vejo em show, tem gente bonita, mas aquele povo mais metido, uma pessoa que tem dinheiro. (SF3)*

O fato de as falas do sujeito SF1 e do sujeito SF2 revelarem a dificuldade do negro em aceitar a sua imagem, relaciona-se com o que revela a fala do sujeito SF3, que, ao destacar a aparência e o “ar de superioridade” do branco, cristaliza padrões que circulam no espaço escolar, bem como em outros espaços da esfera pública.

Cavalleiro (2003, p. 66) afirma que decorre daí a insatisfação e a vergonha de ser negro com relação a si próprio: a vontade de tornar-se branco e o desejo de ser outra pessoa. Então, para nomear esse dilema, me reporto ao escrito do poeta inglês W. Shakespeare, que cunhou a expressão *ser ou não ser, eis a questão*.

Para alguns sujeitos negros, ser ou não ser negro é coloca-se no entre-lugar que remete à tensão latente que precisa ser escutada. Um mal-estar que vai desde o maltrato moral, físico e simbólico, a violências que se apresentam de forma desumana e trágica.

### **3. Matizes da cor**

O projeto de trabalhos escolares que garantam o direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de suas identidades étnico-histórico-cultural, de classe, de gênero, etária, de opção sexual, é um dever da escola como estratégia para problematizar, conscientizar e educar os alunos para o convívio com a diferença.

Ações pedagógicas multidisciplinares, planejadas e executadas com o conjunto da comunidade escolar auxiliam a reduzir os danos provocados pelo preconceito no contexto educativo.

Ao indagar sobre a existência dessas atividades relacionadas ao que demanda a lei 10.639/2003, as falas revelaram que:

*A gente fala da Europa, estuda a Ásia, a Grécia antiga, mas não fala da África de onde vieram os brasileiros, então não devia ser uma lei que mandasse. (SM2)*

*Assim, quando a gente fala é em história é sobre o que o negro sofreu. A lei quer falar sobre o que acontece hoje no presente. (SF1)*

Nota-se, nesses discursos, que existe um enfoque desigual no tratamento dado às diferentes matrizes civilizatórias nos conteúdos dos currículos.

Muitas vezes, quando a temática é abordada na escola, como revela a fala do sujeito SF1, não é abordada na perspectiva exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que no seu conteúdo tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (2004, art.2º, § 1º)

Portanto, as falas dos sujeitos, em seu conjunto, me levam a pensar na necessidade de relativizar e alterar o currículo de ensino nos diversos níveis nas escolas do país, de modo que a temática da diversidade seja incluída numa forma e abordagem nova.

### **3.1.2. ENTREVISTAS - Discursos dos sujeitos sobre relações étnico-raciais e relacionamentos**

As representações sociais dos alunos sobre as relações étnico-raciais encontram-se delineadas a partir da pluridiscursividade social<sup>23</sup>, como expressão de uma rede heterogênea de enunciados que organizam as ações práticas dos sujeitos, portanto, dos discursos capturados nas entrevistas resultantes das experiências vividas e sentidas pelos sujeitos.

Pretendi encontrar e constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados falas aparecem e como elas se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que essa unidade não pretende ser homogeneizadora e, em segundo, que ela não se esgota nesse meu exercício metodológico.

Para os objetivos desse estudo, os sujeitos entrevistados foram selecionados sem considerar um único perfil fenotípico negro/a. Entendo que essa opção me permitiu capturar sentidos mais amplos de uma relação que no Brasil se estabelece a partir do encontro e desencontro de matrizes étnicas distintas, sobretudo aquelas que permitem perceber o jogo relacional do afeto que envolve negro e não negro.

Enunciações que foram reveladas da imagem de si e do *outro* sobre questões de variados aspectos, tais como, origem social, local de moradia, estilo de vida, afirmações ou negações da identidade. A partir desse cenário, surpreendi-me com um retrato ampliado das relações raciais em sua extensão e complexidade das possibilidades de permanência e/ou de superação do preconceito que enreda o conjunto da sociedade brasileira.

Por certo são novas configurações, construídas socialmente desde o processo de escravidão, herdadas pelas gerações contemporâneas que buscam entender os mecanismos estruturantes do fenômeno do racismo.

Nessa perspectiva, André (2008, p.16) pergunta se existiriam influências intergeracionais dos processos de adaptação – e de subjetivação – vividos à época e, principalmente, qual a interpretação que as gerações atuais dão sobre o seu passado, presente e perspectivas para o futuro a partir dessa herança que se soma com o

---

<sup>23</sup> Na perspectiva de Bakhtin, (2008, p. 282) o significado do que é enunciado, como unidade de língua, não é determinado pelas palavras, nem pelas orações. Este significado é sempre orientado pela interação social dos participantes da enunciação, de uma dada situação de comunicação concreta e imediata. Somente o enunciado, e não a oração, que se dirige a alguém, pressupõe o outro, incita uma atitude responsiva em relação a enunciados anteriores, confirmando-os ou não, antecipando-lhes futuras respostas. Daí o enunciado ser considerado a unidade real da comunicação verbal, o elo da cadeia da comunicação verbal.

adquirido? Certamente que, para responder essa pergunta, a pesquisa se abriu à escuta do que mostraram os mais jovens sobre os mais velhos.

Para essa pesquisa, o fio condutor para fazer emergir os discursos dos sujeitos e a opção pelos diferentes instrumentos de coleta - grupo focal, entrevistas e criação das histórias - foi o dispositivo do desenho imagético. Como foi dito, ele traz a figura de um corpo dividido em dois hemisférios, em cada qual aparecem representações de paisagens referentes à vida social do sujeito negro e do sujeito branco.

O discurso produzido a partir desse encontro não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre a realidade e a narrativa. Analisando os discursos, evidenciam-se laços feitos e desfeitos aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, em que foi possível destacar um conjunto de regras, próprias da prática discursiva.

Sobre o a articulação entre a realidade e o discurso produzido, vejamos o que diz Foucault (1986, p, 56):

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Nessa dimensão do algo mais de que trata o autor, construí as seguintes categorias:

1. Negro: constituição sócio-histórica
2. O branco é rico porque é branco
3. O negro tem afetos
4. A ambiência escolar tem gente de diversos estilos
5. Cotas: um preconceito

É interessante observar que o grupo focal foi o ponto de partida para os outros momentos, que foram a criação das histórias e as entrevistas. No conjunto, esse percurso me deu um estoque de peças para montar esse quebra-cabeça que tem como pano de fundo as fronteiras e territórios da temática a serem desvelados.

## 1. Negro: constituição sócio-histórica

O “ser negro” é uma construção sócio-histórica que teve origem no Brasil a partir das condições impostas pelo regime escravista. O processo de subalternização de um grande contingente de homens e mulheres, transformados em mercadoria e, portanto, desumanizados pela modalidade do trabalho compulsório, determinou um estilo de vida dessas populações a partir de referenciais de vida dos não escravos – brancos e mulatos.

Souza (1990, p. 20) destaca que:

Como naquela sociedade, o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os “serviços-de-branco”, ser bem tratado era ser tratado como o branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco – ainda que tendo que deixar de ser negro – o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente.

Nesse trajeto para ser reconhecido e se integrar à sociedade, o negro foi representado ao longo do tempo como naturalmente inferior, feio, incapaz e portador de uma índole que precisava ser vigiada e controlada.

Ao perguntar sobre o que pensam da imagem que o negro possui de si, as falas expressam que:

*As pessoas negras querem mais se aproximar de pessoas brancas, justamente por isso, pelo fato de serem pessoas mais influentes e por sentir mais dentro de um grupo. Tem gente, eu conheço gente que é negra e não gosta de mulher negra, só quer ficar com mulher branca. (SM3)*

*Por que negro já tem preconceito em si mesmo. Se você reparar, porque negro reclama, reclama, reclama, por que negro se empestia todo de água oxigenada na tentativa de se igualar. Ficar todo branco na praia, ficar loiro, isso ele já tá se excluindo, ele já está tirando as suas origens ali, ele fala que não é racista, mas ali mesmo ele já está sendo racista. (SF3)*

*Muitos negros são racistas, muitos negros são, ou para com os brancos que já fazem aquela ideia que o branco é tirado ou é enjoado ou é metidinho, ou para com sua própria raça. (SM2)*

Observo, nessas falas dos sujeitos, uma responsabilização do negro pela disseminação do preconceito, transformado da condição de vítima do preconceito em

culpado. Penso, ao analisar a fala do sujeito SM3, que a rejeição do negro da sua autoimagem funciona como escudo da perversão do preconceito sofrido. Ao olhar o próprio corpo, encontra nele as marcas daquilo que é desprezado na sociedade, a cor da pele.

Quanto ao comportamento de uma parcela dos negros de não fazer a opção pelo afeto de mulher negra e preferir somente mulher branca é possível pensar que essa atitude passa pelo desejo de *amorenar-se* para atingir o conceito de beleza idealizado na imagem do branco. É o dilema existencial do *embranquecimento* como mecanismo de negação da sua condição étnico-racial. Deseja ser branco e esconde-se de si mesmo frente ao olhar do outro.

Cabe trazer a seguinte citação que fiz no corpo teórico dessa pesquisa<sup>24</sup>:

Ferreira (2000, p. 52) nos chama a atenção para o fato de que, em contato com um ambiente hostil a sua cultura, surge a idealização do mundo branco pelo negro e a desvalorização dos seus signos, tradições e ancestralidades, construindo-se a seguinte associação: o que é branco é bonito e certo, o que é negro é feio e errado.

A fala do sujeito SF3, que o negro, ao oxigenar-se para clarear os pelos e cabelo com substância de uso fármaco com propriedades de limpeza e desinfecção, é possível que essa tentativa de clareamento seja o desejo de remover o estigma dos danos sociais de quem não é aceito pelo grupo pela cor escura da sua pele.

Sobre o branqueamento como estratégia de limpeza étnico-racial, Bento (2003, p. 25) alerta que no Brasil esse fenômeno é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais.

A autora acrescenta que, quando se estuda o branqueamento, constata-se que esse foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro.

É interessante sinalizar que o discurso do sujeito SF3 não revela uma preocupação racionalizada que condena a técnica de clareamento e oxigenação dos pelos e os danos provocados na pele pelo contato prolongado do sol com a substância.

---

<sup>24</sup> Citado na p. 35.

Ao contrário, ele utiliza o discurso afetivo ao condenar o ato do negro que se contamina com o produto para mudar a aparência e faz uso de uma expressão carregada de afeto desprazeroso que simboliza que esse sujeito negro é resto, vazio e nada.

## 2. O branco é rico porque é branco

A dimensão subjetiva do traço de identidade da *branquitude* é um elemento da dimensão subjetiva das relações raciais e funciona articulado à dimensão objetiva, a exemplo das condições materiais privilegiadas dos brancos, uma vez que essas dimensões se reforçam mutuamente e funcionam como elementos potencializadores da reprodução do racismo.

Quando foi indagado de que forma os sujeitos representavam o *ser branco*, revelaram o seguinte:

*O branco exclui o negro de uma forma que já é previsível, entendeu. O branco pode ter. Têm brancos que são pobres, mas a grande maioria é rica, por exemplo: “eu sei que tenho dinheiro e eu sei que não preciso daquele trabalho, se eu estudar vou continuar rico, se eu não estudar também vou ficar rico”. Então a questão é mais social, que a sociedade bota na consciência das pessoas de que todo negro não pode ser uma coisa boa.*

(SF3)

*Normalmente os brancos que têm muitas coisas sempre vão pro lado errado, apesar de ter tudo nunca estão satisfeitos, muitos até se envolvem com drogas, dizem que negro é que é drogado, mas brancos também se envolvem com drogas, muitos brancos tem tudo que eles querem na mão e vão buscar mais o que? (SF1)*

*Os brancos são muito racistas, muito preconceituosos, acho que é velado o racismo, não é mais aquele racismo aberto. (SM2)*

Essas falas nos fazem pensar sobre o investimento na construção de um imaginário positivo sobre o branco que reforça a ideia de que ser branco está associado ao bem-estar material. Por outro lado, esse *privilegio simbólico da branquitude* ou, como destaca Bento (2008, p. 26), o que parece interferir nesse processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte essencial na permanência das desigualdades raciais.

Observa-se a questão do privilégio da branquitude na fala do sujeito SM2

*O único negro que é rico é porque se deu bem, estudou, lutou, trabalhou. E o branco não, o branco é rico porque é branco. (SM2)*

Miro-me nas falas que o privilégio socioeconômico do branco é um fator determinante e previsível no processo de exclusão que é imposto ao sujeito negro. Mesmo quando é reconhecida a possibilidade da sua carência material, ele ainda tem o privilégio da brancura.

O privilégio material de um grupo como noção de distinção atua para manter a manutenção e a conquista de vantagens sobre o outro, independente do fato de ser intencional ou não. A vantagem material do sujeito branco é apontada muitas vezes como fator de desmotivação impulsionadora de desvio de conduta social como o uso de drogas, o desinteresse pelos estudos, assim como à prática de racismo.

Para Bento (2008, p 29), os agentes da exclusão moral que são os brancos, compartilham de características fundamentais, como a ausência de compromisso moral e o distanciamento psicológico em relação aos excluídos.

Nesse caso, é importante destacar a dimensão moral da exclusão quando o negro é visto e colocado fora dos limites do que são considerados direitos básicos de dignidade, como educação, moradia, saneamento, emprego, dentre outros.

### **3. O negro tem afetos**

As relações raciais são afetadas por fatores multifacetados e são sempre elaborados a partir de um discurso articulado e contraditório. Os andaimes que sustentam o preconceito são estruturados em sobre relações de desigualdades, cujas causas advêm de vários fatores de ordem social, política econômica e cultural.

Quando foi perguntado de que forma o preconceito racial os afetava, os sujeitos disseram que:

*Me deixa indignada como as pessoas ligam tanto para uma cor, uma coisa que pode significar nada, por que como eu já falei não é a cor que vai dizer qual é o caráter, se aquela pessoa presta, se aquela pessoa não presta, se ela é uma boa pessoa, ou um bom trabalhador, isso não afeta em nada. Por que todos nós temos as mesmas capacidades, nós somos iguais, basta que a gente tenha um objetivo e vá atrás. (SF2)*

*Eu tendo uma colega negra e vejo desrespeitando ela, maltratando ela por que ela é negra, se ela é minha amiga eu considero, se eu considero é porque tenho carinho, me afeta de uma forma igual a que afeta ela, se eu vejo alguém desrespeitando, também vou me sentir desrespeitada. (SF3)*

*Minhas amigas, elas dizem que não, mas normalmente elas conseguem enxergar mais beleza numa pessoa de pele clara do que em uma pessoa de pele negra. Até a minha colega disse que ela ainda não conseguiu ver um negro bonito. (SF1)*

A fala do sujeito SF2 revela a indignação com o fato de as pessoas diferenciarem a cor como elemento para definir o caráter do sujeito e que todos são iguais. É interessante sinalizar o destaque dado à ideia de igualdade de capacidade que não distingue o branco ou o negro.

Diferentemente desse pensamento, o sujeito SF1 afirma que a diferenciação de tratamento existe e ocorre de forma seletiva no olhar daqueles que enxergam mais beleza em um branco do que num negro.

Gomes (2005, p. 51) ao tratar do olhar sobre a diferença afirma que:

Aprendemos, desde crianças, a olhar a diversidade humana – ou seja, as nossas semelhanças e dessemelhanças – a partir das particularidades: diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas, etc. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade.

Outrossim, pelo depoimento do sujeito SF3, é possível pensar, ainda, que o preconceito permita subsistirem fortes tensões, mas a depender da existência ou não de vínculo com quem sofre a discriminação, e da indignação dos que presenciam o ato injurioso se diferencia.

Nesse caso, as relações afetivas com a vítima são determinantes para tomada de posição e mobilização da rede de solidariedade para denunciar a agressão e procurar formas para a sua superação. O inconsciente pode, através de sua formação, abrir brechas para escutar aquilo que está no campo do encoberto.

Ainda nessa perspectiva do efeito do preconceito, o sujeito SM1 diz que:

*Eu vejo que na sociedade mesmo que digam que não existe preconceito, eu digo que existe. Eu não sofro esse tipo de preconceito. Nada, nada... Eu sempre sou muito comunicativo com todo mundo, todo mundo conversa comigo. (SM1)*

A leitura dessa fala me faz supor que o perfil comunicativo com *todo mundo* funciona como uma estratégia de prevenção contra uma possível discriminação, visto que o sujeito SM1 reconhece que o preconceito existe, embora nunca o tenha atingido pessoalmente. É possível que afirmação de nunca ter sido atingido seja um afeto mascarado diante de um problema ao qual ele sente que não pode mudar.

A partir da pergunta de quais fatores influenciam as relações étnico-raciais, as falas expressam que:

*Minha avó e meu avô não gostam muito... Meu avô é espanhol e já veio pra cá faz um tempo e tudo, só que ele, tipo não é que ele não goste, só que ele também... Ele não trata tão bem assim. Pela família dele, pela criação que ele teve, tudo isso, dele não ter convivido com muitos negros (SF2)*

*Um tio meu adotou uma criança, logo de cara meu avô não aceitou, ele chegou a dizer que esta criança não era seu neto. Hoje ele já convive melhor. (...) Ele é extremamente racista. As pessoas da idade dele são muito preconceituosas, porque eles ainda vieram daquela idéia que negro é ladrão, negro é pobre. (SM2)*

As falas dos sujeitos apontam que o preconceito étnico-racial não é um problema exclusivamente interno à escola. A família e a mídia têm influência na formação dos conceitos iniciais que perduram por um longo tempo na representação social do jovem e, ao adentrar o espaço escolar, esses conceitos apreendidos são difundidos.

A fala do sujeito SF2 revela a consequência de uma criação na qual o contato do branco com o negro pode perdurar por um longo tempo, quando aborda o que pensa ser a matriz do preconceito do seu avô. No que pese a orientação do preconceito ser mais dirigida aos que não possuem pertencimento familiar.

O sujeito SM2 denuncia o mal-estar dentro da família provocado por opção diferenciada entre os seus membros no estreitamento de laços sociais com não brancos, fugindo do que é previsível pelos que detêm prestígio. Relações de namoro, casamento ou adoção, passam a ser percebidas como uma ameaça à unidade do grupo familiar.

É possível pensar que as tensões e desequilíbrios da convivência ou falta de convivência entre as pessoas de uma família podem interferir na atitude do aluno ao se relacionar com outros no espaço escolar.

O sujeito SF3 revela de que forma a sociedade impõe o preconceito racial à família:

*Quando uma pessoa se afasta de um negro acho que é pensando naquela não mistura. Como Hitler prezava aquela classe ariana, aquela coisa de não se sentir do lado para que as pessoas que vem de fora tenham o preconceito dela por que está andando com o negro, ela se preocupam mais com que os outros vão pensar do que com ela esta pensando, às vezes ela pode até gostar dessa pessoa, mas ela como já vem de uma sociedade, se ela tiver alguém da família, ela vai ficar já recalçada, toda mais coisa de não querer andar pelo que já impõem nela, às vezes o pensamento nem é dela, tem que seguir pelo que é das pessoas da família e dos amigos. (sujeito SF3 )*

Com relação ao dito, é importante destacar os agentes que na sociedade incutem afetos desprazerosos à representação do negro na família, são eles - mídia, amigos e instituições - que funcionam como propagadores de padrões e valores hegemônicos que reverberam nas atitudes discriminatórias praticadas pelo aluno na escola.

Figueira (1991, p. 34) nos auxilia ao dizer que:

O jovem é influenciado por uma série de meios de socialização diferentes da escola. Assim, a família pode (e possivelmente o faz) embutir comportamentos preconceituosos e discriminadores. O mesmo se afirma, por exemplo, a respeito dos meios de comunicação, em especial a televisão, que através de sua programação e de propagandas insistem em colocar o negro em posições socialmente inferiores.

É possível que em uma sociedade como a do Brasil, em que a aparência é definidora dos padrões de prestígio e aceitação, a força da imagem adquire uma importância de perpetuação dos estereótipos de um grupo.

Podemos notar nas falas dos sujeitos o destaque para o poder de influência da mídia:

*A sociedade impôs ao negro de colocar sempre na mídia como grande manipuladora, colocar o negro como empregado ou ladrão, uma coisa assim, nunca colocar como uma pessoa boa, uma pessoa que faça o bem, que tem capacidade, a mídia como influenciadora coloca sempre pra*

*baixo, as pessoas que, digamos assim, são leigas vão seguir o que a sociedade está dizendo.*  
(SF2)

*Os jovens principalmente são muito influenciados por mídia, essas coisas, e o colégio é cheio de jovens, todo mundo quer ficar padronizado, todo mundo igual não sei o quê, como a mídia, quem controla são as pessoas brancas, tudo, eles impõe aquele padrão deles e as pessoas normalmente tentam imitar aquilo.* (SM3)

Essas falas nos fazem pensar sobre a importância de uma discussão no que tange ao conteúdo da grade da programação das emissoras e produtoras publicitárias, que, ao se fecharem em interesses de consumo imediato e restrito, sequer percebem o potencial da ampliação do mercado na perspectiva da inclusão em seus comerciais e tramas novelísticas de papéis que valorizem a imagem do negro em seu aspecto dinâmico.

Para Adesky (2001, p. 88), o fenômeno midiático apresenta-se como um reflexo especular valorizando ou não o “eu”. Teoricamente voltadas para um público abstrato e indiferenciado, os programas de televisão também servem para difundir valores e padrões de vida.

A fala do sujeito SM3 retrata um aspecto que considero mais próximo do que penso sobre o sentido dos programas de televisão e da forma como se engendram os mecanismos de influência da mídia nas representações sociais do público sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Ao destacar, em sua fala, o poder de manipulação e do controle dos meios de comunicação, feito por um grupo específico, o sujeito SM3 me faz pensar que, na prática, o direcionamento da programação não é indiferente ao público. Como afirma Adesky (2001), orienta-se seletivamente por faixas de público para difundir os ideais do grupo proprietário, a partir de suas interpretações de mundo, valores morais e visão do lugar que devem ocupar os subalternizados na sociedade.

Na referência de André (2008, p. 229)

[...] é fundamental lembrar que as coerções da ideologia se fazem presentes nos vários discursos e, no caso da população negra, vemos como as palavras, a linguagem, os discursos – científicos, didáticos e do cotidiano da sociedade -, trazem sem sombra de dúvidas, as marcas das determinações sociais que se realimentaram constantemente.

Portanto, ao disseminar imagens depreciativas da população negra, a mídia alimenta e cristaliza no imaginário dos telespectadores uma mensagem de fundo ideológico de quem institui e determina as relações hegemônicas de poder.

#### **4. A escola tem gente de vários estilos**

A escola é uma instituição que ocupa o papel social de organização e socialização dos sujeitos que, ao adentrarem o seu espaço para a escolarização, se deparam com diferentes culturas no seu interior.

O ambiente escolar revela-se como um dos espaços em que as representações dos grupos sociais são difundidas e, por isso mesmo, é um *locus* determinante para a construção e desconstrução dos preconceitos que afetam os alunos.

Lançar um olhar sobre tais acontecimentos me parece interessante para entender que viver em sociedade é o tempo todo estar sob o contexto da mediação dos elementos que caracterizam as identidades. É uma situação complexa na qual ocorre uma influência dos signos e símbolos, próprios do domínio da linguagem, que impõem aos sujeitos um comportamento segundo as exigências do *outro*, sem que tenham consciência disso.

Ao pensar a escola como um espaço em que o aluno passa boa parte da sua vida, Adesky (2001, p. 120) afirma que esse território torna-se realmente um local de apreensão da nossa realidade, uma vez que as espacialidades que limitam e alicerçam a apreensão que os outros têm sobre o nosso espaço, se baseiam nas representações que nós mesmos lhes oferecemos.

É importante perceber que os territórios são zonas permanentes de sombras, na medida em que podem se mostrar ameaçados os sentidos que se fazem das representações sociais. Por exemplo, ao ignorar uma data do calendário que seja relevante para um grupo, a escola alarga a fronteira afastando-se das diferenças, ao estabelecer que todos os grupos tenham as mesmas oportunidades para assumir suas identidades, a fronteira da intolerância se torna mais estreita e tende a cair.

A partir da pergunta sobre a forma como se mostram as diferenças no contexto educativo, capturei os seguintes discursos:

*Na escola tem pessoas de todos os estilos, de todas as raças, serve muito para aproximar, principalmente o ambiente escolar onde convive muito, onde você querendo, ou não, vai ter uma*

*convivência com aquela pessoa, você vai descobrir como ela é, acho assim, um lugar que vai ter essa maior convivência. (SF2)*

*Aqui se não viver, não souber lidar com a diversidade você não vai se dar bem. Porque aqui a gente vê de tudo Aqui todo mundo é igual e tem que lutar pelo seu espaço, pode ter um ou outro que não se dá bem, que não tenha seu espaço, mas por não lutar pelo seu espaço porque aqui todo mundo que luta tem seu espaço. (SM2)*

*Os valores na escola são mais de matrizes brancas, só que isso não interfere no relacionamento, entendeu, tem negros aqui que fazem parte de grêmios, falam que é escola de brancos, isso é aquilo, mas aqui, muitos negros dominam muitas partes principais que fazem a escola mover, grêmios, esportes, educação. (SF3)*

Com relação ao que foi mostrado pelo sujeito SF2, entendo que a convivência entre os alunos é marcada pela presença na escola de uma diversidade que, assim como na sociedade, é caracterizada pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação, algumas delas ainda atreladas ao preconceito que decorre, muitas vezes, da falta de oportunidade de convivência com esse amplo universo. Essa situação se agrava pela desinformação de quem é, como vive e como sente o diferente.

A fala do sujeito SM2 traz à tona a existência de uma tensão que, diversas vezes, gera atritos e conflitos. Penso que esse relacionamento litigioso estabelece as condições da competição por espaços que assume contornos discriminatórios e que só pode ser conquistado por quem vence. As condições e as armas dessa peleja não são as mesmas para grande parcela da população.

A fala do sujeito SF3 ao afirmar que, embora a matriz cultural branca predomine na escola, o sujeito negro ocupa posições de destaque e arremata com aparente ironia:

[...] imagina, o diretor do campus é negro, a pró-reitora X é negra, tem gente do grêmios que faz a voz dos alunos com o diretor, são negros. (SF3)

Nota-se, ainda, nos discursos, um entendimento de que os alunos são todos iguais e por isso a estranheza com a existência de preconceito em sua escola. Torna-se necessário perceber os limites desse entendimento.

Vejamos primeiro o que diz Gomes (2003, p. 76) sobre a presunção da igualdade entre negros e brancos:

Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com o sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra.

A autora afirma que somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações, práticas construídas socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais.

Quando perguntei como eles se sentem no cotidiano da escola, os sujeitos respondem vários aspectos que demonstram a cenografia do espaço escolar como uma região de fronteira marcada por relações interpessoais, nem sempre amistosas, entre o sujeito negro e o sujeito branco.

Penso que esse espaço enseja uma dialética das aproximações e distanciamentos que envolvem, por vezes, possibilidades de conexões e, outras vezes, promove tensões.

Veja de que forma os sujeitos percebem essas tensões e demarcações:

*Eu nunca deixei que as pessoas usassem a cor para me atingir. Sempre quando as pessoas vinham, eu sempre cortava ou então sempre mostrava pra elas que era melhor porque sabiam que eu sabia falar sobre isso, sobre esse assunto, então se viesse não conseguiriam ganhar no argumento. (SM1)*

*É melhor você ser chamado de negão, eu sou, do que ser chamado: “Ô pivete! Ô Piva”, não sei o que, e muitas mais formas, pra mim é melhor ser chamado assim, porque eu sou negro. (SM1)*

*Os meninos [referindo às meninas negras] são raros os que eu já vi dizer: “poxa, como ela é bonita”, “como o rosto dela é bonito, o cabelo”. Eu acho mais difícil. (SF2)*

O que o sujeito SF2 relata demonstra a importância do desenvolvimento de um olhar crítico do próprio aluno como defesa da pressão racista usada para ferir o afeto.

É interessante notar o modo utilizado para resolver o problema com base no pressuposto da autoconfiança, a julgar pelo reconhecimento da sua superioridade nos quesitos capacidade argumentativa e desempenho escolar.

Sobre outro aspecto relevante sobre a tomada de consciência da existência do racismo, vejamos o que diz Bento (2003, p. 158):

Quando adquirem uma melhor compreensão sobre o que é racismo e sobre suas manifestações, frequentemente, começam a reconhecer este legado dentro deles mesmos. Também negros reconhecem atitudes negativas, que eles podem ter internalizados, sobre seu próprio grupo racial, ou que eles têm sido sobre outros grupos.

Por certo que esta consciência crítica forma-se em diferentes etapas da vida dos sujeitos, não apenas na convivência dentro da escola, e a compreensão da existência do racismo permitem elaborar explicações para lidar com as situações que geram desprazer e estratégias para melhorar o diálogo inter-racial.

Quando o sujeito SM1 revela preferir ser chamado de negão demonstra que os apelidos por mais que pareçam ingênuas formas de identificação, trazem uma carga de estereótipos como imagens quase prontas sobre um determinado grupo social.

Para o sujeito SM1, pior do que ser chamado de negro é ser chamado de *pivete* ou outras formas depreciativas relacionadas à sua cor. Esses apelidos funcionam como rótulos incompletos e fragmentados da sua totalidade constitutiva como sujeito no espaço social.

Para Goffman (1988, p. 27):

Os estereótipos, por sua vez, dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano da vida social, impondo-lhe características de desacreditado. Essa “marca” na relação social faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, impedindo ao observador perceber a totalidade de seus atributos.

Diferentemente do sujeito SF1, que reage sempre que percebe alguma forma de diminuição do seu valor pelos colegas, percebo a falta de clareza do sujeito SM1, do que representa para a sua identificação no espaço social, a substituição da sua nomeação de nascimento pelo apelido, nem sempre percebido de forma respeitosa, podendo ser

utilizado como xingamento ou ofensa atribuída ao seu pertencimento étnico, por exemplo, em situações conflituosas.

A fala do sujeito SF2 expressa o não reconhecimento da beleza do negro, assim como a noção sobre o padrão estético predominante na escola. É interessante notar que entre os alunos, o momento da convivência em locais como pátios, corredores e cantinas adquire um caráter de contatos interpessoais e afetivos.

Observei, durante o período em estive no instituto, diversos ambientes externos à sala de aula, a presença de casais de namorados durante os intervalos das aulas e mudanças de turno. Penso que a aluna negra é a que tem maior dificuldade para estabelecer relação afetiva fora do seu grupo étnico.

Ainda sobre a representação da beleza do negro, trago a fala do sujeito SF3 que revela que:

*[...] não tenho preconceito nenhum, tem um negro aqui que é lindo. Ele tem trancinhas, ele tem traços finos, tem olhos pouco mais claros, entendeu, usa todo estilozinho, usa trancinhas na parte do cabelo, assim, todo bonitinho, todo arrumadinho. (SF3)*

Não é surpreendente constatar que ao admitir a beleza do negro, mesmo revelando não ter preconceito, o estilo e padrão admirados são os que mais se aproximam do fenótipo do branco.

A preferência presentificada do sujeito SF3 pela aparência mais suavizada identificada nos traços finos e olhos claros, me faz pensar o quanto as relações étnico-raciais que envolvem o universo simbólico do negro e do branco são marcadas pela negação do corpo individual e biológico negro como expressão de um corpo social e cultural.

Penso que essa negação da autoimagem pelo negro é parte de uma estratégia de sobrevivência em um ambiente hostil que define o lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro. Quanto menos a *negritude* se revela, mais chances o negro imagina ter no espaço controlado pela *branquitude*.

Para Gomes (2002, p. 40), o corpo evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. Pinturas corporais, penteados, maquiagem adquirem, dentro de grupos culturais específicos, sentidos distintos para quem os adota e significados diferenciados de uma cultura para outra.

Quando perguntei sobre a discussão da temática étnico-racial na escola, obtive as seguintes incursões:

*Eu fiz, mas não sobre essa questão da desigualdade, essa coisa assim, foi em História sobre o tráfico negreiro, contando um pouco da história deles, mas bem superficial, nada aprofundado sobre a história mesmo. (SF2)*

*Esse ano assim foi pouco abordado, teve na semana de tecnologia, teve a mesa redonda sobre esse assunto. (SM2)*

*[...] deveria haver mais conversas, mais palestras, mais acompanhamentos, mais estudos sobre as nossas origens, por que isso que iria gerar um pensamento novo sobre os africanos, sobre os afro-descendentes, isso mudaria todo o conhecimento histórico que há no Brasil. (SF3)*

As falas coletadas nas entrevistas dizem o que o sujeito sente e pensa sobre a importância do estudo da temática étnico-racial na escola. Para eles a escola é uma instituição formadora, não só de saberes escolares, como, também, sociais, culturais e afetivos.

Por essa perspectiva, o currículo precisa contemplar em seus conteúdos valores, crenças e hábitos dos diversos grupos socioculturais.

Com relação ao dito pelo sujeito SF2 sobre o saber-fazer dos trabalhos escolares, a abordagem precisa perseguir objetivos outros, que não apenas a história da escravidão.

São vários os estudos realizados que podem dar suporte aos professores no trato da temática. A propósito, Gomes (2002, p. 40) sugere que o professor tem que se debruçar sobre o exame dos livros didáticos e a forma como o negro é representado nele, tem que romper com a barreira do silêncio sobre a questão racial na escola, no âmbito da educação infantil educar, respeitando as singularidades e pertencimento dos sujeitos gênero quanto ao local de moradia, se morador da zona rural ou urbana e, por fim, que o currículo seja significativo em seus conteúdos.

Penso que já existe no Brasil uma rica produção teórica educacional que está disponibilizada para os estudos dessas temáticas.

Observa-se, na fala do sujeito SF3, que é destaca a importância dessa discussão na escola para a mudança do desconhecimento, da intolerância e do preconceito existente contra as outras heranças civilizatórias das populações de origem não europeia.

Para Santos, R. (2010, p. 199):

O espaço institucional pode proporcionar discussões verticalizadas a respeito das diferenças presentes, favorecendo o reconhecimento e a

valorização da contribuição africana, dando maior visibilidade aos seus conteúdos, até então, negados pela cultura dominante. Esse tipo de ação promove um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações raciais, desgastadas pelas diferenças ou divergências étnicas.

Para o autor, esses são desafios que colocam o professor em xeque, pois ele precisa transitar por esse labirinto de novos referenciais na busca de um outro sentido ao seu fazer pedagógico. O professor que não compreende o seu papel na desconstrução dos mecanismos que engendram o racismo na escola, seja por despreparo, falta de condições de trabalho, ou por omissão, estimula a difusão dessas idéias entre os alunos.

Os sujeitos revelaram situações protagonizadas por professores:

*Como professor ele não deveria fazer isso, por que professor é um orientador e forma alunos para vida, pessoas, cidadãos e ele falando assim, acaba induzindo o pensamento mais racista de que mulher negra é pra ser amante, mulher branca é pra ser esposa, de uma forma acaba movimentando, gerando pensamentos negativos na cabeça de cada um. (SF3)*

O diálogo abaixo entre sujeito SF2 e o professor ocorreu no contexto do seu namoro com um colega negro da escola.

*Ele perguntou assim:*

*- Você, branquela desse jeito, com um negão daquele?*

*Por que ele é bem negro mesmo, aí eu disse:*

*- O que é que tem?*

*Levei na brincadeira, sabe, pra não ficar com aquilo na cabeça, as pessoas ficarem falando e eu ser influenciada, entendeu. Eu levava na brincadeira, eu gosto mesmo, me agrada, então é o que importa. (SF2)*

Escuto, nessas falas, o desejo de que o professor leve em consideração uma prática educativa nova e transformativa, o que, para Ornellas (2005), é uma relação pedagógica que não se encontre unicamente orientada pela transmissão de conteúdos, mas pela qualidade da relação afetiva que se estabelece entre ele e o aluno.

Certamente que a demonstração de estranhezas e falas que colocam em dúvida a perspectiva de aproximações entre as diferenças provoca mal-estar. No caso do sujeito SF2, foi necessário uma estratégia de “levar na brincadeira” para não se deixar influenciar pelo olhar do preconceito lançado sobre a sua relação afetiva.

Penso que o despreparo do professor para lidar com a questão racial em sala de aula é um fator que, juntamente com a valorização da temática étnico-racial no conteúdo dos currículos, deve ser objeto das políticas educacionais e de incentivo à formação dos professores.

## 5. Cotas raciais: um preconceito

A problemática das relações raciais no Brasil que envolve a sociedade afeta a escola e o processo educativo é marcada pelo viés da cultura. Portanto, precisamos compreender o momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico.

Para Candau (2001, p. 43), a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Com relação ao dito pelos autores, penso que a passagem do tempo histórico produz transformações nas mentalidades e comportamentos cotidianos dos sujeitos que expressam no âmbito da cultura novas formas de perceber as relações sociais e os costumes.

As próximas falas dos sujeitos revelaram uma compreensão de que as representações sociais sobre as relações étnico-raciais apontam novas perspectivas:

*Quando as pessoas estão mais velhas é mais difícil de mudar aquele raciocínio que elas já têm, foi tanto tempo que elas já viveram, hoje, que as pessoas têm uma mente mais aberta, conversando, explicando, eu acho que fica mais fácil. (SF2)*

*Os jovens estão com a cabeça mais aberta, por que adulto hoje para tirar esse raciocínio de preconceito, de racismo, é muito mais forte do que pra se tirar de um jovem que tem a mente mais aberta.(SF3)*

*Eu acho que há tempo que a sociedade tenta mudar aos poucos, como eu disse, se a própria população tentar mudar mais pra frente pode voltar a ser uma sociedade única, mais junta, sem discriminação. (SF1)*

*Com certeza já foi pior, muito pior, mas ainda não é cem por cento. Eu acho que pra tudo o primeiro passo é a educação para as pessoas ter consciência, racismo, discriminação é falta de educação, além de ser um crime. (SM3)*

Os sujeitos SF2 e SF3 revelam que no presente as mentes estão mais abertas para novas ideias sobre velhas questões. Nota-se, nesses discursos, a noção de que o preconceito racial é mais difícil de ser removido dos mais velhos, devido à cristalização em suas mentes de um pensamento conservador.

O que me faz pensar que a escola está sendo chamada no presente a lidar com a pluralidade de culturas, a reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, a abrir espaços para a manifestação e a valorização das diferenças; questões que no passado não foram devidamente encaminhadas devido à concepção homogeneizadora de educação que procurava alcançar resultados de socialização e aprendizagem para todos, independentemente, das suas singularidades e identidades.

As falas reveladas coincidem com a literatura sobre o tema que reconhecem a problemática da discriminação como uma questão complexa que precisa ser trabalhada contemporaneamente com base em uma dimensão multidimensional que implique o reconhecimento e o enfrentamento do preconceito racial na escola, sem silenciá-lo, a reflexão crítica sobre os conteúdos dos currículos e livros didáticos e atuação do professor na perspectiva dialógica da escuta e do afeto.

Para o sujeito SM2, a mudança no tempo da discriminação racial, embora insuficiente, deve-se à educação e ao caráter legal que considera o racismo como crime. Percebo que ainda existe um pudor em discutir a questão do preconceito racial no cotidiano por considerar que a lei basta para intimidar o infrator.

Cabe resgatar a seguinte afirmação que fiz na (p. 21), de que não basta a lei para que a realidade do preconceito se altere. São nas relações sociais do cotidiano e principalmente, nas práticas educativas antirracistas, que as contradições são evidenciadas e o jogo de tensões entre o sujeito que discrimina e o que é discriminado sofre a possibilidade de ser alterada.

Quando perguntei sobre as cotas raciais como modalidades de acesso à escola, os sujeitos revelaram nas falas que:

*Eu não concordo com as cotas raciais, por que é como se o negro precisasse de um auxílio para ele entrar em uma instituição, é como se dissesse, ele vai ter que ter um auxílio, não vai poder entrar pelos seus próprios méritos. (SF2)*

*Eu acho que já é um preconceito, ter cota para negro já é abominável. Por que isso já esta dizendo assim: que o negro não pode competir de igual com o branco.(SM2)*

*As cotas já é um pensamento que vem com uma injustiça, meio num ato preconceituoso, por que “só por que ele é negro ele não tem capacidade de concorrer com uma pessoa dita branca”? (SF3)*

*Acho que o mais importante era investir na educação tipo pra igualar, por que negro, branco, independente de Cotas ou não, tem a mesma capacidade (SM3)*

A maioria dos sujeitos revela que considera as cotas como uma discriminação contra o próprio negro, ao ferir a sua capacidade de competir, nas mesmas condições, com os não cotistas. Essas falas demonstram ignorar os efeitos prejudiciais dos mecanismos de desigualdades que afetam em maior grau esse segmento da população.

O sujeito SF2 afirma que o ruim das *cotas*

*[...]é que muitas vezes, quando eles entram na instituição, pelos outros alunos que vieram de uma escola particular com um ensino melhor, ele pode sentir inferior (SF2)*

Mesmo reconhecendo que os alunos provenientes da escola particular e, portanto, não favorecidos pelas cotas, são os que alcançam os melhores desempenhos na escola, essa fala me faz pensar que a sensação de inferioridade do aluno cotista advém das condições desiguais da escola pública e da sua condição social.

Para Sousa (2005, p. 110), os polêmicos debates em torno das cotas para negros nas instituições de ensino,

*[...] têm proporcionado boas oportunidades para se colocar na ordem do dia a discussão sobre as relações étnico-raciais brasileiras com seu mito de país racialmente democrático. Em todos os cantos deste Brasil lideranças negras têm aproveitado a atenção e a curiosidade da sociedade sobre as políticas de cotas para trazer para o centro da discussão, não apenas as cotas, mas, principalmente, a questão da inclusão econômica e social desse segmento populacional. Inclusão que passa pela garantia de direitos vitais como: saúde, moradia, trabalho, educação e vida digna para todos. Ou seja, a conquista da cidadania.*

É interessante sinalizar que o discurso do sujeito SM3 aponta para a necessidade de maiores investimentos na escola pública para que ela permita a inclusão e a aprendizagem das pessoas menos favorecidas. Alcançar esse objetivo é uma questão de tempo e de conscientização, porque a escolaridade é um longo caminho, mas nenhum esforço é perdido, mesmo que os resultados demorem a acontecer.

### **3.1.3. HISTÓRIAS - “Era uma vez”: produção de sentidos em preto e branco.**

O instrumento de coleta a partir da escrita de histórias pelos sujeitos possibilitou a revelação de narrativas que, mesmo sendo ficcionais, produziram uma ordenação discursiva a partir do dispositivo do desenho imagético.

Em função do entendimento dos dicionaristas, a exemplo do que recomenda Aurélio, utilizo a grafia para *história* iniciando com “h” minúsculo, no sentido de narrativa de ficção, conto popular, e demais acepções que diferem da ciência histórica.

A arte de contar histórias é uma prática milenar que se originou da tradição oral. Criar histórias aproxima-se de uma arte, pois depende da imaginação através da construção de imagens interiores. Elaborar uma história é um encontro com o imaginário e o desafio de, em todo tempo, construir desfechos dos mais inusitados que revelam a experiência e a aprendizagem de cada um.

A construção do texto a partir do acervo pessoal, como a memória e os afetos, articula-se com as próprias histórias vividas ou não, mas que guardam sentido com o conhecimento social da realidade, formação de conceitos, pois, embora seja ficção, o texto literário tem o poder de revelar a realidade social e até desmascarar suas mentiras, de forma que “a ficção pode ser mais real que o que se quer real, e o real pode ser mais ficcional que o que se quer ficcional” (Roland Barthes).

Diante disso, convido o Grupo Palavra Contada (1996) para abrir a roda das histórias a seguir, quando diz que:

Eu vou te contar uma história, agora, atenção!  
Que começa aqui no meio da palma da tua mão  
Bem no meio tem uma linha ligada ao coração  
Quem sabia dessa história antes mesmo da canção?  
Dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão, dá tua mão...

Para a construção das categorias, optei algumas vezes em tomar como referência os títulos das próprias histórias que entendo como fundantes na linha de que fala o poeta, entre o discurso e o coração dos sujeitos. As temáticas recorrentes e que geraram efeito nas histórias, possibilitaram a construção de três categorias:

1. A cor não é nada
2. Escuta ao sujeito negro
3. Negro: marcas semiotizadas

Seguem as transcrições das histórias e as análises dos seus discursos.

### **1. A cor não é nada**

#### **História 01**

Título: A COR NÃO É NADA

Autor: Sujeito SF1

*Era uma vez um garoto chamado Rodrigo que morava numa favela e tinha o grande sonho de ser médico. Ele estudava em colégio público e lá tinha um amigo que não ligava para nada, só sabia brincar. Rodrigo se formou (concluiu o colegial) e então decidiu fazer o vestibular para a universidade pública e passou em medicina.*

*Já o seu amigo, era de classe média alta e só estudava em colégio público para contrariar seus pais. Nunca teve o sonho de fazer uma área específica, mas por influência fez vestibular na mesma universidade pública para medicina e perdeu. Rodrigo pode ser considerado negro e o seu amigo branco.*

A leitura que pode ser feita dessa história intitulada *A Cor Não é Nada* é que a aluna expressa o desejo do personagem negro de superar as dificuldades por que passa na favela em que mora. O seu desejo de se tornar médico, disputando uma vaga no vestibular na universidade pública, é apresentado como o grande sonho da sua vida.

O que poderia ser considerado um obstáculo difícil de ser ultrapassado por causa da sua condição social foi alcançado em função da sua determinação em alcançar o seu

objetivo. Nas instituições de ensino, as vagas dos cursos de excelência são ocupadas majoritariamente por estudantes de classes sociais mais favorecidas.

Para Queiroz (2004, p, 102), a escolha da carreira é uma decisão que está estreitamente ligada à origem social do estudante. O curso superior aparece como horizonte de formação, muito mais para as camadas médias que para as de menores níveis de renda.

A jovem apresenta o personagem branco como sujeito destituído de sonhos, que *não quer nada* e que *se deixa levar pela influência dos outros*. Pelas condições socioeconômicas das classes mais favorecidas, podemos supor que exista uma naturalização que considera o sujeito com esse perfil como candidato potencial para cursar medicina em uma universidade pública.

Pode-se perceber ainda que a jovem atribui valores negativos ao branco que estaria a estudar em uma escola pública como forma de contrariar seus pais.

Como um desfecho revelador, a jovem apresenta a vitória do personagem negro que alcançou o seu sonho, pelo menos inicial, de adentrar a universidade.

Há de se evidenciar que para que o personagem ultrapassasse o estreito funil da educação superior os seus méritos pessoais não seriam suficientes, a desconsiderar uma ampla rede social de apoio que o ajudou no curso da sua vida escolar e social.

Como a igualdade de condições entre brancos e negros é inexistente desde o início do processo de escolarização, é mister supor que os negros provavelmente não conquistarão os mesmos resultados que os brancos e passarão ainda por outros obstáculos dentro do sistema universitário e no mercado de trabalho.

Praxedes (2008, p. 12) nos convida a refletir sobre essa questão ao afirmar que:

[...] o nosso sistema universitário deveria estar comprometido com a democracia e com o fim das desigualdades e hierarquias sociais fundadas nas práticas discriminatórias. Alguns argumentam que não é esse o papel reservado para o Ensino Superior. Cabe então perguntarmos: Por que não podemos redefinir a missão do Ensino Superior público em nosso país?

Observo, diante do longo percurso que falta para o personagem negro percorrer na universidade e no mercado de trabalho, ambientes permeados de desigualdades, que

a categoria cor não pode ser considerada como sendo nada, um componente irrelevante e de menor importância, como sugere o título anunciado.

## **História 02**

Título: IGUALDADE JÁ!

Autor: SF2

*Era uma vez, dois amigos que estudavam na mesma escola, entretanto, um era negro. Por sua cor ser diferente dos demais, ele sofria com um enorme preconceito. Pedro, o seu melhor amigo, era branco com boas condições financeiras, se chateava mais pela discriminação do que o próprio João, negro, morador do morro. Pedro, ao visualizar que o preconceito na escola era freqüente, principalmente com os afro-descendentes, começou a realizar um projeto denominado “Diga não ao racismo”, para motivar os seus colegas, negros ou não, ao combate a esse mal, mostrando não só a escola, como também à sociedade que o preconceito não leva a nada e que todos, independente da cor e raça, somos todos iguais.*

A história intitulada *Igualdade Já* traz como elemento da narrativa uma chamada para relativizar os danos provocados pelas desigualdades que se impõem ao personagem negro. Mesmo em condições de vidas diferentes determinadas, sobretudo, pelas condições financeiras e pela cor dos personagens, a história sugere que o negro e o branco podem viver e se relacionar bem na sociedade.

Embora a demarcação das diferenças em suas vidas não tenha sido suficiente para impedir que ambos buscassem uma maneira de enfrentar o preconceito racial presente na escola que deixava muito mais indignado o personagem branco do que o seu amigo negro.

É preciso enfatizar que esse comportamento passivo do sujeito discriminado e imerso em ambiente hostil pode ser compreendido como uma atitude de autoproteção a partir do que fala Cavalleiro (2003, p.100), quando ele afirma que “silencia a dificuldade que se tem em se falar de sentimentos que remetem ao sofrimento”.

A mobilização em torno do movimento “Diga Não ao Racismo” foi uma estratégia que despertou nos estudantes negros e não negros a disposição para refletir sobre o tema e mobilização para combater o preconceito.

Nessa perspectiva, o título da história “Igualdade já!” é a projeção de um ideal a ser perseguido no âmbito dos direitos, tratamento digno e de oportunidades, um apelo às novas relações raciais que precisam ser fundadas.

No meu entendimento, essa chamada não mascara as diferenças, mas tem como objetivo imediato a denúncia aos tratamentos desiguais que ainda permeiam as relações cotidianas que confirmam a existência de tratamentos diferenciados dimensionados pela origem socioeconômica e étnica dos personagens.

## 2. Escuta ao sujeito negro

### História 03

Título: HÁ ESPERANÇA

Autor: SM1

*Era uma vez, dois jovens que se conheceram em um ponto de ônibus. Um era branco e rico e o outro era preto e pobre. Mas eles tornaram-se grandes amigos e decidiram lutar para conscientizar as pessoas a não praticar o racismo. O menino pobre ganhou uma bolsa estudantil e foi estudar na mesma escola que o menino rico.*

*Os dois se formaram em ciências sociais e ficaram conhecidos no mundo inteiro por conscientizar as pessoas. Eles também passaram a morar no mesmo prédio, para dar exemplo que o preto que vem da favela pode ter um futuro melhor.*

A partir da leitura que pode ser feita dessa narrativa intitulada “Há Esperança”, nota-se a expectativa de dois garotos, de classes e cores diferentes, um era rico e branco e o outro, *preto* e pobre, que se encontraram por acaso e ficaram amigos.

O estreitamento da relação se deu na escola, quando o segundo obteve uma bolsa de estudos e foi estudar no mesmo ambiente que o primeiro, de certo um estabelecimento privado.

Embora o jovem não indique como a bolsa de estudos foi conquistada, se pelo mérito cognitivo ou por razões de outra ordem, faz-se necessário discorrer sobre os aspectos objetivos e subjetivos que o aluno bolsista enfrenta quando adentra esse ambiente. São obstáculos que ameaçam a manutenção e o prosseguimento dos seus estudos.

Não basta a gratuidade da mensalidade, existem os custos de fardamento, material escolar, livros, transporte e refeições dentro e fora da escola.

No âmbito da intersubjetividade das relações afetivas, ocorre o contraste do estilo de vida e valores que hegemonomizam esses espaços sentidos diferentemente pelo negro e pelo branco.

A opção feita pelos dois amigos pelo curso de Ciências Sociais possibilita avaliar que os jovens viram nessa área do conhecimento a possibilidade de compreender a complexidade do preconceito racial na sociedade brasileira. Esse campo de estudos projetou os dois personagens na carreira internacional como palestrantes, tornando-se referência mundial.

O eixo de discussão da narrativa aponta para uma possibilidade de ascensão social pela via da escolarização e da oportunidade. Os dois amigos da história demonstraram que, ao abalar as barreiras da cor e da classe, as capacidades emergem indistintamente de quem seja e, assim, pelas frestas da fronteira rígida que institui e determina o lugar do negro na pobreza, projetam-se autonomamente a altura dos seus sonhos de dignidade.

Com relação ao desfecho da narrativa, a conquista de um futuro melhor pelo personagem negro é o exemplo que mobiliza a sua *esperança*.

### 3. Negros: marcas semiotizadas

#### História 04

Título: UM DIA PARA NÃO SE ESQUECER

Autor: SM2

*Era uma vez, dois meninos, um negro e um branco, eles moravam em uma mesma cidade, porém, em bairros diferentes. Eles não se conheciam e nem sabiam que as suas vidas se encontrariam, nem mesmo como isso ocorreria. O branco se chamava Alexandre, ele morava em um bairro nobre, estudava em uma escola particular, já o negro, ele (João), morava em uma favela, um bairro em que moravam muitos marginais.*

*Ambos fizeram a prova para entrar no... e ambos passaram, eles ficaram na mesma sala e com o passar do tempo ficaram amigos em um trabalho. Eles formaram uma dupla e deveriam fazer o trabalho no fim de semana, com isso um foi na casa do outro e é aí que a vida deles se juntam.*

*O negro João ao ir para a casa de Alexandre, o branco, percebeu que estava sendo vigiado por alguns meninos, ao se identificar no portão do prédio percebeu que o porteiro avisou que era um rapaz negro, isso o marcou muito. O tempo passou e*

*Alexandre foi levar João ao ponto, ao perceberem que o ônibus ia sair ambos correram para alcançar, Alexandre foi na frente, mas ao chegar no ponto percebeu que dois policiais pararam João, ele então voltou e os policiais já estavam colocando João na viatura, ele então explicou tudo e fez com que os policiais deixassem o ir. Isso fez com que no trabalho os meninos falassem sobre o preconceito que existe no Brasil.*

Essa história intitulada *Um dia para não se esquecer* denuncia uma situação que envolve dois personagens, um branco, que morava no bairro nobre e o outro negro, que morava na favela. Da condição inicial de concorrentes no processo seletivo da escola, foram selecionados na mesma instituição de ensino e estudaram na mesma turma, tornando-se companheiros.

A partir da convivência cotidiana no espaço escolar, apesar das suas diferenças de natureza sociais e étnicas, eles formaram uma dupla para produzir um trabalho escolar. Ao se dirigir à residência do personagem de classe mais favorecida, o personagem negro sentiu o desconforto de estar sendo vigiado pelo porteiro e a polícia pela desconfiança provocada pela sua cor.

É possível pensar que esse mal-estar advindo da observação de *canto de olho* do outro relaciona-se com o *estupro da alma*, como descreve André (2008, p. 166), ao afirmar que “ninguém nos vê, entretanto, sentimo-nos dissecados e ressecados pelo outro”, e alerta que a invisibilidade pública é a forma mais aterrorizante de nos sentirmos visíveis.

Ao ser acompanhado na saída pelo colega branco que o levou até o ponto de ônibus, outra cena de humilhação foi narrada pelo jovem. Aqui a fonte de inspiração para essa narrativa do jovem foi um comercial, veiculado pelo canal de Televisão Educativa da Bahia (TVE), tratando da temática do preconceito racial, em que aparecem dois jovens correndo para alcançar um ônibus. Quando o negro está correndo na frente do branco, eles são vistos pelos policiais como jovens apressados, na situação inversa com o branco correndo na frente, a cena é associada à violência de um suposto assalto em que o personagem negro tenta roubar o personagem branco.

Parte da história do sujeito SM2 transmite uma mensagem de denegação nos processos de subjetivação que as representações desprazerosas de ser negro provocam nas vítimas de atos racistas.

Sobre essa questão, Kaes (1997, p. 68) diz que o que se transmite não é só o negativo, é também aquilo que ampara e assegura as continuidades narcísicas, a

manutenção dos vínculos intersubjetivos: ideais, mecanismos de defesa, identificações, certezas, dúvidas.

Outro aspecto que posso perceber a partir do que trata o autor é que o negro compromete a sua capacidade de se inscrever no mundo como sujeito autônomo, referenciado na identidade étnica de si. O sujeito que conta a história não se assemelha ao final, quase sempre feliz, do conto de fadas, mas a um conto que o espelho reflete o etnocentrismo marcado por um grupo em que seu sintoma não vem de si mesmo, mas é imposto pelo outro. Esquecer é realçar o sujeito da narrativa, que lembra, deseja armazenar o episódio daquele dia na memória e essa posição aproxima em grande medida do que se fala hoje sobre essa temática.

É interessante pensar, ainda, que a experiência que marcou “um dia para não se esquecer”, serviu como elemento para que o aluno branco e o aluno negro compartilhassem uma reflexão crítica e uma ação mobilizadora capaz de interferir no conteúdo do trabalho apresentado na escola, agora munidos com lupas para deciframos os códigos do preconceito no Brasil.

## **História 05**

Título: SER OU NÃO SER?

Autor: SF3

*Num certo dia passeado pela rua, João, garoto pobre e que morava em uma favela no Rio de Janeiro, conheceu um menino que chamava Frederico, que era um garoto branco e que morava no Leblon Assim, conversando esses dois meninos acabaram virando super amigos, tipo unha e carne. Muitos dias após a primeira conversa deles, Frederico decidiu que subiria pela primeira vez em uma favela. João, morador do morro, ficou muito apreensivo, na verdade com muito medo. Então os dois entraram em becos e vielas, até finalmente chegou à casa de João, sua mãe ficou muito feliz por seu amigo Frederico ter subido e encarado becos escuros e compridos.*

*Até que em outro dia Frederico chama João para conhecer seu amplo apartamento no Leblon. Então vai João com aquela velha bermuda, sua kenner e sua camiseta ao encontro da mãe do seu amigo. Quando João se deparou com aquelas coisa lindas, piscina e tudo mais. Quando Frederico apresentou João à sua mãe o inesperável aconteceu. Sua mãe não aceitou que ele tivesse um amigo negro. Então, Frederico sem concordar com sua mãe, sai de casa com João e decidem tirar uma foto, uma de João*

*vestido com um velho guarda-roupa e de Frederico do jeito que estava quando subiu a favela.*

Essa narrativa intitulada *Ser ou Não Ser* aborda a história de dois jovens que resolvem visitar o espaço de morada do outro após terem cultivado uma amizade. Ambos faziam parte de universos sociais distintos e apesar das diferenças não demonstraram preconceito em se permitir ir ao encontro do outro.

No primeiro momento, a subida no morro do garoto branco pelas vielas e becos desconcertante para um jovem acostumados na zona foi uma atitude vista pela mãe do seu amigo como corajosa e afetiva.

Nota-se que a alegria anunciada pela jovem evidencia que há uma visão determinista que estabelece que o morador da comunidade menos favorecida é aterrorizador e, possivelmente, portador de uma índole suspeita.

Por certo, são regiões muitas vezes destituídas ou com precariedade de serviços e instituições públicas básicas, embora a violência não é inerente à estrutura do sujeito que mora numa ambiência social desfavorecida.

Bierrenbach (2002, p. 45) ajuda a pensar nessa dimensão quando nos alerta para a persistência dos padrões de violação dos direitos aos quais essas comunidades estão submetidas e que está “correlacionada à precariedade da consolidação democrática ou, ainda, à frágil construção/reconstrução da cidadania de milhões de excluídos em nosso país”.

A aluna corrobora o pensamento do autor ao revelar na narrativa a violência simbólica do preconceito, quando da visita do jovem negro à casa do seu amigo, retribuindo a visita. Percebe-se, nesse discurso, que o tratamento dispensado ao jovem pela mãe do seu colega branco ao estereotipá-lo pelas suas vestes e sua cor, julgando-o pelo soslaio impróprio para ser amigo do seu filho. Esse ato estabelece uma tensão que aponta uma cisão na possibilidade de convivência na diversidade. Que juventude a sociedade brasileira está formando?

Essa é a pergunta feita também por Bierrenbach (2002, p. 51), que a arremata afirmando que:

de um lado temos milhares de jovens “descartáveis”, sendo assassinados, dentro dos presídios e depositados nas instituições de internação, de outro temos jovens criados em condomínios fechados,

distanciados dos problemas reais e cotidianos, adeptos do consumismo e cognominados “geração shopping Center.

Com relação ao dito pelo autor, percebo que uma parcela dos adolescentes buscam no shopping Center o prazer fugaz ao mesmo tempo em que, demonstram sentir angústia e a necessidade de se sentir incluído no grupo – na *tribo* - mesmo que seja por um instante. Penso que o aparente conforto do ambiente refrigerado e asséptico do shopping é excludente na medida em que se constitui em espaço privado que promete lazer, consumo e segurança como opção às praças, parques e ruas.

Vale ressaltar que no final da narrativa a aluna sustenta a amizade dos personagens apesar das diferenças e fatos que envolveram o afeto. É importante pontuar que *o ser ou não ser* a que o autor da história se refere parece que ainda não está impregnado pela exclusão. No registro fotográfico feito pelo sujeito branco e pelo sujeito negro, ocorreu uma relação quase fusional dos dois corpos transformados em um.

O que me permite pensar ser esse desenho imagético uma síntese da representação da identidade nacional complexa que vive atormentada pelo conflito de “ser ou não ser”.

## **História 06**

Título: O ESPELHO

Autor: SM3

*Era uma vez, um menino negro que morava em uma favela. Esse menino possuía um espelho. Ao se olhar nesse espelho, ele se enxergava em outra realidade: já não era mais negro, com o cabelo crespo, a pele escura. Ele se transformava em um menino branco, cabelos lisos, bem vestido e morando em um belo apartamento. Mas, o que esse menino não sabia é que ao se olhar naquele espelho ele deixava de ser ele mesmo e acabou morrendo na favela onde morava e com as roupas pobres que usava, pois ao invés de se assumir e se valorizar, passou a vida se iludindo.*

Observa-se que a história nomeada *O Espelho* aborda a questão da identidade de um menino negro que morava na favela, não aceitava a sua condição e se mirava no espelho do branco.

A abordagem do aluno revela no personagem a denegação que sonha em ter outro tipo de cabelo e cor da pele. Essa realidade pode ser explicada pelo desejo do personagem de se livrar do estigma que determina o seu lugar de inferioridade na sociedade.

O conflito do personagem o acompanhou até a morte ante a impossibilidade de alcançar o seu desejo de ser o outro, no sentido inverso do mito narcísico, no qual ele mesmo admirava a sua beleza refletida na água. Veloso (1992) diz que *Narciso acha feio o que não é espelho*. O caso desse personagem coloca o mito pelo avesso, considerando que ele não reconhece o que vê no espelho, ou seja, acha feia a sua própria imagem.

Em grande medida, é possível pensar que o personagem foi afetado no curso de sua vida por várias circunstâncias desfavoráveis e humilhantes nas relações sociais cotidianas. Na visão de Cavalleiro (2008, p. 98), essa humilhação resulta de “uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamentos, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios”.

É interessante sinalizar que o espelho é um objeto que reflete as dimensões do pessoal, do social e do psicológico. E, se uma das pontas desse triângulo se desequilibra, o impacto sentido quebra a identificação social do sujeito, alterando a sua identidade no nível individual e no coletivo, além de obstacularizar a escuta de *si* e do outro e do seu pertencimento.

Na teia da resolução interpretativa do problema que fiz neste estudo, considero importante fazer uma leitura dos elementos afetivos que, ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem, afetam as representações sociais dos sujeitos.

### **3.2 Tríade que enlaçada os instrumentos de coleta.**

No processo de análise, fiquei atento ao fato de que cada instrumento de coleta de dados aplicados na pesquisa ofereceu achados preciosos para entender o fenômeno da representação social que escolhi estudar.

Da articulação dos três instrumentos, o grupo focal, a entrevista e a história, foi possível identificar aproximações e distanciamentos que apresentarei a seguir.

O grupo focal inicialmente me permitiu verificar as formas como as representações são veiculadas na vida cotidiana e que adentram o espaço da escola. Na

observação inicial do grupo, desenvolvi uma escuta cuidadosa para decifrar o significado de um discurso que me pareceu articulado e contraditório, fundado no discurso de que os alunos são iguais e as diferenças, quando se apresentam, são anteriores à chegada ao instituto.

As falas da maioria dos sujeitos expressam o quanto o processo seletivo da instituição é um ponto de referência na ancoragem das suas representações. Para os alunos, a modalidade do processo seletivo do instituto não distingue classe social, gênero, opção sexual ou cor, todos podem submeter-se e os mais preparados ocupam as vagas disponíveis. Embora a natureza da escola em que os alunos estudaram, se de natureza pública ou privada é um elemento que pode distinguir o desempenho nos cursos.

A partir desse cenário, surpreendi-me com um quadro das relações étnico-raciais ampliado em sua extensão e complexidade, ao perceber que, nos locais onde os alunos negros e brancos compartilham no contexto educativo, os afetos dos sujeitos negros são por vezes desprazerosos e marcados pela denegação de ser ou não ser negro diferente do que revelou a maioria.

Por vezes, a identificação do aluno negro com a sua matriz de origem africana é inferiorizada e desprestigiada em detrimento dos referenciais eurocêntricos que predominam, impondo estilos de roupas, acessórios, cabelos e conceitos de beleza idealizado na imagem do outro.

Nas entrevistas, os sujeitos retratam uma ambivalência de afetos que perpassa o étnico-racial, em que ora a escola é convidada por eles a repensar a forma como lida com a diversidade e a pluralidade de culturas em seu espaço, assim como a mudança de postura em muitos professores que desconsideram essas diferenças em sua prática pedagógica.

Nota-se a riqueza desse discurso que denuncia o silenciamento sobre a temática do preconceito racial no currículo do instituto em função do perfil tecnicista. O que me faz pensar se há espaço na contemporaneidade para o ocultamento desse fenômeno na escola. Penso que a escola precisa escutar esse ruído em todos os seus tons, se pretende construir um espaço dialógico em que alunos e professores aprendam a lidar com esse fato quando se depararem com ele.

Escuto, nessas falas, um desejo dos alunos para compreender as diferenças e poder, noutra perspectiva, relativizar aquela representação sobre a *igualdade* do negro e do branco trazida no grupo focal.

Entendo que a igualdade de que falam nos remete a pensar nos padrões de violação dos direitos sociais do *aluno negro em sala branca*, igual na inscrição da lei e desigual no tratamento recebido da sociedade.

Narrativas que aparecem nas histórias, como encontros entre o imaginário e a realidade das práticas sociais dos sujeitos sobre as relações étnico-raciais, ora afetadas pela exclusão, ora pela inclusão.

Nelas se expressaram experiências e aprendizagem dos sujeitos, enredadas em personagens que buscam oportunidades para superação das dificuldades materiais e afetivas com que se defrontaram no cotidiano. Outras vezes, projetam um ideal a ser seguido que apela para a fundação da relação étnico-racial para a diversidade.

Ao analisar as histórias dos sujeitos, nota-se um apelo para que sejam portadoras de uma mensagem que precisa ser escutada pela escola no que foi dito pelo direito e pelo avesso das representações, incompletas por serem compartilhadas por sujeitos faltantes, mas que expressam a humanidade latente que há em cada um com vistas a contemplar a sua singularidade.

Na teia da resolução interpretativa do problema que fiz neste estudo, considero importante fazer uma leitura dos elementos afetivos que, ao lado da cognição, da comunicação e da linguagem, afetam as representações sociais dos sujeitos. Como exemplo desse enlace entre o afetivo e o cognitivo, trago a tensão presentificada na representação sobre as cotas raciais reveladas pelos sujeitos que não entendem essa política afirmativa como mecanismo eficiente de inclusão dos alunos negros desfavorecidos no direito ao ensino de qualidade na escola pública.

Nessa análise, pode-se objetivar que as representações sociais sobre as relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo estão ancoradas nas representações da: chegada marcada pelo preconceito; denegação: ser ou não ser?; a cor tem matizes; construção sócio-histórica; o branco é rico porque é branco; o negro tem afetos; a escola tem gente de vários estilos; cotas - um preconceito; a cor não é nada; escuta ao sujeito negro e negros - marcas semiotizadas.

Os achados da minha pesquisa me fazem pensar que essas categorias revelam a forma como se organizam e se materializam os elementos estruturantes das representações para os sujeitos e como, no percurso de tais elementos, se naturalizam as suas práticas do cotidiano quanto ao objeto desse estudo.

Faz-se pertinente acrescentar que esses sujeitos me passam uma bagagem de tesouro para que eu possa sistematizar o enigma: amo-te ou te devoro? Esse dizer do

enigma afirma a denegação do ser e não ser presente no desenho imagético, que traz a síntese dessas representações sociais que o estudo se propõe.

Escrever esse método em quadro branco é uma maneira de pensar que a superfície do quadro, que era negro e marcado por um giz claro, passou a ser um quadro branco marcado por um pincel escuro constitutivo de uma beleza que pretende rediscutir as relações étnico-raciais no contexto educativo a partir de novos valores civilizatórios para negros e brancos.

É possível que esta escrita tenha tropeços e, de tanto escrever, posso descobrir que no contraste das duas cores, a negra e a branca, me faz pensar que cada uma delas representa socialmente o contínuo, um novo desenho, que agora é preto e branco e se revela nítido nas imagens contemporâneas das relações étnico-raciais no Brasil.

#### **PARTE 4 - A CORDA DAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES**

---

A linha libertou-se do contorno das coisas  
e, feliz, pôde sonhar novas possibilidades.

Paul Klee

Principiar a quase última parte desse estudo, nomeada de *A corda das possíveis conclusões*, é pensar na perspectiva de que trata o pintor ao afirmar que as formas pintadas por ele surgiam quase por si mesmas, como se ele permitisse à caneta tomar a iniciativa do desenho, levando a linha para um passeio.

Ao chegar nesta etapa do meu passeio pela temática das relações étnico-raciais, minha escrita não poderia ser principiada por outro viés, senão o da poesia, de cujo sentido metafórico faço uso, para adentrar os becos escuros, as ruas desertas, com frios na espinha, em busca da chave da porta para descrever os resultados do meu percurso de estudos e escritas do objeto desta pesquisa.

Becos escuros

Ruas desertas

Sombras, sussurros

Noites e frestas

Frio na espinha

Tudo que um dia

Ja foi o motivo

Prá tanto mistério e prazer

Eu quero te olhar

De um lugar diferente

Eu quero a chave

A chave da porta da frente

Eu quero agora

E eu quero prá sempre...

(FREJAT; LEONI, 2004)

Notadamente que as circunstâncias e os objetos descritos na poesia, traduzem muito bem a procura pela chave das indagações e (in)certezas que povoam o ambiente da pesquisa acadêmica. Por entre afetos ambivalentes, às vezes prazerosos e outras vezes nem tanto, chego até aqui, ainda com o sentimento da falta e da incompletude pelo que fizemos e não fizemos para desvelar o objeto perdido.

A partir desse ponto, de posse da chave da porta da frente, me sinto autorizado a ensaiar as quase conclusões deste estudo sobre a temática das representações sociais de alunos sobre as relações étnico-raciais no contexto educativo.

Enquanto professor, esta pesquisa me serviu para pensar a escola como espaço de inclusão. No âmbito político, e no exercício de pesquisador, me aliei ao campo dos que investigam e combatem a contaminação da educação, em seus múltiplos fatores, como matrizes geradoras do preconceito e da discriminação.

Diante do material coletado e com os resultados obtidos, dentro do rigor e dos limites que se impõem a qualquer método científico, penso trazer uma contribuição para desnudar o mal estar que atinge o aluno negro e o branco no cenário das relações étnico-raciais contemporâneas.

Busquei, ainda, escutar dos sujeitos como se tem desenvolvido o processo de afeto, ao qual o étnico-racial é reafirmado ou negado de forma que o olhar do *outro* não seja sentido como ameaçador e punitivo.

Das categorias resultantes das falas reveladas pelos sujeitos - *Negro: construção sócio-histórica; O branco é rico porque é branco; O negro tem afeto; A escola tem gente de vários estilos; e Cotas raciais: um preconceito* - observei o seguinte: ocorreu uma multiplicidade de representações sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, algumas delas ainda estão aprisionadas pelos valores cujas origens estão fora da escola e são determinadas pelo desconhecimento e pela desinformação que os sujeitos em família e na sociedade têm da diferença.

No caso das populações negras, o passado escravista tem o maior peso, por ter determinado o lugar que esses sujeitos ocupam no território das desigualdades sociais.

A família tem sido uma instituição que requer uma maior atenção nas suas relações e funções, uma vez que, bem orientada, pode garantir o bom desempenho socioeducativo dos seus integrantes quanto ao senso de alteridade, à escuta da diversidade e, também, quanto à convivência com a diferença, sobretudo, àqueles que adentram o espaço da escola.

É possível pensar que a escola pode reduzir os efeitos do preconceito ao oportunizar situações que valorizem as diferentes matrizes culturais, à medida que reconheça a expressão das diferentes linguagens e saberes dos alunos e articule ações que os sensibilizem a confiar nas suas próprias produções intelectuais.

Na discussão que proponho, é indispensável o exame do conteúdo dos livros didáticos, para não deixar escapar conteúdos que denotem racismo ou intolerância. A exemplo do ocorrido com o livro *As Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato. Esta obra não teve a adoção recomendada à Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo

Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Básico<sup>25</sup> por ser *classificada* como “material que não se coaduna com as políticas públicas para uma educação antirracista”. No livro a personagem negra Tia Anastácia é estereotipada e comparada com uma primata. O parecer Brasil (2010, p.3) afirma em seu texto que:

(...) em relação aos estereótipos raciais presentes na obra, mesmo que estejamos em um contexto no qual têm sido realizados uma série de estudos críticos que analisam o lugar do negro na literatura infantil, sobretudo, na obra de Monteiro Lobato e vivamos um momento de realização de políticas para a Educação das Relações Étnico-Raciais pelo MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Esse episódio demonstra a necessidade de problematizar situações que impeçam o desenvolvimento crítico da consciência antirracista na escola, até porque a construção ou reforço de estereótipos referentes a um determinado grupo contradiz as diretrizes nacionais para a educação das relações raciais que, em sua justificativa, recomendam estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

No convívio com os sujeitos da pesquisa, e ao analisar suas falas, aprendi que cada dito guarda em si a referência com uma experiência, nem sempre prazerosa, com a temática, e que a possibilidade de refletir e discutir comigo ou com o grupo focal tornou-se, para a maioria, um exercício de expansão da consciência e de alívio das tensões.

No início, ao estabelecer os primeiros contatos com os sujeitos, os discursos eram racionalizados, ditos como se buscassem uma faixa de segurança equidistante do entrevistador e do teor do tema da pesquisa. Na medida em que a interação ocorria, as amarras foram afrouxando e a ordem discursiva já era menos censurada, os gestos tornavam-se mais abertos, o tom da voz era mais suave e as revelações eram permeadas de afeto e bom humor.

Entendi que esses adolescentes, mesmo mergulhados nas armadilhas entre *o ser e o não ser*, buscam compreender as contradições da contemporaneidade, as raízes do preconceito racial e as heranças que foram transportadas até eles, capturando-os com

---

<sup>25</sup> O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara do Ensino Básico nº 15/2010 foi aprovado em 1º/9/2010 e aguarda homologação.

valores que nem sempre são os seus. As ideias pré-concebidas, que alimentam o preconceito, emergem e transformam-se na medida em que a escuta convida para o diálogo.

Se a psicanálise pode contribuir, de alguma forma, com o campo da educação, terá de apontar para a necessidade de uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto ao aluno. Escutar é dar sentido ao espaço que cerca o aluno. Ao escutar os ditos e os não ditos, produz-se, amplia-se e repete-se o afeto prazeroso e desprazeroso e desse processo de repetição pode emergir a criação. (ORNELLAS, 2009, p. 283)

Ao solicitar que os alunos fizessem o exercício de associar livremente as palavras a partir do desenho imagético, obtive o resultado comparativo das representações sociais. As respostas foram agrupadas em dois blocos: aquelas que revelaram qualidades socialmente prazerosas e as que exprimiram qualidades socialmente desprazerosas.

Constatai as seguintes qualidades atribuídas à representação social do branco: *conservadorismo, conformismo, detentor de caráter, endinheirado, bem arrumado, privilegiado e prestigiado*. As qualidades atribuídas à representação social do negro foram: *simplicidade, miserabilidade, favelado, musculoso, excluído e festivo*. Esta seleção espontânea é um indicador da existência de representações distintas que inferiorizam o sujeito negro e superiorizam o sujeito branco.

Para a maioria dos entrevistados, preferencialmente os brancos detêm qualidades bem aceitas socialmente, enquanto que os negros concentram aquelas socialmente inferiorizadas.

Esse exercício proposto confirmou o que Adesky (2001, p.194) apresenta como um quadro comparativo de uma pesquisa realizada pelo Instituto Vox Populi sobre a percepção da sociedade brasileira quanto à participação dos negros na formação do Brasil, realizada com base numa amostra de duas mil pessoas entrevistadas em 25 Estados. A pergunta “quem influenciou mais o brasileiro”, revelou que:

Quem influenciou mais o brasileiro	Positivamente	Negativamente
Europeus	36%	17%

Africanos	9%	12%
Asiáticos	1%	7%
Índios	16%	8%

Veja, nº 1426, 10 de janeiro de 1996, p. 55 apud (ADESKY, p. 194)

É possível que, em parte, as informações do quadro, assim como as representações de brancos e negros reveladas nas entrevistas, mostrem o que a sociedade pensa. Por outro lado, cabe destacar que representações também são produzidas e cristalizam-se por outros meios, como, por exemplo, a mídia televisiva, que promove, muitas vezes, através da massificação das imagens de pessoas em circunstâncias desiguais por causa da cor, nos diversos contextos sócio-históricos e culturais e afetivos, a naturalização do preconceito.

Com base nessas possíveis conclusões, penso ser importante dar eco ao que foi revelado pelos alunos, através de suas palavras ou silêncios. Foram falas que expressaram os seus desejos por uma escola que reconheça as “identidades” de *todas as tribos* e dos diferentes segmentos que integram e estão a formar no nosso uma cultura de múltiplas raízes – do negro, do branco e do índio.

Esse foi o objetivo principal da pesquisa ao investigar de que forma a existência de discursos hegemônicos, identificados com a matriz eurocêntrica, e que se impõem ao grupo através de valores, signos e padrões estéticos, interferindo no afeto do aluno negro no contexto educativo.

Os alunos reconhecem a importância da escola, e exigem que além do compromisso de instrução do conhecimento, ela seja responsável, sobretudo, pela formação ética e social. É na escola que eles passam boa parte do tempo de suas vidas, mais tempo até do que com a própria família.

Desconsiderar a diversidade como possibilidade de reconhecimento da riqueza material e simbólica que a mistura das culturas representa é contribuir para a perpetuação das estruturas que impõem a desigualdade como norma. Nesse sentido, o sistema educacional não pode priorizar apenas a visão de mundo de um daqueles segmentos, impondo a exclusão de todos os outros.

Por outro lado, a hegemonização de um modelo exclusivista tem impacto direto nas histórias e projetos de vida do aluno, obliterando os seus sonhos ao ver no *outro*

aquilo que ele não é. E assim sendo, as realizações tornam-se mais difíceis de serem alcançadas.

Ainda é preciso destacar que os currículos precisam levar em conta o saber diferenciado que o aluno traz da sua vivência, adquirido do seu meio social de origem, um aprendizado significativo obtido com gerações mais sábias, dentro e fora da sua família. O conhecimento transmitido e o saber apreendido precisam fazer as pazes, pois nem sempre a escola possibilita esse encontro.

Quando a aprendizagem tem como finalidade o reconhecimento dos diversos sentidos e formas de interpretações da realidade, ganham todos – alunos, escola, família e sociedade.

Penso que a finalidade da escola é a preparação para os desafios impostos pela contemporaneidade, em um mundo que está a cobrar na vida desse aluno a tomada de decisões, quanto melhores, na medida em que forem autônomas e emancipatórias.

Para atender às demandas que aponto no campo educacional, considero que a formação do professor o capacita a lidar com os problemas que emergem da tensão nas relações étnico-raciais no contexto educativo. A formação é a ponte que aproxima a prática profissional e a reflexão, que à luz da crítica, conduz à criação e à elaboração de novas situações de aprendizagem em sala de aula.

A formação profissional é uma atividade carregada de sentidos múltiplos, pois ela contribui para o desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma, é carregada de valores, signos, crenças, que precisam ser criticados e observados pelos que estão envolvidos no enlace da rede de conhecimentos e saberes.

Nota-se, nesse aspecto, que a formação é, ainda, um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa. Impulsiona o professor a perseguir um estado de satisfação em busca de sua identidade profissional de acordo com princípios e normas socioculturais e afetivas.

No percurso desse estudo, estive um longo tempo a me perguntar quando ouvia dos sujeitos a expressão *somos iguais*, ao se referir à indignação que sentiam quando eram afetados pelo preconceito que observam em espaços diversos. Entendo o contexto da *igualdade* defendida por eles como uma *crença* na dimensão do princípio constitucional da igualdade jurídica e dos valores universais, a exemplo da liberdade e do direito à vida.

A mim interessava desvelar o não dito capturado nas entrelinhas das construções discursivas, que revelavam o reconhecimento de que o negro e o branco são tratados de

forma distinta na sociedade. Era como se quisessem dizer *somos iguais*, porém ele é o outro, tratado como desigual por ser diferente. Mesmo os sujeitos negros, quando se referiam ao próprio grupo usavam palavras como “*eles*”, sem se implicar.

Há quem diga que a natureza humana é una, igual na base biológica e no afeto ambivalente do sofrimento ou do apaziguamento, da indignação ou da aceitação. Outros dirão, contrariamente, que o sujeito é diferente pela marca impressa pela cultura e que, por isso, não existe a possibilidade da unidade humana, posto que a sua singularidade se expressa no dentro e no fora de cada sujeito da falta.

Penso que há uma dificuldade de entender que podemos ser Uno e Diverso, como formas da complementariedade constitutiva da nossa condição humana na busca por autonomia e emancipação.

Embora tenha conseguido apreender as representações sociais dos alunos sobre as relações étnico-raciais, o “X” do problema, em torno da frase estampada na camiseta do personagem do desenho imagético, que num único corpo cindido afirma: “RACISMO, NÃO!” ainda me instiga a buscar mais respostas.

Ao me preparar para a defesa, sinto que o “X” do problema me atormenta e algo formiga na minha pele e no meu corpo negro; o afeto que penso ser semiotizado por um desejo não tão nítido de continuar essa peleja no processo doutoral.

Nesse lugar pretendo decifrar esse “X” do problema, estampado no desenho como uma bandeira de luta, uma palavra de ordem. Penso, contudo, ir bem mais adiante. Mesmo que a corda bamba se presentifique, farei o esforço do equilibrista, que na instabilidade reforça a atenção, anda firme e segue em frente.

Para que *a corda das possíveis conclusões* continue esticada e não se quebre devido peso da intolerância e do preconceito racial que insiste em ferir negros e brancos no contexto educativo, deixo a chave na porta. Para quem quiser adentrar, é possível encontrar um sofá e este escrito. Convido-o a sentar e folheá-lo para compartilhar comigo as reflexões e críticas que o tempo de dois anos não conseguiu dar conta.

**REFERÊNCIAS**

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas Escolas**. Brasília: UNESCO, DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo. Racismos e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- ALBURQUEQUE, Wlamira; FRAGA FILHO, Walter. “História da África e da Escravidão Africana” IN: **Uma História do Negro no Brasil**. CEAO/UFBA e Fundação Cultural Palmares, Salvador, 2006.
- ANDERSON, P. **As Origens da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Balanco do Neoliberalismo**. Tradução – Emir Sader, 1995.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. **O Ser Negro no Brasil: a construção de subjetividades em afro-brasileiros**. Brasília: Ed. 4 Estações, 2008.
- AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro. **Histórias de Negro**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda Negra, Medo Branco**. O negro no imaginário das elites do século XIX. São Paulo: Ed. Annablume, 2008.
- AZEVEDO, Fernando. **Sociologia Educacional**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Ed. Paulus, 1997.
- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Pres. da República: 1989 Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm), acessado em 15 de março de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639.** Brasília: 2003. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm), acessado em 20 de novembro de 2009.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/2010 do Ministério da Educação.** Brasília: 2010

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, M. A. S (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo. Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Branquitude - O lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray e BENTO, M. A. S (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo.** Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

BERGER, P. **Perspectivas Sociológicas:** a Sociedade no Homem. In: **Perspectivas Sociológicas.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1991.

BIASSOLI-ALVES, Z. M. M., FISCHMANN, R. (Org.) **Crianças e adolescentes:** construindo uma cultura de tolerância. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

BIERRENBACH Maria Inês. Violência. Sociedade e Família. O lugar do Jovem. In: LEVINSKI, David Léo (Org.). **Adolescência pelos Caminhos da Violência.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2. ed., 2002.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução** – elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU. V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CARVALHO, C. M. D. de. **Elementos da Sociologia Educacional e Fundamentos Sociológicos da Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CAVALCANTI, Raissa. 1992. **O mito de Narciso: O Herói da Consciência.** São Paulo: Cultrix, 1992.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Racismo e Anti-racismo na Educação – repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

CESÁIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude.** Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil: da senzala à guerra do Paraguai**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1987.
- COSTA, Sergio. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- COSTA, Livia Fialho e MESSEDER, Marcos Luciano. (Orgs) **Educação, Multiculturalismo e Diversidade**. Salvador: Ed. EDUFBA, 2010.
- CRUZ, Manoel de Almeida. **Alternativas para combater o racismo**. Salvador: Edições Núcleo Cultural Afro-brasileiro, 1989.
- DEIRÓ, Maria de Lourdes C. **As Belas Mentiras** – a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Ed. Moraes, 1978.
- DIAS, Lucimar. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Coleção Educação para todos. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2003. p. 49-.64.
- DOOLEY, Robert A.; LEVINSOHN, Stephen. **Análise do Discurso – conceitos básicos em lingüística**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.
- ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, R. F. **Afro-descendente, Identidade em Construção**. São Paulo: EDUC Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- FIGUEIRA, V. M. “O preconceito racial na escola”. In: NASCIMENTO, Elisa Laskins (Org.). **A África na escola**. Brasília: Senado Federal, 1991.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 20ª edição, 2010.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.
- FREJAT, Roberto; LEONI, Carlos. A chave da porta da frente. In: **Barão Vermelho – acústico MTV**. Rio de Janeiro:WEA, cd, 2004

GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil** (série Pesquisa em Educação, vol.1. Brasília: Plano Editora, 2002.

GILROY, Paul. **Entre Campos** – Nações, Culturas e o Fascínio da Raça. São Paulo: Annablume, 2007.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de fora: Editora da UFJF, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, ANPED, nº 21, dez. de 2002.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRUBITS, Sônia. **A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil**. **Revista Psicologia Estudos**. Maringá, vol. 8, 2003. Disponível em <www.scielo.br> Acesso em: 02 de set. de 2010.

GRUPO PALAVRA CANTADA. Outra História. In: **Canção de Brincar**. São Paulo: Independente, cd, 1996

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2006.

HELER, A. Sobre os preconceitos. In: **Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e terra, 1988.

HOBBSAWM, E. **A Era dos Extremos – O breve Século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IÑIGUEZ, Lupicínio (Cord.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 119-134.

JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH. (Org.). **Textos em representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KAES, R. **O Grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1997.

LAKATOS, E. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996

LEITE, S.; TASSONI, E. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R.G.; SADALLA, A.M.F. (Org.). **Formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. São Paulo, Editora da Unicamp, 1997.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação Século XXI. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais** – as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2003.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, políticas Educacionais e currículos escolares. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, UNEB - Volume12 – N°19 – Jan-jun 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Diferenças Etnicorraciais: perspectivas de interpretação e caminhos de superação das desigualdades**. Texto apresentado a CONAE, 2010. Versão em pdf.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro: UCAM. Ano 23, n° 1, 2001.

MENEZES, W. **O Preconceito Racial e suas repercussões na Instituição Escola**. n. 147/2002, agosto 2002. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/tpd/147.html>. Acesso em: 3 de fev. de 2007.

MELO, Margareth Maria. A propósito do racismo e formação docente: os desafios de um caminhar. In: **Encontro dos pesquisadores em Educação do Norte-Nordeste**, 19, 2009. João Pessoa Anais: UFPB, 2009.

MILLER, Jacques-Alain. **Lacan Elucidado. Palestras no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1997.

MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V. (Org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa. E. UFPB, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez, 2000

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003.

NASCIMENTO. Abdias. **O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa** - características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.1, nº 3, 2º sem/ 1996.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Rachel. **Tramas da cor – enfrentando o preconceito no dia-a-dia escolar**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo. Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. **Imagem do outro (e) ou imagem de si?** Salvador: Portfolium, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação, Afetividade e Representações Sociais: um laço possível?** Alagoas, Anais do 18º EPENN, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação, Afeto e Representação Social. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETEKOWSKY, Tânia (Org.). **Educação e Contemporaneidade – Pesquisas científicas e Tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PRAXEDES, Walter. Fatores que influenciam o desempenho no Ensino Superior e a proposta de cotas para alunos negros. **Revista Espaço Acadêmico** nº 31, Dez de 2003.

Disponível em [www.espacoacademico.com.br/031/31praxedes.htm](http://www.espacoacademico.com.br/031/31praxedes.htm), acessado em 16 de março de 2011.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e Desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília. Ed. Líber Livro, 2004.

ROMÃO, J. O educador e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Rio: Ed. Zahar, 1998.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira. Eu sou neguinh@? A formação do professor/a para as relações etnicorraciais no contexto educativo. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org). **Escuta Clivada – ancora saber no entre-lugares**. Salvador: Quarteto Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **O Pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos – SP: Ed. Da UFSCar, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu e HALL, Stuart (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros – Identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Memória (auto) biografia e diversidade – Questões do método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 257-434.

SOUZA, Marcelo Gustavo Andrade. **Tolerar é pouco? Entre o mínimo e o intolerável**. Texto revisto da tese de doutoramento em educação, aprovado na 26ª

Reunião Anual da ANPED, 2003. Disponível em [www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa\\_general/viernes/sesion15-16.30/DeSouzaMarcelo.PDF](http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa_general/viernes/sesion15-16.30/DeSouzaMarcelo.PDF), acessado em 04 de abril de 2007.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1990.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil – 120 anos após a abolição**. IPEA: 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VELOSO, Caetano. Sampa. In: **Circuladô**. São Paulo: Gravadora Polygram, cd, 1992.

## ANEXOS

---

## ANEXO 1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Departamento de Educação DEDC I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC

### Roteiro de Entrevista para os(as) alunos(as)

#### 1ª PARTE

Desejamos saber um pouco mais de você

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Série que você estuda no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_
4. Bairro que você mora? \_\_\_\_\_
5. Mora com: \_\_\_\_\_
6. Renda econômica da sua família:  
(    ) 0-1 SM    (    ) 2-3 SM    (    ) 4-5 SM    (    ) acima de 6 SM
7. Sua cor \_\_\_\_\_:
8. Cor de sua mãe: \_\_\_\_\_
9. Cor de seu pai \_\_\_\_\_
10. Qual a sua religião? \_\_\_\_\_
11. Até que série seus pais estudaram \_\_\_\_\_

**2ª PARTE**

1. Descreva livremente o que você vê nesse desenho.
2. Ser negro(a) para você é...
3. Ser branco(a) para você é...
4. De que forma o preconceito racial lhe afeta?
5. Você já presenciou alguma situação de preconceito racial entre alunos(as) na escola aluno(as), diga de que maneira aconteceu e se teve algum desdobramento entre os envolvidos.
6. Você se sente aceito(a) nesta escola?
7. A lei 10.639/2003 obriga o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira nas escolas do país, você acha que ela pode ajudar a combater o preconceito racial?
8. No programa escolar desse ano você estudou algum tema referente à temática racial
9. Quem se interessa sobre conversas envolvendo a temática racial na escola?
10. O que você acha das cotas raciais como um dos critérios para o ingresso dos alunos(as) na escola?
11. A partir do desenho imagético, escreva uma pequena História começando com “Era uma vez” e dê um título.

## ANEXO 2

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **Aluno Negro em Sala Branca**: representações sociais de aluno/a sobre as relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas. Os instrumentos de coleta serão gravados em áudio para posterior transcrição – que serão guardados por cinco (05) anos e incinerados após esse período. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Roberto Carlos O. Santos (orientando e mestrando do PPGEduC/UNEB)

Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes S. Ornellas (orientadora e professora do PPGEduC/UNEB)

-----  
Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Salvador,            de dezembro de 2010.

Sujeito da Pesquisa:

---

(assinatura)

**SOBRE O AUTOR:**

---

**Roberto Carlos Oliveira dos Santos** – Nascido em Salvador-Bahia, em 15/12/1965, filho de Diva Oliveira dos Santos e Brígido dos Santos. Graduado em História, Especialista em metodologia da História e Cultura Afro-Brasileira e Mestre em Educação (Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - PPGEduc/UNEB). Pesquisador do Grupo de Estudos de Psicanálise, Educação e Representação Social - Gepe-rs. Atualmente é professor de História do Ensino Básico e coordenador do Grupo Diálogos Contemporâneos. A defesa da dissertação ocorreu em 02/06/2011. Contato: rcsantos2009@yahoo.com.br

SANTOS, Roberto Carlos Oliveira – **Aluno Negro em Sala Branca – as representações sociais de aluno/a sobre relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo**. 2011. 128 p.. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Autorizo a reprodução (parcial ou total) deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Salvador, 30 de junho de 2011.

Roberto Carlos Oliveira dos Santos