



Universidade Federal  
de Campina Grande

**CENTRO DE HUMANIDADES.**

**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAEd.**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED.**

**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO.**

**VALESKA NOGUEIRA DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, DO ALUNO  
NEGRO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM FAGUNDES-PB**

**Campina Grande – PB**

**2019**

**VALESKA NOGUEIRA DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, DO ALUNO  
NEGRO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM FAGUNDES-PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas e Diversidade

**Orientador:** Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira

Campina Grande – PB

2019

L732r      Lima, Valeska Nogueira de.  
              Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB / Valeska Nogueira de Lima. – Campina Grande, 2019.  
              178 f. : il. color.

              Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidade, 2019.  
              "Orientação: Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira".  
              Referências.

              1. Representações Sociais. 2. Cultura Afro-brasileira. 3. Alunos Negros. I. Lira, André Augusto Diniz. II. Título.

CDU 39:316.7(=088)(043)

**VALESKA NOGUEIRA DE LIMA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA, DO ALUNO  
NEGRO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS EM FAGUNDES – PB**

**BANCA EXAMINADORA**



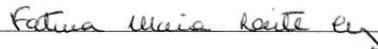
---

Prof. Dr. André Augusto Diniz Lira  
Orientador – PPGED - UFCG



---

Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano  
Examinador interno – PPGED – UFCG



---

Prof. Dra. Fátima Maria Leite Cruz  
Examinadora externa – PPGP - UFPE

## AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus – Dono de toda Ciência – pela graça e sabedoria, e por toda a força, ânimo e coragem que me ofereceu para ter alcançado a conquista de me tornar mestra em educação.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), registro meu agradecimento pelos aprendizados vivenciados durante essa etapa de crescimento profissional.

Ao Professor Orientador, André Augusto Diniz Lira, pelo respeito, disponibilidade e competência. Sou grata pela confiança e apoio que se tornaram ferramentas para minha evolução dia após dia no percurso acadêmico. Muitos ensinamentos me acompanharão por toda a vida e, sem dúvida, farão parte da minha trajetória acadêmica.

Aos professores do PPGE/UFCG, pelo conhecimento compartilhado durante o período do mestrado.

Aos professores, Laêda Machado, Dorivaldo Salustiano, Fátima Maria e Niedja Ferreira que contribuíram com a pesquisa integrando a banca examinadora. Gratidão pela disponibilidade e pela maneira competente de contribuir com a qualidade deste trabalho.

Aos colegas que integraram a segunda turma do Mestrado em Educação da UFCG, pois “Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.” (Charles Chaplin).

Gratidão às amigas Danielle, Eliane, Gilanda e Janaína, por termos compartilhado nossas alegrias, mas também nossas angústias. A amizade que construímos foi basilar para o fortalecimento da certeza de que não estamos sozinhos na solidão da vida acadêmica. De mãos dadas conseguimos superar desafios e sorrir mesmo no momento da desesperança.

Manifesto minha gratidão à Secretaria de Educação de Fagundes-PB pelo apoio e disponibilização para a realização da pesquisa. E a todos os professores que aceitaram o convite em caminhar comigo na construção do conhecimento.

Meu muito obrigada a meu esposo Élcio Antônio que me encoraja e permanece ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Meu amor, seu incentivo e compreensão me serviram de acalento diante da árdua jornada de crescimento e amadurecimento profissional.

Registo imensa gratidão à minha sobrinha, Alícia Maria, que nasceu no percurso dessa pesquisa. Você se tornou minha força impulsionadora e razão do meu empenho. Ao seu lado busquei forças para vencer.

Agradeço à minha família, em especial ao meu avô Waldemiro Pereira, minha irmã Valdênia Nogueira, minha mãe e tios, que sempre foram meu porto seguro e que, com amor, compreenderam os momentos em que foram privados da minha companhia. Obrigada por sempre acreditarem em mim e por cada vez que vibramos juntos as vitórias alcançadas.

Por fim, ressalto minha gratidão aos profissionais da área da saúde Dra. Amanda Cunha, Dr. Carlos Pedro e Dra. Karen Barros que, com atenção e cuidado, me acompanharam nesse percurso permeado de alegrias e dificuldades.

*“Este é o dia que o Senhor fez: exultemos e alegremo-nos nele.” (Salmos 118, 24)*

*Depois de escalar uma grande montanha se  
descobre que existem muitas outras  
montanhas para escalar.*

Nelson Mandela

## RESUMO

A temática das relações étnico-raciais obteve visibilidade a partir de mobilizações sociais antirracistas, de maneira que houve um aumento significativo das discussões em torno da diversidade na educação. Essas discussões se configuram como forma de problematização dos mecanismos de exclusão dos grupos sociais minoritários que integram o espaço escolar, direcionando o debate no sentido de que essa instituição possa pautar suas ações com base na pluralidade étnica, para que o negro seja percebido como protagonista da construção história do país, diferentemente da visão de escravizado e inferior que costuma ser repassada no ideário social. Nesta pesquisa, nosso objetivo geral foi analisar as representações sociais da cultura afro-brasileira e do aluno negro e as suas implicações para a prática pedagógica na perspectiva do professorado de Fagundes-PB, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental público. A cidade de Fagundes-PB possui trinta e uma escolas, apenas uma situada na cidade e as demais no campo. O corpo docente é constituído por 103 professores atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para realização da pesquisa nos pautamos em duas fases de produção de dados. Na primeira fase, aplicamos um questionário e uma Associação Livre de Palavras com uma amostra de 74 professores. Na segunda fase realizamos entrevistas com uma subamostra de 10 participantes para aprofundamento dos dados. Analisamos os dados a partir da estatística descritiva, da Análise de Conteúdo, da Análise de Similitude e da Nuvem de Palavras. A representação social da cultura afro-brasileira é baseada nas dimensões do “respeito” e do “preconceito” associadas à “cultura” e ao “negro”, tido como um igual. A representação social do aluno negro se pauta também em elementos como “respeito”, “preconceito” e “igualdade/igual”, ressaltando-se as ancoragens baseadas no discurso da igualdade. Apesar da relativa compreensão da importância da temática das relações étnico-raciais, os resultados da pesquisa apontam também para a invisibilidade do aluno negro na escola e para o apaziguamento das diferenças pelo discurso da igualdade. A ação pedagógica é, em geral, limitada a ações esporádicas e situacionais, sendo necessário um planejamento pedagógico específico para lidar com a temática das relações étnico-raciais na escola.

Palavras-chave: Representações Sociais. Cultura Afro-brasileira. Alunos Negros.

## ABSTRACT

The theme of the ethnic-racial relations has got visibility from the social mobilizations antiracist, in a way that there was a significant increase on discussions of the diversity in the education. These discussions constitute a way of problematizing the mechanisms of exclusion of the minority social groups that integrate the school space, directing the debate in the sense that this institution can guide its actions based on ethnic plurality, so that the black is perceived as protagonist of the historical building of his country, which is totally different from those of the enslaved and inferior that is usually passed down in the social ideals. In this research, our general objective was to analyze the social representations of the Afro-Brazilian culture and of the black pupil and their implication for pedagogical practice from the point of view of teachers of Fagundes-PB, acting on public education (early childhood education and on the initial years of elementary school). The city of Fagundes - PB has thirty-one schools, with only one school located in the city and the others in the countryside. The teaching staff is made up of one 103 teachers working in early childhood education and in the initial years of elementary education. For the accomplishment of the research we are in two phases of production of data. In the first phase, we applied the questionnaire and a Free Speech Association with a sample of 74 teachers. In the second phase, we conducted interviews with a sub-sample of 10 participants to deepen the data. We analyzed the data from descriptive statistics, Content Analysis, Similitude Analysis and the Word Cloud. Therefore, we referred this work to the perspective of Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2007, 2012). The social representation of Afro-Brazilian culture is based on the dimensions of "respect" and "prejudice" associated with "culture" and "black", considered as an equal. The social representation of the black student is also based on elements such as "respect", "prejudice" and "equality / equality", highlighting the anchorages based on the discourse of equality. Despite the relative understanding of the importance of ethnic-racial relations, the results of the research also point to the invisibility of the black student in school and to the appeasement of differences through the discourse of equality. The pedagogical action is, in general, limited to sporadic and situational actions, and a specific pedagogical plan is required to deal with the theme of ethnic-racial relations in the school.

**Keywords:** Social representations. Afro-Brazilian culture. Black students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1</b> – Município de Fagundes na Paraíba .....	23
<b>Ilustração 2</b> – Taxa de escolarização de Fagundes-PB .....	25
<b>Ilustração 3</b> – Nuvem de Palavras – Cultura afro-brasileira.....	113
<b>Ilustração 4</b> – Análise de Similitude – Cultura afro-brasileira .....	114
<b>Ilustração 5</b> – Aplicação de cores à Análise de Similitude – Cultura afro-brasileira .....	115
<b>Ilustração 6</b> – Nuvem de Palavras – Aluno negro.....	129
<b>Ilustração 7</b> – Análise de Similitude – Aluno negro.....	130
<b>Ilustração 8</b> – Aplicação de cores à Análise de Similitude – Aluno negro .....	131

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Classificação racial dos professores participantes da pesquisa .....	91
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição da população brasileira por cor ou raça .....	92
<b>Gráfico 3</b> – Formação inicial dos professores .....	93
<b>Gráfico 4</b> – Avaliação da formação inicial para as relações étnico-raciais .....	101
<b>Gráfico 5</b> – Presença ou ausência de preconceito por conta da cor da pele na escola.....	127
<b>Gráfico 6</b> – Trabalho com a história e cultura afro-brasileira .....	143

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Professores da Educação Básica da cidade de Fagundes-PB .....	26
<b>Quadro 2</b> – Professores participantes da aplicação do questionário .....	83
<b>Quadro 3</b> – Instituição de formação superior docente.....	94
<b>Quadro 4</b> – Tempo de docência dos professores .....	95
<b>Quadro 5</b> – Caracterização da subamostra .....	96
<b>Quadro 6</b> – Frequência de dificuldade no trabalho com as relações étnico-raciais .....	102
<b>Quadro 7</b> – Dificuldades encontradas pelo professor ao tratar as relações étnico-raciais ....	103
<b>Quadro 8</b> – O que gostaria de conhecer melhor sobre as relações étnico-raciais .....	106
<b>Quadro 9</b> – Frequência de palavras – Cultura afro-brasileira .....	113
<b>Quadro 10</b> – Compreensão docente acerca do racismo .....	121
<b>Quadro 11</b> – Frequência de palavras – Aluno negro .....	129
<b>Quadro 12</b> – Quem é o professor e o que ele representa do aluno negro? .....	139
<b>Quadro 13</b> – Mediação das relações étnico-raciais .....	149
<b>Quadro 14</b> – Recursos didáticos utilizados pelos professores no trabalho com as relações étnico-raciais .....	152
<b>Quadro 15</b> – Livros de literatura infantil com personagens negros trabalhados pelos professores.....	153

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Educação para as relações étnico-raciais .....	15
1.2 A escola no contexto da diversidade étnico-racial .....	17
1.3 Filiação teórica: um esboço .....	22
1.4 Situando o campo de pesquisa e os sujeitos participantes .....	23
<b>2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA VISÃO GERAL</b> .....	29
2.1 Cultura .....	30
2.2 Raça .....	34
2.3 Racismo .....	36
2.4 Etnia .....	41
2.5 Identidade e negritude .....	43
<b>3 HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRAS: APONTAMENTOS DO PASSADO AO PRESENTE</b> .....	46
3.1 Aspectos que denotam <i>exclusão</i> .....	48
3.2 Aspectos que denotam <i>resistência</i> .....	51
3.3 Aspectos que denotam <i>inclusão</i> .....	58
3.4 Balanço da produção científica acerca da educação para as relações étnico-raciais .....	63
3.4.1 Base de dados Scielo ( <i>Scientific Electronic Library Online</i> ) .....	63
3.4.2 Trabalhos da Anped ( <i>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação</i> ) .....	74
<b>4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b> .....	70
4.1 Aspectos conceituais das Representações Sociais.....	72
4.2 Representações Sociais como produto e processo .....	74
4.3 Dimensões e funções das representações sociais .....	75
4.4 Desdobramentos da obra de Moscovici e a abordagem da pesquisa: diálogo com a educação.....	76
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO E PARTICIPANTES DA PESQUISA</b> .....	79
5.1 Instrumentos de produção dos dados .....	82
5.2 Procedimentos de Análise dos dados .....	86
5.3 Perfil dos participantes da pesquisa .....	90
<b>6 FORMAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	98
6.1 Formação inicial e continuada na perspectiva das relações étnico-raciais .....	100
6.2 Conhecimento da Lei 10.639/03 .....	108

<b>7 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REPRESENTAÇÃO DOS DOCENTES</b> .....	111
7.1 Concepção docente acerca do racismo .....	120
<b>8 O LUGAR DO ALUNO NEGRO NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOCENTE</b> ...	124
8.1 Presença do aluno negro na sala de aula e na escola .....	125
8.2 Imagem do aluno negro na concepção docente .....	128
<b>9 A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA: PERSPECTIVA DOS DOCENTES</b> .....	141
9.1 O que dizem os professores sobre sua prática docente com as relações étnico-raciais? ..	143
9.2 Como é realizado o trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva dos docentes? .....	147
9.3 Recursos didáticos no trabalho com a diversidade étnico-racial .....	151
<b>10 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	155
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>APÊNDICES</b> .....	173
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	173
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....	176

**1**

**INTRODUÇÃO**

*A educação para as relações étnico-raciais é uma ação necessária à escola para possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a superação das desigualdades raciais.*

As demandas trazidas pela obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira implementados pela Lei 10.639/03, posteriormente modificada e ampliada pela Lei 11.645/08, suscita ao professor inserir no âmbito da sala de aula discussões acerca da diversidade racial para que seja promovida uma educação voltada para a desconstrução das desigualdades raciais. No entanto, essa tarefa para o trabalho docente, para a própria escola e para o sistema escolar não se dá sem percalços.

Conforme Onofre (2008), a educação voltada para a diversidade possibilita a denúncia das dimensões cristalizadas no currículo, ocasionando a inserção dos temas culturais que, geralmente, estão à margem das práticas docentes ainda presentes no ensino do nosso país. Nessa perspectiva, a escola e o currículo são incitados a incluir a discussão racial tanto na mudança de postura dos profissionais da educação, por meio da formação inicial e continuada, quanto também na organização dos conteúdos curriculares. Portanto, a valorização das diferenças raciais realizadas por meio da mediação do professor na escola e da reconstrução do currículo podem contribuir para a superação do racismo e dos estereótipos, assim como na (re)construção identitária dos negros que passam pela escola e muitas vezes não são percebidos como sujeitos de direitos.

Considerando a relevância da presente problemática, percebemos que na literatura pesquisada é recorrente a observação quanto ao racismo nas relações escolares, como também o discurso referente à necessidade da escola se tornar um espaço livre de estereótipos. (CANDAU, 2012; MOREIRA, CANDAU, 2003; SILVA JÚNIOR, 2002). No entanto, a mediação de práticas no trabalho com as relações étnico-raciais ainda é pouco explorada. Ou seja, a maioria dos estudos ratifica a continuidade do preconceito, mas ainda não nos proporciona pensar na mediação que tem se realizado no contexto da sala de aula. Nesse sentido, supomos que a manutenção dessas relações se devem à cristalização de sentidos e práticas sociais discriminatórias que podem inviabilizar a mediação pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida num município do interior da Paraíba, caracterizada por ser de pequeno porte devido ao número de habitantes. Assim, como principais questões da pesquisa nos pautamos em: quais as representações sociais do professor com relação à cultura afro-brasileira e ao aluno negro? Quais as implicações que essas representações,

compreendidas com guias para a ação, apresentam para a prática pedagógica do professorado participante da pesquisa?

Nesse cenário, nosso **objetivo geral** é analisar as representações sociais da cultura afro-brasileira e do aluno negro e as suas implicações para a prática pedagógica na perspectiva do professorado de Fagundes-PB, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental público. Como **objetivos específicos** destacamos os seguintes: a) compreender a opinião do professorado sobre a sua formação inicial, continuada e as demandas da prática pedagógica relativas às questões étnico-raciais; b) identificar quais os lugares que ocupam a cultura afro-brasileira e o aluno negro na realidade escolar investigada; c) verificar as implicações para a prática pedagógica no que se refere à educação para as relações étnico-raciais.

No que se refere à justificativa pessoal, rememoro minha infância, em que minha cor era motivo de comparação com a cor da minha irmã mais nova. As pessoas costumavam dizer que, ela por ser branca, tinha nascido durante o dia, enquanto eu teria nascido à noite por ser mais escura que ela. Enquanto criança não entendia esse comparativo, mas hoje reconheço que essa referência à cor da pele, na qual eu estive muito imbricada, gerou uma auto negação enquanto criança negra, pois passei a negar a cor da minha pele, os cachos do meu cabelo, não gostava da minha imagem refletida no espelho. Em minha vida escolar, nunca tive a oportunidade de me reconhecer enquanto negra. Essa ausência de reconhecimento também esteve presente em minha formação docente.

No desempenho da atividade enquanto docente, sobretudo em escolas do campo compostas por turmas multisseriadas, integradas por alunos negros, observei manifestações de preconceito por conta da cor da pele, proporcionou-me o reconhecimento da minha cor e com isso me assumi enquanto negra. O lugar de professora negra atuante no município de Fagundes-PB provocou a percepção da imagem pejorativa e inferiorizada de personagens negros em determinados livros de literatura infantil, provocou uma inquietação acerca do lugar do aluno negro nas práticas escolares e a uma reflexão relacionada ao meu papel como mediadora das relações étnico-raciais e na possibilidade de ressignificação da minha prática docente.

Ademais, o valor social desta pesquisa consiste na produção do conhecimento acerca da realidade a ser investigada, assim como na relevância da reflexão do lugar da cultura afro-brasileira e do aluno negro para a valorização da diversidade racial em sala de aula, como também na sociedade. Os conhecimentos produzidos poderão contribuir para a melhoria da

capacidade de análise das implicações da representação social para a prática pedagógica, considerando as tensões e exigências presentes em volta da temática, no âmbito escolar.

### **1.1 Educação para as relações étnico-raciais**

A discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais se constitui como um dos principais desafios para grande parte dos professores brasileiros. Mesmo estando inserido na pluralidade presente em nosso país, há uma acentuada dificuldade do sistema de ensino no que se refere ao tratamento das manifestações de preconceito e de racismo no ambiente escolar, provocando um não posicionamento dos professores com relação à temática.

Nesse contexto, conceituamos a **educação para as relações étnico-raciais** como uma ação necessária à escola para possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a superação das desigualdades raciais, por meio de um processo dialógico de enfrentamento ao racismo, reconhecendo que essa ação se constitui num longo processo e que não se dá sem percalços e desafios.

A ausência de discussões acerca da educação voltada para as relações étnico-raciais contribui para a naturalização de práticas discriminatórias que contribui para a permanência de uma mentalidade racista. Porém, ao reconhecermos a escola como ambiente de encontro das diferenças, lugar marcado pela presença viva de diversas culturas, enfatizamos que a escola pode se constituir como um espaço privilegiado para oportunizar aos excluídos socialmente o acesso aos direitos e a vivência da construção do conhecimento, além de ser um espaço de resistência e enfrentamento.

A mobilização de movimentos sociais contribuiu para o reconhecimento da temática e provocou a implementação da Lei 10.639 sancionada em 2003 e posteriormente modificada e ampliada pela Lei 11.645 em 2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação básica. Essa lei pode ser considerada como um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais, pois trata-se de uma política pública que visa, por meio da ação escolar, valorizar a diversidade cultural do país, com o intuito de proporcionar a afirmação da identidade negra, apontando avanços na efetivação dos direitos sociais e educacionais na superação de práticas racistas no contexto escolar e na sociedade, além da efetivação de uma educação que valorize e respeite a diversidade como fator essencial da formação para a cidadania.

Mesmo diante da relevância da discussão trazida pela implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para as práticas escolares, sua obrigatoriedade não é condição

suficiente para sua efetiva implementação e desenvolvimento nas salas de aula. Além disso, ainda é comum que professores demonstrem resistência ao trabalho com as relações étnico-raciais, seja pelo imaginário de que não há racismo na escola ou mesmo pela ausência de informações que promovam uma educação voltada para a desconstrução das desigualdades raciais (SOUZA, PEREIRA, 2013; ONOFRE, 2008).

Torna-se relevante também que o professor tenha conhecimento do valor do negro na construção da sociedade, de forma a superar a imagem relacionada à escravidão, à pobreza e à inferioridade, percebendo a diversidade racial como uma riqueza cultural constituinte e intrínseca do nosso país, promovendo intervenções significativas nas práticas escolares.

No entanto, apenas fazer referência ao negro não é suficiente, assim, faz-se necessário repensar a abordagem adotada nos conteúdos do currículo escolar, desmistificando o imaginário de inferioridade e subalternidade da pessoa negra, além do ideário de que os países africanos são incivilizados e sem cultura, adotando uma postura ética e valorativa da cultura dos afrodescendentes.

Na verdade, o que percebemos é a invisibilidade do negro na maioria das instâncias sociais, gerado por meio do ideal de branqueamento do país defendido pelas elites brancas detentoras de privilégios sociais e que impõem sua cultura como dominante e incontestável num processo de valorização cultural que desqualifica a cultura dos negros e das demais minorias étnicas e culturais.

Nessa perspectiva, a educação para as relações étnico-raciais contribui para a desconstrução do não pertencimento do negro à história, de maneira que busque a valorização das múltiplas culturas, para que a trajetória do negro seja reconhecida em contraposição ao silenciamento ao qual ele foi submetido ao longo da formação histórica e cultural do nosso país.

## **1.2 A escola no contexto da diversidade étnico-racial**

Como vimos anteriormente, a escola, paulatinamente, tornou-se uma instituição legitimada como essencial em nossa sociedade por ser responsável pela mediação do conhecimento sistemático e da cultura, além de ser um espaço de sociabilidade e interação, nesse espaço pode ser valorizada a diversidade cultural que caracteriza a realidade brasileira, como meio de romper com a naturalização de estereótipos negativos construídos historicamente e incorporados nas relações sociais acerca de determinados grupos étnicos, como por exemplo os negros.

Compreendemos, neste trabalho, o estereótipo como uma opinião preconcebida, resultado da atribuição, por suposição, de características pessoais e comportamentais comuns aos membros de determinado grupo étnico, nacional, religioso, entre outros. (LOPES, 2015).

Em decorrência das políticas sociais e educativas, a escola tem sido convocada a contribuir na luta contra o racismo e a se constituir como um espaço de possibilidades de superação da discriminação, em que as diferenças, sobretudo as raciais, sejam reconhecidas em seu valor social. Assim, vislumbra-se a existência de intervenções significativas nas práticas escolares com vistas a contribuir com o processo identitário das crianças negras e sua valorização no meio social, além de proporcionar a todos os alunos a reflexão acerca da diversidade cultural e étnica presente em nosso país, de maneira que seja rompida a visão estereotipada e preconceituosa em relação aos negros, visto que o preconceito se manifesta como uma violência simbólica (BOURDIEU, 2003).

As instituições escolares se configuram tanto como *reprodutoras* (BOURDIEU, 2003; ONOFRE, 2008; PINTO, 1993), quanto *transformadoras* da ordem social vigente (CAPELO, 2003; MOREIRA, CANDAU, 2003). Enquanto espaço legitimador, a escola desconsidera a realidade sócio-histórica dos alunos e regula comportamentos com vistas a uma proposta de homogeneização da cultura, dos pensamentos e do modo de ser.

Bourdieu (2003, p. 41) enfatiza que o sistema escolar se apresenta como espaço de conservação social, pelo fato de que “oferece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural”. Esse aspecto também é enfatizado na visão de Onofre (2008) ao defender que a homogeneização praticada pelo espaço escolar descaracteriza os saberes que os alunos possuem em sua vivência na realidade em que estão inseridos.

Dessa forma, refletindo as relações estabelecidas na sociedade, a heterogeneidade é negada e invisibilizada nas práticas educativas, transformando a escola num espaço de disseminação de atitudes discriminatórias e estereotipadas com relação aos sujeitos que não se encontram inseridos no padrão dominante da sociedade, e dessa forma, favorece a predominância de determinada cultura sobre os demais padrões culturais.

Percebemos, então, a possibilidade e necessidade de repensar as práticas escolares para romper com a tendência homogeneizadora prevalecente em seu interior, tendo em vista que a escola reflete a dinâmica da sociedade. Para Bourdieu (2003) não se torna suficiente salientar a desigualdade que ocorre no interior da escola, é preciso considerar os mecanismos que causam a segregação das crianças integrantes das camadas menos favorecidas da conjuntura social. Percebemos, então, que a tradição da escola é transmitir os conteúdos para os alunos

de forma generalizada e universal, exigindo do aluno determinados conhecimentos que geralmente não integram seu cotidiano e, dessa forma, a escola perpetua a desigualdade e o sistema de valores sociais dominantes entre as crianças. Bourdieu (2003, p.53) salienta:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideias democráticas, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Ao considerarmos a forma como a escola perpetua a desigualdade cultural, ela atua como promotora de uma cultura elitizada, elegendo como padrão alguns coletivos que passam a ter seus direitos sociais garantidos, enquanto outros têm seus direitos negados e invisibilizados em decorrência da perpetuação dos valores exigidos pela internalização de determinada cultura. A escola age por meio de uma igualdade formal, mas na verdade, mascara as diferenças, pois exige que os saberes obtidos e os comportamentos desenvolvidos sejam padronizados conforme a cultura estabelecida como normativa na escola.

Os grupos sociais detentores de poder e privilégios utilizam a instituição escolar como instância de manipulação dos bens culturais, com o intuito de defender sua dominação social, justificando a indiferença por meio da igualdade na prática pedagógica. Essa perspectiva direciona para a compreensão de que o trabalho com as relações étnico-raciais não seja realizado ocasionalmente, na intervenção das crises desencadeadas, além disso, não basta apenas perceber a criança negra, mas reconhecê-la em suas diferenças culturais.

Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola sempre apresentou acentuada dificuldade em lidar com a pluralidade cultural e a diferença, pois a tendência é silenciá-las. Além disso, os autores defendem que a escola se sente confortável diante da padronização estabelecida nas suas relações.

A escola, muitas vezes, tem se configurado como espaço de disseminação de práticas discriminatórias com relação a determinadas marcas identitárias (PINTO, 1993). Nessa direção, ainda há dificuldades no tratamento com a temática do preconceito racial, pois durante muito tempo o país evitou abordar o tema por considerar ser um lugar homogêneo. Com isso, a escola se vê diante da necessidade de ressignificação das suas práticas acerca das diferenças e, sobretudo, no tratamento às diferenças raciais, considerando que as minorias étnicas se deparam com situações de preconceito tanto na sociedade como no interior das relações escolares. O preconceito racial e a discriminação é uma realidade efetiva, tanto no

passado como no presente, haja vista que foram produzidos historicamente em nossa sociedade.

Por outro lado, ao apresentar-se como uma instituição cultural (MOREIRA, CANDAU, 2003) e instância de sociabilidades (CAPELO, 2003), a escola, enquanto espaço transformador, permite ao homem adquirir consciência de si enquanto sujeito histórico e reconhecer o seu lugar na sociedade. Assim, a escola apresenta-se como uma instituição “construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 23).

A escola pode ser percebida como um espaço em que seu cotidiano proporciona uma rede de relações sociais entre os indivíduos (CAPELO, 2003), tornando possível a percepção da diversidade cultural que caracteriza a sociedade brasileira como meio de romper com a naturalização de estereótipos negativos construídos historicamente e incorporados nas relações sociais acerca de determinados grupos étnicos, como, por exemplo, os negros, visto que a pluralidade étnica constitui inegavelmente a nossa sociedade.

No que se refere à escola como espaço transformador, essa instituição pode questionar as relações hierárquicas estabelecidas e apresentar resistência a elas, desempenhando sua função social voltada à formação do cidadão. Portanto, podemos perceber a necessidade de pensar a escola como um espaço de construção da criticidade, como instância em que diferentes linguagens e expressões culturais são produzidas e dialogam constantemente em seu interior.

Como resultado de mobilizações sociais, principalmente do Movimento Negro<sup>1</sup>, houve um aumento significativo das discussões em torno da diversidade na educação como forma de problematizar os mecanismos de exclusão dos grupos sociais minoritários que integram o espaço escolar, resultando em políticas sociais e educativas. Tais mobilizações exigiram do Estado a adoção de políticas e práticas para o enfrentamento ao racismo, assim como à desigualdade racial na educação. Nesse cenário, a partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surgiram iniciativas voltadas ao enfrentamento da problemática, podendo ser destacada a criação da Secretaria Especial de Promoção da

---

<sup>1</sup> Em conformidade com o Dicionário Escolar Afro-brasileiro, o Movimento Negro é um nome genérico dado ao conjunto de entidades privadas empenhadas na luta pelos direitos de cidadania da população afrodescendente. (LOPES, 2015).

Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004, como também a instituição da Lei 10.639 em 2003.

Essas ações contribuíram para direcionar o debate no sentido de que a escola possa pautar suas ações com base na pluralidade étnica, para que o negro seja percebido como protagonista da construção história do país, diferentemente da visão de escravizado e inferior que costuma ser repassada por meio das práticas escolares e, sobretudo, dos materiais didáticos que apresentam uma abordagem preconceituosa ao reforçar o paradigma da superioridade da cultura branca.

Na educação, o debate acerca das relações étnico-raciais assume um importante papel ao problematizar as ações discriminatórias, pois assim como ocorre em diversas esferas sociais, os negros sofrem com o preconceito racial também no âmbito da escola. Nesse contexto, faz-se necessário compreender como a questão racial é percebida no universo escolar no contexto dos debates acerca da diversidade e das diferenças, tendo em vista que nas relações sociais, o negro recebe frequentemente um tratamento inferior, ou mesmo ocupa o lugar do

Sujeito que está só de corpo presente: ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestações, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido. (COELHO, 2009, p. 162)

Munanga (2015) destaca que até por volta do ano de 2001, a questão do racismo e da discriminação racial não detinham preocupação por parte dos setores do governo, mesmo já estando presente nas lutas de grupos como o Movimento Negro. Porém, com a realização da III Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas, em Durban, África do Sul, houve a visibilidade dessas questões, tendo em vista que “enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e índios”. (MUNANGA, 2015, p. 23).

Assim, torna-se perceptível que o silêncio sobre o preconceito racial nas escolas contribuiu significativamente para que as diferenças na cor da pele fossem encaradas como determinação de superioridade ou de inferioridade, pois o âmbito escolar é um ambiente de construção das relações sociais que ocorrem permeadas de valores e costumes, contribuindo para a construção da identidade do indivíduo. O silêncio pedagógico contribui para o

fortalecimento da desigualdade e do racismo. Nesse sentido, ao estar presente no contexto escolar, o preconceito gerado por conta da cor da pele causa algumas consequências para o aluno negro, sendo algumas delas:

A auto rejeição, desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento da capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (BRASIL, 2005).

Com isso, verificamos as influências negativas para a construção social do aluno negro ao se deparar com relações preconceituosas na escola, enquanto que, para alunos brancos, pode vir a desenvolver a cristalização do sentimento de superioridade, reforçando a discriminação presente no meio social. Assim, a escola assume um lugar privilegiado da promoção do reconhecimento ao outro e na promoção de uma cultura antirracista.

### **1.3 Filiação teórica: um esboço**

Tendo traçado os objetivos que pretendemos alcançar a partir da presente pesquisa, nosso caminho teórico-metodológico considera a Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de Serge Moscovici (2012). A TRS nas pesquisas em educação indica uma nova possibilidade e se torna um suporte para abordar a complexidade do contexto escolar por permitir compreender os conhecimentos e os saberes, tendo em vista que as representações sociais orientam as ações e as práticas do sujeito (MACHADO, 2013). De acordo com Machado (2013, p. 18), podemos considerar que as representações sociais “constituem significados que as pessoas utilizam para entender o mundo, construções mentais elaboradas mediante a atividade simbólica do sujeito no processo de comunicação social, que servem de orientação para seus comportamentos e ações”.

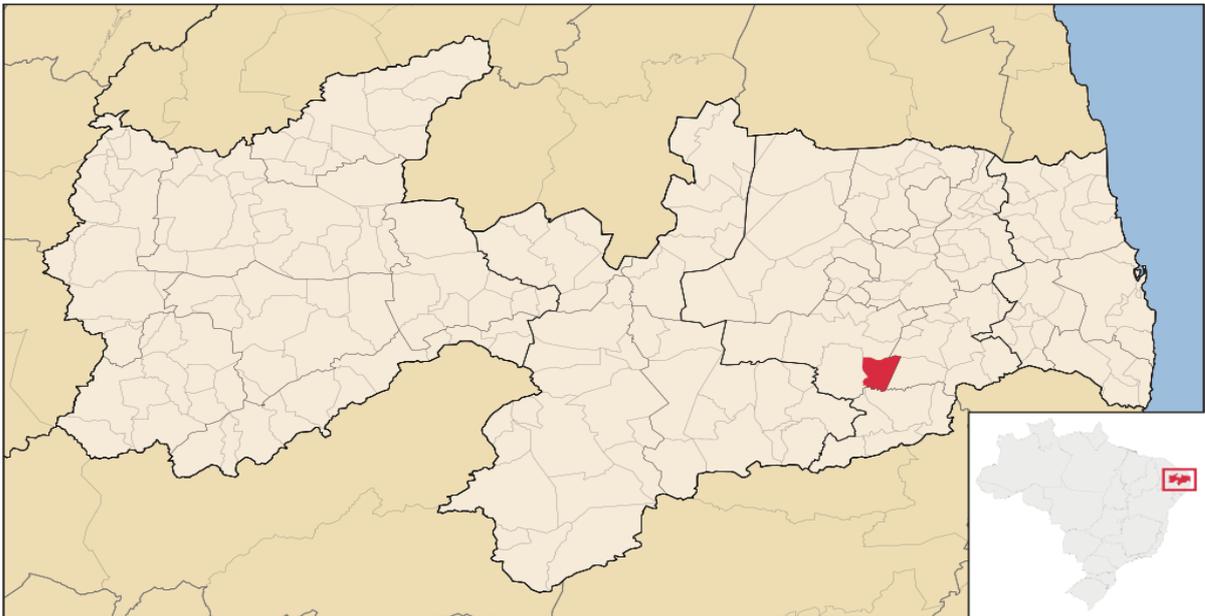
O referencial das representações sociais auxilia na compreensão da complexidade presente no trabalho docente. Nesse sentido, as representações sociais se constituem da inter-relação dos saberes e orientam as ações docentes por “desvendar as intrincadas redes de significados tramados no cotidiano escolar e que orientam a ação educativa”. (SOUZA; BÔAS; NOVAES, 2011, p. 632). Em outras palavras as representações sociais mediam nossa relação com mundo, sendo a ação orientada pelas representações.

A pesquisa embasada nas representações sociais considera a indissociabilidade entre o sujeito e o objeto, pois, tendo em vista que a finalidade da representação é tornar familiar algo que até então era percebido como estranho, o sujeito confere sentido ao objeto com base nos seus valores e conhecimentos.

Portanto, no planejamento da pesquisa, nossa tarefa esteve pautada em desvelar as representações construídas pelo professor, considerando a articulação entre seus saberes e as possíveis implicações para a prática pedagógica.

#### **1.4 Situando o campo de pesquisa e os sujeitos participantes**

Nossa pesquisa foi realizada em Fagundes, município localizado no Planalto da Borborema, na Serra do Bodopitá, no agreste da Paraíba. A cidade de Fagundes está localizada a 127 Km de João Pessoa, capital paraibana e tem como limites, ao norte, o município de Campina Grande, a 24 Km; ao sul, a cidade de Aroeiras, a 30 Km; ao leste, encontram-se os municípios de Itatuba e Ingá, numa distância correspondente a 30Km e ao oeste localiza-se a cidade de Queimadas, a 18 Km.<sup>2</sup> (Ilustração 1).



**Ilustração 1 – Município de Fagundes na Paraíba**

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Fagundes#/media/File:Paraiba\\_Municip\\_Fagundes.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fagundes#/media/File:Paraiba_Municip_Fagundes.svg)

---

<sup>2</sup> Dados obtidos na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

O município possui área territorial de 193 km<sup>2</sup> e é habitada por aproximadamente 11.405 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017.

Historicamente, Fagundes foi habitada pelos índios Cariris, que ocuparam o território por volta de 1642. Devido à influência indígena, o nome da cidade tem sua origem relacionada a um chefe de tribos que se chamava Facundo<sup>3</sup>. Há uma estreita ligação entre a história de Fagundes e de Campina Grande, pois em decorrência da proximidade, ao se tornar município, em 1864, Campina Grande teve Fagundes anexada a seu território, como distrito. Dessa maneira, com o desenvolvimento de Campina Grande, Fagundes recebeu diretamente as influências por ser uma região possível de ser explorada comercialmente em virtude da fertilidade do solo. Somente em 1890 Fagundes foi elevada à categoria de município, no entanto, em 1892, perdeu sua autonomia administrativa por não satisfazer os requisitos necessários para ser considerada município e voltou a ser distrito de Campina Grande.

Mais tarde, em 1961, o então governador da Paraíba, Pedro Godim, assinou a Lei 2.261 em 22 de dezembro, concedendo a emancipação política de Fagundes e desmembrando-a administrativamente de Campina Grande. Mesmo emancipado politicamente, até os dias de hoje percebemos a existência de uma relação de proximidade e dependência com relação à Campina Grande, pois a população fagundense recorre cotidianamente à referida cidade em busca de serviços nas áreas de educação, saúde, comércio e até mesmo lazer.

No que concerne especificamente à educação, destacamos a presença de universidades e faculdades em Campina Grande e a ausência destas em Fagundes assim, para ter acesso ao ensino superior, tanto público como privado, a população se desloca para Campina Grande, esse aspecto conduz à formação de graduados fora do seu município de origem.

No entanto, a educação básica é ofertada no município, de maneira que a Secretaria de Educação de Fagundes atende a trinta e uma escolas, sendo apenas uma escola municipal situada na cidade e trinta delas no campo. Em conformidade com o censo de 2015, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de Fagundes tem taxa de 97,6% no que se refere à escolarização de crianças entre 6 e 14 anos de idade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup> atingiu a nota 4,7 em Fagundes no que se

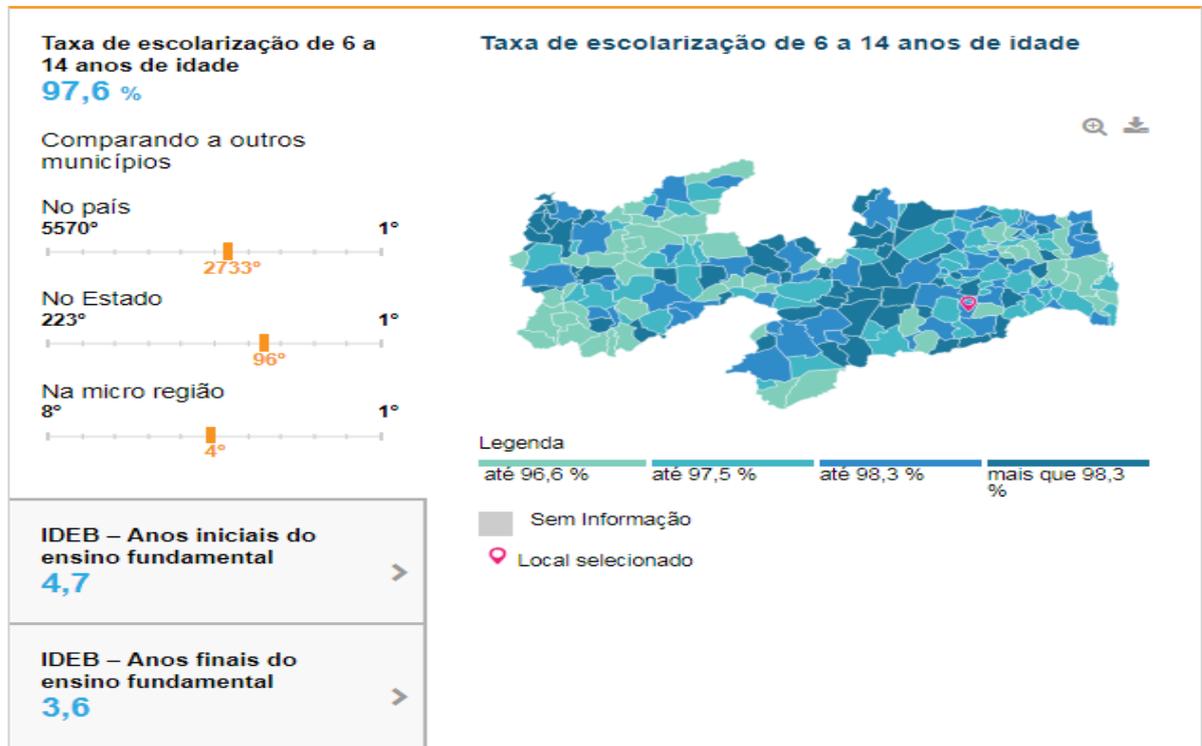
---

<sup>3</sup> Dados encontrados no site Retalhos Históricos de Fagundes.

Fonte: <https://retalhoshistoricosdefagundes.wordpress.com/2011/08/05/historia-da-cidade/>

<sup>4</sup> O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cujo objetivo é medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino no país.

refere aos anos iniciais do ensino fundamental e 3,6 nos anos finais do mesmo nível de ensino. (Ilustração 2).



### Ilustração 2 – Taxa de escolarização de Fagundes

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/fagundes/panorama>

O quadro de professores do município é composto por 172 profissionais que atuam na educação básica, sendo 103 professores na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e 53 nos anos finais do ensino fundamental, além de 16 profissionais atuando na direção das escolas. O número de alunos atendidos pela educação municipal chega a cerca de 1600 estudantes. O número de professores em exercício é composto por 135 profissionais com vínculo efetivo e 37 com contrato temporário, sendo a parte em destaque a nossa amostra da pesquisa, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1 – Professores da Educação Básica da cidade de Fagundes-PB**

<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FAGUNDES-PB</b>			
	Vínculo efetivo	Vínculo temporário	Total
Educação Infantil	27	6	33
Anos iniciais do Ensino Fundamental	19	0	19
Multisseriado	36	15	51
Anos finais do Ensino Fundamental	42	11	53
Gestão das escolas	11	5	16
Total de professores	135	37	172

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação e Secretaria de Administração do município de Fagundes-PB. Quadro produzido pela autora.

Como é possível perceber no quadro acima, 33 professores atuam exclusivamente na educação infantil e 19 nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, a cidade de Fagundes se caracteriza pela existência de escolas do campo que atendem os alunos em turmas multisseriadas, sendo 51 professores atuando em turmas com essa característica.

Em decorrência da configuração da educação do campo que caracteriza o sistema educacional da cidade de Fagundes, ampliamos nossa pesquisa para os professores atuantes na educação infantil e nas turmas multisseriadas, tendo em vista que, inicialmente, os sujeitos de nossa pesquisa seriam os professores que atuam exclusivamente nos anos iniciais do ensino, pois percebemos na composição das turmas diversas séries agrupadas, nas quais alguns professores lecionam simultaneamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sobre a educação no campo destacamos o que afirma Souza (2012) ao enfatizar que a educação rural que se configurou no Brasil desde os primórdios da educação escolar reflete desigualdades sociais e fragilidades educacionais. Nesse contexto, a educação do campo que se encontra em desenvolvimento desde a década de 1990 apresenta diferenças político-pedagógicas da educação rural por ser constituída a partir de uma prática que valoriza a cultura e a identidade do povo do campo, tornando-se uma construção coletiva que permeia o interior da escola, mas que também reflete numa luta ampliada para fora do âmbito escolar em busca de conscientização política e de formação humana.

Dessa forma, a educação do campo resultou da luta constante pelo reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo em prol da efetivação de direitos sociais,

rompendo com o estereótipo criado que denota uma visão de inferioridade e de lugar de atraso (SOUZA, 2012).

Nas palavras de Souza (2012, p. 753), podemos perceber que “é na tentativa de superar desigualdades e ampliar a discussão de um projeto de país que as práticas educativas coletivas ficaram conhecidas como educação do campo, em oposição à educação rural”. O Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007) enfatiza que a transformação da educação do campo requer melhorias na estrutura física, mas também a criação de um currículo escolar que considere os valores da população que reside no campo, para que o aprendizado possa contribuir para o desenvolvimento do meio rural.

Alguns aspectos são marcantes da educação do campo, como a elevada taxa de distorção idade-série e a formação em turmas multisseriadas. Para as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001), a composição das classes multisseriadas conta com alunos de diferentes séries e níveis de desenvolvimento e aprendizagem em uma mesma sala de aula. No que diz respeito à quantidade de professores por sala, as turmas multisseriadas geralmente possuem um professor para trabalhar com toda as séries da turma.

A educação do campo pressupõe a existência de capacitação específica para os professores atuantes na configuração de ensino multisseriado, além de adequada infraestrutura e material pedagógico em conformidade com a realidade local para que haja o desenvolvimento dos alunos dentro do contexto em que estão inseridos, mas sem desconsiderar os saberes construídos historicamente em nossa sociedade.

Diante da discussão acerca da educação do campo, característica do nosso campo de pesquisa, destacamos a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, no artigo 10 que:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Portanto, tendo situado a temática, o esboço da filiação teórica e o campo de pesquisa, assim como os sujeitos envolvidos na produção dos dados neste capítulo introdutório, discorreremos acerca dos fundamentos conceituais da pesquisa (cultura, raça, racismo, etnia), iniciando com uma abordagem geral de conceitos que são basilares nas relações étnico-raciais e que embasam toda a discussão acerca do objeto de pesquisa, pois a representação social

envolve o conhecimento e apropriação dos sujeitos com relação a conceitos usualmente presentes no cotidiano. Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos apontamentos históricos necessários ao entendimento da inserção do negro na educação brasileira, possibilitando a percepção das lutas e tensões envolvidas na trajetória de inserção educacional do negro. No capítulo seguinte, abordamos nossa filiação teórica, que se trata da Teoria das Representações Sociais. No quinto capítulo, traçamos a perspectiva metodológica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da educação. Nos capítulos subsequentes discutimos os dados obtidos na pesquisa em consonância com nosso referencial teórico-metodológico e que nos permite vislumbrar os resultados obtidos por meio do uso dos instrumentos escolhidos no decorrer da construção do conhecimento produzido pela pesquisa.

2

**CONCEITOS FUNDAMENTAIS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
UMA VISÃO GERAL**

*Nosso racismo é um crime perfeito.*  
(Munanga, 2011)

No contexto social em que estamos inseridos, em decorrência das relações de poder, somos conduzidos a olhar para as diferenças de forma hierarquizada e com isso às culturas distintas são agregados significados diversos e, de maneira mais visível, no que se refere às relações entre negros e brancos. Esse aspecto nos faz perceber no campo teórico das relações étnico-raciais a presença de conceitos como cultura, raça, racismo, discriminação e etnia que merecem uma atenção para que possamos ampliar nosso olhar acerca destes, de maneira que nos possibilite uma reflexão diante das discussões realizadas no campo da educação, além de nos proporcionar a compreensão da dinâmica das relações raciais brasileiras. Nesse contexto, a formação como Pedagoga exige que nos reportemos a alguns conceitos discutidos no âmbito das Ciências Sociais para que tenhamos conhecimento que permita compreender as relações étnico-raciais na educação e o entendimento de ideias que são basilares no decorrer da pesquisa.

Sendo assim, em consonância com Gomes (1996), defendemos a possibilidade e necessidade do estabelecimento de um diálogo entre cultura, escola e diversidade étnica que, nos permitirá dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos negros e brancos na escola, assim como contribuirá para a compreensão do papel que a cultura exerce, por ser produzida pela presença dos diversos grupos étnicos na escola.

Neste capítulo elaboramos um texto de caráter ensaístico,<sup>5</sup> na tentativa de nos debruçarmos sobre os conceitos a partir do que já foi desenvolvido por outros autores (CANCLINI, 2009; GIDDENS, 2005; GOMES, 2005; MUNANGA, 1990a, 1990b, 2004, 2015; VALA, 2007, 2015). Além disso, procuramos apresentar as sínteses acerca dos conceitos apresentados.

## **2.1 Cultura**

Iniciemos, pois, discutindo a definição de cultura, mas já partindo da perspectiva de que este não é um conceito simples devido a sua multidisciplinaridade e por possuir um caráter transversal, tornando-se um conceito complexo e multifacetado, com ampla tradição nas Ciências Sociais. Em consonância com José Luiz dos Santos (1987), a realidade e o contexto dos agrupamentos humanos e as características que as unem e as diferenciam apresentam uma

---

<sup>5</sup> Texto elaborado com objetivo de discutir um determinado tema, elencando ideias de diversos autores.

configuração complexa. Além disso, Canclini (2009, p.36) ressalta que “a própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos, ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas”.

Esse aspecto aponta para a existência de diversos entendimentos acerca da cultura, pois esta se configura como uma busca em entender os caminhos que conduziram os grupos humanos às suas relações presentes, bem como suas perspectivas de futuro. (SANTOS, 1987).

Para Canclini (2009) duas noções merecem nossa atenção, a primeira delas se refere à cultura como um acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas, sendo essa noção a mais recorrente do uso do termo, tornando-se popular. A segunda noção aborda a cultura em oposição a outros referentes como natureza-cultura e sociedade-cultura. Assim, a vertente que opõe a natureza à cultura é destacada pelo autor como uma separação entre o que é criado pelo homem do que existe naturalmente no mundo. Sobre isso o autor enfatiza que “esta maneira demasiado simples e extensa de definir cultura, como tudo aquilo que não é natureza, serviu para distinguir o cultural do biológico ou genético e superar formas primárias do etnocentrismo”. (CANCLINI, 2009, p. 38).

Canclini (2009, p. 41) considera que a noção de cultura envolve “o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”, apontando para a centralidade da cultura na vida em sociedade.

As culturas humanas devem, portanto, ser vistas como dinâmicas e que contribuem para o entendimento das transformações ocorridas na sociedade. Além disso, há uma perda de viabilidade se a cultura for considerada isolada e única pelo fato de que cada vez mais as sociedades partilham de processos e vivências históricas comuns.

Thompson (1995) defende que o conceito de cultura se refere a variados fenômenos. Para o autor existem quatro tipos básicos de sentido da cultura, envolvendo concepções distintas sobre esse conceito. A primeira delas é denominada *concepção clássica* que está pautada no processo de desenvolvimento intelectual ou espiritual do homem, enfatizando os valores que enobrecem a mente e o espírito. A *concepção descritiva* concebe a cultura como um conjunto inter-relacionado de crenças, costumes e formas de conhecimento que são adquiridos pelo indivíduo a partir de sua participação na sociedade. A terceira concepção é denominada *simbólica* por defender que o uso de símbolos é um traço distintivo da vida humana. Por fim, a *concepção estrutural* está pautada no estudo das formas simbólicas em contextos estruturados socialmente e específico.

Santos (1987, p. 34) destaca que as preocupações com a cultura tendem a se mesclar e com isso esta “passa a ser entendida como uma dimensão da realidade social, a dimensão não-

material, uma dimensão totalizadora, pois entrecorta os vários aspectos dessa realidade”. Assim, a cultura passa a ser entendida como uma totalidade de uma dimensão e do conhecimento da sociedade. Portanto, para o autor, a cultura envolve a dimensão da vida em sociedade, incluindo todos os aspectos sociais que resultam de uma construção histórica e produto coletivo da vida humana.

Durante muito tempo houve um esforço em classificar as culturas. No entanto, essa classificação buscava justificar o domínio das sociedades capitalistas sobre os demais países do mundo. As ideias racistas passaram a atribuir inferiorização aos povos não-europeus para justificar a exploração e a dominação sobre eles (SANTOS, 1987). Porém, convém ressaltar que Santos (1987) defende que a diversidade de culturas é decorrente da variedade da história humana, da organização social, assim como do domínio sobre a natureza e que pensar em uma forma cultural única conduz ao preconceito à discriminação racial. Porém, dada a existência de realidades culturais que são tratadas como culturas estranhas, mesmo sendo internas à sociedade em que vivemos, ainda há uma desconsideração de que cada cultura resulta de uma história individual, como também da relação com outras culturas.

No que se refere ao conceito de cultura para Forquin (1993), é ressaltada a existência de tensões com relação ao seu espectro semântico. Tais tensões são sinalizadas da seguinte maneira: Faceta individual x Faceta coletiva; Polo normativo x Polo descritivo; Ênfase universalista x Ênfase diferencialista.

Com relação à tensão entre as facetas individual e coletiva Forquin (1993, p. 11) destaca que existe o predomínio da individual, conceituando cultura como:

Conjunto das disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’, isto é, a pose de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da ‘profundidade temporal’ das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente.

A acepção desenvolvida pelas ciências sociais enfatiza o espectro descritivo da cultura, sendo esta considerada um conjunto de traços característicos do modo de vida de determinada sociedade. No entanto, Forquin (1993) enfatiza que ao considerar a transmissão cultural realizada pela escola encontra-se inserida numa vertente menos restritivo que a primeira definição de cultura e, ao mesmo tempo, menos global que a segunda. Sendo assim, a cultura é conceituada como “um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade

humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo”. (FORQUIN, 1993, p. 12).

De acordo com Forquin (1993) a educação escolar supõe a seleção no interior da cultura, assim como uma reelaboração dos seus conteúdos destinados às novas gerações. O autor defende que a escola não transmite cultura, mas sim alguns elementos da cultura, de maneira que essa instituição “não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. (FORQUIN, 1993, p. 15). A cultura, então, pode ser compreendida como um produto coletivo da vida humana resultante da construção histórica e da dimensão da vida social, além de ser uma concepção que deve estar voltada em prol da superação da opressão e da desigualdade que se estabelece de uma parte da sociedade sobre outra. Considerando tal discussão, concordamos com Santos (1987) ao defender que o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, possibilitando a construção do respeito e da dignidade nas relações humanas, sobretudo, ao voltarmos esse debate ao nosso objeto de estudo que abarca a cultura afro-brasileira, percebendo esta como vasta e ainda pouco reconhecida como cultura.

Ao nos reportamos ao nosso objeto de estudo, acentuamos que a percepção dos afrodescendentes na cultura e na história do nosso país ainda está embasada no ideário de uma cultura universal pautada nos valores eurocêntricos. As ideologias da cultura brasileira apresentam uma tendência a colocar os africanos no campo do exótico e a sua extinção em decorrência da mestiçagem. No entanto, o reconhecimento das identidades dos diversos grupos sociais que integram nossa sociedade configura-se como uma maneira de promoção e acesso aos direitos sociais. Em consonância com Cunha Júnior (2005), a identidade afrodescendente é definida a partir das experiências sociais vivenciadas no passado pelos povos trazidos da África, por meio de uma memória ancestral.

Nesse cenário, ao abordarmos a cultura afro-brasileira abrimos espaço para buscar na história africana aportes que possibilitem a compreensão da história e da sociedade do Brasil. E assim, Cunha Júnior (2005) aponta que a dinâmica das sociedades africanas no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e culturais trouxeram influências para o Brasil.

Desse modo, conhecer a África é importante para a formação da consciência social e histórica do nosso país, pois não é possível desconsiderar a marcante presença do negro em nosso território ao longo da constituição social do Brasil. No entanto, em decorrência das desigualdades raciais, criaram-se estereótipos e imagens negativas que negam e invisibilizam as matrizes africanas na formação da nacionalidade brasileira, atribuindo o lugar de produtor da cultura aos portugueses, porém, não se reconhece que os africanos trazidos para o Brasil

tinham diversas formas de conhecimento, estavam inseridos em camadas sociais, assim como já exerciam variadas profissões (CUNHA JUNIOR, 2005).

Na realidade, muitos aspectos da cultura descendente da África é vista no Brasil como folclórica e acaba não recebendo a devida importância na constituição cultural do nosso país. Porém, a presença da cultura africana se apresenta na literatura, nas artes plásticas, na música, na religião e na dança, manifestados em nossa cultura. A história e cultura afro-brasileira e africana são encaradas como coadjuvantes e o continente europeu é percebido como determinante das demais histórias e culturas.

## 2.2 Raça

O uso do termo *raça* para se referir aos negros sempre foi permeado de discussões e conflitos, pois seu conceito denota numa complexidade derivada da existência ou não de uma base científica. Em conformidade com Giddens (2005), inicialmente, o conceito de raça foi utilizado pelos cientistas nas áreas da zoologia e botânica para classificação das espécies animal e vegetal, tendo como base o estabelecimento de determinados critérios. Como a classificação constitui uma atividade cognitiva que facilita a compreensão, por volta do século XVIII, surgiu a tentativa de classificar a diversidade humana em uma categoria denominada raça. Essa classificação em raças objetivava fornecer uma explicação acerca da diferenciação dos homens, para isso foi adotado como critério a cor da pele por ser algo mais notável ao olhar, sendo estabelecidos três raças, que ainda hoje perpassam as relações sociais, são elas a raça negra, branca e amarela. No entanto, no decorrer do século XIX, com os progressos realizados nas pesquisas, os cientistas perceberam que classificar os seres humanos em raça tomando como parâmetro critérios morfológicos e genéticos não concederia o conhecimento da variabilidade humana e com essas constatações passaram a considerar que a raça não existe biologicamente (GIDDENS, 2005).

Durante muito tempo, o conceito de raça serviu como justificativa para a legitimação e manutenção da escravidão pautada na pressuposta superioridade da raça branca em contrapartida à inferioridade atribuída às pessoas negras, sendo uma concepção impregnada de relações de poder e marcada por tensões e conflitos. Sobre esse aspecto, Munanga (2010, s/p) ressalta que

Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de hierarquizar as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa escala de valores superiores e inferiores, criando uma

relação intrínseca entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas.

Mesmo sendo abandonado pela biologia, o ideário de raça tornou-se uma categoria ideológica impregnada nas diferentes culturas e, com isso, além de ser usado para descrever diferenças humanas, constitui um aspecto determinante na reprodução de ideias e padrões dominantes, legitimando as desigualdades nas relações sociais, tendo em vista que ainda constatamos indivíduos ou grupos que incorporam a suposição de superioridade do homem branco em relação aos demais.

Considerando a existência de diferenças físicas entre os indivíduos, algumas delas são tomadas como fundamentais para diferenciação entre eles. Nesse contexto, as diferenças raciais ganham visibilidade na produção da discriminação e do preconceito. Porém, se somos tão diferentes uns dos outros na altura, na idade, na cor dos olhos e dos cabelos, o que conduz à classificação tomando como variável a cor da pele? O que fundamenta essa classificação? O que faz um indivíduo ser considerado superior por conta da cor da pele clara? Por que há uma rotulação de indivíduos se a cor da pele não passa de um aspecto físico de ordem natural, assim como tantos outros? Como resposta a esses questionamentos destacamos a afirmação de Gomes (2005, p. 46) ao enfatizar que “vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória”.

Historicamente, a desigualdade produzida entre brancos e negros deriva das oportunidades desiguais de ascensão social proporcionadas no período da escravidão, bem como após a abolição da escravatura, em que os negros foram abandonados à própria sorte, sem condições materiais suficientes para serem inseridos no contexto social da época.

Assumimos teoricamente a posição defendida por Giddens (2005) ao considerar raça como um conjunto de relações sociais que permitem situar os indivíduos e os grupos, determinando os atributos com base em aspectos que são ideologicamente assumidos. O autor ressalta ainda que “as diferenças de tipos físicos entre os grupos humanos surgem da procriação consanguínea da população, que varia de acordo com o grau de contato existente entre diferentes grupos sociais ou culturais.” (GIDDENS, 2005, p. 205).

Concordamos com Giddens (2005) ao enfatizar que as distinções raciais são usadas para reproduzir as relações de poder e de desigualdade presentes na sociedade, pois a criação da inferioridade de uma raça tem o propósito de ampliar a exploração de classe e naturalizar a exploração de determinados segmentos sociais. Portanto, raça é um conceito que evidencia as

relações de poder e de dominação. Acrescentamos, ainda, que para Gomes (2005), as raças podem ser compreendidas como construções sociais, políticas e culturais que se constituem a partir das relações sociais e de poder estabelecidas na sociedade com o decorrer do processo histórico.

Na conjuntura atual, a utilização do termo raça ainda encontra-se presente nas discussões acerca do negro, com o propósito de acentuar a desigualdade racial. No entanto, essa existência do termo tem sido ancorada numa nova interpretação dada pelo movimento negro, de maneira que o conceito antes empregado biologicamente para gerar superioridade e dominação político-cultural de alguns gerando a inferioridade de outros, agora assume uma dimensão social e política. O emprego do termo raça ganhou outro significado e passou a ser empregado com um sentido positivo que denota a busca por políticas de ações afirmativas que incorporem o negro na sociedade, reconhecendo suas dimensões culturais e histórica na constituição da tecitura social. Assim,

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (GOMES, 2012, p.731).

No que se refere à ressignificação do conceito de raça, percebemos uma busca pela visibilidade da questão étnico-racial para que direcione a construção de uma sociedade em que haja o reconhecimento das diferenças. E ao politizar a raça, pretende-se romper com a visão negativa acerca do negro para retirá-lo do lugar de inferior. Portanto, “ao ressignificar e politizar a raça, compreendida como construção social, o movimento negro reeduca e emancipa a sociedade e a si próprio, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil [...]”. (GOMES, 2012, p. 741).

### **2.3 Racismo**

Na realidade brasileira é possível perceber a presença do racismo, no entanto, ele se afirma a partir da negação, sendo escamoteado nas relações sociais (GOMES, 2005). Em outras palavras, a existência do racismo é negada insistentemente quando, na verdade, se manifesta em diversas situações (rejeição, uso de apelidos), porém, a desigualdade racial tem marcas profundas na sociedade, criando um abismo social entre brancos e negros. Sobre essa

perspectiva, Gomes (2005) salienta que quanto mais se enfatiza a negação do racismo, mais ele se propaga, influenciando diretamente nas condições sociais do negro.

Em consonância com Giddens (2005), acreditamos que a noção de racismo não se trata apenas de um conjunto de ideias, mas que se encontra incorporado na estrutura e no funcionamento da nossa sociedade. Sobre o racismo, Munanga (2004) afirma que pode ser considerado como uma ideologia essencialista que propõe a divisão da humanidade em grupos denominados de raça por apresentarem características comuns que são hereditárias, sendo que essas características são colocadas em escalas de valores desiguais.

O racismo permanece em nossa sociedade em decorrência do pensamento que durante muito tempo perpassou as relações sociais, em que o branco esteve associado à cultura europeia, vista como a ideal, além da relação de exploração aos povos não brancos estabelecidos pelos europeus, enquanto o negro era simbolizado com aspectos negativos.

Com base na discussão do racismo realizada até então, podemos explicitar que o racismo é uma maneira expressa de tornar superior um determinado grupo em decorrência de suas características físicas, relegando à condição de inferioridade grupos que não estejam em conformidade com os padrões estabelecidos.

Além disso, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005), o racismo integra uma matriz mais ampla de estruturas institucionais e discursivas que não podem ser reduzidas a questões individuais. O racismo se apresenta como manifestação com características únicas, ao mesmo tempo em que é múltiplo e diverso, com isso gera uma dificuldade em defini-lo precisamente e apresentar formas eficazes de combatê-lo. E, devido a essa dificuldade de abordagem do racismo, faz-se imprescindível reconhecê-lo como um problema que se desenvolveu no interior da sociedade e por esse motivo torna-se um problema social que precisa ser problematizado.

As ações racistas se manifestam por meio do **preconceito** e da **discriminação**. Para Giddens (2005) o **preconceito** está relacionado a opiniões ou atitudes defendidas por membros de um grupo em relação a outro grupo que se diferencia dos padrões estabelecidos socialmente. E para Gomes (2005, p. 54) “é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”.

Em outras palavras, o preconceito é um conjunto de ideias pré-concebidas por um determinado grupo de indivíduos que tende a negar e constranger todos que se diferenciam de si, sendo o preconceito racial predominante nas relações sociais por tentarem acentuar a supremacia dos brancos. A partir das diferenças se cria o preconceito. O preconceito se

embasa na criação de estereótipos<sup>6</sup> com relação aos grupos étnicos minoritários que se estabelecem fortemente na cultura e são perpassados erroneamente, depreciando a imagem física do outro. Como exemplo, podemos pensar acerca da imagem que o negro apresenta na literatura clássica, ele é expresso como grosseiro, o corpo têm determinadas partes ressaltadas exageradamente, como o nariz e os lábios, além de demonstrar atitudes e características semelhantes a animais.

Com isso percebemos o quanto é predominante a presença de atitudes preconceituosas na sociedade que deturpam a imagem do negro e o impede de participar ativamente das práticas sociais como cidadãos de direito, resultando em conflitos sociais. Sobre isso, concordamos com a perspectiva de Munanga (2010, p. 176) ao defender que “os preconceitos são universais, pois não existe sociedade sem preconceito e não há preconceito sem sociedade, nem por isso devemos naturalizar os preconceitos, pois são fenômenos culturais produzidos pela sociedade na qual eles têm uma certa função”.

Também é possível considerarmos que o preconceito não é uma atitude inata, ele é aprendido socialmente. Nas palavras de Gomes (2005), a criança se torna preconceituosa ao longo da trajetória de socialização que tem início no contexto familiar e se estende na escola, na vizinhança e se prolonga na inserção na sociedade.

Podemos ressaltar a posição de Vala (2015) ao diferenciar o racismo do preconceito racial, pois “o racismo distingue-se ainda do preconceito racial dado que é uma teoria social inscrita nas instituições sociais e no pensamento social e não um traço da personalidade, nem um fenômeno simplesmente atitudinal de natureza individual ou intergrupar”. E ainda, “o preconceito, porém, na literatura da Psicologia Social, exprime uma posição individual relativamente a um grupo, ainda que tal posição individual possa ser relativamente consensual”. (VALA, 2015, p.156).

Nessa direção, o preconceito racial decorre, frequentemente, do racismo, mas não necessariamente. Dessa maneira, mesmo defendendo a diferenciação entre o conceito de racismo e preconceito racial, convém ressaltar que Vala (2015) reconheceu a existência de pontos em comuns no que tange às consequências, à origem, como também aos mecanismos sociais e psicológicos que os permitem sustentabilidade e continuidade no meio social.

Para Vala (2015) o racismo se baseia em processos psicológicos e sociais, como a *categorização* (sociedade organizada em categorias hierarquizadas), *diferenciação* (diferenças

---

<sup>6</sup> Opinião preconcebida, resultado da atribuição, por suposição, de características pessoais e comportamentais comuns aos membros de determinado grupo étnico, nacional, religioso, entre outros. (LOPES, 2015).

entre grupos humanos), *hierarquia* (superioridade de alguns grupos sobre os demais), *essencialização* (imutabilidade das diferenças), *alteridade radical* (as essências distintivas dos humanos não são consideradas em todos os grupos).

No que se refere ao racismo, a partir do conceito de ancoragem<sup>7</sup>, Vala (2015, p. 160) destaca que “o racismo consiste em não reconhecer como totalidade humana uma dada entidade e colocá-la numa categoria não humana, cujas fronteiras e significados têm mudado ao longo da história, que a torna intelegível”.

Concordamos com Vala (2007) ao ressaltar que o racismo encontra-se de forma velada na sociedade e não de maneira explícita, pois as imagens relacionadas às diferenças raciais permanecem no pensamento contemporâneo e, com isso, alimentam e proporcionam o preconceito. Além disso, o racismo possui uma base material que o sustenta, como as relações de trabalho, os fatores econômicos e de classe social. Nesse cenário, progressivamente, a discriminação racial foi tornada ilegal e anti-normativa, de maneira que “não é percebido como normativo exprimir abertamente avaliações negativas sobre membros de grupos que são ou foram alvo de racialização”. (VALA, 2015, p. 168).

No entanto, o preconceito racial ainda é manifesto nas relações sociais, e dessa maneira, fazemos nossa a inquietação de Vala (2007, p. 324) ao indagar “de fato, como explicar a persistência do racismo em sociedades formalmente anti-racistas?”. Mesmo diante da normatividade e da luta dos movimentos sociais, o preconceito racial ainda expressa manifestações por meio de formas escamoteadas. Esse aspecto também permitiu transformações nas representações sobre as diferenças entre grupos humanos, que passaram de teorias raciais a teoria sobre as diferenças baseadas em critérios de classificação cultural, ou seja, o plano baseado no biológico passou para o plano da cultura. (VALA, 2007, 2015).

Nesse sentido, concordamos com Vala (2015) ao enfatizar que a inferiorização cultural se manifesta de forma indireta devido à legitimação da normatividade que defende o combate ao racismo. Com isso, as classificações com base na cultura destaca as diferenças e permitem que haja a exclusão relacionada a critérios que não infringem a norma social do antirracismo, pois o referente racial do homem branco permanece nas classificações culturais, tomando como critério a cultura branca, “sendo que ‘étnicos’ são sempre os outros”. (VALA, 2007, p. 326).

Houve uma transformação nas crenças racistas, mas seus aspectos fundamentais se mantiveram, evidenciando a categorização e a inevitável hierarquização de determinadas

---

<sup>7</sup> No contexto das Representação Sociais, a ancoragem pode ser compreendida na visão de Moscovici como um processo que integra algo estranho nas categorias já existentes para torna-lo familiar.

culturas sobre as demais. O preconceito racial teve um deslocamento de manifestações explícitas para manifestações latentes. (VALA, 2007)

As reações negativas com relação às diferenças culturais fundamentam o preconceito racial. Dessa maneira, “esta reação negativa perante a diferença pode ser entendida no quadro de fatores motivacionais, na medida em que a diferença pode ser vista como uma ameaça à congruência cognitiva ou ao equilíbrio cognitivo”. (VALA, 2007, p. 332). O que se percebe é que determinados grupos consideram sua maneira de agir e de pensar como formas ideais e passam a inferiorizar todos os valores das minorias em detrimento da valorização e exaltação dos valores da maioria social.

A **discriminação** é mais um conceito relevante que devemos compreender no contexto das relações étnico-raciais por tratar-se de um termo usado para definir o tratamento diferenciado e desfavorável a determinados seres humanos, podendo estar relacionado à cultura, situação socioeconômica, religião, sexo, gênero, idade, etnia, nacionalidade, sobretudo com relação aos negros.

A discriminação refere-se a um comportamento concreto em relação a um grupo ou indivíduos (GIDDENS, 2005) e que nega a igualdade de tratamento aos diferentes (MUNANGA, 2010). Essa manifestação comportamental torna-se perceptível nas relações sociais em ações ou atitudes que impedem a presença de um determinado grupo étnico e prioriza os demais. Esse aspecto é muito comum na disputa de vagas de emprego, por exemplo, em que mesmo tendo semelhante nível de formação, o candidato negro não consegue conquistar a vaga disponibilizada; as atitudes de recusa à frequentar o mesmo espaço físico que pessoas diferentes do que se considera padrão.

Convém ressaltar que a existência de atitudes discriminatórias não ocorrem apenas com os negros, contudo, são praticados com relação à origem econômica, linguística, étnica, religiosa, sexual, etc. Mas, mesmo sendo diferente das demais manifestações discriminatórias, a racial se fundamenta na diferença de cor da pele como já mencionamos anteriormente.

Em decorrência de atitudes discriminatórias e da perpetuação do preconceito pautado em estereótipos foi criada uma imagem negativa do negro, que por pressão psicológica, o conduziu a negar a si mesmo por meio da eliminação da sua cultura e na tentativa de se tornar semelhante ao branco, além da manipulação do corpo, como o cabelo que tem sua origem degenerada em busca da imagem ideal preconizada pela cultura branca dominante.

Portanto, diante das discussões apresentadas pelos autores supracitados, consideramos o racismo como uma ideologia que assume a função de exploração de determinado grupo sobre os demais em decorrência das características físicas. Ao se afirmar a negação da existência do

racismo, este permanece incorporado na estrutura da sociedade, acentuando as diferenças para atuar sobre elas sob a égide da dominação.

## 2.4 Etnia

Em contraposição ao conceito de raça como algo definido biologicamente, faz-se relevante ressaltar a ideia do uso do termo *etnicidade* que “refere-se às práticas e às visões culturais de determinada comunidade de pessoas que as distinguem de outras”. (GIDDENS, 2005, p. 206). Nessa perspectiva, as diferenças étnicas são aprendidas no contato social por meio da socialização e representam significativa importância para a constituição da identidade, tanto individual como do grupo.

Faz-se relevante o conhecimento acerca dos conceitos de raça e de etnia para a promoção do combate ao racismo, tendo em vista que a raça é única, pois todos nós pertencemos à raça humana, enquanto que a etnia relaciona-se às diferenças entre as pessoas nos aspectos culturais, de cor, de pensamento, etc.

Nossa posição com relação à etnia encontra-se ancorada na perspectiva de Gomes (2005) ao salientar que a ideia de raça, no sentido biológico, tendeu a se tornar inaceitável, e com isso o conceito de etnia denotou que os seres humanos são marcados por processos históricos e culturais. Porém, Munanga (2004) defende que a mudança dos termos não desmonta o esquema de dominação, podendo os conceitos de raça e de etnia serem manipulados ideologicamente tanto por racistas como pelos antirracistas, fazendo-se imprescindível a busca por propostas que visem transformar a realidade do negro na sociedade.

Conforme Gomes (2003), a diferença entre negros e brancos foi construída pela cultura como uma forma de classificação do humano, sendo essas diferenças transformadas em meios de hierarquização de indivíduos, grupos e povos. No entanto, as diferenças são construções sociais, culturais e políticas que se desenvolvem no decorrer da história da humanidade.

Nas relações sociais os significados de ser branco e de ser negro decorrem de construções hierárquicas que atribuí sentido positivo a ser branco, enquanto ser negro recebe sentido negativo e pejorativo, contribuindo para a continuidade da superioridade do branco sobre o negro. Para Barros (2012, p. 11) “ninguém nasce negro ou branco, aprende-se a ser negro ou branco no seio de determinadas sociedades que, através de indelévels e complexos processos culturais, terminam por implantar esta forma de percepção na mente dos indivíduos”.

Barros (2012) problematiza a questão da diferença da cor da pele ser motivadora de ações preconceituosas enquanto existem outras diferenças de uns com relação aos outros dentro da diversidade da espécie humana (como exemplo o autor destaca os diferentes tipos sanguíneos), mostrando que as diferenças são construídas socialmente por meio de representações negativas associadas aos negros, tendo em vista que algumas imagens ganham visibilidade e se constituem como realidade social, estabelecendo um modelo padrão de homem, de forma que exclui e inferioriza os que não correspondem ao ideal concretizado. Esse aspecto se dá devido à nossa imersão nas relações de poder e de dominação cultural que se consolidam na sociedade, nos ensinando a hierarquizar as diferenças (GOMES, 2005).

Dessa maneira, o estigma sobre o negro é estabelecido como criação de uma identidade estereotipada que acentua sua invisibilidade no contexto social. Corroborando com Barros (2012, p. 25) podemos ressaltar que “uma etnia pode marcar suas diferenças (físicas ou culturais) em relação a uma outra, mas ao mesmo tempo ocorre que uma determinada sociedade pode produzir igualdade ou desigualdade conforme se atribua a cada uma destas etnias maior ou menor espaço social ou político”.

Mais uma vez é imprescindível destacar a afirmação de Barros (2012) por se constituir como um ideal que se coloca diante do contexto do preconceito vivenciado pelos negros, seja pelo silenciamento ou invisibilidade, seja pela maneira como são tratados no meio social, por meio dos preconceitos presentes na forma de pensar dos indivíduos e que geram consequências na estrutura psíquica e social do negro, provocando também a negação da própria natureza dessas pessoas que buscam o branqueamento físico e cultural. Nesse contexto,

Seria perfeitamente possível imaginar um mundo em que a diferença de cor abandonasse o plano das relevâncias sociais e se deslocasse para o plano das significações individuais. Este deslocamento encontra-se no limite do imaginário, com o fim das chamadas desigualdades raciais. (BARROS, 2012, p. 52).

O branqueamento pode ser entendido como uma maneira encontrada pela elite branca após a abolição da escravatura para fazer com que o negro negasse a si mesmo para conseguir inserção na sociedade em meio à nova ordem que se estabelecia com o advento da modernização industrial.

Salientamos, então, que é perceptível o padrão universal da humanidade estabelecido que tem no branco o grupo de referência que tende a se auto preservar, excluindo e silenciando os demais grupos étnicos, transformando-os como ameaçadores da manutenção

dos privilégios sociais, principalmente por representarem um número expressivo no contingente populacional do país. Por isso, foram acentuados os estigmas relacionados aos negros, depreciando suas características físicas e causando desumanização.

Nesse contexto, criou-se uma expectativa de que o Brasil poderia tornar-se um país branco a partir do cruzamento das raças que possibilitaria a extinção do negro da sociedade à medida que os traços fenotípicos fossem deixando de ser marcados nas características dos indivíduos. Além disso, o branqueamento seria uma aspiração dos negros que, por se sentirem desconfortáveis com sua condição racial, tenderiam a adotar o estilo de vida dos brancos para ascender socialmente. No entanto, convém ressaltar que a ideologia do branqueamento causou impacto na personalidade do negro, provocando uma baixa autoestima, acentuando sua anulação cultural e condição de discriminado, além de promover a perda da identidade e todos esses aspectos o impedia de lutar por seus direitos em busca de igualdade na sociedade. Sobre isso, destacamos a concepção de Bento (2002, p. 147) ao defender que

Os legados cumulativos da discriminação, privilégios para uns, déficits para outros, bem como as desigualdades raciais que saltam aos olhos, são explicitadas e, o que é pior, frequentemente ‘aceitas’, através de chavões que nenhuma lógica sustentaria, mas possibilitam o não enfrentamento dos conflitos e a manutenção do sistema de privilégios.

Percebemos que, historicamente, no contexto social, determinados grupos interessados em manter seu poder e dominação utilizam espaços da sociedade para legitimar sua cultura e consolidar seus privilégios sociais, como a escola. Nessa direção, o espaço escolar pode ser visto como lugar de reprodução ou transformação de valores, além de se constituir como meio de conservação ou de subversão social. (COELHO, 2009). No entanto, a escola pretendida como promotora de mudança social tem sido um espaço marcado pela exclusão, especialmente racial, por meio de representações negativas sobre o negro.

Portanto, acreditamos que as discussões que se apresentam acerca das relações raciais e o seu diálogo com a educação ressaltam a relevância do papel da escola na problematização das situações de discriminação e racismo, sendo necessário pensarmos acerca da mediação possível realizada pelo professor no que tange à abordagem racial em sala de aula.

## 2.5 Identidade e negritude

Para Castells (1999, p.22) a identidade pode ser compreendida como o “processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Além disso, as identidades apresentam a característica de serem processualmente construídas.

A construção da identidade tem sua origem e forma definidas por Castells (1999) como *identidade legitimadora*, de *resistência* e de *projeto*. Assim, por identidade legitimadora compreende-se que é a que dá origem a um conjunto de instituições, entre elas a escola, e que visa a reproduzir a identidade de dominação cultural em relação aos atores sociais. A identidade de resistência se refere à construção de uma identidade realizada por atores sociais contrários à dominação ideológica atuante, como maneira de reverter o julgamento de valores incumbidos na sociedade. Quando os atores constroem um novo projeto de vida que redefine sua atuação na sociedade trata-se da identidade de projetos.

Ao considerarmos a escola como instituição promotora de uma identidade legitimadora que procura negar as outras identidades existentes em suas práticas educacionais, percebemos a construção de discursos que naturalizam sua legitimação, reforçando as dicotomias por meio de uma legitimação de determinada identidade. Os discursos são constituídos em relações de poder por intermédio das práticas discursivas nas quais as pessoas participam cotidianamente.

Em contrapartida à disseminação de uma imagem depreciativa e inferiorizante do negro, ou seja, pelo discurso circulante na sociedade, Munanga (1990b, p. 111) defende que a afirmação dos valores desses indivíduos como protesto às ações preconceituosas e inferiorizadas, constituindo uma identidade de resistência, contribuindo para emergir a noção de *negritude*,<sup>8</sup> de maneira que:

O negro se dá conta de que a sua salvação não está na busca da assimilação do branco, mas sim na retomada de si, isto é, na sua afirmação cultural, moral, física e intelectual, na crença de que ele é sujeito de uma história e de uma civilização que lhe foram negadas e que precisa recuperar.

Consideramos, então, que a negritude pode ser percebida como uma reação dos negros ao lugar de exclusão a que foram relegados, transformando sua luta num movimento

---

<sup>8</sup> MUNANGA (1990b)

antirracista. Convém apontar para a necessária busca pela identidade negra como condição necessária à sua participação no contexto social como indivíduo de direitos, tendo em vista que sua historicidade foi marcada pelo apagamento social.

A identidade é construída a partir do estabelecimento de interação e de diálogo com o outro, que gera o pertencimento a um grupo de referência, Gomes (2005, p. 41) afirma que a identidade “é um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais”. Dessa forma, a construção da identidade negra decorre da dimensão tanto pessoal como social que, de maneira integrada constituem a vida em sociedade. Trata-se da construção do olhar sobre si a partir das relações estabelecidas com o outro. (GOMES, 2005).

**3**

**HISTÓRIA, CULTURA E EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRAS:  
APONTAMENTOS DO PASSADO AO PRESENTE**

*Historicamente, a educação foi percebida como instrumento de afirmação social. No entanto, no contexto atual, ainda estão presentes embates com relação ao negro na educação, pois o preconceito e a discriminação ainda estão enraizados na sociedade.*

A reflexão acerca das relações étnico-raciais tem ganhado espaço no debate acadêmico e isso reflete na prática escolar do professor, sobretudo em seu fazer pedagógico. Essa questão nos leva a pensarmos, inicialmente, como se deu a presença do negro na escola, de maneira que esta pode ser vista com marcas de situações envolvendo tensões e conflitos gerados no decorrer da história da nossa sociedade. Logo, iremos fazer um breve percurso histórico, sem pretensão de exaustividade, para nos possibilitar um olhar crítico diante das marcas históricas e das contradições geradas com a inserção do negro no acesso à escola e ao saber construído pela humanidade.

A relevância desse capítulo pode ser justificada pelo diálogo possível e constante entre história e representações sociais, sendo a história entendida no sentido do que ocorreu como no conhecimento do ocorrido (VILLAS BÔAS, 2015). A presença da história nos estudos que envolvem representações sociais se apresenta como um desafio e condiciona à necessidade dessa articulação pela

[...] característica bastante paradoxal das representações sociais de engendrar, concomitantemente, flexibilidade e estabilidade, permanência e mudança, continuando dependentes do passado, por meio de processos de ancoragem, sem deixarem, contudo, de se modificar de acordo com os novos contextos. (VILLAS BÔAS, 2015, p. 247).

A educação é um processo social fundamental para o desenvolvimento da sociedade, sob a perspectiva da formação de sujeitos autônomos e capazes de construir uma sociedade pautada no acesso aos direitos sociais. No entanto, em consonância com Arroyo (1995), constatamos, na realidade brasileira, uma boa parte da população que ainda permanece excluída dos bens coletivos, como o acesso à educação de qualidade.

Dessa maneira, considerando os mecanismos internos e cotidianos de exclusão como marcas da história da educação brasileira, analisaremos a trajetória do acesso à escola e escolarização da população negra, ressaltando os aspectos de *exclusão*, *resistência* e *inclusão* do negro na busca pelo acesso à educação. Ao considerarmos a divisão dos aspectos em marcos históricos, faz-se imprescindível reconhecer que a passagem de um aspecto para outro

não exclui a existência dos demais, tendo em vista que durante muito tempo os povos não-europeus foram excluídos das narrativas no campo histórico e, além disso, o espaço escolar se configurou, e ainda se configura, como excludente com relação ao negro, pois os conflitos sociais estão presentes e são legitimados na escola. Com isso, convém ressaltar a discriminação étnica e racial nas salas de aulas como algo possuidor de uma significativa longevidade histórica, resultando na difícil inserção do negro na sociedade e na educação brasileira.

Em meio a um conjunto de referências que analisam o percurso historiográfico do negro na educação brasileira (CUNHA JÚNIOR, 2005; FONSECA, 2001; ROMÃO, 2005), em linhas gerais, percebe-se a invisibilidade dessa população nos processos de escolarização, resultando em desafios enfrentados pelo movimento negro ao longo da história na implementação efetiva de ações contra o racismo e o eurocentrismo que perpassam as relações no contexto educacional.

No entanto, Gomes (1996, p. 88) aponta para o desafio da escola como pautado em mostrar “que o povo negro, assim como outros povos, construiu, o longo da sua trajetória, uma identidade étnica, ou seja, um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural que o distingue dos outros povos”.

Desse modo, destacamos a existência de uma base numerosa de estudos que tratam da história do negro na educação. Nesse sentido, buscamos perceber a discussão do negro dentro dos elementos da política pública educacional, mas não nos deteremos no aprofundamento dos aspectos históricos e sociais, sendo nossa intenção realizar um panorama geral dos aspectos relacionados à inserção do negro nas instituições escolares em nosso país.

### **3.1 Aspectos que denotam exclusão**

Desde o início da colonização no Brasil, as escolas criadas pelos jesuítas não atendiam a todos os brasileiros, pois para os filhos dos pobres a alternativa encontrada de sobrevivência estava voltada para a produtividade na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite tinha acesso à educação, bem como contavam com professores particulares. (DEL PRIORI, 1996). Sobre esse aspecto, Del Priori (1996, p. 12) ressalta que “a primeira dessas constatações aponta para uma sociedade certamente injusta na distribuição de suas riquezas, avara com o acesso à educação para todos e vincada pelas marcas do escravismo”.

Em meio às discussões acerca da escravidão, em 1871 a Lei do Ventre Livre foi aprovada sob o Gabinete de Visconde do Rio Branco. Esta lei estabelecia que todo filho de escravo nascido a partir da promulgação da nova lei seria livre.<sup>9</sup>

A Lei do Ventre Livre aponta para a intenção de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual. Conforme Fonseca (2001), o impedimento do nascimento de novos escravos abalaria a estrutura da escravidão e garantiria a transição para a implementação do trabalho assalariado. Portanto, a Lei do Ventre Livre pode ser considerada como um dos pontos de referência sobre a discussão da educação voltada aos negros no Brasil, sendo a educação apontada como uma dimensão complementar do processo de abolição do trabalho escravo, pois ela constituiria a preparação das crianças para o exercício da liberdade.

No entanto, nos debates parlamentares acerca da educação, percebe-se um antagonismo ideológico, pois como afirma Fonseca (2001), ao mesmo tempo em que a necessidade de educar as gerações que nascessem livre era percebida como fator importante, tinha-se o pensamento de que ao educá-las iria contradizer os proprietários de escravos, pois estes não tinham nenhum interesse em perceber esses indivíduos como trabalhadores livres que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país.

Após a abolição da escravatura os negros foram relegados a uma situação de miséria e exclusão, principalmente no mercado de trabalho, legitimando-se, assim, a discriminação racial, mantida pelos benefícios simbólicos e materiais que a população branca obtém da desqualificação competitiva do grupo negro. Conforme Bento (2002), após a escravidão os brancos usufruíram de uma herança com marcas positivas, resultante da apropriação do trabalho escravo e dos benefícios obtidos durante séculos, numa verdadeira violação dos direitos humanos, enquanto o negro ficou submetido à própria sorte, sendo colocado diante da superioridade do branco numa sociedade cujo processo de modernização impregnava ideias preconceituosas com relação aos negros. Assim, a autora ressalta que “a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social”. (BENTO, 2002, p. 25).

Nesse contexto, Silva e Araújo (2005) salientam que existe um número limitado de informações relacionados aos processos de escolarização dos negros no período posterior à

---

<sup>9</sup> As crianças deveriam ficar com seus pais até completar oito anos de idade, daí os senhores de escravos tinham a opção de entregá-las às instituições estatais e receber uma indenização ou podiam mantê-las até os vinte anos usufruindo dos seus serviços como forma de retribuição pelos gastos obtidos com seu sustento. Dessa forma, as crianças negras que eram entregues à responsabilidade das instituições estatais ficavam a disposição de iniciativas do governo ou de alguns setores das elites para o oferecimento de uma educação básica.

abolição da escravatura, tendo em vista que após esse acontecimento foram obrigados a conquistar por si só sua emancipação na sociedade, pois os ex-escravos e seus descendentes foram incluídos de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre. Sobre esse aspecto, Fernandes, F. (2008) enfatiza que, mesmo sem nenhuma condição material, o liberto se viu convertido em senhor de si mesmo e que, além de ser responsável por sua sobrevivência e de seus familiares, ainda tinha que encontrar uma forma de se inserir nos quadros de uma economia competitiva. Dessa forma, os negros tiveram que concorrer com a mão de obra nacional e com os trabalhadores que foram trazidos da Europa com o intuito de promover o branqueamento da população e isso comprometeu de maneira significativa a posição do negro nas relações de produção que se estabeleciam no país. Além disso, a sociedade brasileira colocou sob a responsabilidade dos negros a sua reeducação para se inserir nos novos padrões sociais colocados pelo trabalho livre e pelo emergente regime republicano e capitalista.

O negro enfrentou o desafio de se inserir no mercado de trabalho, mas esteve diante da dificuldade de se ajustar à ordem social baseada do trabalho livre, pois muitas vezes, ao procurar trabalho nas fazendas eram tratados como se fossem ainda escravos ou se depararam com a preferência dos grandes proprietários pela mão de obra estrangeira. Nessa perspectiva, podemos destacar o que afirma Fernandes, F. (2008) ao salientar que os negros tentaram participar da vida econômica do país, mas na realidade se depararam com a falta de oportunidades, tolerância e solidariedade por parte de uma sociedade marcada pela segregação<sup>10</sup>.

Historicamente, o que se percebe é que a educação serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram por longo período iletradas e sem acesso à escola. Dessa forma, torna-se imprescindível perceber que a educação marcou presença na luta dos movimento das pessoas negras, sendo considerada um recurso de suma importância para ir em contrapartida ao preconceito com relação à cor da pele, e principalmente para garantir a verdadeira inclusão do afro-brasileiro na sociedade. (DOMINGUES, 2009).

---

<sup>10</sup> Separação física imposta a determinados grupos, sobretudo pela cor da pele. (LOPES, 2015).

### 3.2 Aspectos que denotam *resistência*

Tendo em vista a relevância da periodização no campo dos estudos históricos Domingues (2009) apresenta em seu artigo intitulado *O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil*, alguns elementos que se caracterizam em fases de atuação do movimento de pessoas negras no Brasil em prol da educação.

Assim, os protestos negros com relação à educação são divididos em três fases conforme Domingues (2009). A primeira fase corresponde ao período de 1889 a 1937, já a segunda fase abrange de 1937 a 1978, enquanto a terceira e última fase se estende de 1978 a 2003. Para o autor, a periodização sugerida levou em consideração o desenvolvimento dos movimentos de resistência, além de serem reflexos direto da conjuntura política, social, econômica e cultural enfrentadas pelo país.

Conforme Domingues (2009), a primeira fase (1889 a 1937) dos protestos negro em relação à educação revela que, com a abolição da escravatura, além de ser excluído politicamente e socialmente (conforme discutido anteriormente), o negro também se manteve afastado dos bancos escolares. Nesse contexto, foram criados grupos de “pessoas de cor” para combater as discriminações raciais vigentes na sociedade, visando reforçar a união e autodeterminação dessas pessoas excluídas do contexto social. Domingues (2009) salienta que foram criadas associações como clubes, jornais, centros cívicos, grêmios literários e também organizações políticas. Essas associações desempenharam um papel relevante na conscientização e mobilização da população negra. Assim como o analfabetismo era denunciado por essas associações, por isso, algumas delas desenvolveram ações educacionais ou culturais em seus espaços, resultando também na abertura de escolas pelas associações.

Algumas associações como a Federação Paulista dos Homens de Cor, em Campinas-SP, passaram a atuar na luta pelo desenvolvimento moral e intelectual dos negros e para isso ofereceram aulas de alfabetização aos sócios, mas não obtiveram êxito. Com isso, o ideário desenvolvido pela associação resultou na incorporação ao Colégio São Benedito em 1910.

Em 1902, foi criada em Porto Alegre uma escola noturna que tinha a meta de ser estruturada com os ensinos primário, secundário e médio. De acordo com Domingues (2009, p. 971), “a escola aprovou um regulamento de caráter democrático. Seriam admitidos todos os indivíduos, independentemente da cor, sexo, nacionalidade, crença religiosa ou profissão”.

Nesse contexto, as lideranças das associações negras assumiram a responsabilidade de conscientizar a população acerca da importância da instrução. Essas lideranças estavam

convictas da necessidade de ações concretas de educação e tinham uma visão crítica em relação à falta de compromissos dos gestores públicos.

Domingues (2009) destaca a Frente Negra Brasileira como uma das associações de maior relevância. A Frente Negra Brasileira (FNB) foi criada em 16 de setembro de 1931, tendo como presidente Arlindo Veiga dos Santos. A FNB destaca-se por sua organização político-administrativa ter sido complexa e diversificada. Fundou escolas de alfabetização e cursos profissionalizantes, pois reconheciam a carência educacional da população negra e percebiam a necessidade de instruí-la.

Assim, a Frente Negra Brasileira foi de extrema importância para a história de luta e desafios dos negros do Brasil. Nesse contexto, ao ensinar ao negro a ler e escrever, e até mesmo uma profissão, a associação pretendia que, a longo prazo, fossem estabelecidas condições necessárias para a transformação da realidade social do negro no Brasil. Acreditava-se que por meio da educação os negros teriam mobilidade social e seriam respeitados na sociedade, pois ao ser alfabetizado teria acesso ao código de deciframento do mundo. Além disso, a Frente Negra denunciou a condição marginal dos negros nos anos de 1920 a 1930, colocando em evidência a chamada “democracia racial” que predominava nas relações sociais do país.

Nesse sentido, convém ressaltar que durante as décadas de 1920 e 1930 o pensamento racial orientou as políticas públicas no momento de formação das instituições educacionais contemporâneas no Brasil. Dessa forma, esse pensamento ocupou papéis tanto explícitos como implícitos na proposta de educação. Os responsáveis pela reforma educacional acreditavam que as pessoas negras enfraqueceriam a nação brasileira e desse ideário resultou práticas escolares empenhadas em transformar essa parte da população em pessoas embranquecidas tanto em sua cultura, na higiene, no comportamento e até mesmo embranquecer na cor da pele. (DÁVILA, 2006).

As escolas criadas nesse período foram projetadas para imprimir a visão dos chamados pioneiros educacionais de uma nação brasileira ideal. Para as elites brasileiras a nação necessitava da brancura para manter a vitalidade, por isso os educadores construíram escolas em que a ação estabelecia normas racializadas. Dávila (2006) aponta que a noção de negritude abarca conotações pejorativas, no entanto, o indivíduo poderia mudar sua categoria social ao melhorar sua saúde, seu nível de educação e cultura, ou até mesmo a classe social ao qual pertencia.

Para as elites, a brancura era uma maneira de afirmar a “europeidade”, relacionando-a a um país industrializado, baseado no racionalismo, além de transmitir a ideia de superioridade

em decorrência da cor da pele. Logo, a escola deveria proporcionar à criança o enquadramento na categoria social das pessoas de pele branca. Nesse contexto, para criar a imagem do homem brasileiro foi instituída a *eugenia*, considerada uma prática de aperfeiçoamento físico e mental da raça humana pela manipulação dos traços genéticos. Os eugenistas defendiam que a população poderia ser melhorada geneticamente se houvesse reforço da saúde, da higiene e da educação, numa tentativa de embranquecer o comportamento e as condições sociais.

O pensamento racial juntamente com os movimentos de reforma educacional resultaram em desigualdades raciais, no entanto, com o crescimento da educação pública surgiram diversos estudos científicos para negar a inferioridade que os negros enfrentavam e com o intuito de demonstrar a mistura de raças como uma característica brasileira. Foi impregnado no país o mito da democracia racial que acentuava o caráter harmonioso das várias raças no Brasil e escondia os efeitos negativos da escravidão. Porém, essa ideologia procurava ocultar a face racista das elites burguesas, mantendo seu status de superioridade e enfatizando a condição de marginalização econômica, social e política dos negros. Sobre a democracia racial podemos encará-la como a negação da diferença racial, de maneira que conduz a uma homogeneização cultural diante das diversas etnias presentes no nosso país.

Nesse contexto, Dávila (2006) afirma que Gilberto Freyre tornou-se o principal defensor de que a diversidade racial do Brasil se constituía numa força que caracterizava o país e que considerava os negros como um grupo de trabalhadores servís, contribuindo para a construção social. Porém, mesmo sendo ativos na dinâmica econômica da sociedade, o negro permaneceu à margem do universo cultural do país, e sendo a escola transmissora da cultura predominante, tornou-se um espaço em que o negro não tinha acesso.

Dentre os reformuladores educacionais estavam médicos e cientistas sociais que tinham uma visão de valor social relacionado à valores dos brancos e da classe média que impregnaram na educação as noções de nacionalismo, higiene e saúde. Dessa maneira, a noção do branqueamento da população permeou a sociedade brasileira e, sobre isso, Carone (2002) enfatiza que o branqueamento pode ser entendido como uma pressão cultural exercida pelos brancos para que o negro negasse a si mesmo com o intuito de ser aceito na ordem social que se estabelecia no país após a abolição da escravatura.

Para tanto, as lideranças fretenegrinas adotaram um posicionamento crítico em relação ao sistema oficial de ensino, pois reconheceram que a rede de ensino era pouco receptiva aos alunos negros e que os professores demonstravam atitudes de discriminação e exclusão. Além disso, Domingues (2009) afirma que as políticas públicas criaram novas oportunidades no

sistema escolar público como um todo para beneficiar os segmentos da população menos favorecidos e historicamente excluídos, no entanto, reforçaram uma imagem negativa com relação a esses segmentos que passariam a integrar o sistema educacional.

A partir da regulamentação do Estado Novo em 1937, em que Getúlio Vargas apoiado pelas Forças Armadas determinou o fechamento do Congresso Nacional, as organizações do movimento negro foram abolidas e declaradas ilegais, com isso a Frente Negra encerrou suas atividades e não houve mudanças na educação posta no país. De acordo com Dávila (2006, p. 245), “o Estado Novo lançou-se à construção de prédios, mas, pelo menos no caso da educação, o regime apenas deu uma nova face ao nacionalismo eugênico do Brasil.” Com isso, a relação entre educação e raça ficou ainda mais evidente, consolidando as práticas desenvolvidas até então. Assim, percebemos claramente as tensões existentes na busca do negro pela educação, reforçando a concepção de que as marcas da discriminação e da negação de direitos torna-se nítida ao longo do decorrer da história da educação brasileira.

A segunda fase da atuação do movimento negro apontada por Domingues (2009) corresponde ao período de 1937 a 1978. Essa fase é caracterizada pelo autor como um momento em que os grupos de pessoas negras consideravam imprescindível o investimento na educação, seja por meios formais ou até mesmo pelas vias informais. A educação adquiria fulcral importância por ser vista como a possibilidade de ascensão social por meio do domínio do código da leitura e da escrita. Além disso, a escolarização era vista pelos negros como um instrumento que permitia a qualificação para o ingresso no mercado de trabalho e no mundo da cidadania.

Nesse contexto, mesmo com a supressão de direitos e da violenta repressão política instaurada com o Estado Novo, alguns grupos negros se mantiveram atuantes, como a União dos Homens de Cor (UHC) fundada em 1943 por João Cabral Alves, em Porto Alegre. A entidade tinha o objetivo de elevar o nível econômico e intelectual das pessoas negras para que elas se inserissem na vida social.

A União dos Homens de Cor teve uma proliferação pelo país, Domingues (2009) ressalta que a entidade esteve presente em 12 estados da federação, sendo eles o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Paraíba, Ceará, Maranhão e Piauí. A UHC também atuou de maneira relevante na área educacional e, conforme Domingues (2009), possivelmente, essa foi a primeira vez que uma organização do movimento negro reivindicou por parte do Estado brasileiro a adoção de políticas de ações afirmativas.

Outro grupo importante que se destacou nessa fase foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) que surgiu em 1944, no Rio de Janeiro. Inicialmente, a proposta do Teatro era a formação de atores negros, mas adquiriu uma dimensão maior, como a publicação do jornal intitulado Quilombo, a organização de conferências e de congressos, também promoveu concursos de beleza, além da inauguração de um centro de pesquisa e de um museu. Para o TEN a educação tinha a força de proporcionar a conquista à igualdade intelectual e era vista como uma maneira de conceder a emancipação das pessoas negras.

Mais um aspecto de atuação do Teatro Negro que merece destaque foi o apontamento da presença de preconceito racial nos livros de histórias que circulavam no interior das escolas e acabavam por inculcar o racismo nas crianças. Nessa direção, pode-se afirmar que a figura do negro como personagem da literatura brasileira foi praticamente inexistente durante muito tempo ou colocada em um lugar de marginal, refletindo e forjando a dinâmica da sociedade, em contrapartida com a imagem burguesa que predominava como padrão social idealizado para uma nação moralista aos moldes europeus.

Também são apontadas situações em que ou o negro é impedido de frequentar a escola ou quando consegue vencer as barreiras de acesso, enfrentam atitudes de preconceito e de discriminação nas instituições escolares, sob vários aspectos, dentre os quais Domingues (2009) aponta que as atitudes discriminatórias estão presentes desde o tratamento diferenciado por parte dos professores e colegas, assim como na veiculação de estereótipos no material didático e a inexistência da história afro-brasileira no currículo escolar.

Nesse movimento histórico percebemos um conjunto de ações voltadas para a inserção do negro no espaço escolar, porém as escolas surgidas nesse período enfrentavam inúmeras dificuldades para sua efetivação, assim como as demais instituições que nasceram na luta dos negros pelo direito à educação.

Mesmo considerando que as décadas de 1940 e 1950 no Brasil foram marcadas por contrastes (de um lado a conturbação gerada pelos acontecimentos da guerra mundial, a polarização entre mundo capitalista e socialista, além da intervenção de políticas preventivistas, de outro, o incentivo à cultura e à industrialização), a educação voltada para as pessoas negras continuou apresentando dificuldade de efetivação.

Dávila (2006) nos apresenta uma discussão acerca da estrutura da educação que gerou o distanciamento entre brancos e negros, afirmando que no Brasil se manifestou o confronto entre a elite branca e os negros mantidos pela estrutura com que se configurava a educação a partir da divisão em escola particular para os ricos e escola pública para os pobres, provocando, assim, a menor convivência possível entre brancos e negros.

No entanto, algumas vozes do movimento negro não foram caladas em meio à repressão e, com a ascensão das lutas populares por volta dos anos de 1970, o movimento negro deu um salto político. Corroborando à ideia de Cruz, Rodrigues e Barbosa (2011) destacamos que a luta do movimento negro foi em busca da preservação da identidade étnica que sofre discriminação racial e, para o combate ao racismo, surgiu a necessidade de desfolclorização da cultura afrodescendente e o reconhecimento do seu legado para o Brasil.

Nesse sentido, em 1978 foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial e teve seu nome alterado para Movimento Negro Unificado no ano seguinte. Nesse movimento, “seus adeptos celebravam a ‘alteridade’ e procuravam desvencilhar de uma cosmovisão e um padrão estético ocidentais, usando trajes, adereços e estilos de penteado ditos afro e valorizando a ‘cultura africana’”. (DOMINGUES, 2009, p. 984). Assim, houve a exaltação das raízes africanas por meio de atividades desenvolvidas pelas associações, como também a defesa dos direitos políticos, econômicos e sociais dos negros.

O Movimento Negro Unificado buscou realizar intervenções na esfera educacional, defendendo que a educação fosse voltada para os valores do povo negro. O principal ideal defendido pelo movimento negro nessa fase foi a inclusão de conteúdos referentes à história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Na década de 1980 houve a redemocratização política do país e o movimento negro se perpetuou em grupos por todo o Brasil. Os grupos do movimento negro passaram a realizar reivindicações em defesa do negro na sociedade e na educação, exigindo cursos para a qualificação de professores voltados para a prática de ensino multirracial e poliétnica, além de uma necessária e imprescindível revisão dos livros didáticos. (DOMINGUES, 2009).

Como resultado das reivindicações do Movimento Negro, o tema da educação para as relações raciais foi enfatizado na Constituição de 1988, estabelecendo uma nova configuração para a escola no sentido de assegurar condições igualitárias de acesso e permanência dos diversos segmentos étnicos no âmbito escolar, além de redefinir o tratamento dado pelo sistema de ensino à pluralidade racial. (SILVA JÚNIOR, 2002).

A Constituição apresenta um repúdio à discriminação e ao preconceito, instituindo no art. 3º, a proibição ao preconceito e qualquer outra forma de discriminação, além de prescrever a punição na forma da lei e a criminalização da prática do racismo.

O artigo 206 da Constituição pode ser considerado como um importante preceito ao defender que

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições pública e privadas de ensino.

Nesse artigo é perceptível a defesa da igualdade do acesso e permanência na escola para todos os grupos sociais, pois, historicamente, as crianças negras eram impedidas de frequentarem a escola durante um longo período de formação das identidades sociais centradas na discriminação e no preconceito racial.

No que se refere à educação, a Constituição defende no artigo 242 que a história do Brasil deve considerar a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Esse aspecto aponta para o reconhecimento da diversidade existente em nosso país e que deve ser levada em conta ao pensarmos e problematizarmos a nossa constituição cultural.

Portanto, na Constituição Federal de 1988 há o reconhecimento da política pública para as questões étnico-raciais, objetivando a erradicação das desigualdades e a valorização cultural, especialmente da cultura africana e dos afro-brasileiros. Assim, ao defender a pluralidade de etnias que deve ser considerada no ensino da nossa história, a legislação se configura como um elemento importante para proporcionar o surgimento de dispositivos legais que abarquem de maneira explícita as relações raciais no contexto escolar.

Em continuidade às fases de categorização definidas por Domingues (2009), a terceira fase corresponde ao período de 1987 a 2003<sup>11</sup>, em que o autor destaca que, no cerne do debate, o acesso à universidade também mobilizou o movimento negro e umas das alternativas iniciais foi a criação de cursinhos preparatórios para o vestibular acessível aos negros. Dessa forma, no final da década de 1990 as atenções do movimento negro foram voltadas para o programa de cotas para negros nas universidades públicas, como forma de democratização do acesso à universidade pelos negros, resultando em ações afirmativas. A partir de 2003, as políticas de Estado com projeto de sociedade democrática ganharam destaque no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva que defendia a diversidade.

Podemos perceber que, mesmo estando inserido no debate apontando para a resistência do povo negro, o terceiro período apresentado por Domingues (2009) já denota marcos iniciais a um processo de inclusão dos negros do sistema escolar brasileiro e direcionam os desdobramentos na atualidade, de maneira que estes aspectos serão apontados de maneira específica na próxima seção.

---

<sup>11</sup> A obra de Domingues trata dos aspectos correspondentes ao período de 1978 a 2003, porém a publicação do artigo data do ano de 2009.

### 3.3 Aspectos que denotam *inclusão*

Os aspectos destacados nessa seção podem ser considerados como marcos que denotam a inclusão do negro na escola e tratam de avanços e conquistas no período vigente. A Lei 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Base da Educação é uma legislação de organização e estruturação do sistema educacional brasileiro, introduziu mudanças no campo educacional por indicar as concepções, valores e objetivos para a educação do nosso país. Ela é formada por um conjunto de referências voltadas para a definição dos caminhos a serem traçados pela escola.

A LDB aborda um conjunto de definições dos percursos que devem ser traçados pela escola, apresenta a educação como dever da família e do Estado, visando tornar a educação uma prioridade nacional. Assim como traça alguns princípios educativos na especificação dos níveis e modalidades de ensino, regulando e regulamentando a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional.

Nesse contexto, destacamos na legislação educacional brasileira aspectos voltados para a educação das relações étnico-raciais. Sendo assim, enfatizamos que além dos mais diversos direitos garantidos ao aluno na legislação educacional, a LDB também institui o ensino da história e cultura afro-brasileira como forma de garantir o direito presente na Constituição Federal de 1988 no que se refere ao estudo e conhecimento da formação do povo brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. (Artigo 26-A). Dessa forma, passou-se a promover a reflexão sobre os procedimentos de ensino no que concerne às relações étnico-raciais e sociais, tornando-se um meio para promover a valorização da população negra e o conhecimento de sua origem.

Com efeito, no que se refere à legislação educacional, outra conquista relevante do Movimento Negro foi a promulgação da Lei 10.639 em 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Em conformidade com Silvério e Trinidad (2012), o movimento negro sempre priorizou a educação no âmbito das políticas públicas por defender que as desigualdades educacionais e sociais também estão presentes na educação formal. Essa lei representou um avanço para os negros, pois era uma de suas reivindicações durante muitos anos de atuação no movimento negro. Gomes e Jesus (2013, p. 22) defendem que a implementação dessa legislação “sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas

na educação escolar”. Com isso, foi proporcionada a abertura de novas perspectivas conduzindo à democratização dos direitos e das garantias sociais das pessoas negras.

Gomes e Jesus (2013) ressaltam, ainda, que a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639/03 tem contribuído para legitimar as práticas antirracistas já desenvolvidas e possibilita a criação de novas práticas, além de se apresentar como desafio para todos os integrantes da escola e para a política educacional. A mudança proporcionada pela implementação da lei representa o deslocamento do Estado do seu lugar de neutralidade diante das práticas racistas que permeiam as relações sociais, para assumir o reconhecimento das diferenças por meio de intervenções na política pública.

Convém ressaltar que a Lei 10.639/03 surgiu para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tendo seu cumprimento um caráter obrigatório que deve estar presente em todo o sistema de ensino brasileiro para superar o racismo e as desigualdades raciais, garantindo o direito à diferença. Nessa direção, a LDB passou a vigorar acrescida dos artigos colocados pela lei 10.639/03, como destacamos abaixo:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 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 Brasileiras. (BRASIL, 2003, p. 35)

Em conformidade com o texto da lei, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de história da África e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, como meio de resgatar a contribuição do povo negro na formação social, econômica e política do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, principalmente, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira (MEC, 2011). A lei também ressalta a atribuição do dia 20 de novembro como dia nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Historicamente, a educação foi percebida como instrumento de afirmação social, no entanto, no contexto atual, ainda estão presentes embates com relação ao negro na educação, pois o preconceito e a discriminação ainda estão enraizados na sociedade, sobretudo o estigma sobre o negro que é estabelecido por conta da cor da pele, ou seja, são criados discursos que reduzem o negro a uma cor. Ao ser rotulado socialmente, a marca da identidade do negro é o seu corpo e esse aspecto impede que ele seja percebido pelos seus atributos e de maneira individual. Assim, a identidade estereotipada tem o intuito de inferiorizar o negro, em que o corpo é tomado como a marca da expressão da identidade e as diferenças corporais se tornam a justificativa para a existência de uma hierarquização social. (FERNANDES; SOUZA, 2016). Além disso, o racismo em nosso país esteve historicamente dissimulado em decorrência dos processos de branqueamento da população, assim como pelo mito da democracia racial instituído numa sociedade de classes marcada pela imposição dos estratos dominantes das classes possuidoras de poder econômico, político e social.

Portanto, em atendimento à Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais foram aprovadas em 2004 pelo Conselho Nacional de Educação. Refere-se a um parecer que “trata de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, com o objetivo explícito de combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”. (BRASIL, 2004, p. 6).

De acordo com o relatório, as reivindicações e propostas do movimento negro apontaram para a necessidade de diretrizes que orientem a construção de projetos em prol da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros. As diretrizes recomendam que se busque a formação de atitudes e valores que conduzam ao pertencimento étnico-racial e que na escola sejam construídas interações entre professores e alunos que permitam a garantia do direito de todos e a valorização da identidade de cada um que integra a comunidade escolar.

O papel do Estado é acentuado nas diretrizes como políticas de reparação a partir da reeducação das relações étnico-raciais para que haja a convivência e o respeito entre as diferentes tradições culturais. Nesse sentido, Silvério e Trinidad (2012, p. 905) salientam que com as diretrizes “impõe-se a necessidade de rever e atualizar o papel da escola, onde a formação para um tipo de cidadania regulada tem se tensionado com a construção/preservação da identidade particular dos afrodescendentes”.

A reparação por parte do Estado visa:

Ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)

Também pretende garantir aos negros o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar, assim como capacitá-los pra atuar como cidadãos no meio social. Portanto, para que haja o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos negros faz-se necessário a existência de condições materiais, intelectuais e afetivas que corroborem para o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos no contexto escolar, seja negro ou branco.

As diretrizes determinam, ainda, que os sistema de ensino possibilitem aos professores e alunos materiais didáticos e bibliografias adequadas para o trabalho com a temática para evitar que as questões étnico-raciais sejam tratadas de forma resumida e com erros. Além disso, existe a determinação de que haja acompanhamento contínuo para que alunos negros não se deparem com situações de preconceito racial na escola.

No que se refere à formação e prática dos professores, as diretrizes apontam para a necessidade de desfazer a mentalidade racista criada ao longo da nossa história. Nessa direção, para conduzir a prática do professor, as diretrizes apresentam bases filosóficas e pedagógicas por meio de princípios norteadores como a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. (BRASIL, 2004).

As condições apontadas pelas diretrizes podem ser consideradas relevantes:

Tanto para a desracialização de uma sociedade que se utiliza da desvalorização da cultura de matriz africana e dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos, quanto para o processo de construção da identidade negra no Brasil, de forma condizente com o legado histórico das culturas africanas no país. (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 906).

Sendo assim, as diretrizes indicam a importância de desconstruir a maneira reduzida de tratar a contribuição dos africanos escravizados no Brasil e de seus descendentes para a construção da nossa nação. Esse aspecto conduz à percepção de que não existem culturas cristalizadas, pois todas sofrem com as transformações sociais no decorrer da história, de

maneira que as trocas culturais são relevantes para a manifestação da pluralidade cultural presente em nosso país.

É relevante também ressaltar que a Lei nº 11.645/08 alterou a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática referente à história e cultura afro-brasileira e indígena. Assim, nos termos da Lei nº 11.645 de 2008:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A lei está pautada na necessidade da construção histórica e étnica do nosso país, considerando as diferentes ações culturais dos indígenas e dos afro-brasileiros e o reconhecimento desses povos na formação da sociedade brasileira, atuando como sujeitos históricos que lutaram pelos seus ideais. A abordagem defendida pela instituição da lei diz respeito a uma maneira de tratamento da temática que promova a produção de conhecimentos e, sobretudo, a formação de atitudes e valores capazes de formar cidadãos conscientes do seu pertencimento étnico-racial.

Essa lei configura-se como uma conquista para os alunos afrodescendentes e indígenas que fazem parte do contexto escolar, mas que muitas vezes não se reconhecem nos conteúdos ensinados em sala de aula, pois grande parte do que é repassado na escola como currículo oficial está centrado na história de povos europeus, em detrimento de uma história na qual as demais culturas e povos tivessem a mesma relevância de abordagem.

### 3.4 Balanço da produção científica acerca da educação para as relações étnico-raciais

De acordo com Campello, Cendón e Kremer (2000, p. 21) “a explosão bibliográfica, fenômeno comum a todas as áreas do conhecimento e talvez a característica mais visível das literaturas científicas, pode ser definida como a quantidade crescente de documentos científicos produzidos e a rapidez com que esse número aumenta”. Daí ressaltamos a relevância de realizar uma revisão do campo de estudos que abordam a cultura negra e a representação do negro na educação.

Para alcançar o propósito de realizar um balanço da produção científica, adotamos como critério a análise de artigos da base de dados *Scientific Electronic Library Online (Scielo.br e Scielo.org)* e os textos que integram o Grupo de Trabalho *Educação e Relações Étnico-Raciais* da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*.

#### 3.4.1 Base de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online)

Para definir os artigos que integrariam a presente análise, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa nas bases de dados durante o segundo semestre de 2017 a partir de palavras-chaves, como *cultura negra e educação, racismo e educação, representação de negros na escola, representação do negro e educação racial, negros e educação, negro e educação básica*. Em seguida, foi feita uma leitura prévia dos resumos dos artigos encontrados, de forma que foram selecionados aqueles que apresentavam, de forma explícita, relação com a educação voltada para as relações étnico-raciais. Cada artigo selecionado passou por uma leitura e foram elencados os aspectos gerais de cada um deles. Portanto, estamos tratando do resultado da análise de 25 artigos, sendo 10 artigos presentes na base *Scielo.br* e 15 artigos na *Scielo.org*.

Como desdobramento na atualidade acerca da inserção e representação do negro na educação, Carvalho (2005) discute as diferenças entre a classificação racial dos alunos feita por professores e por eles mesmo numa escola pública de São Paulo, enfatizando as turmas de 1ª a 4ª série (respectivamente de 2º a 5º Ano) do ensino fundamental no período de 2002 e 2003. A autora partiu da constatação de que em âmbito nacional a evasão e repetência têm sido altas para as crianças do sexo masculino, em especial os meninos negros e percebeu que grande parte dos alunos apresentaram dificuldades em reconhecer sua cor e raça. Além disso, as professoras relataram que nas discussões na equipe pedagógica a questão racial não era objeto de preocupação e dessa forma, o tema só era abordado na escola esporadicamente.

Ao relacionar o desempenho dos alunos à cor da sua pele, Carvalho (2005) percebeu que havia uma incidência de problemas de desempenho menor entre crianças auto classificadas como brancas do que entre aquelas que se auto classificam seja como pardas, seja como mulatas, pretas ou negras.

Ainda no que se refere à classificação quanto à cor da pele, Cruz (2014) destaca uma pesquisa realizada com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de São Paulo, com a intenção de analisar especificamente as atitudes discriminatórias ocorridas durante o recreio e na sala de aula. Foi realizado um questionário sobre discriminação e um formulário de autoatribuição de raça e cor com crianças do 4º e 5º anos. Sobre a autoatribuição da cor houve resistência por parte dos alunos com relação aos indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (branca, preta, parda, amarela ou indígena) de maneira que foi observado que “dentro e fora da escola, a cor é vivenciada como um elemento definidor de si, e, na vontade de branqueamento, a cor negra é transformada em café com leite ou morena”. (CRUZ, 2014, p. 164). Além disso, a autora observou que as ações discriminatórias na escola pesquisada eram muito intensas e demandavam atenção dos espaços educativos, assim como a presença fortemente marcada de insultos raciais no cotidiano da escola. No entanto, o questionário anônimo respondido pelas crianças pouco revelou a respeito das relações raciais entre os alunos.

Portanto, considerando a pesquisa realizada por Cruz (2014), a raça foi percebida como um forte marcador social, tanto para as meninas como para os meninos e que a configuração simbólica de discriminação causa sofrimento, principalmente nas meninas negras. Assim, a existência de conflitos abre espaço para a reflexão que pode ser conduzida pela escola, pois o espaço escolar, ao abrigar relações entre crianças de diferentes etnias, pode se transformar num lugar em que ocorra o reforço ou o questionamento de práticas discriminatórias vigentes na escola.

Diante do exposto percebemos que ainda faz-se necessário um trabalho efetivo com as relações étnico-raciais para que alunos e professores tenham conhecimentos acerca da cor da sua pele sem a criação de estereótipos e preconceitos.

Nesse cenário, ressaltamos que a implantação da Lei 10.639/03 denota alguns desafios e percalços, como nos apresentam Souza e Pereira (2013) em uma análise dos embates e dos sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam a implementação da Lei 10.639/2003. Trata-se de uma pesquisa realizada em 2009 pelo Programa de Ações Afirmativas da UFMG, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(SECADI/MEC) e a representação da UNESCO no Brasil, que buscou analisar como a Lei 10.639/2003 tem se configurado nas escolas da rede pública do país. Foram selecionados quatro estados da região Nordeste, sendo eles o Maranhão (São Luís), Bahia (Salvador e Jequié), Sergipe (Aracaju) e Ceará (Horizonte).

As escolas analisadas mostraram desenvolver atividades voltadas para a implementação da lei, mas de formas diferenciadas, a partir do que é exposto na legislação, algumas criaram disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira, como a de Jequié/BA e a de Horizonte/CE, além de disponibilizarem cursos de formação para os professores que iriam ministrar a disciplina. Entretanto, conforme Souza e Pereira (2013, p. 55) a criação de disciplinas isoladas não conduz ao alcance dos objetivos da legislação e esse isolamento do debate em uma disciplina torna difícil a percepção se “as práticas refletem ou ecoam propósitos políticos de reparação quanto ao silenciamento da participação ativa dos negros e negras e suas culturas na formação da história, cultura e riqueza do país”. Nessas escolas, as autoras constataram que os professores específicos para tratar o tema acentuam e lamentam que a carga horária destinada à formação para a docência da disciplina não seja suficiente para discussão do conteúdo programático e esse aspecto gera uma série de dificuldades para o estabelecimento de um diálogo interdisciplinar.

Souza e Pereira (2013) consideram que os projetos das escolas analisadas não denotam uma compreensão e valorização da diversidade cultural brasileira, por não conduzirem a uma educação antirracista e que contribua com o fortalecimento da autoestima dos alunos negros presentes no cenário escolar. As autoras ressaltam que não há desconhecimento da lei devido a divulgação nos meios de comunicação e nos materiais enviados às escolas pelo MEC, mas o grau de institucionalização ainda não tem força suficiente para uma verdadeira implementação da lei, pois não basta ter conhecimento do que ela trata, mas sim de reconhecer sua importância para a construção de um país que valorize a diversidade que constitui sua nação.

Nesse sentido, tendo em vista que as relações étnico-raciais são formadas a partir da construção de imagens e representações construídas historicamente, essas representações assumem relevante papel na construção, reconstrução e ressignificação das identidades individuais e do grupo. Para tanto, ao considerarmos que no contexto atual, a escola tem se configurado como espaço de disseminação de práticas discriminatórias com relação a determinadas marcas identitárias, principalmente pela folclorização da produção cultural negra, faz-se imprescindível que o ambiente escolar seja transformado numa agência promotora de ações que superem os paradigmas homogeneizadores, os estereótipos e as concepções excludentes.

Trazendo a discussão para o estado da Paraíba, Rocha (2013) ressalta que os movimentos sociais negros tiveram participação significativa nas lutas em defesa de mudanças nos conteúdos abordados nas escolas em decorrência da promulgação da Lei 10.639 em 2003. A autora defende a lei como um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais por tratar-se de uma política pública nacional em que há a defesa pela valorização cultural e pela afirmação da identidade negra.

Ademais, Rocha (2013) nos apresenta um panorama das ações realizadas na Paraíba com relação à educação para as relações étnico-raciais, destacando, inicialmente, a elaboração das *Diretrizes para a implementação da Lei 10.639/03 em João Pessoa*, ocorrida em 2006. Em 2010, o Conselho Estadual de Educação da Paraíba, visando complementar os marcos regulatórios da Lei 10.639/03, aprovou o Plano Nacional das Diretrizes. No mesmo ano, Rocha (2013) destaca a Educação da Diversidade Étnico-racial inserida nas Normas e Orientações para o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino que incluiu no currículo a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira.

Ainda na perspectiva das ações, Rocha (2013) enfatiza a participação das universidades paraibanas e sua contribuição para a efetivação da lei 10.639/03. A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) criou, em 2006, o *Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros*, formando pesquisadores especialistas na temática das relações raciais. Em 2007/2008 a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) criou o *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros*, com o intuito de promover eventos acadêmicos discutindo as relações étnico-raciais. Já a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) executou, em 2012, o *Programa de promoção da igualdade racial e valorização da matriz cultural africana no estado da Paraíba/Nordeste/Brasil*, oferecendo cursos de extensão para estudantes, professores e ativistas dos movimentos sociais, como também elabora materiais didáticos no projeto intitulado *Materiais Didáticos: Cadernos Afro-paraibanos*.

Contudo, mesmo diante das ações desenvolvidas em prol da efetivação da lei 10.639/03, Rocha (2013) ressalta a necessidade da ampliação do debate acerca da lei e a conscientização da necessária mudança curricular para a problematização das desigualdades raciais ainda existentes na sociedade. Além disso, a autora defende que

A sociedade brasileira ainda não está plenamente convencida quanto à superação das políticas universalistas para as específicas, considerando a politização das diferenças, como uma importante contribuição dos movimentos sociais que colocam como meta a construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados. (ROCHA, 2013, p. 334)

Portanto, notamos a existência de lacunas como inexistência de um trabalho com as relações étnico-raciais mesmo diante do conhecimento da Lei 10.639 de 2003. Mas percebemos também os avanços a partir da criação de grupos de estudo nas instituições de ensino superior para a promoção do reconhecimento dos grupos discriminados na sociedade.

### **3.4.2 Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

O Grupo de Trabalho intitulado Educação e Relações Étnico-raciais (GT 21) foi criado na 24ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) como demanda de pesquisadores negros e não negros por um espaço de discussão acerca da temática. O evento é consolidado na promoção da pesquisa em educação promovendo um espaço permanente de debate entre os pesquisadores.

Tendo em vista a relevância desse Grupo de Trabalho para a comunidade científica, realizamos um levantamento dos artigos publicados até o momento com relação à educação étnico-racial disponibilizados no site da Anped e constatamos a existência de aproximadamente setenta trabalhos. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2018. No entanto, fizemos uma leitura seletiva que consiste na determinação do material que seja relevante para pesquisa (GIL, 1995) e procedemos à sumarização de informações de aproximadamente vinte artigos que apresentam dados compatíveis com a nossa discussão no âmbito desta pesquisa. Muitos dos trabalhos presentes na plataforma do GT 21 não foram selecionados por problematizar em questões relacionadas sobretudo ao ensino superior e as relações étnico-raciais, tendo em vista que tal temática não se aproxima de nossa discussão.

Salientamos, então, que Santos e Canen (2008) apontam a importância da escola se pautar no multiculturalismo para desafiar os preconceitos raciais e orientar o reconhecimento da pluralidade étnica, pois nesse espaço ainda é possível encontrar situações que reforçam a discriminação e exclusão do negro do processo de socialização e aprendizagem.

Pereira (2007) destaca que mesmo com a existência da lei 10639/03 ainda é perceptível na escola a manipulação de estereótipos e folclorização do negro. O autor enfatiza a necessidade de investir na população negra a condição de sujeito histórico. Essa condição deve ser dada ao Negro em virtude do longo processo de negação vivenciado por ele pois em nossa sociedade a raça e a classe são transformadas em critérios de hierarquização (RAMOS, 2013), devendo a escola se constituir como cenário de afirmação da identidade do aluno.

Concordamos com Oliveira (2013) ao ressaltar que o combate ao racismo passa necessariamente pela educação das relações étnico-raciais pautadas na valorização da

diversidade. Na pesquisa desenvolvida pela autora verificou-se a influência da televisão ao tratar o negro, considerando que a partir das produções audiovisuais as crianças "constroem, desconstroem e/ou reconstroem esquemas mentais e atribui significados ao que assistem - o que acaba por configurar a construção de sua autoimagem, bem como de sua visão de mundo, de sujeito e de sociedade". (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Em outra pesquisa realizada por Soares e Silva (2013) foi percebido que as crianças negras continuam enfrentando práticas preconceituosas e tratamentos desiguais desde a educação infantil, gerando um impedimento do seu pertencimento étnico-racial. Tais práticas foram percebidas no emprego de apelidos explicitamente relacionados a cor da pele, assim como a rejeição das crianças com relação ao aluno negro presente em sala de aula.

Diante da presença de ações discriminatórias na escola mesmo com a existência de políticas públicas, trazemos para nossa discussão o debate realizado por Oliveira e Lima (2015) acerca da necessidade de qualificações necessárias ao docente para o trabalho com as relações étnico-raciais. Em conformidade com os autores, "isso requer um processo de formação inicial docente com base em novas formas de elaborar o conhecimento, ou seja, em novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico". (OLIVEIRA; LIMA, 2015, s/p).

Assim, percebemos a necessidade da revisão dos currículos dos cursos de formação inicial para a docência, de maneira que o professor seja formado sob a óptica da implementação de ações pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade racial e a percepção de que nas Relações raciais existem desigualdades e conflitos.

O debate acerca da formação inicial dos docentes nos permite evidenciar a pesquisa desenvolvida por Barroso e Oliveira (2015) que constatou que grande parte dos professores possuem um imaginário estereotipado acerca do afrodescendente e com isso desenvolve conceitos preconceituosos com relação ao negro. Nesse contexto, as autoras defendem que o debate acerca da diversidade se constitui, ainda, como um desafio ao cotidiano escolar.

Os aspectos ressaltados em alguns dos artigos do Grupo de Trabalho *Educação e Relações Étnico-Raciais* demonstram a relevância das ações reparatórias e afirmativas presentes na educação, mas ainda há uma cristalização de práticas discriminatórias que impedem o negro de se constituir como sujeito promotor da história do nosso país, que durante muito tempo se manteve vinculada a visão eurocêntrica de sociedade.

Portanto, dentre os artigos selecionados, destacamos algumas informações que nos conduzem à reflexão acerca da cristalização de sentidos da educação para as relações étnico-raciais no que se refere à inclusão da temática na escola, fazendo-se necessário investigar

como essa instituição tem contribuído para afirmação, aceitação ou até mesmo a discriminação da identidade do negro, tendo em vista que "a escola é um espaço onde as diferenças se encontram, as culturas se cruzam, os excluídos podem ter a vivência da igualdade de acesso e de vivência de aprendizagem escolar". (SANTOS; CANEN, 2008, p. 3). O que ficou evidente no balanço da produção científica foi a dificuldade da escola inserir em seu currículo a diversidade racial e fazer desse aspecto uma ação de valorização e respeito ao outro, mesmo diante da legislação que aponta para a educação étnico-racial na educação básica.

Diante do percurso histórico realizado nesse capítulo, percebemos as marcas do passado que ainda se mostram no presente da história da pessoa negra em nosso país. Por isso acreditamos que, no contexto atual, a escola tem sido convocada a contribuir na luta contra o racismo, a se constituir como um espaço de possibilidades de superação da discriminação, em que as diferenças, sobretudo as raciais, sejam reconhecidas em seu valor social.



*A representação social é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais.*  
(ABRIC, 1998)

O conhecimento é historicamente construído e, no ato de pesquisar, a escolha do referencial teórico reflete a visão de mundo que o pesquisador possui, assim como seus valores e sua posição no contexto social. Nesse sentido, Freitas (2007, p. 5) destaca que:

Se o homem é para o pesquisador um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em sua maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto, na escolha de um referencial teórico de trabalho. Se o pesquisador vê o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade sem separar conhecer/agir, ciência/vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolhe como norteador do seu trabalho referenciais teóricos com base sócio-histórico-cultural capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana.

Para Freitas (2007) os referenciais em educação têm passado por uma crise em decorrência das insatisfações que têm sido geradas no meio acadêmico, sobretudo em relação aos métodos que desconsideram o sujeito como ser social. Para os propósitos deste capítulo, como referencial teórico, nos pautamos nas contribuições da Psicologia Social com o conceito de Representações Sociais.

As pesquisas referentes à educação devem romper com o caráter linear que desconsidera os condicionantes socioculturais presentes no trabalho docente, fazendo-se necessário o processo de escuta das vozes docentes, rompendo com crivos avaliativos que produzem a culpabilização do professor e o concebe como sujeito isolado do seu contexto real.

Em consonância com Souza, Bôas e Novaes (2011, p. 627) destacamos que

Quando se toma o professor como ponto de partida e chegada da análise, a base teórico-metodológica utilizada deverá permitir a compreensão dos saberes, valores e aptidões que constituem a especificidade do seu trabalho, bem como os processos envolvidos na construção social de si mesmo e da sua profissão em um dado contexto.

Desse ponto de vista, concordamos com Fávero (2005) ao enfatizar que as representações sociais se constituem como uma possibilidade para a compreensão dos princípios que estão presentes na relação entre os indivíduos e formam um pré-requisito para a ação, sobretudo do professor em seu fazer pedagógico.

O professor, por ser um mediador da aprendizagem, apresenta em sua atuação docente traços originados da sua experiência de formação e de vida. As experiências de vida e pedagógicas do professor integram um arcabouço que fundamenta suas ações docentes.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, nos pautamos na compreensão da representação que o professor possui com relação à cultura afro-brasileira e ao aluno negro, além das suas apropriações teóricas que possuem implicações sua prática pedagógica no que tange à educação para a diversidade étnico-racial.

#### **4.1 Aspectos conceituais das Representações Sociais**

Como já foi tratado exaustivamente por outros autores, o conceito de Representações Sociais se originou da ideia de representações coletivas de Émile Durkheim. Para Durkheim as representações coletivas estão associadas a sociedades tradicionais e causam poucas transformações, numa perspectiva dicotômica entre representação coletiva e representação individual.

Nesse contexto, Serge Moscovici (1978) abordou em sua obra *Representação Social da Psicanálise*<sup>12</sup>, a busca pela explicação e compreensão da realidade social, pautado numa preocupação centrada na inter-relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, os sujeitos passaram a ser percebidos como ativos na produção e comunicação das suas representações, pois o conhecimento é adquirido por meio da compreensão que o sujeito alcança em seu cotidiano. Assim, o saber do senso comum tem conteúdos que se manifestam na produção dos processos de conhecimento construídos socialmente.

Sobre a proposta de Moscovici, Arruda (2002, p. 68) afirma que “permite alargar o foco de visão da psicologia ao incluir o contexto em que se inseriam objetos e sujeitos”. Dessa forma, a perspectiva de Moscovici estava centrada na compreensão da relação estabelecida entre o indivíduo e sociedade.

As representações sociais envolvem os conhecimentos mobilizados pelas pessoas comuns por meio da comunicação informal que se concretiza na vida cotidiana com relação a diferentes objetos. Ou seja, a construção das representações sociais ocorre no ambiente social e coletivo, de forma que é constituída por uma estrutura objetiva, assim como uma estrutura subjetiva.

---

<sup>12</sup> Tal obra foi escrita originalmente em 1961, intitulada *La psychanalyse, son image et son public*.

Portanto, as representações sociais constituem um conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, fenômeno, pessoa ou até mesmo um objeto, como uma forma de conhecimento elaborado socialmente e compartilhado pelos indivíduos visando a construção de uma realidade social comum. (JODELET, 2001). Seu objetivo consiste em explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a individualidade, identificando a visão de mundo de sujeitos ou grupos na realidade em que vivem, sendo que essa realidade é representada e reapropriada a partir do que ocorre nas interações sociais.

Para Roazzi, Federicci e Wilson (2011) as representações sociais podem ser consideradas como um elo que possibilita a ligação entre o real, o psicológico e o social. Essa ligação possui a capacidade de estabelecer conexões entre a vida abstrata e a concreta do indivíduo que se constroem na interação com o outro. O sujeito não reproduz o objeto do seu conhecimento, mas o reconstrói, se constituindo como inserido no universo social. Segundo Moscovici (2012, p. 45), “o sujeito se constitui ao mesmo tempo; pois conforme organiza ou aceita o real, se situa no universo social e material”.

As representações sociais são fenômenos que proporcionam a medição entre o indivíduo e a sociedade. No entanto, convém destacar que a sociedade é criada a partir de tensões e interações entre os membros, assim como a partir dos modos de comunicação, dessa forma, o social não representa um agregado de indivíduos, ao contrário, estes superam sua individualidade para pertencer ao domínio da vida comum. Assim, o homem não é um mero portador de informações, seus saberes influem da sociedade, assim como o meio em que vive expressa sua realidade social e o seu modo de pensar coletivo. Moscovici (2012, p. 47) salienta que “as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da produção de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações, como reação a um dado estímulo externo”.

Conforme Chaves e Silva (2013), as representações sociais constituem um fenômeno que se apresenta em forma de imagens, sistemas de referência, categorias e teorias. Dessa forma,

As imagens condensam um conjunto de significações; os sistemas de referência nos permite dar uma interpretação àquilo que percebemos; as categorias possibilitam a classificação das circunstâncias, dos fenômenos, dos indivíduos no nosso relacionamento social; as teorias admitem uma compreensão da realidade social em seu conjunto, quando estamos diante de realidades concretas da vida social. (CHAVES; SILVA, 2013, p. 413).

## 4.2 Representações Sociais como produto e processo

Em sua teoria, Moscovici destaca que a representação pode ser abordada em termos de produto e processo de uma atividade mental em que o indivíduo reconstitui o real e lhe atribui significado, ou seja, ele se apropria de uma realidade exterior ao seu pensamento e faz uma elaboração psicológica e social dessa realidade, atribuindo uma significação específica.

Ao ser abordada em termos de produto, a Teoria das representações Sociais considera que o conhecimento do senso comum permite a interpretação e comunicação com o mundo pelos sujeitos e com isso elaboram uma ideia acerca de determinado objeto que conduzirá suas ações e seu comportamento no meio social. No que se refere à teoria abordada em termos de processo, consiste na busca por saber a forma de construção das representações, por meio da incorporação de algo que não é familiar aos universos consensuais do sujeito.

Na construção da representação Moscovici (2007) aponta dois processos formadores denominados de ancoragem e objetivação. A ancoragem está relacionada à integração cognitiva de um determinado objeto ao repertório de conhecimento que o indivíduo já possui. Em consonância com Chaves e Silva (2013), a ancoragem é o processo em que há o reconhecimento de objetos não familiares a partir de categorias previamente conhecidas pelo sujeito, ou seja, trata-se de atribuir categorias e nomes à realidade, pois “[...] ao classificar revelamos nossas teorias sobre a realidade e o ser humano”. (CHAVES, SILVA, 2013, p.424). Já a objetivação consiste em concretizar um determinado conceito, transformando-o em um elemento da realidade que também pode ser uma metáfora.

A ancoragem e a objetivação, como mecanismos que geram as representações sociais, “transformam o não familiar em familiar, transferindo-o a própria esfera particular, onde os sujeitos são capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que pode ver e tocar, e até mesmo controlar”. (MOSCOVICI, 2007, p. 63).

Percebemos, então, que para Moscovici (2012) a representação social é uma construção realizada pelo sujeito para entender o mundo e comunicar-se com ele, sendo um conjunto de proposições que apresentam pontos em comum dentro da coletividade com finalidade de tornar familiar o que até então se constituía como estranho a partir da atribuição de sentido que surge dos conhecimentos sobre o objeto.

Conforme Marková (2017, p. 363),

A teoria das representações sociais não pressupõe progressos para formas superiores de conhecimento ou para representações mais adequadas. Em vez disso, ela pressupõe a transformação de vários tipos de conhecimento em

outro; e a transformação de tipos de conhecimento é pertinente às condições sócio-históricas e culturais específicas.

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem que estuda cientificamente o senso comum do qual ocorre a construção e interpretação da realidade social. Em outras palavras, trata-se de uma construção realizada por uma coletividade pensante para entender o mundo que o cerca e comunicar-se nele, por meio de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade. Moscovici (2012, p. 62) ressalta que as representações por serem constituídas de “proposições, reações ou avaliações são organizadas de maneira diferente conforme as classes, as culturas ou os grupos que constituem por sua vez universos de opiniões tão numerosos quanto as classes, as culturas e os grupos”.

### 4.3 Dimensões e funções das Representações Sociais

Moscovici (2012) enfatiza que os universos das representações possuem distintas dimensões que determinam o grau de estruturação do objeto de acordo com o grupo que representa. Tais dimensões são a informação, a imagem e a atitude. A **informação** está relacionada ao conhecimento que o grupo possui acerca do objeto social que proporciona a construção dos universos de saberes consensuais. A dimensão da **imagem ou campo de representação** se refere ao conteúdo concreto do objeto representado que resulta num conjunto estruturado de informações no que diz respeito ao objeto. A **atitude** explicita a orientação com relação ao objeto da representação, envolvendo elementos afetivos, cognitivos e comportamentais. (MACHADO, 2013).

Assim, pelo fato de ter um relevante papel nas relações sociais, as representações além da dimensões, apresentam funções essenciais atribuídas por Abric (1998). As quatro funções são: **funções de saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias**. Sobre as funções de **saber** das representações podemos destacar que se trata do saber prático do senso comum que permite compreender e explicar a realidade. As funções **identitárias** estão pautadas na possibilidade da elaboração de uma identidade social e pessoal a partir do sistema normativo determinado historicamente na sociedade. Com relação às funções **de orientação**, as representações permitem conduzir os comportamentos e as práticas, definido o que é aceitável em determinado contexto social. Por fim, a função **justificadora** proporciona a justificativa das condutas do indivíduo diante do outro.

Às funções apontadas por Abric (1998), acrescentamos a função de resistência das representações sociais em conformidade com Andrade (2016). A referida função pode ser inserida em contextos de formação que favorecem a mudança na representação dos sujeitos com relação a determinado objeto. Para Andrade (2016) as trocas simbólicas representam uma característica da subjetividade e permitem a construção do sujeito, bem como do meio em que está inserido. De acordo com a autora, “o processo representativo se dá de forma individual e social, num movimento de trocas intra e interindividual, através da integração dos sujeitos aos diversos grupos nos quais ele é um igual e um diferente ao mesmo tempo”. (ANDRADE, 2016, p. 180).

As representações são formadas, mantidas e modificadas por meio da linguagem e da comunicação, tendo em vista que, como membros de uma cultura, os indivíduos instituem significados usando a linguagem.

#### **4.4 Desdobramentos da obra de Moscovici e a abordagem da pesquisa: diálogo com a educação**

Tendo explorado o conceito e alguns aspectos fundamentais, convém ressaltar que a Teoria das Representações Sociais se constitui como um quadro conceitual que permite uma diversidade metodológica, auxiliando o pesquisador na compreensão de objetos distintos. Esse aspecto consiste no caráter plurimetodológico da teoria, apontado por Machado (2013) como algo que contribui para a sua continuidade. Nesse contexto, diferentes abordagens são construídas resultando de um processo de especialização do conhecimento (BUSCHINI, 2005) e provocando desdobramentos empíricos e teórico-metodológicos com relação ao trabalho pioneiro de Serge Moscovici.

Sá (1996, p. 99) ressalta que “a pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados”. Para tanto, em conformidade com Buschini (2005) a partir da apreensão do objeto a ser estudado, a escolha da abordagem pelo pesquisador se dá em consonância com o objeto analisado, considerando a dinâmica representacional.

Sob essa perspectiva, além do pensamento original proposto por Moscovici (1961), podemos ressaltar diferentes abordagens da teoria. Buschini (2005) esquematiza três diferentes abordagens das representações sociais (processual, estrutural e societal). Em conformidade com Sá (1998, p. 65), “a grande teoria das representações sociais [...] desdobra-

se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo nenhum a desautorizam”. Além destas, Sá (1998) enfatiza a possibilidade de ser acrescentada uma quarta abordagem resultante das releituras teóricas recentes, trata-se, pois, da abordagem dialógica (MARKOVÁ, 2017).

Portanto, desde já esclarecemos que é com base na *abordagem estrutural* que definimos a inserção da nossa pesquisa, mas diferentemente da abordagem defendida por Abric com o Núcleo Central. Essa abordagem foi elaborada com ênfase na teoria do conhecimento, buscando descrever os conteúdos das representações sociais para a compreensão dos seus processos e da sua dinâmica (BUSCHINI, 2005).

Nesse cenário, destacamos que Roazzi, Federicci e Wilson (2011) enfatizam que as representações sociais atuam como um elo de ligação entre o real, o psicológico e o social que estabelecem conexões entre a vida abstrata e a vida concreta do indivíduo. Em conformidade com Lira, Silva e Figueiredo *et al* (2016, p. 278), “o entendimento da estrutura de uma representação social aqui considera a presença de um conjunto de elementos inter-relacionados que se organizam em subconjuntos de elementos [...]”. A partir desse aspecto, o estudo das representações sociais busca a compreensão de como e porque o indivíduo pensa sobre determinado objeto. Assim, ao pensar as representações a partir dessa perspectiva possibilita o surgimento do papel do significado dos processos de simbolização e da atividade cognitiva (ROAZZI; FEDERICCI; WILSON, 2011).

Como afirmamos anteriormente, esta pesquisa parte da premissa de que a visão de mundo possuída pelos indivíduos para agir nos auxilia na compreensão da dinâmica das interações ocorridas na sociedade para ampliarmos o entendimento de determinadas práticas sociais, e sobretudo educacionais. Portanto, “a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais”. (ABRIC, 1998, p. 28).

Nessa perspectiva, consideramos que as representações sociais apontam possibilidades de estudo da realidade educacional, uma vez que possibilita o estudo científico do “senso comum” e suas relações com outros conhecimentos.

Destacamos a relevância do referencial das representações sociais para buscarmos analisar e compreender a complexidade do trabalho docente, considerando seu contexto real e sua subjetividade, servindo como suporte na compreensão dos processos de construção e reconstrução dos saberes, pois as opções metodológicas e as interações estabelecidas em sala de aula são permeadas pelas representações sociais. Para Souza, Bôas e Novaes (2011, p. 626) “enquanto instrumento teórico e metodológico, a teoria das representações sociais tem

possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino”. De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 21)

Por suas relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Assim, ao identificarmos as representações do professor com relação a um determinado objeto encontramos a possibilidade de compreender algumas questões que se dão no ambiente escolar, considerando a mediação realizada como ação permeada pelas representações que se têm com relação a um determinado objeto.

**PERCURSO METODOLÓGICO E PARTICIPANTES DA PESQUISA**

*A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. (MINAYO, 1994).*

A construção da realidade educativa demanda que o conhecimento adquira caráter dialógico para que o sujeito ao produzir conhecimento, transforme e seja transformado. Nesse contexto, a pesquisa em educação é permeada de desafios em virtude da complexidade do processo educativo e na busca por procedimentos que permitam a interação e compreensão da realidade a ser investigada. Nessa direção, Ghedin e Franco (2011, p. 104) enfatizam que “o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana”. Sendo assim, a realização de uma pesquisa enquanto atividade que proporciona o entendimento de uma dada realidade, envolve o confronto entre os dados, as evidências e as informações disponibilizadas durante o ato de pesquisar para que possa alcançar o conhecimento acerca do objeto de investigação. (LUDKE, ANDRÉ, 2017). No âmbito da educação, os conhecimentos descobertos não correspondem a uma completude do objeto de pesquisa, no entanto, a construção possibilitada pela pesquisa pode contribuir para a reflexão e o avanço no processo educacional.

Nas palavras de Moreira e Caleffe (2008), o compromisso da pesquisa está voltado para a relação com os mundos naturais e sociais nos quais as pessoas estão inseridas e para possibilitar a entendimento desse mundo é necessário considerar a construção social da realidade e as formas pelas quais a interação social reflete acerca dos desdobramentos das definições dos atores de suas situações. Com isso, percebemos que a pesquisa é um processo de interação contínua e crítica entre pesquisador e pesquisado na investigação.

A diversificação metodológica relacionada à área da educação tem sido cada vez mais utilizada dentre as diversas possibilidade de estudar determinados fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais. Ao serem utilizadas diferentes abordagens, torna-se possível a contribuição de cada uma delas, de maneira a fornecer respostas mais completas aos problemas de pesquisa formulados. Portanto, ao optar pela forma conjunta de abordagens faz-se necessário reconhecer os princípios de cada uma delas para que haja qualidade e confiabilidade nos resultados obtidos.

Nessa perspectiva, ao elaborar o plano de pesquisa, o pesquisador precisa optar por abordagens adequadas aos objetivos e necessidades de sua investigação, sejam elas qualitativas ou quantitativas, até mesmo a conjugação de ambas as abordagens. Porém, é relevante respeitar os pressupostos subjacentes a cada procedimento de coleta e análise de dados. (DAL-FARRA; LOPES, 2013)

Destarte, a abordagem qualitativa detém sua preocupação com os aspectos da realidade que, por serem dinâmicos demandam uma análise mais processual. Em conformidade com Minayo (1994, p. 15), “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela”.

Como características básicas da investigação qualitativa, destacamos o que afirma Bogdan e Bikler (1994) ao enfatizar que essa perspectiva de pesquisa se concretiza pelo contato direto entre o pesquisador e o ambiente da pesquisa, os dados que o pesquisador recolhe do campo são de caráter descritivo, há uma preocupação acentuada mais no processo do que enfaticamente no produto, o pesquisador leva em consideração os significados que são atribuídos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa e os dados são analisados por um processo indutivo.

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil não possui uma tradição sólida ou uma utilização mais ampla e esse fato dificulta o emprego dessa abordagem como um recurso para o pesquisador na área da educação, desconsiderando as possibilidades do uso dessa abordagem para a visualização de informações da pesquisa referentes a uma grande quantidade de dados. (GATTI, 2004).

Minayo (1994) defende que o universo de significados, de crenças, de valores e de aspirações configuram a abordagem qualitativa, por corresponderem a um espaço mais profundo de relações humanas. No entanto, o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade abordada pelos dados se relacionam de forma dinâmica e não se pauta em dicotomia.

O presente estudo insere-se numa investigação com perspectiva qualitativa, mas sem desprezar o levantamento estatístico-descritivo. A pesquisa quantitativa tende a enfatizar os atributos mensuráveis da experiência humana, enquanto a pesquisa qualitativa salienta seus aspectos dinâmicos para apreender a totalidade no contexto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Portanto, neste capítulo discorreremos acerca das fases de produção de dados e dos instrumentos metodológicos que são essenciais à pesquisa e que surgem relacionados

coerentemente ao referencial teórico adotado. Também ressaltamos a metodologia empregada para análise dos dados provenientes dos instrumentos de pesquisa adotados, como o questionário, a Associação Livre de Palavras (ALP) e a entrevista.

### **5.1 Instrumentos de produção dos dados**

A escolha do instrumento está diretamente relacionada aos propósitos do pesquisador, assim como aos pressupostos teóricos adotados na pesquisa que servirão como norteadores das interpretações.

Nos pautamos em duas fases de produção de dados. A primeira fase ocorreu mediante a aplicação de questionário e de uma Associação Livre de Palavras (ALP) com uma amostra de cerca de 70% do universo de professores da rede municipal de ensino, o que correspondente a 74 sujeitos. Já na segunda fase, selecionamos uma subamostra com 10 participantes para aprofundamento dos dados anteriores, fazendo uso de entrevistas.

#### **A) Questionário**

Para investigar a representação e mediação do professor com relação às questões étnicas e raciais realizamos a produção dos dados da pesquisa tomando como ponto de partida a aplicação de um questionário (Apêndice A) elaborado com base no contexto dos professores colaboradores.

O questionário “é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”. (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 90). As perguntas propostas no questionário são, em grande parte, objetivas e de múltipla escolha, assim como foi feito o uso de perguntas abertas.

O uso do questionário pode ser justificado pela possibilidade de obtenção de respostas rápidas e por não contar com a interferência do pesquisador na elaboração das respostas, pois foi aplicado simultaneamente a vários professores da cidade de Fagundes – PB durante a realização de um encontro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que contou com a participação de 40 professores no questionário e em encontros individuais com professores nas próprias escolas.

O questionário estruturado foi composto por uma ficha de caracterização que norteou a produção dos dados referentes ao perfil social dos participantes, além de possuir perguntas

objetivas com alternativas para a resposta e questões subjetivas para expressar o entendimento do professor, além de uma Associação Livre de Palavras (ALP).

O questionário, utilizado como primeiro instrumento de produção de dados da pesquisa, foi aplicado aos professores atuantes da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das turmas multisseriadas, atingindo o valor de 71,8% (n=74) do total de professores (n=103) desses níveis de ensino, distribuídos da seguinte forma conforme nível de ensino:

**Quadro 2 – Professores participantes da aplicação do questionário**

<b>PROFESSORES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO</b>			
	Universo	Amostra	Porcentagem
Educação Infantil	33	23	69,7%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	19	16	84,2%
Multisseriado	51	35	68,6%
Total	103	74	71,8%

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa.

## **B) Associação Livre de Palavras (ALP)**

A Associação Livre de Palavras (ALP) é uma técnica muito recorrente nos estudos na Teoria das Representações Sociais. A ALP surgiu em 1965, no contexto da prática clínica e esteve associada ao diagnóstico psicológico. Nesse contexto, em conformidade com Nóbrega e Coutinho (2003, p. 67), “trata-se de uma técnica projetiva orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica do sujeito torna-se palpável através das manifestações de condutas de reações, evocações, escolhas e criações, constituindo-se em índices reveladores do conjunto da personalidade”.

A partir da década de 1980, o teste passou a ser usado nas pesquisas em representações sociais, adaptado por Di Giacomo e, de forma diferenciada da utilização no contexto clínico, passou a ser usado para identificar as dimensões latentes nas representações sociais “através da configuração dos elementos que constituem a trama ou a rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor”. (NÓBREGA; COUTINHO, 2003, p. 68).

A ALP pode ser considerada um instrumento de pesquisa que apoia-se sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta, de maneira que permite

evidenciar, a partir de diferentes estímulos, universos semânticos através da saliência dos universos comuns de palavras. Em outras palavras, na aplicação do texto, o pesquisado deve escrever o que lhe vem à mente diante de determinada palavra ou expressão indutora.

Nessa direção, propomos aos professores a evocação de cinco palavras referente à cultura afro-brasileira e ao aluno negro. As palavras evocadas foram organizadas num software chamado IRAMUTEQ (*Interface de R les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). O software permite realizar análises estatísticas sobre corpus textuais, assim como sobre quadros de indivíduos por palavras.

Por tratar-se de dados que são constituídos a partir da linguagem, possuem a capacidade de dar acesso a pensamentos, crenças e opiniões, produzindo, assim, o conteúdo simbólico com relação a um determinado fenômeno, que na pesquisa se relaciona às relações étnico-raciais no contexto das representação e da mediação do professor.

A Associação Livre de Palavras (ALP) foi realizada em nossa pesquisa simultaneamente à aplicação do questionário com a amostra de 74 professores da rede municipal de ensino de Fagundes-PB. Como estímulos indutores utilizamos as expressões “aluno negro” e “cultura afro-brasileira” em decorrência da compreensão da representação que os professores possuem no contexto da educação para as relações étnico-raciais.

### **C) Entrevista**

A entrevista permite ao pesquisador encontrar-se verdadeiramente com o outro por meio do estabelecimento de uma relação respeitosa em que ele assume uma atitude responsiva durante a audição para garantir a compreensão dos envolvidos na pesquisa a partir da interação verbal que se estabelece mutuamente. Assim, “o pesquisador provoca no outro – o pesquisado – a responsividade, incitando respostas, gerando movimento, mudança”. (SCHUCHTER; BRUNO, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva, para a Psicologia Social, o sentido é uma construção social necessária à vida em sociedade, sendo decorrente da linguagem em uso. Dessa forma, durante o desenvolvimento da pesquisa, os pesquisados são sempre convidados a produzirem sentidos. Spink e Medrado (1999) destacam que as práticas discursivas decorrem do uso da linguagem, por isso define-as como linguagem em ação, por meio delas as pessoas conseguem produzir sentido e se posicionar nas relações estabelecidas na sociedade.

Por ser uma prática social, a linguagem permite que os sentidos sejam constituídos entre um ouvinte que responde à voz de um falante. Assim, até o pensamento constitui-se como

dialógico, pois existe a presença de falantes e ouvintes que se interanimam e orientam a produção de sentidos e enunciados. (SPINK; MEDRADO, 1999).

Em conformidade com Amado (2013), a entrevista é um dos mais poderosos meios para que se possa alcançar informações nos mais variados âmbitos. Podemos encontrar diferentes formas de entrevista. Assim, quanto à classificação da entrevista com relação à estrutura, ela caracteriza-se como *estruturada ou diretiva* (programação das perguntas sem flexibilidade no processo de execução da entrevista), *semiestruturada ou semidiretiva* (as perguntas derivam de um planejamento prévio, sem rigidez nas questões), *não estruturada ou não-diretiva* (não há delimitação por parte do pesquisador, respeitando a lógica do discurso do entrevistado) e a entrevista *informal* (possui caráter etnográfico, caracteriza-se pela inexistência de um plano prévio).

No que se refere às funções da entrevista, Amado (2013) classifica-a como *investigação-controle* (avalia a adequação de processos a partir das perspectivas elaboradas pelo sujeito), *diagnóstico-caracterização* (busca por dados que caracterizem o processo em estudo) e a função *terapêutica* (realizada com fins de aconselhamento).

Com base nas considerações de Amado (2013) acerca da entrevista como instrumento de pesquisa, podemos enfatizar nossa escolha pela entrevista semiestruturada ou semidiretiva por apresentar questões planejadas previamente, mas sem desconsiderar a flexibilidade ao longo da realização da entrevista. A função da entrevista está pautada no diagnóstico-caracterização, pois buscamos levantar informações pertinentes ao tema em estudo.

Nesse sentido, destacamos os propósitos da entrevista semidiretiva enfatizados por Amado (2013) que considera que esse instrumento de pesquisa pode ser considerado como o principal instrumento para recolher os dados, assim como deve ser usado para testar as hipóteses, sem desconsiderar a relevância de usar a entrevista em conjugação com outros métodos.

Alguns aspectos devem ser observados na investigação semidiretiva, como a escolha dos participantes que serão entrevistados, a estruturação das questões norteadoras, a redação das perguntas, assim como o tipo e a sequência das questões. (AMADO, 2013). No tocante à utilização da entrevista semiestruturada ou semidiretiva em nossa pesquisa, enfatizamos que a escolha dos participantes se deu como subamostra do universo dos professores participantes que integraram o primeiro instrumento de produção de dados que foi o questionário. As perguntas foram elaboradas e estruturadas com antecedência à realização da entrevista de maneira que tivemos atenção em sua redação para que ficasse clara e precisa, como também

dispusemos as perguntas em uma sequência que possibilitasse o desenvolvimento do raciocínio do pesquisado e a compreensão global do pesquisador.

Nessa perspectiva, estruturamos a entrevista (Apêndice B) num roteiro de perguntas seguindo a orientação de Amado (2013) que encontra-se organizada em blocos. Para cada bloco apresentamos os objetivos e as questões norteadoras, além das perguntas de aferição possíveis de serem realizadas para proporcionar maior entendimento da temática que está sendo explorada. Inicialmente explicitamos a situação da entrevista para propiciar um ambiente favorável à interação e ao diálogo, tendo o entrevistado como um colaborador no processo da pesquisa. O primeiro bloco de perguntas está relacionado às experiências docentes embasadas ao preconceito racial, em seguida tratamos da prática pedagógica do professor com relação à educação para as relações étnico-raciais. O terceiro bloco vislumbra perceber o lugar da cultura afro-brasileira na prática pedagógica.

As entrevistas foram realizadas em diferentes ambientes, de acordo com a necessidade dos professores participantes. Assim, fizemos uso da biblioteca da escola, da secretaria e até mesmo das residências de alguns entrevistados. A entrevista foi gravada para possibilitar a transcrição das falas e nos permitir uma análise mais detalhada dos aspectos levantados durante a sua realização.

## 5.2 Procedimentos para análise dos dados

No que se refere à interpretação dos dados na pesquisa histórico-cultural, pode-se enfatizar este momento como processo de produção de sentidos. Em consonância com Spink e Lima (1999, p. 106) ressaltamos que:

A análise inicia-se com uma imersão no conjunto de informações coletadas, procurando deixar aflorar os sentidos, sem encapsular os dados em categorias, classificações ou tematizações definidas *a priori*. Não que essas categorias, classificações e tematizações apriorísticas não façam parte do processo de análise; contudo, na perspectiva conversacional de análise, tais processos de categorização não são impositivos. Há um confronto possível entre sentidos construídos no processo de pesquisa e de interpretação e aqueles decorrentes da familiarização prévia com nosso campo de estudo (nossa revisão bibliográfica) e de nossas teorias de base.

A pesquisa embasada na abordagem histórico-cultural ao considerar o sujeito em sua totalidade e a sua constituição no discurso e pelo discurso, defende que o pesquisador ao inserir-se no campo gera intervenções em decorrência do seu lugar histórico, daí a relevância

da percepção acerca da construção de sentido que envolve pesquisador e pesquisado. Para além, Schuchter e Bruno (2010) salientam que as teorias utilizadas pelo pesquisador, bem como seus objetivos, conduzem a diferentes formas de analisar e dar sentido aos dados construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A construção e análise dos dados envolve e exige a relação dialógica entre os sujeitos, os instrumentos utilizados, a teoria, assim como o contexto da pesquisa, para que o pesquisador consiga ir além dos dados perceptíveis para buscar conhecê-los por meio de uma análise interpretativa e reflexiva. Sobre esses aspectos concordamos com Schuchter e Bruno (2010) ao enfatizarem que a análise e a interpretação dos dados numa pesquisa orientada pela abordagem histórico-cultural se dá a partir da interpenetração nos/com os dados, por meio do estabelecimento de diálogos sucessivos, de maneira que haja a integração entre sujeitos, instrumentos, teoria e pesquisador.

Portanto, concordamos com Amado (2013) acerca da necessidade de saber analisar e interpretar os dados que surgem da investigação para que haja a potencialização do conhecimento com relação ao estudo dos fenômenos investigados. Desse modo, a Análise de Conteúdo, como uma das possibilidades inseridas no conjunto das metodologias de análise e interpretação dos dados dentro da pesquisa social, pode ser considerada como uma técnica que permite realizar inferências interpretativas com base no conteúdo disponível para que haja a compreensão do que está por trás do que é dito nos discursos que integram o material da pesquisa. Franco (2012, p. 10) ressalta que

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento.

Nessa perspectiva fizemos uso de diversos instrumentos para a realização da análise dos dados, como a análise descritiva e estatística, sobretudo no questionário; a nuvem de palavras e o gráfico de similitude para análise da ALP e a Análise de Conteúdo para as entrevistas (BARDIN, 1977).

## **A) Estatística descritiva**

A estatística pode ser compreendida como um conjunto de técnicas que permite, de forma sistemática, a organização, descrição, análise e interpretação dados decorrentes de estudos ou experimentos, realizados em qualquer área do conhecimento, inclusive na educação.

A estatística descritiva é um parte da estatística que coleta, descreve, organiza e apresenta os dados, fazendo uso de várias técnicas para sumarizar os dados por meio de porcentagens, tabelas e quadros para auxiliar a compreensão dos resultados.

## **B) Nuvem de Palavras e Gráfico de Similitude**

O software IRAMUTEQ permite a produção de diferentes tipos de apresentação de dados textuais, organizando o vocabulário expresso na pesquisa de maneira visualmente clara e de fácil compreensão. (CAMARGO; JUSTO, 2013). Por essa razão, optamos por usar o software para analisar as palavras decorrentes da ALP (Associação Livre de Palavras).

Assim, escolhemos a análise das palavras em dois tipos de gráficos: Nuvem de Palavras e Análise de Similitude. A *Nuvem de Palavras* possibilita o agrupamento e organização gráfica dos termos em decorrência da sua frequência. O gráfico da *Análise de Similitude* fornece a identificação das ocorrências entre as palavras e seu resultado apresenta a conexidade entre as palavras. Em outras palavras, a análise de similitude mostra um gráfico que representa a ligação entre as palavras que constituem o corpus textual, possibilitando inferir a estrutura que favorece a construção do texto e os temas de relevância e sua relação com o todo.

## **C) Análise de Conteúdo**

A utilização da Análise de Conteúdo procura, mediante a classificação progressiva e rigorosa, realizar inferências em busca de um significado que está além do imediatamente apreensível. (AMADO, 2013). Assim, a escolha desse método pode ser justificada pela necessidade de ir além das incertezas que decorrem das hipóteses e dos pressupostos do pesquisador, além do enriquecimento da leitura proporcionada pela busca da compreensão dos significados para desvelar as relações estabelecidas além do que é dito. (CAVALCANTE, CALIXTO E PINHEIRO, 2014).

Nesse sentido, Bardin (1977, p. 42) define a Análise de Conteúdo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A técnica da Análise de Conteúdo pode ser empregada para analisar diferentes fontes de conteúdo e parte, principalmente, da mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa ou silenciosa, considerando que toda mensagem expressa um significado e um sentido e que sua emissão articula-se às condições textuais de quem as produz e que são permeadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2012). Dessa maneira, o que está escrito é o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto ou mesmo latente.

Nessa perspectiva, Oliveira (2003, p.4) salienta que é necessário que a totalidade do texto seja considerada, “passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências dos itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo critérios, na desordem aparente”.

A intenção da Análise de Conteúdo é a realização de inferências sobre os elementos da comunicação. Para Franco (2012), a análise das mensagens permite a produção de inferências acerca das características do texto, das causas e/ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação. Dessa forma, a Análise de Conteúdo permite a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto em que a enunciação é produzida, assim como a construção de inferências acerca dos dados coletados na investigação social. Portanto, a inferência é um processo intermediário que se situa entre a etapa inicial da descrição e a etapa final da interpretação dos enunciados.

Segundo Amado (2013), alguns passos se configuram em forma de sequência flexível para permitir o processo da análise de conteúdo, sendo eles a definição do problema e dos objetivos de trabalho, explicitação de um quadro de referência teórico, constituição de um corpus documental, leitura atenta e ativa, formulação de hipóteses e categorização.

A técnica da Análise de Conteúdo pode ser desdobrada nas etapas de pré-análise (nessa fase, é realizada a leitura global do material analisado, sistematizando e organizando o material para proceder à sucessiva análise por meio da leitura flutuante que possibilita a apropriação do texto), exploração do material (consiste na construção de codificações para

agregar as informações em categorias) e tratamento dos resultados (os conteúdos manifestos devem ser captados pelo pesquisador, realizadas comparações e inferências). (BARDIN, 1977).

Ao optar pelo método da Análise de Conteúdo, inicialmente o pesquisador deve organizar o material que será manipulado por meio da reescrita dos textos. Em seguida, na etapa da leitura flutuante, após analisar o documento diversas vezes, permite o surgimento das unidades de registro que é a menor parte do conteúdo, estas conduzem à busca das informações presentes no texto em análise e à generalização dos resultados obtidos.

Ao explorar o material da pesquisa o pesquisador deve definir as categorias que reunirão as unidades de registro. Bardin (1977) indica a possibilidade da predeterminação de categorias (categorias a priori) ou as categorias criadas a partir do conteúdo das respostas do material de pesquisa (categorias não definidas a priori).

Portanto, a Análise de Conteúdo será uma das metodologias de análise empregada na interpretação dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas.

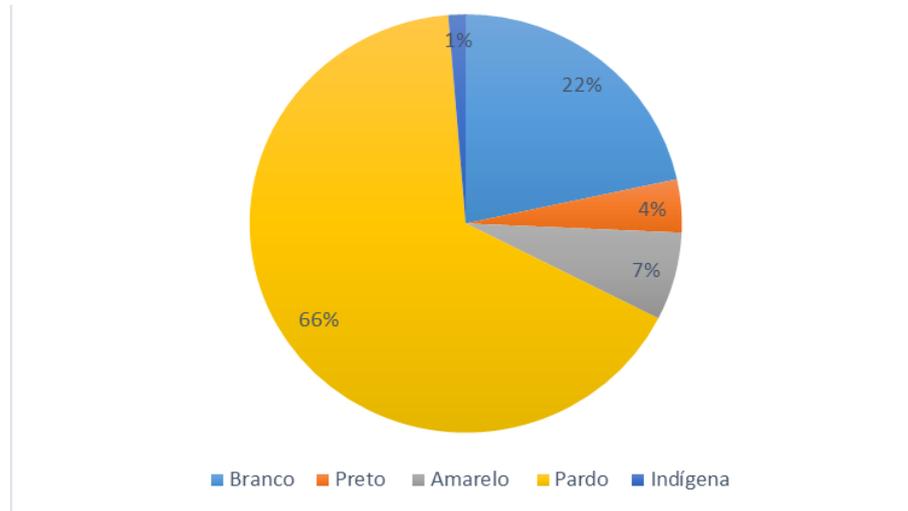
### **5.3 Perfil dos participantes da pesquisa**

Ainda neste capítulo, apresentaremos o perfil dos participantes da pesquisa, considerando seus dados sociais, educacionais e de trabalho. No próximo capítulo, retomaremos os resultados quanto a sua formação (inicial e continuada) fazendo relações quanto à educação para as relações étnico-raciais. Levantamos questões relativas ao perfil dos professores na *ficha de caracterização* do questionário que apresenta uma configuração importante para a pesquisa, pois nele se encontram perguntas objetivas que permitem uma aproximação inicial com o professor. O perfil social foi iniciado com dados referentes ao sexo, à autoclassificação racial e ao vínculo empregatício do professor participante.

#### **A) Classificação racial**

Inicialmente abordamos a identificação étnica do professor de acordo com a classificação racial proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A maioria dos professores participantes se consideram pardos, atingindo o valor correspondente a 66,2% (n=49) dos pesquisados. O segundo maior número está relacionado a auto definição como branco que corresponde a 21,6% (n=16). Do número total de professores 6,8% (n=5) se

consideram amarelos<sup>13</sup>, como pretos 4,1% (n=3), enquanto que apenas 1,3% (n=1) optaram pela classificação racial como indígena, conforme os dados presentes no gráfico a seguir.



**Gráfico 1 – Classificação racial dos professores participantes da pesquisa**

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa.

Convém ressaltar que o primeiro recenseamento no Brasil foi realizado em 1872, cristalizando um sistema de classificação de cor no país, utilizando as categorias branco, preto, pardo e caboclo (PETRUCCELLI; SAMBOIA, 2013). O segundo recenseamento realizado em 1890 substituiu o termo *pardo* por *mestiço* na classificação de cor, enfatizando a mestiçagem presente no país. A categoria *amarelo* presente atualmente na classificação foi incorporado em 1940 para dar conta da imigração japonesa. A categoria pardo passou a ser incorporado nos censos de 1950 e 1960. Já em 2000, encontraram-se novamente as cinco categorias usadas até o momento nas pesquisas, sendo elas a branca, preta, amarela, parda e indígena.

Portanto, em conformidade com Petrucelli e Samboia (2013, p.21), o processo de atribuição de uma cor ou raça tem caráter relacional, podemos ser compreendido como “produto de um conflito entre ocupantes de posições desiguais, que opera como violência simbólica, que se exerce por vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento”. Nessa perspectiva, a raça é atribuída pela

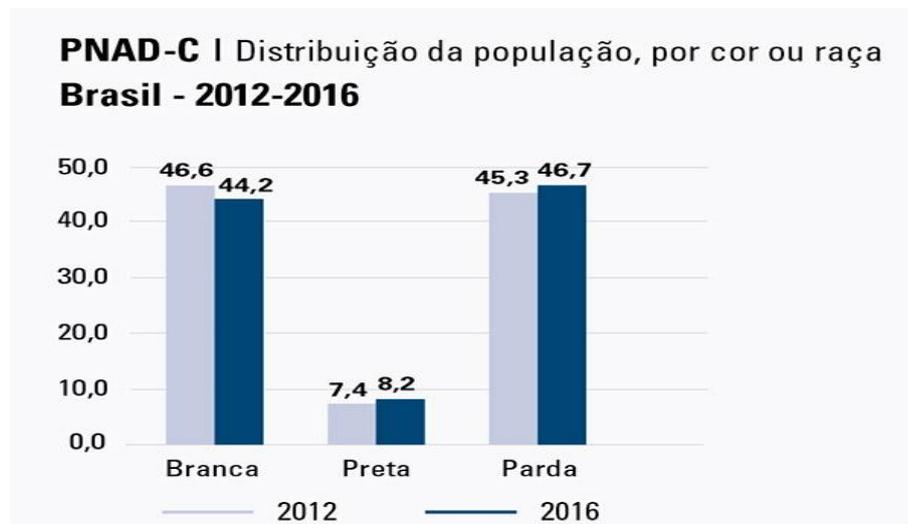
<sup>13</sup> A classificação racial como amarelo é utilizada para designar pessoas oriundas de países do Oriente, como japoneses, coreanos e chineses. Porém, em nossa pesquisa o sujeito que se denominou *amarelo* não tem, visivelmente, os traços de pessoas dessa etnia.

observação e percepção de quem a designa, sendo que o olhar é construído de maneira subjetiva. Assim,

Toda percepção é uma percepção orientada e informada, o que uma pessoa vê, enxerga e integra como figura perceptiva, por exemplo, não é, simplesmente, a imagem óptica que se forma na retina, mas o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos, e fundamentalmente seus preconceitos. (PETRUCCELLI, 2013, p. 21).

Com isso, podemos perceber que no Brasil a raça é essencialmente relacionada a uma questão de aparência e não de origem, tendo como marca principal a cor da pele, numa gradação que vai do branco ao preto. (OSÓRIO, 2013).

No que se refere à classificação racial no contexto atual, o censo de 2016 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2012 e 2016, aponta que, enquanto a população brasileira cresceu 3,4%, chegando a 205,5 milhões, o número dos que se declaravam brancos teve uma redução de 1,8%, totalizando 90,9 milhões. Já o número de pardos autodeclarados cresceu 6,6% e o de pretos, 14,9%, chegando a 95,9 milhões e 16,8 milhões, respectivamente. Assim, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) revela que, no critério de declaração de cor ou raça, a maior parte da população brasileira residente é parda, de maneira que são 95,9 milhões de pessoas, representando 46,7% do total, conforme gráfico a seguir.



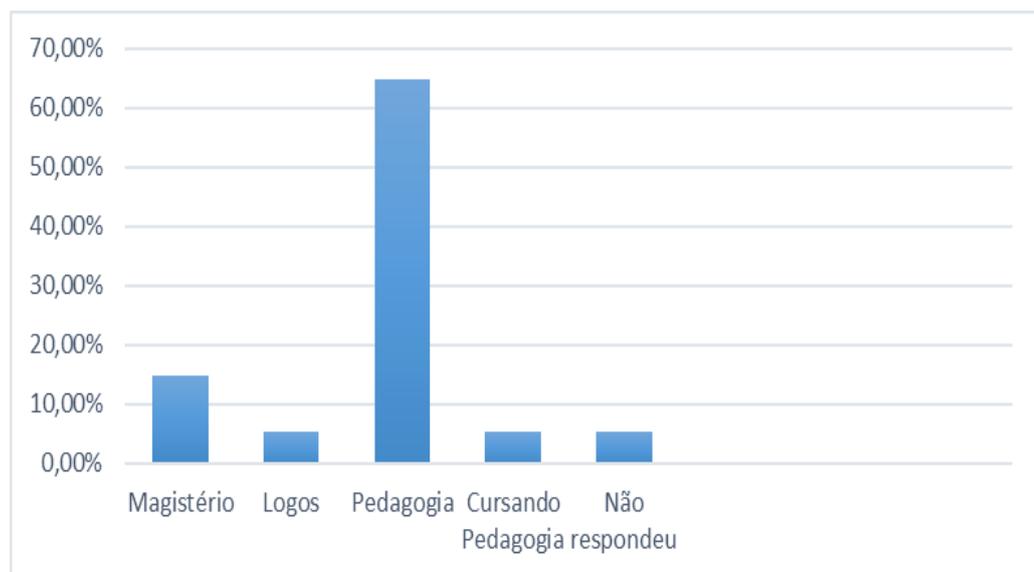
**Gráfico 2 – Distribuição da população brasileira por cor ou raça**

Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas (DPE)

Percebemos, assim, a complexa realidade multidimensional do fenômeno identitário brasileiro. Além disso, os elevados percentuais encontrados com relação à auto denominação como brancos e pardos. Portanto, os dados analisados revelam que a classificação racial dos professores da cidade de Fagundes se configura similar como os dados revelados em 2016 no Brasil. Nesse sentido, nossa pesquisa confirma os percentuais brasileiros que indicam índices mais elevados na auto classificação como pardos e brancos.

## B) Formação acadêmica

O gráfico, a seguir, se refere à formação inicial dos professores em que é possível constatar que a maior parte deles possui formação superior para a docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.



**Gráfico 3 – Formação inicial dos professores**  
 Fonte: Dados da pesquisa. Produzido pela autora.

A maioria dos professores possui graduação em Pedagogia, correspondente ao total de 64,9% (n=48). Desses graduados em Pedagogia, 45,9% (n=22) obtiveram sua formação inicial na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); 37,5% (n=18) na Universidade Vale do

Acaraú<sup>14</sup> (UVA); 2,1% (n=1) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e 2,1% (n=1) obteve a graduação por meio da Plataforma Freire<sup>15</sup>.

Observando as instituições de ensino superior em que os professores cursaram a graduação, vale ressaltar, que a formação recebida pelos professores fagundenses foi obtida fora da sua cidade de origem, pois o município não possui instituições de nível superior, como apontamos no capítulo introdutório. O quadro, a seguir, permite-nos visualizar de forma mais clara as instituições e as respectivas quantidades de professores graduados em cada uma delas:

**Quadro 3– Instituição de formação superior docente**

<b>INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	22	45,9
Universidade Vale do Acaraú (UVA)	18	37,5
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	1	2,1
Plataforma Freire	1	2,1
Não especificou a instituição	6	12,5

Fonte: Dados da pesquisa. Produzido pela autora.

Com relação aos professores não graduados, constatamos que 14,9% (n=11) adquiriram sua formação inicial por meio do Curso Magistério<sup>16</sup>; 5,4% (n=4) dos professores especificaram ter o curso Logos<sup>17</sup> como formação para a docência. Encontramos o valor de 3,9% (n=3) que não possui formação inicial para a docência, 5,4% (n=4) está cursando Pedagogia e 5,4% (n=4) não respondeu acerca da sua formação inicial.

No que concerne à pós-graduação dos professores, a maioria dos sujeitos da pesquisa indicou ter curso de pós-graduação, atingindo a porcentagem de 58,1% (n=43). Destes, encontramos 76,7% (n=39) com o curso de especialização, 2,3% (n=1) com mestrado e também 2,3% (n=1) com doutorado, enquanto 4,6% (n=2) professores não especificaram o

<sup>14</sup> A Universidade Vale do Acaraú se caracteriza por cursos que proporcionam uma formação em serviço, frequentemente criticada como sendo “aligeirada” por ter carga horária reduzida com aulas ministradas apenas aos sábados e em períodos intensivos nas férias escolares.

<sup>15</sup> A Plataforma Freire faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios e as instituições públicas de ensino superior. O objetivo é melhorar a formação dos docentes em exercício na rede pública, o que influencia na qualidade do ensino que as crianças e os jovens recebem nas escolas. (Portal do Ministério da Educação).

<sup>16</sup> O Curso Magistério é obtido, geralmente, na Escola Normal que habilita professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental.

<sup>17</sup> O Logos foi implantado na década de 1970 para o aperfeiçoamento de professores.

nível de sua pós-graduação. Não possui pós-graduação 40,5% (n=30) dos participantes da pesquisa e 1,3% (n=1) não respondeu a questão sobre a pós-graduação.

### **C) Tempo de docência**

No que se refere ao tempo de docência dos professores percebemos uma variação na quantidade de anos em sala de aula. Os dados obtidos apontam para a maior parte dos professores como atuantes a um elevado período de tempo em sala de aula, dedicando um significativo período da sua vida à carreira docente, podendo ser considerados professores experientes.

Com base nos dados apontados no questionário, a maior porcentagem corresponde ao período entre 16 e 20 anos de docência, atingindo 40,5% (n=30). Enquanto que 17,6% (n=13) dos professores se inserem na faixa de tempo entre 26 e 30 anos de docência. Já no período correspondente de 1 a 5 anos, percebemos a quantidade de 14,9% (n=11) dos professores. Já o período entre 6 e 10 anos situam-se 8,1% (n=6) dos professores. Entre 11 e 15 anos de docência atinge o valor de 5,4% (n=4). Dos professores que encontram-se entre 31 e 35 anos de serviço percebemos a quantidade de 4,1% (n=3). No período entre 21 e 25 anos de carreira docente situam-se 2,6% (n=2) dos professores. Apenas um professor tem menos de um ano de docência (1,3%) e quatro deles não respondeu (5,4%).

**Quadro 4 – Tempo de docência dos participantes da pesquisa**

<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
16 a 20 anos	30	40,5%
26 a 30 anos	13	17,6%
1 a 5 anos	11	14,9%
6 a 10 anos	6	8,1%
11 a 15 anos	4	5,4%
31 a 35 anos	3	4,1%
21 e 25 anos	2	2,6%
Menos de 1 ano	1	1,3%
NR	4	5,4%

Fonte: Dados da pesquisa. Produzido pela autora.

Com isso, percebemos que grande parte dos professores participantes da pesquisa já possui um tempo significativo de experiência docente. Representado um quadro de sujeitos da pesquisa experientes em seu fazer docente em sala de aula.

#### D) Perfil dos participantes da entrevista

Ao ter por base a necessidade de reunir participantes mais diversificados possíveis, que contemplassem diferentes níveis de atuação, instituições formativas, tempo de docência e de autoclassificação racial do participante da pesquisa, fizemos uma seleção do tipo intencional.

A etapa das entrevistas foi realizada após a aplicação e análise dos dados da amostra (com 74 sujeitos), que nos levou a melhor compreender e especificar nossas hipóteses iniciais e traçar as estratégias para a realização das entrevistas.

**Quadro 5 – Caracterização da subamostra**

P	TURMA	CLAS. RACIAL	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO
<b>P69</b>	Educação Infantil	Amarelo	6 anos	Pedagogia – UEPB
<b>P70</b>	Educação Infantil	Branco	20 anos	Pedagogia – UEPB
<b>P04</b>	1º Ano	Pardo	18 anos	Pedagogia – UEPB Especialização
<b>P45</b>	1º Ano	Branco	20 anos	Pedagogia – UEPB Especialização
<b>P01</b>	2º Ano	Amarelo	25 anos	Pedagogia – UVA Especialização
<b>P44</b>	2º Ano	Pardo	14 anos	Pedagogia – UEPB Especialização
<b>P43</b>	3º Ano	Pardo	20 anos	Pedagogia – UVA Especialização
<b>P13</b>	5º Ano	Pardo	15 anos	Pedagogia – UVA Especialização
<b>P09</b>	1º a 5º Ano Multisseriado	Preto	NR	Pedagogia – UVA Especialização
<b>P05</b>	3º, 4º e 5º Ano Multisseriado	Pardo	17 anos	Pedagogia – UVA

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa.

Observando o perfil dos professores, presente no quadro acima, é possível constatar que a maioria deles atua nos anos iniciais do ensino fundamental (n=8) e apenas dois deles na educação infantil. Com relação ao tempo de experiência docente, percebe-se que grande parte possui mais de uma década de atividades em sala de aula. Como vimos, anteriormente, na metodologia, essa é uma característica da amostra como um todo. A formação inicial dos professores foi obtida na Universidade Estadual da Paraíba (n=5) e na Universidade Vale do Acaraú (n=5). Do total (n=10), sete professores possuem curso de especialização.

Portanto, tendo situado o perfil dos participantes da pesquisa, analisaremos nos capítulos a seguir, os dados obtidos nas diversas fontes referentes à formação docente para as relações étnico-raciais, às representações sociais da cultura afro-brasileira e do aluno negro, assim como as implicações para a prática pedagógicas.

**6**

**FORMAÇÃO DOCENTE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

*“A dificuldade é quase nenhuma, pois dificilmente falamos sobre o assunto.” (P24)*

Apresentaremos, a partir deste capítulo, os principais resultados obtidos em nossa investigação com base nos dados alcançados por intermédio do **Questionário**, da **Associação Livre de Palavras** e das **Entrevistas** (a partir de agora fonte de dados Q, fonte de dados ALP e fonte de dados E, respectivamente). Tomamos como parâmetro inicial aqui a formação docente e as relações étnico-raciais, para a seguir, nos capítulos subsequentes, tratarmos do lugar que a cultura afro-brasileira e o aluno negro ocupam no discurso dos docentes, destacando, por fim, as implicações para a prática pedagógica.

Esse caminhar interpretativo baseia-se mais na perspectiva que foi construída na obra seminal de Moscovici (2012), na medida em que discute ao longo de vários capítulos e de forma bastante diversificada a representação social da psicanálise. Em conformidade com Moscovici (2012), a representação social se apresenta como um conjunto de proposições e avaliações sobre determinado objeto do mundo social, que se dá no diálogo coletivo. Porém, essas proposições são organizadas de maneiras distintas em conformidade com as classes, as culturas e os grupos, podendo haver outras clivagens. Estas podem ser determinantes de distinções representacionais e identitárias<sup>18</sup>, como por exemplo, o nível educacional, a formação docente, entre outros.

Segundo Moscovici (2012), cada universo de sentidos construídos, possui três dimensões: **a informação**, o **campo de representação** e a **atitude**. A informação está relacionada aos níveis de conhecimento do grupo investigado no que diz respeito ao objeto de estudo. O campo de representação se refere à imagem de um determinado aspecto do objeto. Enquanto a atitude expressa a orientação global frente ao objeto que está sendo representado socialmente.

Este capítulo tratará sobretudo da dimensão da informação relativa à educação para as relações étnico-raciais. Portanto, é crucial partirmos da formação inicial e continuada do professor, tendo por parâmetro os participantes da pesquisa. Tornar-se-á, evidente, ainda neste capítulo que a dimensão da atitude se mostra como um elemento fundamental para a compreensão das representações em tela. Retomaremos melhor essa dimensão nos capítulos subsequentes.

---

<sup>18</sup> Uma vez que as representações espelham as identidades dos grupos.

## 6. 1 Formação inicial e continuada na perspectiva das relações étnico-raciais

A formação inicial e continuada do professor voltadas para as relações étnico-raciais possuem um papel crucial para a adoção de uma postura comprometida com a desconstrução da passividade e inferioridade do negro no contexto social. Considerando esse aspecto, Gomes (2011) defende que a escola e o currículo são incitados a incluir a discussão racial no contexto pedagógico.

Para tanto, em conformidade com a Resolução nº1 de 17 de junho de 2004 do Conselho Nacional de Educação, houve a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que devem ser observadas por instituições que atuam na formação inicial e continuada de professores. Em seu artigo 1º verificamos que:

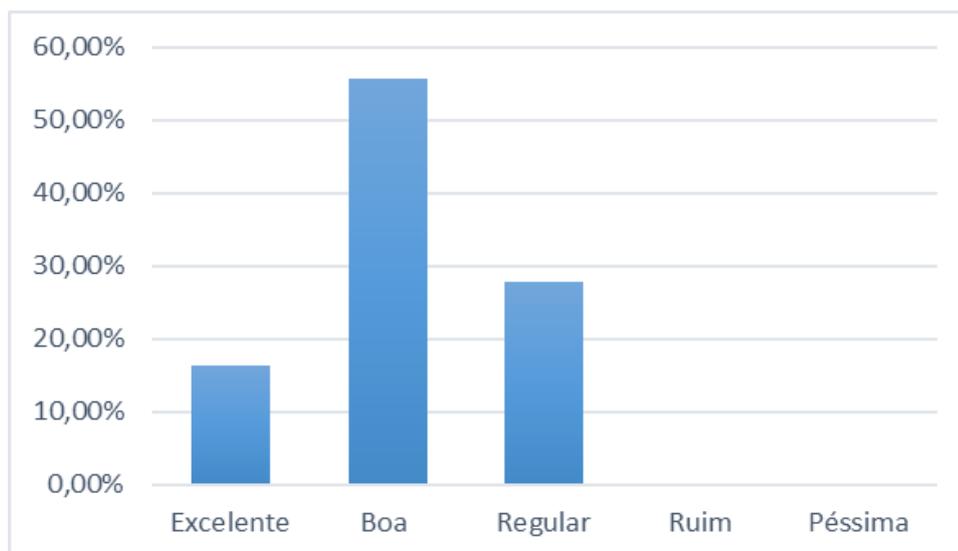
§1º As instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Assim, a instituição da lei aponta a obrigatoriedade dos cursos de formação docente em abordar em seu currículo a educação voltada para as relações étnico-raciais. Nesse sentido, analisaremos, neste capítulo, a formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa associada ao seu julgamento com relação à diversidade étnico-racial presente em sua formação para a docência.

Na realização do questionário, no que se refere à formação docente inicial e as relações étnico-raciais, percebemos que a maior parte dos professores afirma ter estudado algum aspecto relacionado à temática, atingindo 58,1% (n=43). Já os que não tiveram acesso ao estudo das relações étnico-raciais na formação inicial corresponde a um percentual de 40,5% (n=30) e 1,4% (n=1) não respondeu a questão.

Da quantidade de professores que tiveram acesso ao estudo das relações étnicas e raciais durante sua formação para a docência, 72,1% (n=31), apontaram como sendo *excelente* (16,3%; n=7) ou *boa* (55,8%; n=24). Consideraram *regular* 27,9% (n=12) dos participantes da pesquisa. Não houve respostas que considerassem a formação inicial para as relações raciais como *ruim* ou *péssima*.



**Gráfico 4 – Avaliação da formação inicial para as relações étnico-raciais**

Fonte: Dados da pesquisa. Produzido pela autora.

Com relação à formação continuada, 63,5% (n=47) dos professores estudaram algum aspecto relacionado às relações étnico-raciais, enquanto que aqueles que não tiveram acesso aos estudos da temática nessa etapa da formação corresponde a 29,7% (n=22). Já 6,8% (n=5) dos professores não responderam à pergunta. Dos 47 professores que obtiveram, em sua formação continuada, a oportunidade de estudar acerca das relações étnico-raciais, 76,6% (n=36) avaliaram como sendo *excelente* (6,4%; n=3) ou *boa* (70,2%; n=33); 23,4% (n=11) como *regular*. Não houve nenhuma resposta indicando uma avaliação *ruim* ou *péssima* de sua formação continuada por parte dos docentes.

Ao considerar a avaliação da formação inicial e de formação continuada sobre as questões étnico-raciais, as respostas foram extremamente positivas, não havendo nenhuma atribuição como sendo “ruim” ou “péssima” por parte dos participantes da pesquisa. Entretanto, como veremos adiante, nas entrevistas que fizemos com uma subamostra, a formação é vista como insuficiente e deficitária com relação à temática. Isso talvez se deva ao caráter mais dialógico da entrevista, que possibilita um movimento mais reflexivo sobre o tema a partir das questões que foram propostas aos participantes da pesquisa.

Procuramos levantar o percentual de sujeitos que, em algum momento, na sua formação tenha tido conhecimento da temática seja na formação inicial seja na formação continuada. A temática, de fato, não é desconhecida pelos professores participantes da pesquisa, uma vez que 81,1% (n= 60) tiveram acesso ao conhecimento envolvendo as relações étnico-raciais por meio da formação inicial, continuada ou até por ambas.

Ainda no questionário, perguntamos qual a frequência de dificuldades ao trabalhar com a temática, a partir de uma escala Likert. O quadro, a seguir, apresenta-nos a porcentagem relacionada ao grau de dificuldade atribuído.

**Quadro 6 - Frequência de dificuldade no trabalho com as relações étnico-raciais**

GRAU DE DIFICULDADE	N	%
Pouco	22	29,7%
Nunca	20	27%
Ocasionalmente	16	21,6%
Sempre	7	9,5%
Muito	4	5,4%
NR	5	6,8%

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

Com base nos dados acima, percebemos que os sujeitos da pesquisa, em geral, alegaram não ter dificuldade no tratamento do tema das relações raciais, de maneira que as alternativas *pouco* e *nunca* ao serem consideradas em conjunto totalizaram 56,7% (n=42) das respostas. A ocasionalidade na presença da dificuldade foi apontada por 21,6% (n=16) dos professores. Enquanto que a presença de *sempre* e *muita* dificuldade juntas resultaram apenas em 14,9% (n=11). Alguns professores não se posicionaram diante da própria dificuldade e se abstiveram em responder a pergunta.

Em uma pergunta subjetiva do questionário, buscamos saber quais seriam as principais dificuldades ao tratar das relações étnico-raciais. Novamente a categoria da ausência ou pouca dificuldade prevaleceu. Esse aspecto pode ser notado no quadro, a seguir, que nos mostra as categorias em que organizamos as dificuldades apresentadas pelos professores.

**Quadro 7 - Dificuldades encontradas pelo professor ao tratar as relações étnico-raciais**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N	%	TOTAL
<b>Ausência ou pouca dificuldades</b>	Nenhuma	15	20,3	28,4%
	Pouca	6	8,1	
<b>Reconhecimento e auto reconhecimento</b>	Reconhecimento do outro	8	10,8	23%
	Conscientização	4	5,4	
	Reconhecimento de si	5	6,8	
<b>Preconceito</b>	Na sociedade	8	10,8	21,6%
	Entre alunos	8	10,8	
<b>Dimensão do fazer pedagógico</b>	Materiais pedagógicos	13	17,6	23%
	Exigibilidade de resultados	2	2,7	
	Faixa etária dos alunos	2	2,7	
<b>Participação da família</b>	Família e escola	2	2,7	2,7%
<b>Não respondeu</b>	-	1	1,3	1,3%

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

Com relação às dificuldades encontradas pelos professores ao tratar o tema étnico-racial em sala de aula, notamos que uma parte deles não apresenta dificuldades, evidente nas unidades de registro seguintes: “*Não tenho dificuldades por tratar o tema normal*” (P01 - Q). “*Não tenho dificuldades porque eu trabalho para as crianças aprenderem de verdade, elas consigam aprender com vontade as atividades que eu passo para eles*” (P17 - Q). “*No momento não encontro dificuldades, pois sempre levanto questões que levem à conscientização*” (P42 - Q).

Alguns professores demonstram algum tipo de dificuldade, mas classificaram como “pouca dificuldade”. Esse aspecto é percebido na fala de uma das professoras ao afirmar que “*encontro poucas dificuldades em relação ao assunto. E com relação às dificuldades as ações encontradas são de pouca dificuldade*” (P07 - Q).

No entanto, a ausência da dificuldade pode decorrer também da falta do trabalho, como é possível constatar na fala da professora ao defender que sua dificuldade é “*quase nenhuma, pois dificilmente falamos sobre o assunto*” (P24 - Q).

A ausência de dificuldades demonstrada pelos professores pode estar relacionada à naturalização apontada por muitos deles no que se refere à mediação, de maneira que, por tratar o assunto de forma “natural” não haja dificuldade. No entanto, existe uma complexidade no debate do tema das relações raciais, sobretudo porque a forma de ver o negro de maneira diferente e inferior se constituiu e se enraizou ao longo das relações sociais estabelecidas em nossa sociedade. Portanto, a alegada “ausência de dificuldades” no tratamento do tema propõe que a abordagem do mesmo não se dá na superação do eurocentrismo impregnado no currículo escolar e nem na desconstrução da mentalidade racista. Além disso, os dados apontam que os professores não se dão conta da complexidade da temática.

Mesmo que uma parte dos professores indicaram não ter dificuldades no tratamento da temática das relações étnico-raciais (28,4%), os demais participantes do questionário indicaram algum tipo de dificuldade (70,3%) em diferentes domínios da prática escolar. Assim, o reconhecimento de si e do outro surgiu como impedimento à mediação, pois alguns professores consideram que, por não aceitar a si mesmo e ao outro por conta da cor da pele, o trabalho formativo em sala de aula se torna de difícil execução, como notamos no discurso dos pesquisados: “*a aceitação por parte do aluno pela cor negra. A discriminação por parte de alguns alunos*”. (P52 - Q). “*A aceitação da própria cor, no qual muitos têm vergonha do cabelo, da cor, etc.*”. (P51 - Q). “*Quando a própria criança não se aceita*” (P40 - Q). Além disso, “*o maior obstáculo é quando existe preconceito. Quando uma criança rejeita um colega por ser negro*”. (P40 - Q).

A existência do preconceito apareceu também como fator que dificulta a mediação docente, sendo o preconceito apontado nas relações sociais – “*o racismo já vem de dentro das pessoas e culturalmente*”. (P43 - Q). “*Desmistificar um preconceito que a sociedade se encarregou de, ao longo dos anos arraigar na concepção de seus membros de que o negro é inferior*”. (P46 - Q) - e entre os alunos – “*existe muito preconceito em relação aos alunos, pois eles ficam sempre xingando.*” (P16 - Q). “*Existem crianças que são preconceituosas e temos que mostrar que somos iguais e devemos amar a todos como eles são*”. (P47 - Q). Portanto, percebemos que a dificuldade apontada não é pedagógica, mas de aspecto afetivo-relacional.

O preconceito, no discurso dos participantes, ocorre na sociedade e entre os alunos, mas o professor não se coloca pertencente a uma sociedade em que as expressões de racismo são

evidentes. Além disso, devido à normatividade da temática, legitimou-se não ser preconceituoso, mesmo que as ações demonstrem o contrário no cotidiano e na interação com o outro.

A falta de permanente acesso dos docentes às produções que abordam a temática foi apresentada como uma das dificuldades do tratamento por parte dos professores. Esse aspecto pode ser notado nas seguintes falas: “*a dificuldade encontrada é a falta de recursos em sala de aula*”. (P11 - Q). “*Material necessário para a aplicação de atividades relacionadas ao tema relações étnico-raciais*”. (P29 - Q). Junto à dificuldade de acesso a recursos materiais, o suporte humano também teve ressalva nas respostas, “[...] *a falta de apoio, de material didático para suprir as necessidades que o aluno apresenta, o professor praticamente só não faz milagres*”. (P15 - Q).

A busca por resultados positivos na educação também surge como causa das dificuldades do professor para trabalhar as relações étnico-raciais, pois o currículo escolar demanda o cumprimento de determinados conteúdos para que o aluno demonstre desenvolvimento em sua aprendizagem, enquanto a cultura não tem espaço para ser problematizada no contexto escolar, mesmo tendo grande relevância para a formação cidadã do aluno. Podemos notar esse aspecto claramente na resposta seguinte: “[...] *existem muitas exigências e seqüências didáticas para executar e nelas não vem nenhuma proposta para se trabalhar as questões étnico-raciais*”. (P44 - Q).

A faixa etária dos alunos foi apontada como algo que dificulta o tratamento da temática das relações étnico-raciais ao defender que, “*por serem muito pequenos*” (P50 - Q), não há possibilidades para tratar o tema em sala de aula, esse aspecto denota a insuficiência da formação docente, por não apresentar conhecimento para adaptar o tema à idade dos alunos e ao seu nível de compreensão. No entanto, em conformidade com Gomes (2005) a criança não adquire o preconceito de maneira inata, ele é construído ao longo da sua interação com o meio social. Nesse sentido, quanto mais cedo a escola problematizar o preconceito, maior será a probabilidade de formação crítica e consciente ao diálogo entre as culturas que compõem a história da humanidade. Os conteúdos de história e cultura afro-brasileira devem ser trabalhados em qualquer nível de ensino, pois não se limita apenas à discussão acerca do preconceito racial, mas que envolve a desconstrução de estereótipos reproduzidos socialmente com relação às pessoas negras.

A participação da família é colocada como uma das causas que geram dificuldades no trato com a temática em sala de aula, devido ao fato de que, desde o contexto familiar é possível existirem manifestações de preconceito com relação à cor da pele, e quando não há

envolvimento familiar com o trabalho da escola as atitudes discriminatórias tendem a ser cristalizadas na vivência das crianças como algo integrante da realidade. Uma das professoras ressalta como dificuldade a “*participação e envolvimento das famílias sobre o tema*”. (P34 – Q) Com essa afirmação percebemos que recai sobre a família a responsabilidade de formar a criança de maneira que as relações étnico-raciais não se apresentem como “problema da escola”.

Vimos, então, que com relação às questões étnico-raciais, alguns professores afirmam não apresentar dificuldades, enquanto outros ainda a têm. Como forma de reiterar essa questão, usamos no questionário uma pergunta subjetiva que oportunizou ao professor relatar o que gostaria de conhecer melhor sobre a temática para trabalhar em sala de aula. No quadro, a seguir, é possível perceber as categorias em que se encontram as respostas dos professores.

**Quadro 8 - O que gostaria de conhecer melhor para o trabalho com as relações étnico-raciais**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	n	%	TOTAL
<b>Dimensão teórica</b>	Conhecimentos gerais	17	23	35,2%
	Conhecimentos acerca da história, cultura e religião	9	12,2	
<b>Dimensão prática</b>	Metodologia apropriada	14	19	46%
	Materiais pedagógicos	10	13,5	
	Capacitação profissional	10	13,5	
<b>Não respondeu</b>	-	14	18,8	18,8%

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa.

Muitos dos professores apontaram a dimensão do conteúdo, seja voltado ao saber acerca de toda a temática ou em aspectos específicos, como cultura, história e religião. Mas também a dimensão do fazer docente é apontada como uma necessidade para os docentes.

Assim, na categoria da dimensão do conteúdo reconhecemos a necessidade dos professores com relação ao conhecimento dos aspectos que perpassam as relações raciais. Verificamos a carência de conteúdos de cunho mais abrangente para a efetivação de uma abordagem que desmistifique o lugar de inferiorização da cultura africana, “*gostaria de*

*conhecer melhor aspectos mais abrangentes, ou seja, melhor conhecimento sobre todo o assunto”. (P05 - Q). “Gostaria de conhecer mais sobre o tema para poder passar para as crianças”. (P56 - Q).*

As questões histórica, cultural e religiosa afrodescendentes também ocupam lugar no discurso de alguns professores, dentro da dimensão teórica, que apontam a necessidade de conhecer esses aspectos para desenvolver um trabalho mais produtivo com os alunos no que diz respeito à temática em questão. Nas palavras de alguns professores, *“a questão cultural, origem de sua gente, pessoas importantes culturalmente falando que contribuíram para que nossa gente se libertasse da escravidão. Que por muitas vezes nos deparamos com situações dos nossos antepassados”. (P04 - Q). “Conhecer melhor a cultura afro para melhor trabalhar em sala de aula”. (P42 - Q). “Sobre a religião afro, pois é alvo de muitos preconceitos por falta de conhecimento sobre, as pessoas atribuem a religião afro a coisas demoníacas, gerando a intolerância religiosa”. (P44 - Q).*

No que concerne à dimensão da prática pedagógica, o conhecimento de uma metodologia apropriada é apontado como necessário para que o professor obtenha maneiras de inserção da temática na sala de aula. Sobre esse aspecto destacamos alguns discursos que colaboram para a compreensão dessa dimensão, como por exemplo, *“gostaria de conhecer novos métodos de ensino que venha a me dar suporte em sala de aula para melhor aprendizagem do meu aluno”. (P09 - Q). “Tudo que for para melhorar minha prática enquanto professor”. (P02 - Q). “Ter alguns suportes para melhor desempenho nas aulas desenvolvidas, mostrando a importância de não ter preconceito”. (P49 - Q).*

A disponibilização e acesso a materiais didáticos também surgem como necessidade para os professores, mesmo diante da existência de produções voltadas à temática, o acesso a esses materiais ainda é escasso. Porém, alguns livros de literatura infantil com protagonistas negros já são distribuídos nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) promovido pelo Ministério de Educação, mas nem todos os professores têm acesso a esse material. Também a rede mundial de internet possui um vasto material que permite ao professor o tratamento do tema, mas não sabemos se todos esses docentes possuem acesso a essa tecnologia.

Ainda sobre a necessidade de conhecimento, vários foram os suportes pedagógicos necessários apontados pelos professores, como vídeos, literatura infantil, músicas, palestras, atividades específicas com a temática. Esse aspecto pode ser percebido conforme a fala dos seguintes professores: *“vídeo para as escolas com o tema abordado. Mais histórias de literatura infantil nas bibliotecas das escolas com relações étnico-raciais, enfim, falta muitos*

*materiais nas escolas que tratem esse tema”. (P18 - Q). “Um trabalho direcionado ao tema com vídeo e música, mais livros didáticos abordando o assunto, etc.”. (P24 - Q). “Publicações, materiais que pudessem ser usados também na educação infantil” (P27 - Q). “Gostaria de ter suporte como vídeos, palestras e atividades diversificadas que nos ajudasse a mostrar que somos iguais e que o preconceito só nos faz mal”. (P47 - Q).*

A necessidade da formação docente continuada no que se refere à história e cultura afro-brasileira e africana aponta para a relevância do saber que possibilite a implementação desse conhecimento no currículo escolar para que esse tema não seja trabalhado apenas em momentos específicos, mas que esteja efetivamente voltado para a compreensão da nossa trajetória histórica e cultural. Para os professores, a capacitação profissional envolve *“encontro pedagógico por cada setor refletindo sobre o assunto”. (P07 - Q); “conhecer melhor e ampliar o conhecimento junto aos profissionais mediadores e equipe técnica local”. (P30 - Q). Além disso, “seria bom para a educação infantil quanto para o ensino fundamental I palestras e/ou formação continuada, oficinas sobre o respeito às diferenças e diferentes e a importância de se vivenciar as relações étnico-raciais na creche e na escola fundamental”. (P70 - Q); “conhecer a raiz da história africana e os termos comuns a este aprendizado, estudar com acompanhamento e aprofundar os conhecimentos de acordo com a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 o estudo da história da África dos africanos e contribuição da cultura negra na formação do povo brasileiro”. (P73 - Q).*

Nessa perspectiva, falta ao professor o conhecimento de como lidar com a temática em sala de aula numa dimensão prática, pois conhecer a obrigatoriedade da abordagem das relações étnico-raciais não é suficiente para a garantia de um trabalho que problematize as questões raciais. Assim, os dados apontam que os professores obtiveram conhecimento da temática na formação docente, mas esse aspecto não assegura o domínio e a efetivação no fazer pedagógico, tendo em vista que as necessidades apresentadas pelos docentes revelam uma carência conceitual e metodológica. Portanto, as falas indicam, também, a necessidade de conhecer a temática para poder abordá-la em sala de aula.

## **6.2. Conhecimento da Lei 10.639/03**

A lei federal 10.639, promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, implementou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar dos níveis fundamental e médio. A promulgação da lei se deu em virtude das demandas de movimentos sociais em prol do reconhecimento dos africanos e seus descendentes como

sujeitos que contribuíram econômica, cultural e socialmente para o processo de formação nacional. Além de visar ao fortalecimento das identidades étnicas afro-brasileiras enquanto agentes sociais portadores de valores e saberes.

Essa lei representa um marco histórico da luta antirracista no Brasil e transformação da política educacional e social brasileira, por ressaltar a importância do ensino da cultura negra direcionado às escolas, buscando a defesa dos direitos da população negra por meio da promoção de uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade e estudo das matrizes culturais afro-brasileiras, uma vez que nesse espaço o negro sempre foi visto como escravo e dificilmente se problematiza a vinda do negro africano trazido à força para o Brasil para ser escravizado.

Na realização da entrevista com a subamostra, buscamos conhecer seu saber acerca da lei 10.639/03. Nesse contexto, é possível perceber que as professoras entrevistadas demonstram estar cientes do que é instituído pela Lei 10.639/03, mas ainda não possuem um saber mais sistematizado voltado à temática. Nessa perspectiva, confirmamos no contexto da nossa pesquisa os achados de Souza e Pereira (2003) ao constatarem em investigações realizadas em algumas escolas do país que não há desconhecimento da Lei 10.639/03 pelos professores em decorrência da divulgação nos meios de comunicação, bem como por meio de materiais enviados às instituições escolares por meio do Ministério de Educação, o que existe, portanto, é a constatação de que a institucionalização não garante a efetivação de ações em sala de aula.

Podemos perceber esse aspecto na fala de algumas professoras, como *“passei pela universidade, pela especialização e totalmente não [conheceu a lei]”* (P04 - E); *“Não conheci ao pé da letra, mas corriqueiramente quem aplicava sempre dizia né, mas a lei apropriada não”* (P13 - E); *“Na graduação de Pedagogia já se andou falando bastante da lei na qual faz a escola instituir o debate sobre a história da cultura afro-brasileira, e particularmente, achei muito rica e interessante a iniciativa de se trabalhar a cultura afro-brasileira, pois, cultura é a base do saber, e mais a nossa então é rica e diversa, e também constituidora de nossa etnia”* (P70 - E).

No momento das entrevistas, ao questionarmos acerca do conhecimento da Lei 10.639/03 verificamos que a formação inicial não possibilitou o conhecimento do professor no âmbito das relações étnico-raciais, conforme enunciado pelos docentes. São poucos os professores que na formação inicial tiveram acesso ao conhecimento da lei. Uma das professoras enfatiza que *“eu vim saber um dia desses e passei pela universidade e não vi. E olhe que eu tive professores que entendiam muito do assunto, mas não abordou”* (P04 - E). O

conhecimento parcial de uma das professoras pode ser compreendido na sua fala, ou melhor dizendo, no que ela não falou: *“Pra ser sincera, eu conheço que tem, mas...”* (P09 - E). Outra docente relata que *“eu li alguma coisa, não lembro bem, mas eu já li alguma coisa.”* (P05 - E). Já outra professora afirma que *“não conheci ao pé da letra, mas corriqueiramente quem ensinava sempre dizia né, mas a lei apropriada não”*. (P13 - E).

Das professoras que afirmaram ter obtido conhecimento da lei percebemos que este foi obtido ao longo de sua trajetória, não sendo estudos sistematizados, mas questões pontuais e referentes ao que é propagado na mídia social. Esse aspecto é possível ser visto na fala da professora que diz *“na época que eu estudava não. Eu vim conhecer bem depois. Quando eu fiz a graduação eu já estava em sala de aula e ouvi falar anos depois e mesmo assim questões bem soltas, tipo ‘vai ter que trabalhar’, uma coisa bem aleatória”*. (P43 - E).

Uma das entrevistadas professora reflete criticamente acerca dos cursos de formação em Pedagogia, que em sua maioria não tratam ainda da diversidade étnico-racial como inerente ao currículo escolar, afirmando que *“em Pedagogia não tinha ainda, se falava sobre a lei mas era algo muito iniciante, até porque em 2010 eu já estava praticamente saindo da universidade, era uma discussão ainda muito, eu achava muito insipiente, muito pouca entendeu?”* (P44 - E).

Ao buscarmos compreender a visão dos professores acerca da sua formação para as relações étnico-raciais, verificamos que na realização do questionário foi feita uma avaliação positiva pela maioria dos professores com relação à temática. No entanto, na realização da entrevista com a subamostra, percebemos um movimento reflexivo com relação à formação docente para a relações étnico-raciais. Na triangulação dos dados notamos que mesmo considerando a formação inicial ou continuada como *boa* no questionário, a entrevista possibilitou uma reflexão maior, de maneira que foi realizada uma avaliação crítica pelos professores ao reconhecerem que obtiveram uma formação “deficitária”, sendo “só essencial” (P69 – E) e que não seria o suficiente para o desenvolvimento efetivo da prática pedagógica.

**A CULTURA AFRO-BRASILEIRA: REPRESENTAÇÃO DOS DOCENTES**

*“A cultura afro-brasileira é como outra qualquer” (P01)*

Como já discutimos, a noção de cultura transita desde significados e simbolismos em contraposição à natureza (na perspectiva dicotômica natureza X cultura) até graus de complexidade vinculados ao poder na sociedade. Trata-se de um produto coletivo resultante da construção histórica e da dimensão da vida social, perpassada por relações de poder.

Compreendemos a cultura afro-brasileira como o conjunto de manifestações culturais fruto da incorporação dinâmica histórica da cultura africana na construção da cultura brasileira. Nesse cenário, tendo por base o entendimento que tais relações são cruciais na definição de cultura, há diferentes “pesos e medidas” face às matrizes culturais que forjaram o Brasil, como relacionadas à identidade indígena e à europeia (branca). Há, nesse sentido, diferentes legitimações dos processos culturais, ocupando a cultura afro-brasileira um lugar marginal na nossa sociedade.

A instituição da Lei 10.639/03 reverbera a reparação de uma assimetria histórica concedida às heranças dos povos africanos na constituição do nosso país. A obrigatoriedade da abordagem da história e cultura afro-brasileira na educação básica implica o reconhecimento destes aspectos para a valorização e percepção das contribuições.

Conhecer a representação que o professorado participante da pesquisa possui acerca da cultura afro-brasileira é de fulcral importância, pois sua perspectiva gera implicações na prática pedagógica voltada para a educação das relações étnico-raciais. Assim, para compreendermos tais questões referentes à representação da cultura afro-brasileira, realizamos a análise de dados a partir da Associação Livre de Palavras, assim como as respostas obtidas durante as entrevistas. A análise em conjunto dos dados nos fornece uma aproximação com a representação dos professores acerca da cultura afro-brasileira.

Inserida no questionário, aplicamos uma Livre Associação de Palavras (ALP), a partir da expressão-estímulo *Cultura afro-brasileira*. O número total de evocações foi de 343 palavras, sendo que 28 palavras tiveram frequência igual a 2 e foram evocadas apenas uma única vez 87 palavras. Vejamos abaixo o quadro que revela as principais palavras evocadas e sua frequência no que se refere à cultura afro-brasileira na aplicação da ALP. Consideramos aqui a frequência de 3 evocações como ponto de corte, o que corresponde a, pelo menos, 4% dos sujeitos pesquisados.

**Quadro 9 – Frequência de palavras – Cultura afro-brasileira**

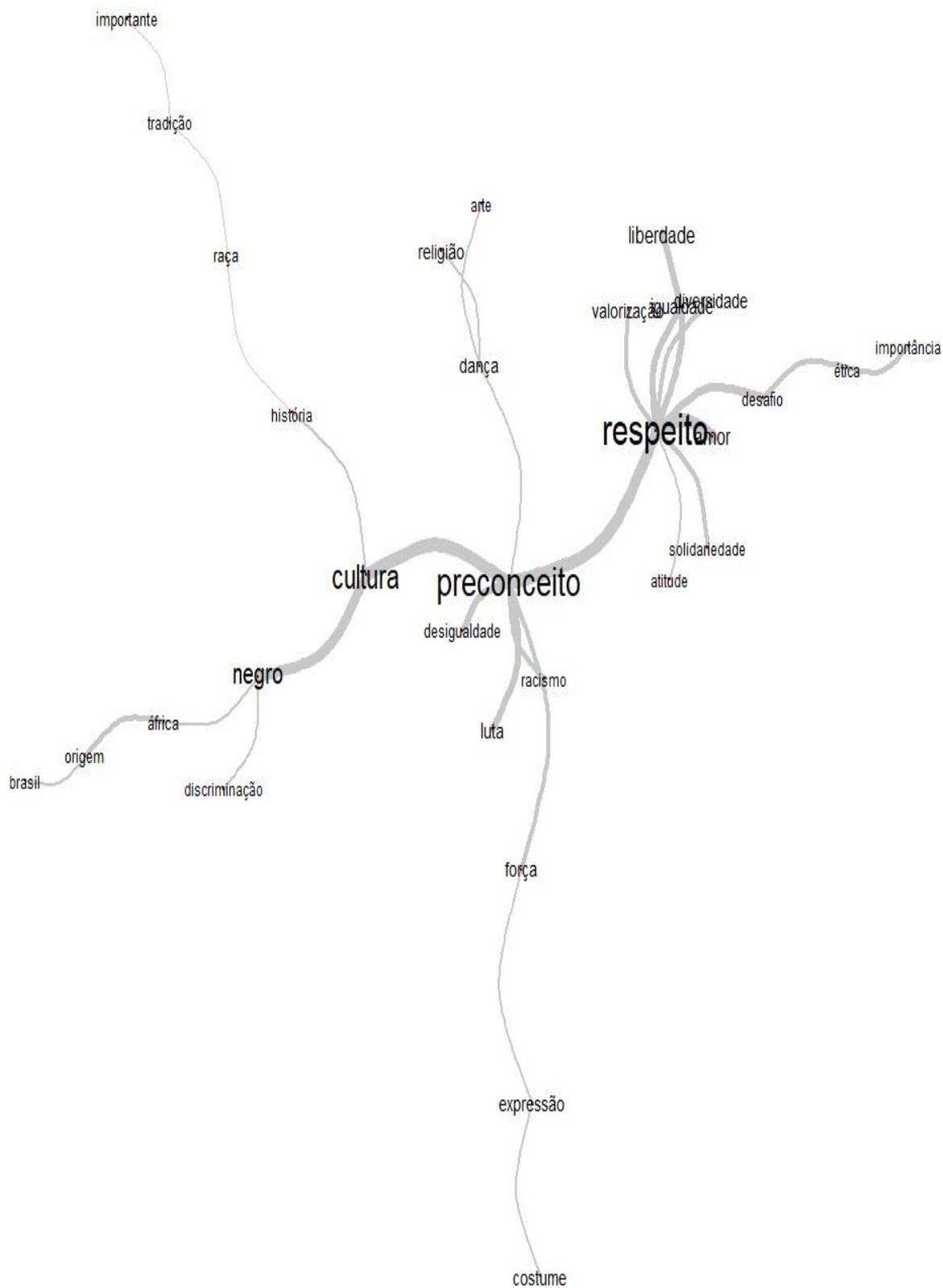
EVOCÇÕES	FREQUÊNCIA	EVOCÇÕES	FREQUÊNCIA
Respeito	25	Desafio	4
Preconceito	22	Desigualdade	4
Cultura	16	Importante	4
Negro	13	Origem	4
Amor	8	Raça	4
Liberdade	8	Arte	4
Igualdade	7	Atitude	3
Luta	7	Brasil	3
Costume	6	Discriminação	3
Dança	6	História	3
Valorização	6	Importância	3
Diversidade	5	Racismo	3
Expressão	5	Solidariedade	3
Força	5	Tradição	3
Religião	5	Ética	3
África	5		

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ)

A partir das palavras evocadas e de sua frequência, usamos o software IRAMUTEQ para a geração de diferentes apresentações dos dados. A seguir, apresentamos a Nuvem de Palavras que permite visualizar a saliência das expressões, e o gráfico denominado Análise de Similitude que organiza as palavras de maior frequência de evocações de acordo com o universo semântico das demais palavras surgidas. (Ilustrações 3 e 4).

**Ilustração 3 - Nuvem de Palavras – Cultura Afro-brasileira**

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ)

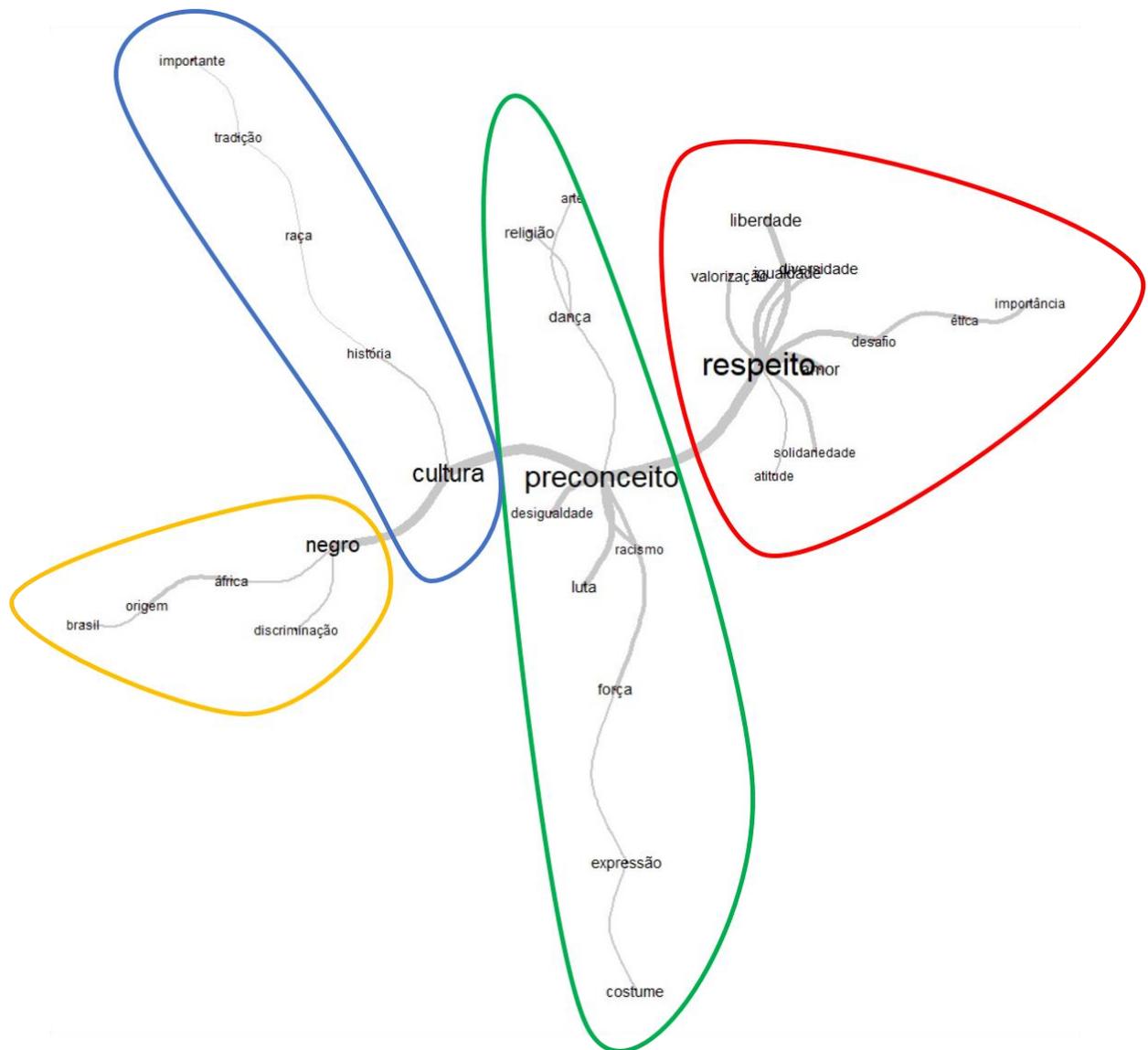


**Ilustração 4 – Análise de Similitude – Cultura afro-brasileira**

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ)

Como apresentado até o momento, fizemos o tratamento das evocações por meio de três técnicas distintas por meio da tabela de frequência, da Nuvem de Palavras e da Análise de Similitude. Em todas essas, podemos observar a importância de quatro evocações principais por meio da saliência (como se evidencia na tabela e na Nuvem de Palavras) e também das relações que estabelecem com outras evocações, em seu poder associativo que se evidencia melhor na Análise de Similitude.

Conforme a ilustração, a seguir, é possível verificar quatro grandes núcleos de significados, que se inter-relacionam uns com os outros e também em sua própria constituição. Para melhor entendimento, neste texto, denominaremos de evocações-chave as palavras que mais estabelecem associações às outras; são essas: respeito, preconceito, cultura e negro.



**Ilustração 5 – Aplicação de cores à Análise de Similitude – Cultura afro-brasileira**

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ). Produzido pela autora.

Em uma abordagem ampla, as evocações associadas à evocação-chave **RESPEITO** (em destaque na cor vermelha) salientam a necessidade de valorização, do reconhecimento da importância e da igualdade, a atribuição de um caráter ético à cultura por meio de atitudes de solidariedade e amor. Como veremos, no próximo capítulo, a noção de igualdade/igual é essencial, nesse sentido, quando considerarmos a representação social do aluno negro.

Algumas evocações associadas ao **RESPEITO** se apresentam na perspectiva dos sentimentos e do afeto, como uma maneira positiva de perceber a cultura afro-brasileira, sendo evocadas em número considerável, como *valorização, igualdade, diversidade, amor, importante, solidariedade, ética*.

A evocação-chave **RESPEITO** pode ser compreendida pelo caráter do dever-fazer pedagógico, do que se espera socialmente do docente, que se assenta em relações mais amplas para além dos processos de escolarização em si.

Como vimos anteriormente nesta dissertação, várias ações decorrentes de conquistas do movimento negro, nas últimas décadas, tiveram impacto na sociedade como um todo, sendo requerido uma outra postura na relação brancos-negros. Espera-se que se produzam outras formas de se relacionar. Para isso converge o discurso do que é *politicamente correto* perpassado pela mídia.

No âmbito da escolarização, a Lei 10.639/03 pôs em evidência a história e cultura africana e afro-brasileira por meio da obrigatoriedade de estar presente na sala de aula, como uma maneira de propagar conhecimentos, assim como valores, atitudes e posturas que conduzam ao reconhecimento dos direitos legais e da pluralidade étnico-racial existente em nossa sociedade e que não deve ser desconsideradas por terem contribuído (e ainda contribuir) para a formação da nossa identidade cultural.

Do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais, discorreremos que três dimensões se apresentam: a informação, a atitude e o campo da representação. No capítulo anterior, destacamos a necessidade de uma melhor formação e isso será novamente discutido quando tratarmos das práticas pedagógicas no nono capítulo. Aqui já se evidencia a dimensão da atitude, no caso, de uma atitude requerida, almejada, socialmente legitimada. A cultura afro-brasileira deve ser respeitada, ainda que ainda se faça necessário melhor compreendê-la.

A compreensão do **RESPEITO** se dá no quadro da igualdade. Apontamos que essa igualdade ocupa um lugar de destaque na representação social do aluno negro (capítulo oitavo). Essa compreensão de igual/igualdade inviabiliza a noção de diferença, bastante presente na formação para as relações étnico-raciais atuais. Estamos diante de um pensamento do senso comum, que se tornará mais evidente nos capítulos subsequentes.

A evocação-chave **PRECONCEITO** também é fundamental quanto à cultura afro-brasileira (n=22). Ao analisarmos as associações a esse termo (em destaque na cor verde na ilustração 5), notamos dois aspectos distintos. O primeiro deles denota aspectos objetivos da cultura afro-brasileira e o segundo de caráter mais subjetivo e expressivo.

Quanto ao primeiro aspecto, de caráter objetivo, a cultura afro-brasileira se relaciona a uma visão mais estereotipada de seus elementos do discurso circulante, como a religião, a dança e a arte. É importante destacar que esse ponto de vista se trata de uma seleção visto que **o negro não é apenas capoeirista, sambista, mas também como intelectual, político, profissional etc.**

Há, por parte de alguns sujeitos, a compreensão do reconhecimento do preconceito com relação a esses elementos estereotipados da cultura afro-brasileira. Uma das entrevistadas afirmou que *“a religião afro, é alvo de muitos preconceitos, por falta de conhecimento sobre as pessoas atribuem a religião afro à coisas demoníacas, gerando a intolerância religiosa”*. (P44 - E). Alguns entrevistados consideram que essa cultura enfrenta desigualdade se comparada à determinadas culturas que são tidas como padrão em nossa sociedade, pois as ideologias eurocêntricas influenciaram a sociedade, fazendo com que o fato de ser africano ou afro-brasileira denotasse uma característica de inferioridade. Assim, mesmo diante do respeito mencionado pelos professores, o preconceito é tido como aspecto real dessa cultura. **Essa compreensão mais ampla da cultura atrelada a relações de poder se observou sobretudo nos entrevistados formados pela UEPB.**

O segundo aspecto relacionado à evocação-chave **PRECONCEITO**, de caráter subjetivo e expressivo, pois diz respeito à luta do povo em decorrência das suas causas, apontando para a resistência da população negra em prol da defesa dos seus direitos e ideários culturais. Assim, mesmo que a história tenha a pretensão de invisibilizar o negro, ainda há a resistência da negritude brasileira. Infelizmente, o que sabemos é que o Brasil ainda se configura como um dos países em que mais são registradas morte de pessoas negras<sup>19</sup>. O racismo impregnado em nossa história é causa da violência que os negros sempre sofreram e da manifestação de sua cultura, de maneira que eles continuam sendo colocados à margem da estrutura social dominante. Portanto, a identidade cultural do negro é sua principal arma de luta contra tudo o que a sociedade sempre lhe impôs.

---

<sup>19</sup> A morte de pessoas negras está ligada ao genocídio, que é o extermínio de pessoas motivado por questões da etnia. Em 2007, no Brasil, a cada 100 pessoas assassinadas, 71 eram negras. (Dados disponíveis no site [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br)).

Relacionada à evocação-chave **CULTURA** (em destaque na cor azul) percebemos a associação com a história e a tradição, relacionada com a palavra *raça*, decerto por estar vinculada a cor da pele a determinada cultura. Também está vinculada à expressão *importante*, aspecto este que perpassa os discursos sociais, mas que por trás de um discurso circulante ainda existem manifestações de desrespeito à cultura afro-brasileira.

Partindo do plano discursivo das respostas obtidas por meio das entrevistas, algumas professoras não percebem a legitimação da cultura africana, na fala de uma das professoras, a cultura é percebida como “*outra qualquer*” (P01 - E). Também é possível notar que há reconhecimento e a ênfase em apenas alguns aspectos difundidos no senso comum, como a dança, a culinária e a capoeira.

Para outra participante da pesquisa, “*a cultura envolve a herança, a questão artesanal. É uma cultura muito, muito rica*”. (P43 – E). Já P05 ressalta que “*eu tenho assim, uma visão assim, de diversificada né, e com eles a gente aprende muita coisa, tem muita cultura o país deles*”. (P05 - E). Sobre a cultura afro-brasileira, Jesus, F. (2012, p. 148) enfatiza que:

A marginalização da cultura afro-brasileira está visceralmente entrelaçada ao poder de enraizamento das verdades criadas pelos cânones da cultura europeizada, e como o pensamento identitário brasileiro utilizou-se desses conteúdos para buscar explicar a nação, silenciando vozes e determinando quais os discursos convenientes para a possível coesão do país e o silenciamento das vozes que se manifestaram e se manifestam com uma agenda anti-hegemonia.

De um modo geral, a cultura africana é retratada sobre o estigma da pobreza e da escravidão, sendo percebida como *cultura do outro*. E isso nos faz concordar com Eagleton (2005, p.41) ao destacar que “o nosso próprio modo de vida é simplesmente humano; os outros povos é que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente estranho”. A imagem do continente africano e do seu povo em nossa sociedade está vinculada à pobreza, à miséria, tendo a figura do africano como desprovido de conhecimento, selvagem, como povo sofredor e castigado pela cor da pele. Destacamos, então, o discurso da professora ao destacar que essa cultura “*é muito importante para a construção do nosso país a gente colocar a importância do sofrimento*”. (P05 - E). Essa fala nos faz perceber a visão de que o sofrimento é o que ganha destaque ao se referir aos negros trazidos para o Brasil, sem relacionar com os desafios enfrentados pelos nativos afrodescendentes no contexto atual.

Com relação à **CULTURA** não foram percebidas nas palavras evocadas abordagens que contemplassem outros conhecimentos, como o científico, produzido na África. Faz-se necessário refletir que as manifestações culturais estão relacionadas a lutas políticas e sociais, de maneira que esse aspecto provoca transformações no decorrer do tempo e estas fazem com que as manifestações culturais sejam vivas e não cristalizadas. Porém, percebemos que houve uma reafirmação da cultura, mas a legitimação desta não foi percebida na evocação das palavras pelos professores, restringindo a cultura afro-brasileira a aspectos difundidos no senso comum.

Mesmo diante das discussões existentes acerca do termo *raça*, este surgiu na evocação de alguns professores no mesmo campo semântico da palavra *cultura*. O termo continua presente no imaginário social e que possui uma diversidade de usos, tanto para representar um sistema de classificação dos seres humanos a partir das diferenças observáveis dos caracteres hereditários (conceito de matriz biológica), ou como uma construção social do termo que envolve a construção de identidades sociais (conceito ressignificado pelo Movimento Negro). Porém, não há como precisar o sentido empregado pela evocação da palavra *raça* pelos professores.

No que se refere à ênfase dada à palavra **NEGRO** (em destaque na cor laranja) na evocação das expressões, esta pode ser percebida na relação com a origem africana e com a memória social desse povo que mesmo com o término da escravidão no Brasil, é impedido de ter acesso aos seus direitos e posto sempre à margem da sociedade. O negro em nosso país tem na cor da sua pele um motivo que justifica a discriminação e a rejeição social. As informações tratam-se de uma seleção, do discurso circulante, da mídia.

De maneira geral, notamos que informações acerca do conhecimento produzidos na África [como por exemplo: conhecimentos matemáticos, médicos, agrícolas, entre outros<sup>20</sup>], não são reconhecidas pelos professores em sua visão acerca da cultura afro-brasileira. Apenas reconhecem a riqueza cultural por meio da negação, da visão estereotipada que se criou no imaginário social. Isso fica evidente na seguinte fala: “*é porque a África não só tem aquelas coisas ruins que se acha que tem, [...] tem suas coisas boas que ele traz para o Brasil, não só é coisas ruins, eu penso dessa forma né, tem muitas coisas boas pra ser mostradas*”. (P13 - E). Desse modo, o trabalho com a cultura da África deve se desfazer das características colocadas pelo sistema colonial, limitando-se apenas a mostrar o trabalho escravo.

---

<sup>20</sup> Por exemplo: práticas de mumificação, técnicas aprimoradas para o desenvolvimento da agricultura que contribuíram significativamente com o progresso da humanidade, práticas medicinais.

Uma das professoras afirmou não ter conhecimento acerca da cultura afro-brasileira, apesar de demonstrar “grande admiração”. Com isso notamos que a cultura não tem suas dimensões significativas de legitimação e de poder dentro de uma sociedade para os professores. Acreditamos, então, que a ausência de conhecimento e de problematização do valor de uma cultura gera um tratamento folclorizado e das relações de poder.

Portanto, a cultura afrodescendente, desde a sua presença no Brasil, ocupou um espaço de submissão à cultura hegemônica, sendo tratada como uma cultura inferior e sem importância social. Assim, seu papel na constituição da identidade brasileira não é visto como tão importante quanto a cultura dominante, pois o desenvolvimento histórico do nosso país esteve fortemente associado à traços de preconceito e desigualdade social.

Percebemos, também, as problemáticas que envolvem a temática na presença de palavras como *discriminação*, *racismo* e *desigualdade*. Ao mesmo tempo a resistência da cultura afro-brasileira se manifesta nas palavras evocadas, como *liberdade*, *luta*, *importância*, *desafio*, *força*, *atitude*, pois a história do negro no Brasil não se deu sem percalços, mas foi marcada por violentos conflitos em busca da promoção da humanidade e que mesmo com a abolição da escravatura não houve o fim da exclusão vivida pelos negros.

Nesse sentido, é preciso pensar na possibilidade de avaliar a atuação política dos afrodescendentes para além do período da escravidão e das lutas travadas nesse período, pois as batalhas vivenciadas pela população negra continuam presente nos dias atuais em nossa sociedade. Dessa forma, quando propomos abordar a cultura afro-brasileira em nossa pesquisa, foi com o intuito de promover a visibilidade desta, vislumbrando o rompimento do modelo eurocêntrico que está tão enraizado na educação brasileira.

## 7.1 Concepção docente acerca do racismo

Pela constante presença da palavra **RACISMO** expressa pelos participantes ao longo da pesquisa, buscamos, na entrevista, perceber a compreensão dos professores com relação ao fenômeno do racismo. Para tanto, retomando a discussão realizada no segundo capítulo, o racismo se apresenta como uma manifestação com características únicas, ao mesmo tempo em que é múltiplo e diverso, com isso gera uma dificuldade em defini-lo precisamente e apresentar formas eficazes de combatê-lo. E, devido a essa dificuldade de abordagem do racismo, faz-se imprescindível reconhecê-lo como um problema que se desenvolveu no interior da sociedade e da escola, e por esse motivo torna-se um problema social que precisa ser problematizado.

Vejamos o quadro, a seguir, que nos apresenta a concepção de racismo para os professores participantes da entrevista (quadro 10).

**Quadro 10 – Compreensão docente acerca do racismo**

CATEGORIA	CONCEPÇÃO
<p><b>Racismo como discriminação por conta da cor da pele</b></p>	<p><i>Palavras, atos. Você estar num canto e vir uma pessoa e tentar lhe abordar, não é nem, foi de cor, você já imagina que é preto, é pobre e é ladrão. É isso que você já. E se roubou era preto de cara né. (P04 - E)</i></p> <p><i>O racismo seria sim uma forma de discriminação, é você discriminar uma outra pessoa por conta da cor. (P05 - E)</i></p> <p><i>É um preconceito né, é um preconceito que queira ou não a gente tá excluindo aquela pessoa da sociedade e sabendo que aquela mesma pessoa que a gente tá excluindo é uma pessoa igualmente a uma branca, eu penso dessa forma assim. (P13 - E)</i></p> <p><i>O racismo é um preconceito que a pessoa tem por conta da cor da pele, achar por exemplo, que a pessoa negra é o ladrão, enquanto tem casos de pessoas que eu conheço que pensou isso e foi assaltada por um homem branco e foi ajudada na rua por um homem negro que ela pensava que era o ladrão. (P43 - E)</i></p> <p><i>É você achar o outro inferior a você por conta da cor da sua pele. (P44 - E)</i></p> <p><i>Um dos racismo é você tentar tratar a criança de modo diferente em sala de aula devido a sua cor você já vai, e isso você já vai deixar passar para seus alunos. É você mesmo não aceitar, que há diferenças sim, mas nos valores, as diferenças nas características físicas mas que ela é igual a você em outro sentido e se você não aceitar isso e botar na sua mente, você já está discriminando e vai passando para as demais crianças. (P45 - E)</i></p>
<p><b>Racismo como não aceitação do outro</b></p>	<p><i>Acho que independente de cor, acho que é quando você não aceita o outro como ele é. (P01 - E)</i></p> <p><i>Crime contra o Criador do Universo e também contra a dignidade da pessoa humana. Se Deus fez as pessoas e seres com suas diferenças é porque temos que assim respeitá-las e aceitá-las. (P70 - E)</i></p>

<p><b>Racismo como sentimento pessoal</b></p>	<p><i>Na minha experiência eu vejo que é quando uma pessoa ela fica constrangida né com algo que é dito com ela, eu creio que isso passa a ser racismo, preconceito. (P09 - E)</i></p>
<p><b>Racismo como experiência incorporada</b></p>	<p><i>O racismo somos nós próprias, porque o racismo a gente já traz dentro da gente, em cada um da gente, porque a gente já traz um pouquinho. (P69 - E)</i></p>

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa.

A partir da compreensão de racismo pelos professores, percebemos a predominância do conceito como uma atitude de discriminar o outro por conta da cor da pele. Algumas falas apontam para a associação do negro ao ladrão como imagem veiculada na sociedade, tais como “*você já imagina que é preto, é pobre e é ladrão*” (P04 - E); “*achar por exemplo, que a pessoa negra é o ladrão*” (P43 - E). Tais relações da cor com a marginalização reverberam para a exclusão social do negro presente na sociedade no decorrer do tempo. Esse aspecto pode ser confirmado pela definição de racismo apontada por Gomes (2005) ao salientar que o pertencimento racial é transformado em um indicador de superioridade ou de inferioridade de uns sobre os outros, daí o negro é colocado numa posição de inferioridade e de marginalização.

Ainda na perspectiva do racismo como discriminação, a fala de uma das professoras demonstra um maior nível de conhecimento a respeito da diferença e da desigualdade, afirmando que o racismo “*é você mesmo não aceitar que há diferenças*”, bem como das implicações sociais e pedagógicas, “*você tentar tratar a criança de modo diferente em sala de aula devido a sua cor você já vai, e isso você já vai deixar passar para seus alunos*” (P45 - E).

No que se refere ao racismo, também percebemos tal conceito como a não aceitação do outro. Nessa perspectiva, o racismo é percebido como um sentimento subjetivo, que desperta nas pessoas que se percebem diante da diferenciação por conta da cor da pele. Em meio às falas, o racismo é apontado como crime tanto de aspecto religioso – “*crime contra o Criador do Universo*” como dentro dos dispositivos legais – “*e também contra a dignidade da pessoa humana*” (P70 - E).

Durante a realização da entrevista, uma das professoras demonstrou compreender o racismo como um sentimento pessoal, que estando presente constrange quem o sofre, causando, muitas vezes, o sentimento de inferioridade e de negação de si.

O racismo também foi compreendido por uma das professoras como uma experiência incorporada, de maneira que se apresenta como algo inerente ao ser humano e que se desenvolve ao longo das vivências no ambiente social.

Portanto, em decorrência da complexidade de compreensão do racismo, sua conceituação requer percebê-lo como um problema social, sendo necessária uma base conceitual mais sólida e problematizadora por parte dos professores para que possam combatê-lo na escola e na sua sala de aula, pois sem conhecimento há uma inviabilização de trabalhar em prol do combate à desigualdade racial que predomina ao longo de décadas em nosso meio social.

**8**

**O LUGAR DO ALUNO NEGRO NA ESCOLA**

*“Eu acho que eles [alunos negros] ainda são, até como professora eu meditando sobre o assunto, eu acho que eles são invisibilizados, nem eles se veem, nem a escola ajuda eles a se entenderem como negros. É tanto que se for perguntar de que cor eles são, eles não vão dizer negros, eles dizem que, sei lá, são morenos né, acho que a grande maioria vai dizer que é moreno porque não há essa identidade construída”. (P44 - E).*

Nos capítulos anteriores, buscamos discutir a formação docente para as relações étnico-raciais e a representação da cultura afro-brasileira para os professores. Neste capítulo, enfatizaremos especificamente o lugar que o aluno negro ocupa na escola, considerando tanto o reconhecimento de sua presença em sala de aula quanto as situações de preconceito como ainda a representação social sobre ele construída pelo professorado.

### **8.1 Presença do aluno negro na sala de aula e na escola**

No questionário, perguntamos aos professores sobre a presença de alunos negros na sala de aula e sobre a existência ou não de tratamento diferenciado por parte dos demais alunos. Sobre esse aspecto, constatamos que 83,8% (n=62) afirmaram que já tiveram algum aluno negro em suas salas de aula, enquanto que 14,9% (n=11) afirmaram não ter.

Sobre esse aspecto, verificamos no discurso de uma docente no momento da entrevista o reconhecimento de uma maioria de alunos negros no ambiente escolar e a história relacionada a presença destes na sala de aula no contexto atual. A professora afirma que *“eu acho que na escola pública a grande maioria assim né tem origem né, são pessoas negras ou de origem de família negra né. Então, eu acho assim, que eles estarem na escola é uma conquista porque a gente sabe que a alguns anos atrás isso não existia”*. (P44 - E). Ao mesmo tempo, percebemos uma reflexão crítica da professora com relação ao reconhecimento da cor da pele do aluno negro que muitas vezes não é feito nem por mesmo, incumbido num pensamento de branqueamento que perdura em nossa teia social. Assim, ela enfatiza que:

No entanto, eu acho difícil para muitos porque eu acho que eles ainda são, até como professora eu meditando sobre o assunto, eu acho que eles são invisibilizados, nem eles se veem, nem a escola ajuda eles a se entenderem como negros. É tanto que se for perguntar de que cor eles são, eles não vão dizer negros, eles dizem que, sei lá, são morenos né, acho que a grande

maioria vai dizer que é moreno porque não há essa identidade construída”. (P44 - E).

Com isso, percebemos que, no discurso circulante, o negro está escamoteado no moreno. Convém ressaltar que, no momento da aplicação do questionário, uma das professoras participantes apresentou a seguinte afirmação “eu *tenho alunos ‘moreninhos’, mas ‘negros, bem negros’ eu nunca tive*”. (P18 – E). E ao questioná-la sobre a cor da pele desses alunos “moreninhos” ela demonstrou uma dúvida e ao hesitar um pouco disse que eles estavam mais para pardos do que para negros. Essa descrição nos leva a considerar que ainda existe um receio de muitas pessoas em considerar que a pessoa de pele “morena” seja negra, pois é mais aceitável para a sociedade ser considerado “moreno” do que negro, devido à história de negação de direitos ao qual essa população foi submetida e ainda é. Ao realizar a análise do questionário da professora descrita nesse episódio percebemos que ela assinalou nunca ter tido alunos na sala de aula, estando, porém, situada entre os 14,9% dos que afirmaram não ter essa etnia de aluno. Não sabemos se os demais professores presentes nessa porcentagem fizeram a mesma hesitação da professora com relação à cor da pele dos seus alunos ou se realmente os alunos negros não estão na sala de aula desses docentes.

Nesse cenário, corroborando com Capelo (2003, p. 162) destacamos que:

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente: ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestações, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido.

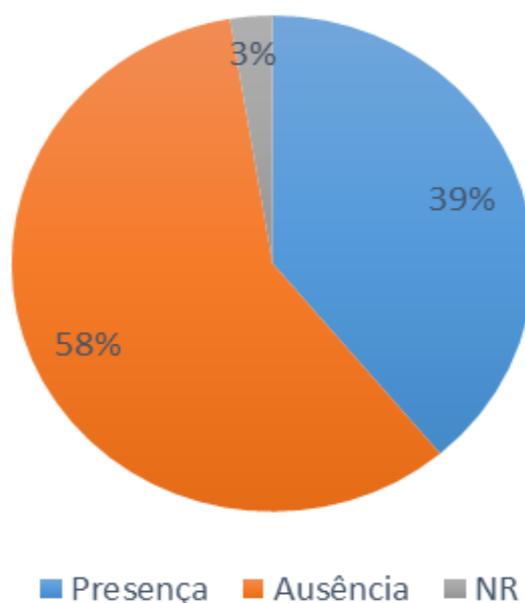
Nesse contexto, para os professores participantes da pesquisa, o aluno negro está presente na sala de aula. No entanto, é imprescindível refletir se essa presença é reconhecida em seu valor cultural no âmbito da diversidade existente na sala de aula, tendo em vista que não basta reconhecer o aluno negro, faz-se necessário desenvolver um olhar capaz de perceber a pluralidade de identidades para romper com a perpetuação de práticas reprodutoras e de mecanismos excludentes que permeiam a sociedade e, por conseguinte, a escola.

Em complementariedade ao reconhecimento da presença ou ausência do aluno negro ampliamos a pergunta do questionário para a forma de tratamento recebido por esse aluno caso ele esteja presente na sala de aula. Nessa perspectiva, os professores que confirmaram a presença do aluno negro 53,2% (n=33) afirmaram não haver tratamento diferenciado por parte dos demais alunos, enquanto que 45,2% (n=28) apontaram comportamentos distintos com

relação ao aluno negro e 1,6% (n=1) não respondeu à pergunta. Vemos, então, que os professores consideram, em sua maioria, que ao estar presente na sala de aula, o aluno negro não recebe tratamento diferenciado por parte dos demais alunos. E na escola? Como o aluno negro é tratado no ambiente escolar?

Perguntamos também sobre o reconhecimento da presença ou da ausência de situações de **preconceito** por conta da cor da pele no **contexto da escola**, pois consideramos que esse ambiente é constituído por diversos atores sociais responsáveis direta ou indiretamente pela formação dos alunos podem se tornar agentes promotores de uma educação antirracista. Ao analisarmos os dados obtidos, constatamos que 21,6% (n=16) afirmaram *nunca* ter presenciado preconceito, 36,6% (n=27) afirmaram que há *pouca* incidência de preconceito, enquanto 21,6% (n=16) apontaram que esse fato acontece *ocasionalmente*, 5,4% (n=4) apontam como uma manifestação *muito* frequente e 12,2% (n=9) afirmaram presenciar *sempre*. Dentre os professores pesquisados 2,6% (n=2) não respondeu acerca da frequência da discriminação no âmbito escolar.

Se considerarmos a junção dos valores apontados para as alternativas *nunca* (21,6%) e *pouco* (36,6%), constatamos que professores não percebem situações de preconceito na escola, enquanto para 39% dos participantes da pesquisa o preconceito por conta da cor da pele está muito ou quase sempre presente nas situações escolares. O gráfico, a seguir, nos apresenta tais dados.



**Gráfico 5 – Presença ou ausência de preconceito por conta da cor da pele na escola**

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

Na visão de Pinto (1993), Bourdieu (2003) e Onofre (2008), a escola pode se configurar como reprodutora da ordem social vigente, praticando a homogeneização e desconsiderando a vivência cultural dos alunos que nela estão inseridos. Sendo assim, a escola torna-se um espaço de propagação de atitudes discriminatórias e favorece uma determinada cultura sobre os demais padrões culturais. Além disso, destacamos o que afirma Moreira e Candau (2003) ao enfatizar que a escola apresenta dificuldade em lidar com a pluralidade cultural. No entanto, alguns dos professores participantes da pesquisa apontaram a ausência do preconceito nas escolas.

Os dados obtidos apontam mais para a escola como um espaço em que não predomina ações de discriminação por conta da cor da pele, esse aspecto nos parece ser positivo para que as crianças negras possam construir e afirmar sua identidade. No entanto, sabemos da existência do branqueamento na sociedade, em que parcelas da população negra desenvolveu a negação de sua identidade e racialidade para se integrarem no meio social em virtude da sua invisibilidade e do impacto do racismo sobre sua inserção social.

Também enfatizamos, no capítulo inicial, que a escola pode se configurar enquanto espaço transformador, que considere a diversidade cultural e busque romper com a naturalização dos estereótipos com relação aos negros e isso pode ser feito a partir do questionamento das relações hierárquicas estabelecidas no padrão social.

As práticas do racismo muitas vezes não são reconhecidas na escola, mas assumem uma cristalização que acaba assumindo um caráter de “práticas naturais”. Nesse sentido, a violência física pode ser percebida prontamente, mas a violência simbólica<sup>21</sup> não é vista na escola na relação entre brancos e negros.

## **8.2 Imagem do aluno negro na concepção docente**

Vimos, a partir dos dados até aqui discutidos, que o aluno negro está presente na escola de acordo com os professores participantes da pesquisa. Agora, de maneira mais específica, trataremos a representação desse aluno na visão docente. Como realizamos no capítulo anterior com relação à cultura afro-brasileira, realizamos o tratamento das palavras da ALP referente à expressão estímulo “aluno negro”, por meio do Quadro de Frequência, da Nuvem de Palavras e do gráfico da Análise de Similitude. Tais dados também serão relacionados a aspectos da entrevista.

---

<sup>21</sup> Conforme Bourdieu (2003), a violência simbólica é exercida sem coação física, porém causa danos psicológicos por estar pautada em relações de poder.

Assim, voltadas ao aluno negro, foram evocadas 340 palavras, das quais 26 palavras tiveram frequência igual a 2 e foram evocadas uma única vez 97 palavras. O quadro abaixo disponibiliza as principais evocações. Consideramos aqui a frequência de 3 evocações como ponto de corte, o que corresponde a, pelo menos, 4% dos sujeitos pesquisados.

**Quadro 11 – Frequência de palavras – Aluno negro**

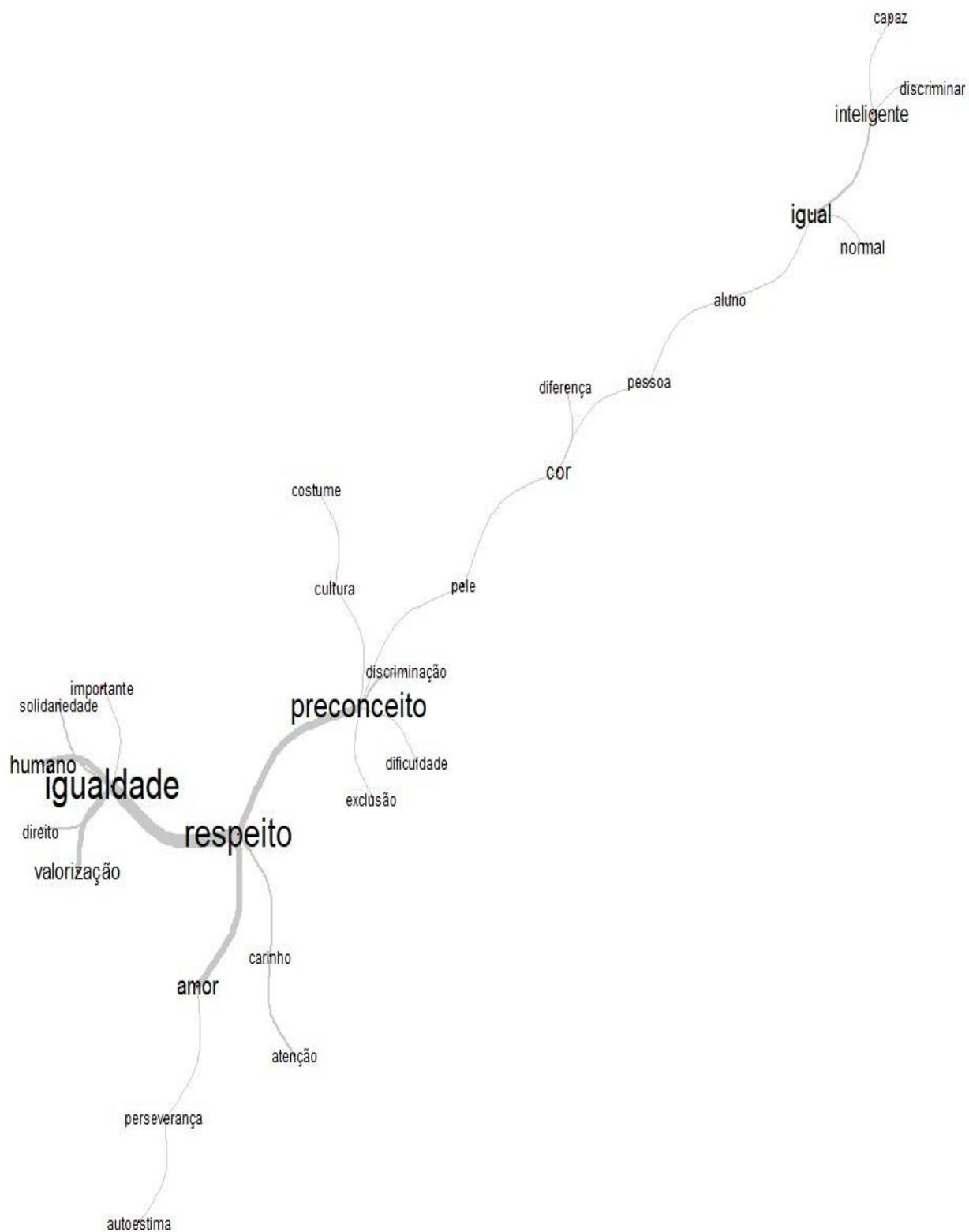
EVOCações	FREQUêNCIA	EVOCações	FREQUêNCIA
Igualdade	23	Importante	4
Respeito	22	Atenção	3
Preconceito	17	Autoestima	3
Igual	11	Capaz	3
Amor	10	Carinho	3
Humano	10	Costume	3
Cor	9	Diferença	3
Valorização	8	Dificuldade	3
Inteligente	7	Discriminação	3
Aluno	6	Exclusão	3
Normal	5	Pele	3
Cultura	4	Perseverança	3
Direito	4	Pessoa	3
Discriminar	4	Solidariedade	3

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ)



**Ilustração 6 – Nuvem de Palavras – Aluno negro**

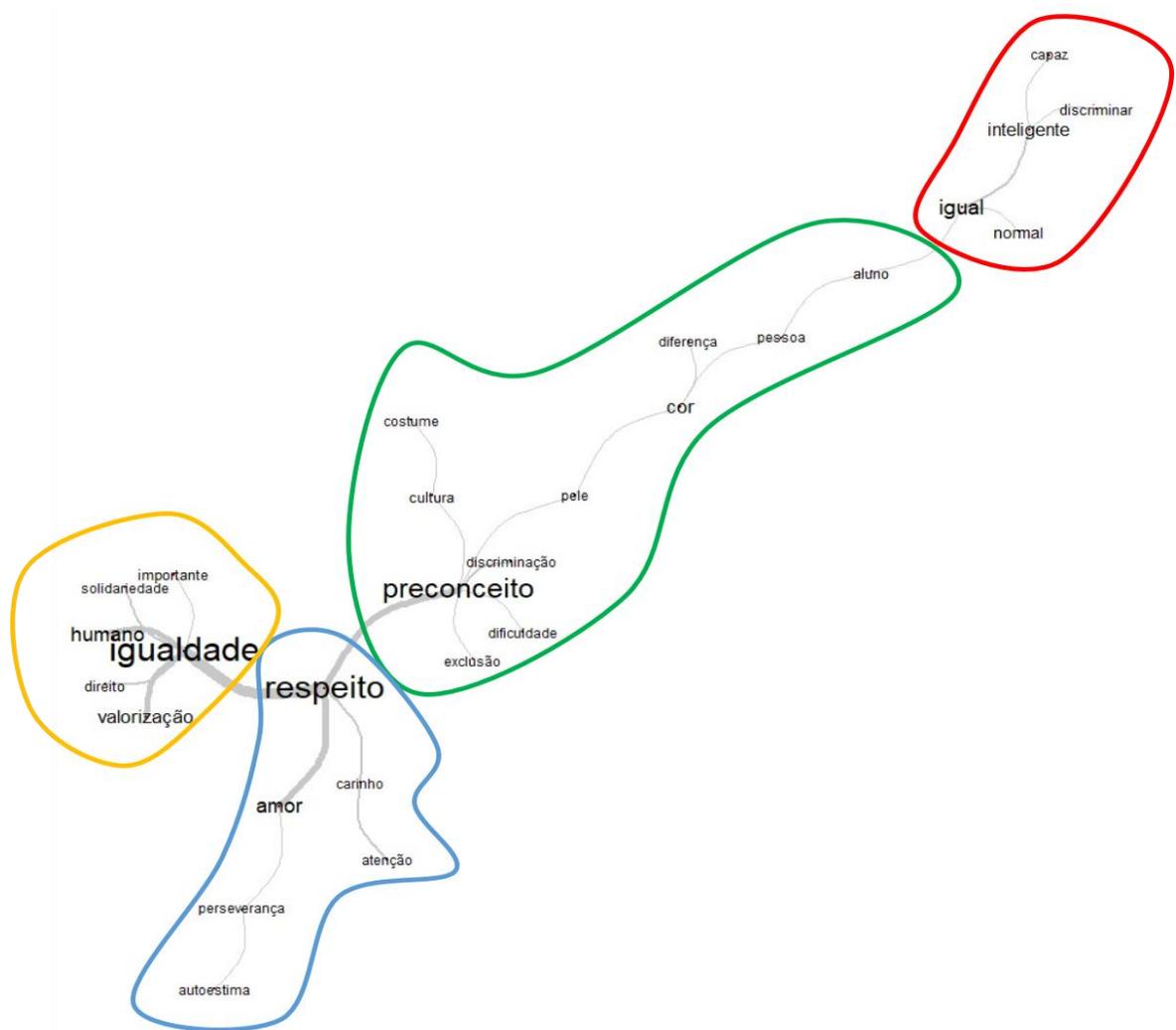
Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ)



**Ilustração 7 – Análise de Similitude – Aluno negro**

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ)

A ilustração 7 com o gráfico-árvore, caracteriza bem as evocações salientes na Nuvem de Palavras e suas relações com outras. Desses pontos de maior iteração, pode-se verificar as palavras que mais se relacionam do ponto de vista semântico e discursivo. Observamos que há três palavras que obtiveram destaque nas evocações, tanto na nuvem de palavras como na análise de similitude. Delas se ramificam outras que apresentam expressões significativas, desencadeadas a partir da ideia de valores, afeto e sentimento, assim como a condição do aluno negro. A ilustração, a seguir, utiliza cores na análise de similitude para nos proporcionar uma visão das associações possíveis de serem realizadas a cada expressão da ALP com relação ao aluno negro.



**Ilustração 8 – Aplicação de cores à análise de similitude – Aluno negro**

Fonte: Dados da pesquisa (IRAMUTEQ). Produzido pela autora.

As palavras mais evocadas foram: **IGUALDADE** (n= 23), **RESPEITO** (n=22), **PRECONCEITO** (n=17) e **IGUAL** (n=11). Sublinhamos, que as evocações **IGUALDADE** e **IGUAL** são responsáveis, em conjunto, por uma série de associações que, como veremos adiante, nas entrevistas, apresentam peculiaridades importantes no sentido atribuído ao “aluno negro”. A aparição da quantidade de vezes de ambas as palavras não se dá sem um determinado propósito, tais palavras estão muito presentes no discurso circulante em nossa sociedade, em que se defende que haja igualdade de direitos e respeito aos negros, porém acreditamos que não seja possível a concretização da igualdade e do respeito sem que haja o reconhecimento da pessoa negra.

Assim, a palavra “igualdade” (em destaque na cor laranja) aqui se relaciona com outros termos que se alinham com um discurso mais coletivo (importante, valores, solidariedade, humano), já quando se trata de “igual” (em destaque na cor vermelha) as evocações associadas ligam-se mais aos aspectos pessoais que podem ser atribuídos a todos, como a inteligência e a capacidade.

Convém ressaltar que, no contexto atual, a diversidade tem sido um tema discutido com muita frequência no âmbito acadêmico, escolar, político, social, midiático, fazendo parte, inclusive, das agendas governamentais no contexto nacional e internacional. No entanto, percebemos na evocação das palavras por parte dos professores a desconsideração da diversidade racial por meio de uma invisibilização do aluno negro ao ser tratado como “igual”. Nessa direção, é relevante abordarmos que a diversidade se constitui como uma discussão que envolve dimensões histórica, social, cultural, política, além de abranger todos os indivíduos que, por questões históricas e culturais, foram sendo excluídos e invisibilizados, e, portanto, negados em seus direitos ao acesso aos bens culturais e materiais. São todos os indivíduos e/ou grupos que estão fora dos padrões estabelecidos pela classe dominante.

Ao abordarmos a diversidade, considerando os sujeitos, visto em suas singularidades e desigualdades, nos permite discutir a temática por meio de um olhar mais crítico, tendo em vista que a maneira como a diversidade é confundida com “proporcionar uma igualdade” tem conduzido a uma frágil problematização das questões que envolvem as relações de poder, gerando ocultamentos e silenciamento das diferenças. A diversidade compreendida na perspectiva da igualdade de todos os grupos, de todas as culturas, gera uma homogeneização, e com isso desconsidera os diferentes sujeitos com suas especificidades.

No tocante ao **RESPEITO** (em destaque na cor azul), outra evocação importante, esse se associa com as palavras ligadas ao afeto como: amor, carinho, atenção, a perseverança e a autoestima. Podemos acrescentar que sua presença pode estar relacionada ao discurso coletivo

circulante de respeito a todas as pessoas, mas não caracteriza a problematização do que realmente ocorre com o aluno negro, que muitas vezes é invisibilizado e enfrenta a sua negação de maneira difícil.

A expressão **PRECONCEITO** também ganha destaque nas evocações (17 vezes), justamente por não haver o reconhecimento do negro enquanto cidadão integrante da sociedade é que vemos com muita intensidade as manifestações de preconceito. Daí, a evocação das palavras nos remete a pensar que no discurso dos professores deve haver igualdade e respeito ao aluno negro, ao mesmo tempo que se percebe a presença do preconceito.

O termo “preconceito” (em destaque na cor verde) encontra-se relacionado a dois aspectos relevantes. O primeiro deles está associado ao reconhecimento de manifestações preconceituosas com relação às marcas identitárias como cor, pele, cultura e costumes. Sobre esse aspecto, Barros (2012, p. 51) enfatiza que

A construção social da cor deu-se e dá-se de um modo tão particularmente intenso no mundo moderno que todos – negros e brancos, ou outras cores que se queira acrescentar – aprendem de um modo ou de outro a enxergar o mundo a partir desta e de outras diferenciações, as quais acabam se tornando por isto mesmo socialmente significativas em detrimento de diferenças que só aparecem como relevantes no âmbito individual (cor dos olhos, altura, desenho do rosto, espessura do corpo).

Dessa maneira, a diferença de cor adquire poder no plano das relevâncias sociais, conduzindo à desigualdade racial. Corroborando com Barros (2012, p. 52) enfatizamos o seguinte questionamento “por que as diferenças de pigmentação da pele são selecionadas socialmente como diferenças, inclusive motivando preconceito e formação de identidades, e não as diferenças de tipo sanguíneos, por exemplo?”.

O segundo aspecto pode ser relacionado às consequências perceptíveis causadas pela presença de preconceito com relação ao aluno negro, tais como a discriminação, a diferença, as dificuldades e a exclusão. Nas entrevistas e nos questionários fica evidente que, para quase a totalidade dos participantes da pesquisa, o preconceito sempre se refere a algo que ocorre entre os alunos e na sociedade. Difícilmente ocorre uma reflexão de cunho mais pessoal que enxerga em si mesmo o preconceito em relação aos outros.

A presença da expressão **DIFERENÇA** presente na associação com o termo “preconceito”, pode ser analisada por duas perspectivas, a primeira delas revela a diferença

como algo inerente de todos os seres humanos e que deve ser valorizada e reconhecida. Outro aspecto que pode denotar a diferença é na questão do tratamento diferenciado por conta da cor da pele, aspecto bastante presente nas relações da nossa sociedade em que, muitas vezes, a cor da pele determina o lugar e a posição social do indivíduo, e com isso, a diferença é transformada em desigualdade.

Verificamos, na tabela e na Nuvem de Palavras, uma série significativa de expressões que manifestam sentimentos e afeto, como “amor”, “humano”, “valorização”, “inteligente”, “normal”, “importante”, “atenção”, “autoestima”, “capaz”, “carinho”, “perseverança”, “pessoa”, “solidariedade”. A presença dessas palavras ressalta o sentido da humanização do aluno negro. Tais palavras ao serem consideradas como um conjunto representam um valor considerável de evocações (65 ao total) e nos chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, o aluno negro por não ser reconhecido, em sala de aula, fica restrito de certas manifestações de afeto e valorização.

Percebemos também a presença de palavras associadas às marcas colocadas pelo meio social, como a “cor”, a “cultura”, os “costumes” e a “pele”, tais características são utilizadas muitas vezes como maneira de gerar a diferenciação ao invés do reconhecimento. Conforme ressaltamos no segundo capítulo, Barros (2012) enfatiza que a diferença da cor da pele se torna motivadora de ações preconceituosas, sendo as diferenças transformadas em meio de hierarquização de determinados grupos.

Tendo analisado as expressões obtidas na Associação Livre de Palavras, enfatizaremos, a seguir, alguns aspectos da entrevista que nos auxiliam na compreensão da representação do professor com relação ao aluno negro. Sendo assim, solicitamos a cada professor discorrer acerca da sua experiência docente relacionada a esse discente na escola e, especificamente, na sala de aula. Chamou-nos a atenção que alguns professores demonstraram surpresa ao serem questionados sobre o aluno negro, um deles questionou “*como assim?*” (P04 - E). Nesse exemplo, percebemos que não há uma implicação da professora com o tema, de maneira que a complexidade deste não é reconhecida. Tal aspecto denota que, muitas vezes, o professor não reconhece que os alunos são diferentes e possuem uma visão de apaziguamento das diferenças por meio da defesa de que todos são iguais.

Houve a predominância nas respostas obtidas de uma “normalidade” com relação ao aluno negro no ambiente escolar. Essa categoria de “normalidade” se refere a um reconhecimento do aluno negro na escola, mas não há problematização da realidade dos negros. Esse aspecto é perceptível na fala de algumas professoras ao afirmarem que “*eu percebo com maior normalidade*” (P01 - E); “*pra mim o aluno negro não tem, eu não faço*

*distinção entre o aluno negro e o branco*” (P04 - E); *“pelo menos aqui é normal”* (P05 - E); *“normal, como qualquer outro aluno branco, porque negro nisso aí não tem diferença a gente sabe, então eu trato eles normal como os demais”* (P45 - E); *“é tão importante quanto qualquer outro, porque todo discente é digno de amor e respeito”* (P70 - E). Percebemos, então, como prática comum, a omissão quanto à problematização dos assuntos raciais, esse aspecto tende a reforçar a naturalização da posição de inferioridade e subalternidade dos negros. Tais afirmações tendem a ênfase no sentido de inferioridade do aluno negro por parte dos professores.

Assim, a presença do aluno negro na escola não é algo que seja percebido pelos professores como problematizadora das relações sociais estabelecidas no decorrer da história em nossa sociedade, pois durante muito tempo o aluno negro foi impedido de ocupar o espaço escolar e sua inserção na escola é fruto de reivindicações e conquistas de movimentos sociais. Como um discurso mais crítico e que destoa do apaziguamento expresso pelos demais docente, a fala de uma das professoras enfatiza que *“eles [negros] estarem na escola é uma conquista porque a gente sabe que a alguns anos atrás isso não existia”* (P44 - E).

A normalidade com que é percebido o aluno negro conduz a um discurso pautado na igualdade entre todos. Porém, não há o reconhecimento das diferenças e das construções sociais de cada indivíduo como contexto da sociedade. Assim, a escola confirma a conservação do paradigma homogeneizante em seu enfoque educativo, mesmo diante das diferenças entre os sujeitos.

Do ponto de vista da TRS, ao que nos parece temos no tocante, ao aluno negro, ancoragens que ressaltam sua “normalidade”, sua “igualdade”, seu “status” de ser humano “igual” aos outros. Trata-se, portanto, de ancoragens baseadas na configuração de interpretações históricas nas quais o indivíduo negro não era considerado um “igual”, era subalterno, um escravo, um não-humano. No ideário da Revolução Francesa, destacam-se justamente a liberdade a igualdade. Se, por um lado, se seleciona determinados conteúdos históricos para se contrapor e demarcar um lugar diferenciado do aluno negro, por outro, esse é visto pelas lentes da negatividade do passado, de tal modo que as práticas pedagógicas diferenciadas não são compreendidas como necessárias. Portanto, a lógica parece ser: se todos são iguais não é necessário diferenciar o ensino!

Sabemos que mais da metade da população brasileira descende de povos africanos e essa constatação é apontada pela professora como algo presente sobretudo na escola pública, afirmando que *“na escola pública a grande maioria assim né tem origem né, são pessoas negras ou de origem de família negra né”*. (P44 - E). No entanto, permanece uma produção

de desigualdades sociais e econômicas enfrentadas pelos negros. Para enfatizar esse aspecto, destacamos a afirmação de uma entrevistada ao salientar que *“infelizmente a gente vê que o salário do negro é menor, o negro é desvalorizado em qualquer lugar, seja na escola, na faculdade, seja na própria família”*. (P43 - E).

A invisibilidade pode ser considerada como a posição ou lugar atribuído socialmente àqueles desprovidos de poder e status social. A invisibilização do aluno negro é reconhecida pelo posicionamento de uma das professoras, que em uma abordagem diferente da maioria, ressalta: *“eles são invisibilizados, nem eles se veem, nem a escola ajuda eles a se entenderem como negros”*. (P44 - E). Dessa forma, notamos no discurso dessa professora a percepção de que o aluno negro não é reconhecido na escola, de maneira que essa instituição não proporciona o fortalecimento da identidade desses sujeitos. Assim, percebemos que há uma desconstrução identitária do povo de matriz africana no solo brasileiro reconhecida pela professora entrevistada, uma voz dissidente no todo por apresentar uma visão mais crítica.

Outro aspecto relacionado ao aluno negro na escola apontado é que, pelo fato do aluno negro não ser maioria na escola, há uma ausência de conflitos relacionados à cor da pele. Na visão de uma das professoras, esse aspecto conduz a uma ausência de conflitos relacionados à cor da pele. Conforme uma das entrevistada, *“no momento na minha sala não tem nenhum desse tipo”* (P09 - E). Também percebemos essa visão na fala de outras professoras ao destacar que *“na minha sala nem sempre tem muito aluno negro né, tudo assim, no mesmo nível, na mesma cor”* (P04 - E), *“não tem nenhum assim que implica com o outro por essa questão de cor”* (P09 - E). As marcas que fizemos na fala desses professores mostram a exclusão com relação ao aluno negro.

Contudo, ao reconhecer a presença do aluno negro em sala de aula, algumas professoras enfatizam a existência do preconceito, seja por parte dos alunos da turma ou mesmo pela “sociedade”, como afirma uma professora *“eu tô vendo em sala de aula que eu tô tendo um problema com um aluno que eu tenho uma aluna que é, ela é da cor negra e ele fica assim, como é que se diz?, tentando excluir ela de sala de aula e eu tô tentando ao máximo trabalhar com essa criança em questão a essa outra”* (P13). Por perceber tratamento diferenciado de alguns alunos da turma, essa constatação se transformou em uma preocupação para P13, que diante da necessidade percebida e da proposta da Secretaria de Educação do município em desenvolver a temática a professora se propôs a realizar um trabalho voltado para as questões étnico-raciais, visando contribuir com a aceitação de todos os alunos no âmbito escolar.

Mas também o preconceito é apontado como uma realidade do próprio aluno negro, uma individualização com relação à problemática existente,

Eu acho que se existe preconceito ele vem da própria pessoa que não é trabalhada, por não gostar da sua cor, se achar diferente, eu acho que tem que se aceitar, toda cor é diferentes, não existe cor igual né, o mundo é colorido. Então eu acho que quando você aceita sua cor não tem problema nenhum quando isso é trabalhado, mas quando isso não é trabalhado já cresce dentro do preconceito e onde você chegar vai se sentir diferente ou inferior a alguém, mas se isso for bem trabalhado não se sente inferior” (P01).

Nesse sentido, também surge nos dados pesquisa a existência do preconceito presente na pessoa negra por não aceitar sua etnia, ou seja, ocorre a responsabilização do negro pelo preconceito sofrido, desconsiderando as relações desiguais que ocorrem cotidianamente no meio social. Assim, uma das professoras também reconhece que, *“quando existe o preconceito na escola, na sociedade e talvez exista o preconceito do próprio negro, ele já sente preconceito”* (P43 - E).

A relação do corpo com a construção da identidade negra é uma aspecto que também encontra-se presente na representação do aluno negro. Percebemos no discurso de uma professora a associação do aluno negro ao cabelo crespo e volumoso, sendo esse aspecto da corporeidade definido culturalmente para enfatizar o pertencimento étnico-racial dos indivíduos, afirmando que *“inclusive tenho uma aluna que usa o cabelo solto, bem afro e não tem problema assim, os alunos na mais normalidade, quando ela pede pra prender eu prendo. Ela diz ‘tia faz um penteado’, eu faço, mas se ela não pedi não faço”* (P01).

Sobre isso, Gomes (2002, p. 22) ressalta que *“na instituição escolar, assim como na sociedade, nós comunicamos-nos por meio do corpo. Um corpo que é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história”*. Nessa direção, os aspectos visíveis do corpo humano se transformam em singularidades culturais, sendo o corpo como natural, mas também como marca simbólica.

Ainda sobre a corporeidade, percebemos na fala de uma das professoras, que

Na escola também tem, até porque ontem a gente teve uma reunião em sala de aula e tem uma aluna que ela vai no ônibus e a gente, os professores, quer deixar ela com uma vestimenta bem bonita, porque ela não é uma negra feia, mas ela se sente porque os meninos quando vai no ônibus fica chamando, apelidando ela. (P13).

Essa preocupação em deixar a menina bonita só porque é negra parece estar pautada no lugar comum de que o negro é feio e precisa do outro (branco) para se reconhecer e se valorizar. Em conformidade com Coelho (2007, p. 46), “o reconhecimento da cor, quando ocorre, amiúde vem acompanhado da ressalva de algo que a ameniza, como se a cor trouxesse consigo algum mal que necessitasse ser purgado. Ela é sempre colocada de fora: nunca está lá”.

A desvalorização e inferiorização do corpo negro reflete a trajetória histórica da sociedade, em que o negro escravizado era manipulado como uma peça comercial e legitimado como sujeito inferior e tinha-se no branco a imagem da hierarquização e o referencial de beleza ocidental.

Dessa forma, os traços físicos do negro são tidos na sociedade como marca da identidade do sujeito e esse aspecto contribui para uma relação ambivalente do negro com seu corpo, seja num processo de rejeição e negação ou de aceitação e afirmação. Portanto, um dos processos para se efetivar na constituição do sujeito negro depende da sua trajetória de vida, bem como da sua inserção no contexto social.

Sobre isso, Rodrigues (2007, p. 62) afirma que

A situação vivida pelo negro constrói um olhar distorcido com relação ao seu grupo étnico-racial e possibilita a introjeção do racismo. Na busca pelo reconhecimento e pela possibilidade de existir positivamente, ele rejeita o seu próprio corpo e o manipula para construir uma imagem mais inclusiva, mais próxima da estética branca.

Assim, as marcas presentes na corporeidade do negro são convertidas em elementos enunciativos nos processos de estigmatização sociorracial, provocando interferências negativas na autoimagem e na autoestima do indivíduo (JESUS, R., 2018).

Portanto, os dados da entrevista nos possibilitam conceber a inexistência do ‘lugar’ do aluno negro na realidade escolar analisada, permeada da conveniência sem percepção das diferenças, como também de exclusão. Em outras palavras, as práticas cotidianas escolares denotam formas sutis ou explícitas de negação e por conseguinte, inferiorização, provocando o não-lugar do negro na educação por meio de processos de exclusão e apagamento da sua identidade e subjetividade.

Diante das análises realizadas acerca do lugar do aluno negro na perspectiva dos professores foi possível contatar uma “naturalização” da presença desse aluno em sala de aula, resultando na invisibilidade da identidade desses discentes. Nessa direção, buscamos

conhecer melhor a representação dos professores que participaram da entrevista, relacionado dados relevantes como a formação, o tempo de atividade docente e o conhecimento relacionado à temática obtido tanto na formação como na continuada. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 12 – Quem é o professor e o que ele representa do aluno negro?**

<b>PROFESSOR</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>	<b>CONHECIMENTO DA TEMÁTICA</b>	<b>REPRESENTAÇÃO DO ALUNO NEGRO</b>
01	Pedagogia – UVA	25 anos	Sim	“Normalidade” Necessidade do auto reconhecimento do negro
04	Pedagogia – UEPB	18 anos	Não	Invisibilização do aluno negro.
05	Pedagogia – UVA	20 anos	Sim	“Normal” Não há reconhecimento do aluno negro
09	Pedagogia – UVA	NR	Sim	Necessidade de enfatizar a “igualdade do aluno”
13	Pedagogia - UVA	15 anos	Sim	Aluno que precisa ser visto porque enfrenta preconceito
43	Pedagogia - UVA	20 anos	Sim	Indiferença entre negros e brancos
44	Pedagogia - UEPB	14 anos	Sim	Alunos que não têm a identidade construída e não há contribuição da escola para o fortalecimento das identidades.
45	Pedagogia - UEPB	20 anos	Sim	“Normal” Não reconhece as diferenças entre os alunos

69	Pedagogia - UEPB	6 anos	Sim	Valorização da cor
70	Pedagogia - UEPB	20 anos	Sim	Reconhecimento da diversidade racial e cultural

Fonte: Produzido pela autora - Dados da pesquisa.

Analisando o quadro, vemos que os professores participantes do questionário e da entrevista compõe um grupo de docentes com formação superior para a docência, assim como experiência docente acima de uma década (exceto um dos professores dos que responderam). As relações étnico-raciais integra o conjunto de conhecimentos adquiridos pelos professores tanto na formação inicial como na continuada, apenas uma das professoras afirmou não ter adquirido tal saber em sua carreira docente. A *imagem* que percebemos do aluno negro para as professoras está vinculada a um não reconhecimento desse aluno na escola, considerando-o como “igual” (num discurso equivalente ao apaziguamento das diferenças).

**9**

**A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA:  
PERSPECTIVA DOS DOCENTES**

*“A escola ela precisa entender que o nosso público né é um público, assim, de maioria mesmo negra ou descendente de negros e que nós precisamos ter mais tempo pra trabalhar essas questões, precisamos de formação continuada e acompanhamento, porque não é fácil também para o professor trabalhar de uma forma correta as questões étnico-raciais, porque também acaba até folclorizando [...]”.* (P44)

As instituições escolares se configuram como espaços de relações múltiplas, possibilitando a promoção de discussões que abordam o preconceito. Por fazer parte da sociedade, a escola é marcada pela presença de manifestações de preconceitos, sobretudo racial, em consequência dos estereótipos que são propagados no meio social, sendo o negro desqualificado em detrimento um ensino monorracial, totalmente em desacordo com a nossa realidade. Dessa forma, a necessidade da incorporação das questões étnico-raciais na prática pedagógica desenvolvidas nas escolas assume fulcral relevância para a formação cidadã do aluno, tendo em vista que não só os alunos negros serão beneficiados com o conhecimento adquirido, mas todos terão consciência para a desconstrução da desigualdade racial que prevalece nas relações sociais. Nessa perspectiva, em consonância com Agostinho (2014, s/p):

De acordo como sejam trabalhados e estudados, quando feitos, os conteúdos para as relações étnico-raciais podem abrir novos horizontes e oportunidades para a diversidade e para as relações democráticas político-sociológicas, constituintes da nação brasileira, bem como para o conhecimento de valores e a construção de identidades e agentes do processo/constructo histórico-social.

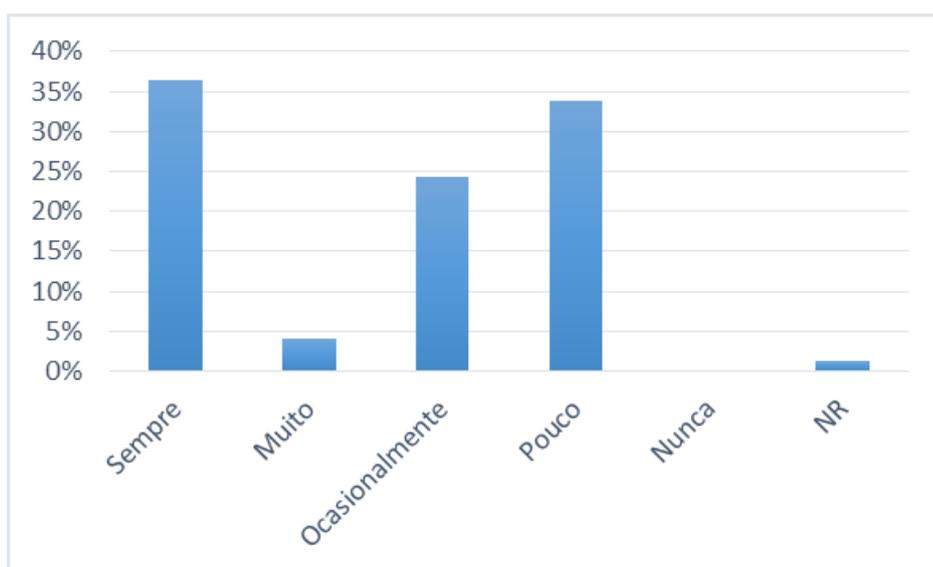
No entanto, a inserção da temática na escola não pressupõe reificar a leitura histórica de massacre vivenciado pelos negros no passado escravocrata, preso por correntes nos pés e no pescoço e com mordanças sobre os lábios mostrando seu silenciamento diante da situação ao qual foram remetidos em nome da construção do nosso país.

Conhecer a prática pedagógica com relação à educação para as relações étnico-raciais é fundamental para nos conceder elementos reveladores de como essa temática se manifesta na realidade investigada, a partir dos saberes dos docentes e do que eles dizem acerca do seu fazer pedagógico. Por essa razão, este capítulo apresenta um panorama de como as relações étnico-raciais estão sendo trabalhadas na escola a partir da fala dos próprios sujeitos

envolvidos diretamente com a produção e socialização do conhecimento, pois não observamos diretamente o fazer docente. Trataremos, então, a partir de duas perspectivas: o saber dos professores com relação à temática e o fazer pedagógico envolvendo as relações étnico-raciais.

### 9.1 O que dizem os professores sobre sua prática docente com as relações étnico-raciais?

A partir dos dados obtidos por meio do questionário buscamos verificar como é desenvolvido o trabalho com a história e cultura afro-brasileiras na prática dos professores participantes da pesquisa. Inicialmente, ao perguntarmos a incidência do trabalho com as relações étnico-raciais, o resultado evidencia que 40,6% (n=30) dos professores afirmaram trabalhar com a temática, ao considerarmos a opção pelas alternativas *sempre* e *muito*. Enquanto 58,1% dos professores afirmaram trabalhar pouco com a história e cultura afro-brasileira, tal dado é resultante da junção das alternativas *ocasionalmente* e *pouco*. Convém ressaltar que nenhum professor afirmou nunca ter trabalhado com o tema, esse aspecto pode estar pautado na legitimação da abordagem da história e cultura afro-brasileira a partir da instituição da Lei 10.639/03. Esses dados podem ser visualizados no gráfico seguinte.



**Gráfico 6 – Trabalho com história e cultura afro-brasileira**

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

Tais respostas podem apontar para dois aspectos distintos. O primeiro deles indica que, mesmo em diferentes proporções, está sendo realizado um trabalho com as relações raciais conforme as respostas dos professores participantes da pesquisa. O segundo aspecto pode estar relacionado à legitimação do trabalho com a temática, de maneira que alguns professores podem ter dado visibilidade a uma prática que, na realidade, não é desenvolvida de fato.

Até então vimos que os professores participantes da pesquisa indicaram desenvolver um trabalho com as relações étnico-raciais na realização do questionário. No entanto, ao aprofundarmos esses dados nas entrevistas com a subamostra dos participantes, notamos uma mudança no discurso acerca do fazer docente com relação à temática. Ao ser questionada acerca do trabalho em sala de aula com a temática, uma das docentes afirmou trabalhar a partir da sua história de vida, por ser neta de um homem negro, mas que o trabalho específico não é realizado em seu fazer pedagógico. Assim, percebemos que a prática recorrente se pauta na ausência de um trabalho específico com o tema, sendo realizada uma abordagem esporádica e com uma problematização superficial nos momentos que surgem conflitos entre os alunos por conta da não aceitação da cor da pele. Algumas professoras também demonstram não desenvolver trabalhos específicos, assegurando que “*eu já trabalhei, mas não era continuamente não*” (P09 - E), “*já trabalhei, mas muito pouco*” (P44 - E).

Percebemos no discurso de algumas professoras que o tema ao ser tratado, está pautado em situações momentâneas, como em rodas de conversa, como afirma “*conversando com eles, mostrando que um não é, por ter uma cor, que a cor é mais importante, e sim o caráter dele que vai crescer [...] Aí a gente vai plantando a sementinha pra ver se fica alguma coisa*” (P04 - E).

Uma das professoras relata que não realizou um trabalho específico com a temática e que “*a gente escuta muito falar, mas, na realidade, em sala de aula para nós professores não tem um caminho não*” (P09 - E). Tal aspecto demonstra a necessidade apontada pela professora em ter “formas” para que se trabalhe com a temática. Podemos, então, relacionar o trabalho pontual com as relações étnico-raciais com a necessidade de conhecimentos por parte do professor, que, muitas vezes têm saberes superficiais vinculados ao senso comum ou pautado nas imagens estereotipadas que permeiam o imaginário coletivo.

A partir das respostas obtidas na pesquisa a respeito da prática pedagógica na abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, parece-nos que tais questões ainda não estão presentes nas escolas como algo relevante. Além disso, as culturas parecem não ser contempladas no currículo escolar, distanciando a diversidade de culturas da realidade educacional.

Muitas vezes a presença das relações étnico-raciais é decorrente da exigência das escolas no desenvolvimento da semana voltada para a consciência negra que acontece uma vez ao ano, no mês de novembro mais precisamente, fora esse momento quando o trabalho existe é realizado de cunho individual, não se constituindo em um trabalho coletivo, “*o professor sozinho acaba fazendo isolado que deveria fazer em conjunto né, se temos três primeiro ano, a gente trabalha isso, então vamos ver como trabalhar, aí termina um trabalho isolado, cada um faz o seu*”. (P45 - E). Conforme a professora,

Eu fiz de acordo com aquele projeto, esse projeto falando sobre essas questões, esse tema, mas foi num período, aí eu passei para as crianças como era, mas depois claro que tem a revisão, eu vou revisando, mas não é direto como deveria ser. Aí é nessa questão que eu acho que a gente deveria ter mais conhecimento da cultura, mais material didático para ser trabalhado em nossa sala de aula diariamente, temos sempre que buscar, eu vejo que falta isso. (P45 - E).

No que se refere ao trabalho específico com a temática num determinado período do ano letivo, uma das professoras argumenta ser contrária à abordagem pontual por considerar que acaba sendo dada ênfase na problemática existente, segundo ela, “*eu não gosto de trabalhar só aquela semana pra dar mais enfoque, pra dar mais ah o negro foi libertado, isso aí dá muita ênfase pra o racismo. Eu pelo menos acho que isso dá mais ênfase para o racismo você trabalhar [isolado], possa ser que eu esteja até errada [risos], mas eu acho que dá mais ênfase*”. (P04 - E). No entanto, os dados demonstram que a professora critica o trabalho “pontual”, mas que a abordagem cotidiana envolvendo a diversidade não se faz presente em seu fazer pedagógico. Esse aspecto fica evidente na fala da mesma ao afirmar não existir diferença entre seus alunos.

O silenciamento como discurso pode resultar numa forma de manutenção das desigualdades. Sobre isso, Silva Júnior (2002, p. 49) afirma que “este silêncio não é em si mesmo uma forma de manutenção das diferenças, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação social”.

Mesmo diante dessa realidade alguns professores defendem que é imprescindível o posicionamento do docente para desenvolver uma prática voltada à temática étnico-racial. Conforme a entrevistada, “*principalmente, porque é de onde parte, o ponto de partida é o professor, se ele não for atrás não acontece nada*” e “*a própria escola, acho que em geral, não tô falando só dessa não, não tem o material que a gente busca, a gente sabe que professor é isso, professor tem que buscar e ir atrás*”. (P45 - E), acrescentando, ainda que,

“*parte de cada um a sua contribuição, não só esperar né e **fazer também**. Não sabe que tem a lei? Alguma coisa, pouco, mas se sabe, então vamos trabalhar em cima disso*”. (P45 - E).

Vemos, então, que para a professora o trabalho com a temática deve acontecer no trabalho individual, visto que a escola não se envolve para tratar o tema.

No relato de outra docente percebemos a mesma ênfase na necessidade do professor em ser agente de sua formação continuada e buscar conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, para ela “*tem que **partir de nós**, se a gente não tiver aberto, se a gente não tiver esclarecido para tudo o que acontece a gente vai transmitir esse racismo por muitos e muitos anos e a gente não vai conseguir chegar ao ponto chave que é abranger esse tema*”. (P69 - E). A referida professora retrata ainda que o trabalho com as relações étnico-raciais “*tem que ser efetivo, é aquela busca constante né, todos os dias porque se a gente trabalhasse só hoje e esquecer amanhã ou com quinze dias, eu acho que aí não surge o efeito, tem que ser um trabalho árduo, contínuo, porque se não nós não damos o vencimento*”. (P69 - E).

Com a realização das entrevistas fica visível que para alguns professores que a formação adequada é imprescindível para que seja promovida a efetivação do estudo da cultura afro-brasileira e africana na escola. Para P44,

A escola ela precisa entender que o nosso público né é um público, assim, de maioria mesmo negra ou descendente de negros e que nós precisamos ter mais tempo pra trabalhar essas questões, precisamos de formação continuada pra, e acompanhamento, porque não é fácil também para o professor trabalhar de uma forma correta as questões étnico-raciais, porque também acaba até folclorizando, as vezes o professor tenta trabalhar de uma forma mais adequada mas não sabe e acaba trabalhando como só o dia da consciência negra ou então Menina Bonita do Laço de Fita que é só o que as professoras falam é só o que parece que se conhece né, então assim, eu acho que tem que se ter mais tempo, tem que se ter formação e tem que se ter é interesse mesmo de um currículo que contemple essas questões né de verdade não só nos momentos, momento de feira cultural que eu acho que isso acaba não formando um sujeito que se compreenda como negro ou se não é negro que entenda que o negro é igual a ele né, que em nosso país, eu acho, o racismo é algo estrutural e a gente não percebe, nos pequenos gestos que a gente vê que existe racismo que essas questões precisam ser trabalhadas. (P44 – E)

Em outras falas também constatamos a ratificação da relevância das formações para o professor, fazendo-se necessário “***ampliar mais os conhecimentos** sobre essa questão. Faz vinte anos que eu trabalho e nunca vi um planejamento ainda [...] Então é aí que eu digo a formação é a principal coisa, tendo uma **formação continuada** só não faz se não quiser, mas*

*tendo seu conhecimento ele faz” (P45 - E). Além disso, a temática “eu creio que não é bem visto no currículo escolar, é uma coisa que deveria ter, **deveria estar no ano inteiro**, pois em algumas vezes fica embutido e agora tá saindo mais. Há algumas questões a serem trabalhadas em sala de aula que tem, mas muitas vezes não tem recursos, principalmente quem trabalha na zona rural, fica difícil. Sempre tem esse tipo de conflito” (P09 - E).*

## **9.2 Como é realizado o trabalho com as relações étnico-raciais na perspectiva dos docentes?**

Verificamos que alguns docentes enfatizam a relevância do professor na transformação da prática educativa devido a sua influência no processo de construção do conhecimento do aluno, especificamente no que tange às relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, alguns professores demonstram uma visão crítica acerca da prática. Para P44,

Eu acho que o professor ele também não compreende ainda, a maioria dos professores, principalmente eu acho os pedagogos eles **não compreendem essa questão como algo muito importante** a ser trabalhada né, **por trabalhar em escola e ser professora também eu percebo muito isso**, que é, realmente as questões étnico-raciais não são trabalhadas como elas deveriam e quando aparecem é pra um projeto específico de pequeno prazo que é algo também que não é bom né. Então eu acho que os professores tem pouca formação sobre, não há tanto interesse em trabalhar e os professores também invisibilizam essas questões. (P44 – E) (Grifo nosso).

Assim, a visão do professor como mediador das relações étnico-raciais pode ser notada como algo relevante para os docentes. Conforme algumas professoras, “*é um papel muito importante e que influencia muitos alunos, **importantíssimo**” (P05 - E); “eu acho que não só desse tema não é, mas de tudo, ele [professor] como **facilitador** ele tem que mostrar à criança logo cedo essa questão que eu falei no início, que todos são diferentes, mas porém iguais nos valores, nos direitos” (P45 - E).*

Em mais um relato de uma das professoras percebemos que sua visão é de que o professor enquanto mediador pode contribuir para a construção de um pensamento ético e transformador, mas ao mesmo tempo demonstra uma visão fatalista com relação à existência do preconceito. A professora relata que

Porque a gente em sala de aula pode **construir pensamentos** né e se a gente... você tá numa casa, trabalha muito com as crianças, aí chega em casa, não é nem desconstruir a palavra que eu tô querendo dizer, mas é você trazer

mais para a criança a importância do que eu tenho, não é a cor que vai fazer a diferença de ser quem você é né. **O preconceito existe e sempre vai existir**, mas se pelo menos você tentar que aquela criança cresça sabendo que ela é uma pessoa, ela não é uma cor né. (P04 - E, grifo nosso)

Para uma das professoras, a mediação é insubstituível para “*diminuir essa desigualdade que há, porque nós que somos educadores **formamos a opinião** das pessoas, então se a gente não mediar nós teremos a **continuidade da desigualdade** que existe hoje*”. (P43 - E). Além disso, para P70 (E), a mediação do professor é “*muito importante, pois somos como **facilitadores da aprendizagem**, bem como do melhor desenvolvimento do respeito às múltiplas formas de visão de mundo, o que pauta a **diversidade***”. Nessa direção, a mediação do professor é apontada como fundante para a formação de sujeitos críticos e que reconheçam, respeitem e valorizem a nossa diversidade cultural.

Ainda com relação à maneira de trabalhar com a temática, uma das professoras defende que “*tem que ser verdadeiro, ser consciente do que tá fazendo pra não ficar só nessa coisa do discurso, dizer: eu vou fazer, mas na hora não pratica. Então eu acho que o mais importante é a nossa prática, pois o que eu digo é aquilo que realmente eu faço*” (P01 - E). Assim, a maneira de trabalhar com a diversidade étnico-racial é apontada como algo que deve ser realizado de maneira significativa.

Contudo, é perceptível a relevância atribuída ao papel do professor como mediador das relações étnico-raciais e o que eles afirmam fazer uso no trabalho com a temática. Porém, pela inserção no campo de pesquisa, notamos que a prática retratada pela maioria dos docentes não configura para a medição esperada pelos discursos.

Dentre as perguntas subjetivas do questionário, tratamos de como ocorre a mediação dos aspectos relacionados à cultura afro-brasileira. Assim, o quadro, a seguir, apresenta a categorização das respostas e a quantidade de incidências de cada categoria e subcategoria nas quais qualificamos as respostas obtidas.

**Quadro 13 – Mediação das relações étnico-raciais**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N	%	Total
<b>Metodologia de ensino</b>	Conversa	18	24,3	41,9%
	Literatura infantil	10	13,5	
	Brincadeiras e jogos	3	4,1	
<b>Naturalização</b>	Normal	8	10,8	28,4%
	Naturalmente	7	9,5	
	Maneira satisfatória	6	8,1	
<b>Respeito e valorização do negro</b>	Conscientização	15	20,3	23%
	Pertencimento	2	2,7	
<b>Não respondeu</b>	-	5	6,7	6,7%

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

No que se refere à forma de trabalho com a educação étnico-racial na sala de aula, houve a preponderância da categoria da **metodologia de ensino**. As metodologias apontadas foram diversas, porém os professores indicaram fazer uso principalmente das conversas (informal, dirigida e roda de conversa) para mediar os aspectos relacionados à temática. Esse aspecto pode ser observado na fala de alguns professores ao indicar o uso da conversa:

✓ Conversa informal: “*Ocorre com uma conversa informal e bastante diálogo entre os alunos e a professora*”. (P24 - Q)

✓ Conversa dirigida: “*Conversa dirigida, debate sobre a importância do ser humano independente da cor*”. (P48 - Q)

✓ Roda de conversa: “*Com rodas de conversa demonstrando que todos somos iguais*”. (P50)

Nas palavras de uma das professoras, “*início com uma leitura deleite, através da literatura infantil*” (P07 - Q). Como também, “*através de gêneros textuais, as músicas, brincadeiras e jogos*”. (P27 - Q). Assim, também como recursos didáticos foram apontados a literatura infantil, as brincadeiras e os jogos.

Outro aspecto que nos chama a atenção com relação à mediação está relacionado à incidência da *naturalização* desta pelos professores, em que o trabalho com a temática foi definido como de maneira “normal”, natural ou satisfatória. A naturalidade pode ser constatada nitidamente nos seguintes discursos: “*Normal, as crianças na escola onde leciono sabem respeitar as diferenças*” (P02 - Q). “*Normal, com união, igualdade de todos, sem preconceitos*” (P10 - Q). “*Ocorre de maneira natural para que nenhuma criança se sinta discriminada por conta da cor*” (P19 - Q). “*Naturalmente*” (P41 - Q). “*Sem problemas, são crianças que convivem bem com os colegas. Não tem problema em relação a esse tema*” (P32 - Q).

Assim, a naturalização do trabalho com as relações étnico-raciais pode estar apontada para uma maneira de justificar a não mediação da temática no cotidiano da sala de aula, mesmo reconhecendo a legitimação adquirida após a implementação da lei. Assim, se torna legítimo ao professor assumir que aborda a temática, porém a maneira como a faz não problematiza os mecanismos de exclusão do negro e fica pautada nos aspectos relacionados à historiografia centrada na escravidão no Brasil.

Constatamos que a mediação recebeu ênfase também no que se refere à categoria *respeito e valorização do negro*, com o propósito de promover o pertencimento racial – “*comento com eles que a cor é tão bonita quanto a outra, que parem de falar moreno, quando na verdade sua cor é negra, daí já começa a rejeição pela própria criança e a família e essa criança se acha inferior as demais*” (P01 - Q). Também ressalta a conscientização dos alunos – “*os alunos devem ser trabalhados de forma esclarecida para entender que cada pessoa que compõe a escola tem um papel significativo, tanto os funcionários como os alunos. Então cada um deve respeitar e aceitar os colegas da forma que são, não importa a cor*”. (P14 - Q). “*Mostrando a todos que **somos iguais** e não devemos tratar ninguém com diferença [...]*” (P47 - Q). “*Trabalhando com os alunos mostrando a eles que todos **somos iguais** independente da cor*”. (P49 - Q). “*Mostrando aos alunos que apesar das diferenças **somos todos iguais***”. (P64 - Q). “*Enfatizo que todos nós somos iguais não importa a cor da pele ou o país onde nasceu*”. (P65 - Q).

É possível notar a existência de um discurso que aponta a igualdade entre os alunos, no entanto, se enfatiza demasiadamente tal aspecto e com isso gera o apaziguamento das

diferenças que nos constituem enquanto pertencentes à sociedade. O aluno negro passa a ser visto como “igual” e, com isso, não se problematiza sua identidade e pertencimento racial, gerando a invisibilidade social, há uma apologia à igualdade negando as desigualdades raciais e o preconceito que ainda se encontram nas condições de vida, no acesso e permanência na escola, na obtenção de emprego, no acesso a bens culturais.

### 9.3 Recursos didáticos no trabalho com a diversidade étnico-racial

Os recursos didáticos são importantes instrumentos no trabalho com a cultura e história afro-brasileira. No questionário elencamos alguns recursos e solicitamos aos professores a escolha dos usados com mais regularidade no trabalho com as relações étnico-raciais. Os recursos sugeridos foram o livro didático, brincadeiras, músicas, literatura infantil, nenhum e outros. A alternativa permitiu ao professor assinalar mais de um recurso de acordo com sua prática. Dessa forma, observamos a predominância do uso da literatura infantil, mencionada 70,3% (n=52), seguido do livro didático que foi escolhido por 58,1% (n=43) dos professores, as músicas tiveram incidência de 46% (n=34) das respostas, enquanto as brincadeiras 37,8% (n=28). Do total de professores, 9,5% (n=7) deles optaram pela alternativas *outros* e mencionaram o uso de CD, DVD, peças teatrais, dramatizações, filmes e pesquisa. Não houve opção pela alternativa nenhum e esse aspecto nos parece bastante relevante porque mostra que o professor faz uso de algum tipo de material didático para dar aporte ao trabalho com as questões étnico-raciais.

**Quadro 14 – Recursos didáticos utilizados pelos professores no trabalho com as relações étnico-raciais<sup>22</sup>**

RECURSOS DIDÁTICOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Literatura infantil	52	70,3%
Livro didático	43	58,1%
Música	34	46%
Brincadeiras	28	37,8%
Outros	7	9,5%

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

<sup>22</sup> No que se refere aos recursos didáticos o professor poderia marcar mais de uma das alternativas propostas.

Dentre os recursos, o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor para a preparação das aulas, sendo apontada por 58,1% dos professores. No entanto, convém ressaltar que, em sua elaboração, os livros didáticos recebem influência europeia para a propagação de dados conhecimento de interesse hegemônico. Em consonância com Silva (2008), mesmo diante das avaliações com relação ao livro didático, este ainda veicula visões estereotipadas dos negros, reforçando uma expressão racista, assim como “continuam produzindo e veiculando discurso que universaliza a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, naturaliza a dominação branca e estigmatiza o personagem negro [...]” (SILVA, 2008, p. 199). Esse aspecto nos faz ter uma visão crítica acerca do livro didático, fazendo-se imprescindível que este tenha uma avaliação criteriosa acerca da representação do negro presente em seu conteúdo.

O destaque para a literatura infantil é um dado relevante, pois tal recurso foi o mais apontado pelos professores. Nessa perspectiva, as produções literárias que apresentam personagens negros como protagonistas da narrativa podem favorecer reflexões acerca do lugar do negro na sociedade e problematize os mecanismos de exclusão pelo quais o negro sempre foi submetido, ampliando o olhar para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação a cor da pele.

Corroborando com a ênfase dada ao uso da literatura infantil com personagens negros como recurso didático, 87,8% (n=65) dos professores afirmaram fazer uso deste, enquanto apenas 10,8% (n=8) afirmaram não utilizar esse recurso. Dentre os professores 1,3% (n=1) não respondeu a pergunta.

As narrativas com personagens negros precisam estar presentes nas escolas para desconstruir o imaginário estereotipado da imagem da pessoa negra, desde que a obra abordada promova a representação positiva e a valorização do negro. De acordo com as realidades retratadas acerca da ausência ou presença do livro literário infantil com personagens negros, algumas professoras afirmaram não possuir acesso a esse tipo de obra na escola em que lecionam e que, muitas vezes, quando há, são poucos os livros se comparados com os clássicos literários para crianças que cristaliza a imagem europeia dos seus personagens, desconsiderando assim, nossa diversidade étnica e cultural.

A partir da hipótese de que o livro de literatura seria um dos materiais mais usados pelos professores, procuramos conhecer as obras mais recorrentes na prática deles. Diversos livros foram mencionados como *O cabelo de Lelê*, *Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Bruna e a galinha d'Angola*, *A bonequinha preta*, entre outros. Porém, a obra *Menina bonita do laço de fita* teve uma frequência acentuada nas respostas, representando 67,5% (n=50) de indicações

pelos professores que trabalham com livros de literatura com personagens negros. A obra *Sítio do Pica-pau amarelo* também têm evidência nas menções dos professores. Algumas das referências a essa obra foram feitas mediante os personagens como a Tia Anastácia e o Saci-Pererê, ambos personagens negros dessa obra clássica de Monteiro Lobato. A obra *O cabelo de Lelê* foi mencionada pelos professores 9 vezes.

Vale salientar que alguns professores demonstram desconhecer às obras literárias que abordam a temática em tela. Convém ressaltar que algumas obras citadas correspondem a filmes infantis, como *Moanda* e *Kiriru e a feiticeira*. Outras leituras indicadas pelos professores também não estão relacionadas à temática das relações étnico-raciais, como *O coelho que não era de páscoa*; *Gabi, perdi a hora*; *O menino maluquinho* e *A escola do cachorro sambista*. Acrescente-se ainda que os livros *O Ele falante* e *Patinho feio* também mencionados tratam da diversidade cultural de forma abrangente.

O quadro abaixo apresenta as obras apontadas pelos professores que, de fato, tratam da temática e a quantidade de ocorrências de cada uma delas.

**Quadro 15 – Livros de Literatura Infantil com personagens negros trabalhados pelos professores**

OBRAS LITERÁRIAS	FREQUÊNCIA
Menina Bonita do laço de fita	50
Sítio do Pica Pau Amarelo	15
O cabelo de Lelê	9
Bruna e a galinha d'Angola	4
Pretinho meu boneco querido	3
Negrinho Pastoreiro	3
A bonequinha preta	2
A Bela Acordada	2
As panquecas de Mama Papaya	2
Pretinha de neve	1
Contos africanos	1
Em asas de algodão	1
O senhor das histórias	1
O menino negro	1
Meninas negras	1

Buscar na África	1
Rosa morena	1
O menino marrom	1
Tanto, tanto	1
Minha família é colorida	1

Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa.

Ao nos reportarmos para a presença acentuada da obra *Menina bonita do laço de fita* pelos professores, convém uma breve análise desse livro. Tal obra é conceituada pela crítica nacional e internacional, além de ser admirado pela maioria dos professores, o livro possui um enredo diferente e ganhou várias premiações no âmbito da Literatura, e o fato de ter sido escrito por uma autora de renome, como é Ana Maria Machado que possui mais de 100 livros publicados no Brasil e em mais 17 países, somando mais de dezoito milhões de exemplares vendidos.<sup>23</sup> O livro conta a história de uma menina pretinha questionada por um coelho branco o porquê da sua cor epitelial e as respostas da personagem conduzem a discursos referentes à consciência negra, ao conceito de beleza e, sobretudo, o respeito às diferenças. Portanto, pela importância que o livro adquiriu socialmente por problematizar a questão da cor da pele, justifica ser uma obra de conhecimento da maioria dos professores participante da nossa pesquisa.

A representação do negro nas obras de Lobato ainda é permeada de incertezas acerca da sua intenção na maneira de tratar os personagens negros em suas histórias. Por um lado, há a hipótese de que o autor retratou a realidade vivenciada no período após a abolição da escravatura, em que as manifestações de preconceito eram evidenciadas pela superioridade de um grupo sobre outro, ou seja, de brancos sobre negros, de forma que havia um tratamento inferiorizado com relação aos negros. Por outro lado, é possível que o autor tenha manifestado seus preconceitos em suas obras.

Portanto, as obras literárias, na escola, podem ser importantes veículos da cultura, da reflexão sobre a ética nas relações sociais e de poder, como ainda na construção e reconstrução identitária. Além disso, a literatura pode ser considerada como um meio de diálogo entre as diferentes marcas culturais e que possibilita a interlocução entre as pessoas, proporcionando o convívio com diferentes histórias, tradições, além de promover diversas experiências de contato com o outro e com distintas maneiras de compreender o mundo.

<sup>23</sup> Dados presentes na biografia da autora. Endereço: <http://www.anamariamachado.com/biografia>

**10**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire)*

No espaço escolar ainda há, mesmo que veladamente, a reprodução de estereótipos referentes aos afrodescendentes e indígenas, de maneira que, por serem marginalizados na sociedade, conseqüentemente recebem o mesmo tratamento na escola. Nesse cenário, em busca da promoção de uma mudança social e cultural da visão de inferiorização dos povos indígenas e afro-brasileiros que perpassa a história do nosso país, diferentes parcelas da sociedade, principalmente o Movimento Negro, contribuíram e contribuem na problematização das relações étnico-raciais visando a promoção da diversidade social, histórica e cultural que, inegavelmente, constituem o Brasil.

Nas últimas décadas tem sido notável a manifestação de um conjunto de ações que envolvem as relações étnico-raciais e a educação, objetivando o reconhecimento dos grupos sociais integrantes da nossa formação social, mas que foram invisibilizados historicamente por meio da criação de um ideal de sociedade homogênea defendida pelas elites políticas e econômicas do país que, ao almejar um projeto de nação brasileira, desqualificou os negros para a concretização desse ideário.

A aprovação de leis direcionadas à obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena representa uma conquista para a educação brasileira por proporcionar o reconhecimento da pluralidade da nossa sociedade. Além disso, o compromisso por parte dos educadores é uma das condições para uma educação antirracista voltado ao conhecimento das diferenças raciais, grupos discriminados e o reconhecimento da diversidade presente nas escolas.

Assim, na interlocução da discussão referente às relações étnico-raciais com a educação, assume relevância questões relacionadas sobretudo ao currículo, à formação dos professores e à representação da cultura e do aluno negro pelo professor, bem como a mediação realizada sob esse aspecto.

Ao considerar os dados desta pesquisa que emergiram dos questionários vimos que a maior parte dos participantes afirma ter estudado algum aspecto relacionado à temática, seja na formação inicial, seja na continuada. Além disso, atribuem, em geral, uma avaliação positiva a essa formação. Contudo, tendo por base nossas observações feitas por ocasião da coleta, outras respostas do questionário e a realização de entrevistas de aprofundamento com

uma sub-amostra, verificamos que a formação é apontada por eles mesmos como insuficiente e deficitária em relação à temática.

Um conjunto significativo de participantes da pesquisa indicaram algum tipo de dificuldade, no próprio questionário, em diferentes domínios da prática escolar, seja de cunho teórico voltado ao saber acerca de toda a temática ou em aspectos específicos, como cultura, história e religião, ou mesmo de domínio do fazer pedagógico. A ausência de dificuldades indicada por alguns sujeitos se relaciona com a *naturalização* ou mesmo a *invisibilidade* da importância da temática.

O tratamento pedagógico esporádico restringindo-se a ação quando há alguma manifestação de preconceito por conta da cor da pele entre os alunos é muito recorrente entre os participantes da pesquisa. No entanto, acreditamos que esse tipo de ação é limitado, sendo necessário um planejamento pedagógico específico para lidar com a temática das relações étnico-raciais, sobretudo porque a forma de ver o negro de maneira diferente e inferior se constituiu e se enraizou ao longo das relações sociais presentes na sociedade.

Destacam-se os elementos de uma estrutura representacional da cultura afro-brasileira que aponta para a necessidade de RESPEITO, articulando-se ao PRECONCEITO, à CULTURA e ao NEGRO, tido como igual. Nesse sentido, há uma compreensão das necessidades de superação da condição posta historicamente. A visão da cultura afro-brasileira é ainda distante e negativa, ainda que se procure evidenciar a necessidade de uma outra atitude na superação do preconceito.

Os resultados da pesquisa sugerem uma compreensão dos docentes pautada na invisibilidade do aluno negro na escola, assim como o apaziguamento das diferenças. Pois a presença desse aluno não é algo que seja percebido pelos professores como problematizadora das relações sociais estabelecidas no decorrer da história em nossa sociedade, pois durante muito tempo o aluno negro foi impedido de ocupar o espaço escolar e sua inserção na escola decorre de reivindicações e conquistas de movimentos sociais.

Do ponto de vista da TRS, a representação do aluno negro ancoragens que ressaltam sua “normalidade”, sua “igualdade”, seu “status” de ser humano “igual” aos outros. Trata-se, portanto, de ancoragens baseadas na configuração de interpretações históricas nas quais o indivíduo negro não era considerado um “igual”, era subalterno, um escravo, um não-humano. Essa “igualdade” também se encontra como um elemento fundamental na representação social da cultura afro-brasileira ao se referir especificamente a imagem do negro.

Como vimos, muitos professores afirmam contemplar as relações étnico-raciais em suas práticas e demonstram um certo conhecimento da temática, porém se limitam a atividades

pontuais e pouco acrescenta aos alunos no que se refere a cultura afro-brasileira e africana. Os professores participantes da pesquisa afirmaram trabalhar com a temática em questão; no entanto, em graduações diferenciadas, tendendo mais as atividades de caráter esporádico e situacional. As principais dificuldades apontadas por esses professores consistiram na falta de recursos para o trabalho com a temática e na existência do preconceito; em geral, entre os alunos ou relativo à sociedade como um todo. Além disso, alguns professores afirmaram não apresentar dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais. Porém, mesmo diante da ausência de dificuldades, algumas são apontadas pelos professores como integrantes da sua prática pedagógica.

Convém salientar a existência de uma clivagem no grupo decorrente da sua formação inicial espelhada no nível de informação relativo à questão étnico-racial, a mediação das práticas pedagógicas e a atitude para com a problemática. Se analisarmos a forma de mediação levando em consideração a instituição na qual foi obtida a formação inicial dos professores, verificamos que os que são oriundos da UEPB afirmam mediar as relações étnico-raciais pautada mais no uso de recursos didáticos e, sobretudo, na conscientização. Enquanto os professores formados na UVA afirmam realizar a mediação por conversas, pela ênfase na valorização do negro, de forma mais esporádica.

Em consonância com os relatos obtidos pelas entrevistas com os professores notamos que a escola tem sido pouco eficaz no tratamento do tema devido à ausência de uma problematização profícua das relações raciais.

A escola deve estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, esse espaço deve permitir ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, além de adquirir a compreensão da nossa história e cultura pautada na pluralidade. A legislação voltada para as relações étnico-raciais, sozinha, não garante sua plena eficácia, faz-se necessário que outras ações sejam estabelecidas no contexto escolar e na sociedade. Com efeito, o papel do professor adquire relevância incomensurável no contexto das novas abordagens em relação à história e cultura africanas e sua influência na história do nosso país. Embora temos o aparato legal para a efetivação de uma educação voltadas às relações raciais, ainda nos deparamos com as dificuldades dos professores na efetivação de tais propostas.

Mesmo que ao docente seja imposta a obrigatoriedade de abordar em sala de aula o que respalda a Lei 10.639/03, ele não é o único sujeito envolvido na efetivação da lei. Cabe também ao estado e municípios, por meio da secretaria de educação, garantir as condições

necessárias para que os docentes tenham suporte e cumpram com a demanda colocada pela legislação.

Portanto, em qualquer nível de atuação é possível ao professor trabalhar as questões raciais, sendo necessário um conjunto de aspectos que contribuam para uma mediação positiva e eficiente que perpassa desde a formação, o acesso a material didático e pedagógico adequados, além da vontade de reinventar sua prática pedagógica para promover o diálogo e o reconhecimento das culturas que integram nossa formação e que influenciam a composição das nossas raízes culturais.

Por fim, ressaltamos a relevância da temática da educação voltada às relações étnico-raciais para proporcionar o reconhecimento da pluralidade de culturas e etnias na escola. Assim, apontamos a necessidade da continuidade do debate para estabelecermos diálogos que estejam voltados para o reconhecimento da diversidade e sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, AB Edidora, 1998.

AGOSTINHO, Cilene de Sousa. SILVA, Leonardo Sousa da. SILVA, Luís Carlos Oliveira da. SILVA, Maria de Fátima de Sales. Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais nas escolas de educação básica – Alagoa Grande/PB. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

ALVES, Isidoro M. A ensaística e o trabalho científico. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, 2000.

ALVES, Luciana. O branco nas relações raciais construídas na escola. In: CARVALHO, Marília Pinto de. **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas: Papiros, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan/jun 2008.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. A função de resistência e sua contribuição para a formação docente: uma reflexão psicossociológica. In LIRA, André Augusto Diniz. MIRANDA, Marly Medeiros de. BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. **Revisitando o diálogo em representações sociais e educação**. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995.

ARRUDA, Angela. Subjetividade, mudanças e representações sociais. In FURTADO, Odair. REY, Fernando Gonzalvez. **Por uma epistemologia da subjetividade**: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais São Paulo: Casa do psicólogo. 2002.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7.ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**. Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROSO, Gisele Nascimento. OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro. O olhar docente sobre educação para as relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará. In: **37ª Reunião Anual – Anped**. Florianópolis, 2015.

BELLOTTI, Andreia. O Grupo Focal Reflexivo como instrumento metodológico na abordagem histórico-cultural: uma construção possível. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, IRAY. BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo, Atlas.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério de Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília MEC, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 jan. 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Panorama da educação do campo**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008.

BUSCHINI, Fabrice. Análise das facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. CAMARGO, Brigido Vizeu. JESUINO, Jorge Correia. NÓBREGA, Sheva Maia da. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2005.

CAMARGO, Brigido Vizeu. JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**. Santa Catarina, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPELLO, Bernadete Santos. CENDÓN, Beatriz Valadares. KREMER, Jeannette Marguerite. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANEDO, Daniele. “**Cultura é o quê?**” – Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 5, 2009, Salvador, 2009.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação**. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, No 28, p. 77-95, jan /fev /mar /abr 2005.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Ana Paula Pontes de. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita online na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra. CALIXTO, Pedro. PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan/abr 2014.

COELHO, Wilma Baía. **A cor ausente**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

\_\_\_\_\_. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, p. 39-56, jan./abr. 2007

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

CHAVES, Antônio Marcos. SILVA, Priscila de Lima. Representações Sociais. In CAMINO, Leoncio *et al.* **Psicologia Social: temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2013.

CRUZ, Ana Cristina. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

CRUZ, Tânia Mara. Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.30, n.01, p. 157-188, mar. 2014.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAL-FARRA, Rossano André. LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. 4º Ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 39, n. 138, p. 963-994, set/dez.2009.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

FÁVERO, Maria Helena. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e Representações Sociais: por uma articulação teórica e metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 21, n. 1, p. 17-25, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5 ed. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Viviane Barboza. SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 63, p. 103-120, abril de 2016.

FEUERSTEIN, Reuven. FEUERSTEIN, Refael S. FALIK, Louis. **Além da inteligência**. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, mai-ago. 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. No fluxo dos enunciados, um convite à contrapalavra. In: \_\_\_\_\_. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa em educação: questões e desafios**. p. 1 – 15. 2007. Disponível em: <[http://intranet.ufsj.edu.br/rep\\_sysweb/File/vertentes/Vertentes\\_29/maria\\_teresa\\_freitas.pdf](http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf)> Acesso em 23 de outubro de 2017.

FREZZA, Rose Mary. SPINK, Mary Jane. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Marcus Vinicius da. et al. **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

FONSECA, Marcus Vinicius da. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 13, p. 11-50, jan/abr 2007.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. Raça, Etnicidade e Migração. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOMES, Nilma Lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In. DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 40-51, Set/Out/Nov/Dez 2002.

\_\_\_\_\_. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações sociais no Brasil: uma breve discussão. IN: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10/639/03**. Brasília, 2005, p. 39-61.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012a.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/003**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012b.

GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Diversidade, cultura e educação**. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

JESUS, Fernando Santos de. O “negro” no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**. Revista do Laboratório de Ensino de História /UEL, Londrina, v.18, n. 1, p.141-171, Jan/Jun. 2012.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, 2018.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. ULUP, Lilian. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia. MENDES, Felismina Rp. LOPES, Manuel José. **As Representações Sociais na sociedade em mudança**. Petrópolis, Vozes, 2015.

JUNIOR SILVA, Hédio. **Discriminação racial na escola**. Entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

LIRA, André Augusto Diniz. SILVA, Edwirde Luiz. FIGUEIREDO, Helton Diego Gaião de. A velhice na perspectiva do alunado do ensino médio: um estudo comparativo entre a rede pública e particular de ensino. In: LIRA, André Augusto Diniz. MIRANDA, Marly Medeiros de. BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. **Revisitando o diálogo em Representações Sociais e Educação**. Campina Grande: EDUFCEG, 2016.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MACHADO. Laêda Bezerra. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MADEIRA, Margot Campos. **Representações Sociais e Educação**. Algumas reflexões. Natal: EDUFRRN, 1998.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**. As dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da Teoria das Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, jan/mar. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 11. n. 1, p. 56-68, jan/jun, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais Investigações em Psicologia Social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-186, mai-ago, 2003.

MOREIRA, Herivelto. CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta. SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação**. XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN. Salvador: Quarteto, 1999.

MUNANGA, Kalengele. Racismo: da desigualdade à intolerância. **São Paulo em Perspectiva**. v. 4. n. 2. Abri/jun 1990a.

\_\_\_\_\_. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**. n. 33, p. 109-117, 1990b.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida**. N 3ª. 2004. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Educação e diversidade cultural. In: **Cadernos PENESB: discussões sobre o negro na contemporaneidade e suas demandas**. Niterói, n 10. Jan-jun 2008/2010.

\_\_\_\_\_. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Especial Curso ERER-Educação para as Relações Étnico-raciais. **Caderno PENESB**, Niterói, 2010.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In CAMPELO, Adete Santos. CENDÓN, Beatriz Valadares. KREMER,

Jeannette Marguerite. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

NÓBREGA, Sheva Maia da. COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de Associação Livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima. LIMA, Aloisio da Silva. FORTUNATO, Maria Lucinete. OLIVEIRA, Francisca Bezerra. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Leunice Martins. Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e direitos. In: **36ª Reunião Anual – Anped**. Goiânia, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. LIMA, Fabiana Ferreira de. O novo PNE e a educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo de formação inicial docente. In: **37ª Reunião Anual – Anped**. Florianópolis, 2015.

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

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luiz. SAMBOIA, Ana Lúcia. **Características étnico-raciais da população**. Classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PASSEGI, Maria da Conceição. Representações sociais da escrita. Uma abordagem processual. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. PASSEGI, Maria da Conceição. SOBRINHO, Moisés Domingos. **Representações Sociais**. Teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque, 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. In: **30ª Reunião Anual – Anped**. Caxambu, 2007.

PEREIRA, Maria Leopoldina. Blogs literários no trabalho com professoras de Língua Portuguesa: as possibilidades de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

PEREIRA, Amauri Mendes. Histórias do negro no Brasil. In: **Educação das relações étnico-raciais no Brasil**: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. Brasília: Fundação Vale, 2014.

PETRUCCCELLI, José Luiz. SAMBOIA, Ana Lúcia. **Características étnico-raciais da população**. Classificação e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago. 1993.

RAMOS, Bruna Sola. SCHAPPER, Ilka. (Des)atando os nós da pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

RAMOS, Aline Oliveira. O preconceito racial percebido/não percebido pelas professoras na educação fundamental. In: **36ª Reunião Anual – Anped**. Goiânia, 2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROAZZI, Antonio. FEDERICCI, Fabiana C. B. WILSON, Margaret. A estrutura primitiva da Representação Social do Medo. **Psicologia: reflexão e Crítica**. v. 14, n. 1, p 57-72, 2011.

ROCHA, Solange P. A Lei 10.639/03 na primeira década: reflexões, avanços e perspectivas. In: AIRES, José Luciano de Queiroz et al. **Diversidades étnico-raciais & interdisciplinaridade: diálogos com as leis 10.639 e 11.645**. João Pessoa, 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. ABRAMOWICZ, Anete. CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diversidade e a diferença na educação. **Contemporânea**. São Carlos, n. 2, p. 85-97, jul-dez 2011.

RODRIGUES, Wallace. **Desconstruindo discursos de diferença na escola**. Educação e Realidade. Porto Alegre, 2017.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTIAGO, Milene Cristina. AKKARI, Abdeljalil. MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**. Desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura?** Editora Brasiliense, 1987.

SANTOS, Michele dos. CANEN, Ana. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural. In: **31ª Reunião Anual – Anped**. Caxambu, 2008.

SILVA, Geraldo da. E ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar as ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão Jeruse (org). História da Educação dos negros e outras Histórias. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Silvia Maria Cristina. ALMEIDA, Célia Maria de Castro. FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr/jun 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**. Entre a lei e as práticas sociais. Brasília, UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. TRINIDAD, Cristina Teodora. Há algo novo para se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.3. n. 120, p. 891-914, jul-set 2012.

SOARES, Lucineide Nunes. SILVA, Santuza Amorim da. relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos. In: **36ª Reunião Anual – Anped**. Goiânia, 2013.

SOUSA, Ana Maria Martins. DEPRESBITERIS, Léa. MACHADO, Osny Telles Marcondes machado. **A mediação como princípio educacional**. Bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul-set, 2012.

SOUZA, Florentina da Silva. PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

SOUZA, Clarilza de. BÔAS, Lúcia Pintor Villa. NOVAES, Adelina. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. SANTOS, Maria de Fátima de Souza. TRINDADE, Zeidi Araújo. **Teoria das Representações Sociais**. 50 anos. Technopolitik, 2011.

SOUZA, Florentina da Silva. PEREIRA, Leticia de Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 51-65. jan/mar 2013.

SILVA, Geralda da. ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **História da Educação do negro e outras histórias**. Brasília, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. BRUNO, Adriana Rocha. Convergências entre Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: o processo de construção de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. RAMOS, Bruna Sola. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, Mary Jane. LIMA, Helena. Rigor e visibilidade: a explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, Mary Jane. MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para a análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**. Aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

TÉBAZ, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**. Pedagogia da mediação. São Paulo, Senac, 2011.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver**. Histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

VALA, Jorge. A construção social das diferenças entre grupos humanos e as novas expressões do racismo. In: MOREIRA, Antonia Silva Peredes. CAMARGO, Brigido Vizeu. **Contribuições para a teoria e o método de estudos das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

VALA, Jorge. Racismos: representações sociais, preconceito racial e pressões normativas. In: JESUÍNO, Jorge. MENDES, Felismina. LOPES, Manoel. **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VILLAS BÔAS, Lúcia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 4. n. 156. p. 244-258, abr./jun. 2015.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB Editora, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

#### FICHA DE CARACTERIZAÇÃO

- 1) Nome: \_\_\_\_\_ 2) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 3) E-mail ou telefone \_\_\_\_\_
- 4) Vínculo empregatício: ( ) Efetivo ( ) Temporário.
- 5) De acordo com a classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) como você se auto define? ( ) Branco ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Pardo ( ) Indígena
- 6) Escola(s) em que atua \_\_\_\_\_
- 7) Em que turma você atua no momento? \_\_\_\_\_
- 8) Turno de atuação: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite
- 9) Quanto tempo você tem de experiência em sala de aula? \_\_\_\_\_ anos de docência.
- 10) Qual a sua formação inicial para docência?  
 ( ) Magistério ou outro equivalente. Especifique \_\_\_\_\_  
 ( ) Graduação em \_\_\_\_\_ Qual instituição? \_\_\_\_\_
- 11) Você possui pós-graduação?  
 ( ) Não  
 ( ) Sim. Qual? (Considere o maior nível) ( ) Especialização; ( ) Mestrado; ( ) Doutorado

#### QUESTIONÁRIO

12) Nesta pesquisa, utilizamos uma técnica denominada *Associação Livre de Palavras* (ALP) que consiste em uma atividade na qual ao ler uma palavra ou uma determinada expressão, você escreve as palavras que lhe ocorrem à mente, em sequência. É muito importante que seja sincero e coloque o que, de fato, pensou. Quais as palavras que você pensa com relação à expressão:

#### **CULTURA AFRO-BRASILEIRA**

---



---



---



---



---

13) Agora enumere, por ordem de importância, cada palavra que você escreveu com: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª.

14) Quais as palavras que você pensa com relação à expressão:

#### **ALUNO NEGRO**

---



---



---



---



---

15) Agora enumere, por ordem de importância, cada palavra que você escreveu com: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª.

16) Na sua formação inicial para se tornar professor/a, você estudou algum aspecto acerca das relações étnico-raciais? ( ) Sim ( ) Não

**17)** Caso sua resposta acima seja afirmativa, como você avalia sua formação inicial para a docência com relação às questões raciais?

Excelente  Boa  Regular  Ruim  Péssima

**18)** Nos momentos de formação continuada, houve algum estudo relacionado às questões raciais?

Sim  Não

**19)** Caso sua resposta acima seja afirmativa, com relação à sua formação continuada, como você avalia o estudo acerca das relações étnico-raciais?

Excelente  Boa  Regular  Ruim  Péssima

**20)** Você sente dificuldade em trabalhar com relações étnico-raciais na sala de aula?

Sempre  Muito  Ocasionalmente  Pouco  Nunca

**21)** Você já teve alunos negros em sala de aula?  Sim  Não

**22)** Se sim, havia algum tratamento diferenciado por parte dos demais alunos?

Sim  Não

**23)** Na escola, você presencia situações de discriminação por conta da cor da pele?

Sempre  Muito  Ocasionalmente  Pouco  Nunca

**24)** Você trabalha com a história e cultura afro-brasileira em suas aulas?

Sempre  Muito  Ocasionalmente  Pouco  Nunca

**25)** Dos recursos didáticos abaixo, qual(is) você utiliza com mais regularidade no trabalho com as relações étnico-raciais?

Livro didático  Brincadeiras  Músicas  Literatura infantil  Nenhum

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**26)** Você trabalha com livros de literatura infantil com personagens negros?

Não

Sim. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**27)** Como ocorre a mediação dos aspectos relacionados às relações étnico-raciais na sua sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**28)** Quais as dificuldades que você encontra ao tratar as relações étnico-raciais em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

**29)** O que você gostaria de conhecer melhor sobre o trabalho com relações raciais na escola?

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

BLOCOS	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE AFERIÇÃO
<p><b>BLOCO 1</b> Experiências de vida relacionadas ao preconceito racial</p>	<p>Obter dados referentes à percepção do professor acerca das manifestações do preconceito racial na em sua vivência e na escola.</p>	<p>1) A partir da sua experiência docente, você poderia nos falar sobre o/a aluno/a negro/a na escola? E na sua sala de aula?</p>	<p>Qual a imagem do aluno negro? Como é visto/percebido o aluno negro? Como se dão as relações, o rendimento, a participação da família?</p>
<p><b>BLOCO 2</b> Prática pedagógica do professor com relação à educação para as relações étnico-raciais.</p>	<p>Perceber como o professor percebe e avalia o trabalho com as relações étnico-raciais.</p>	<p>2) Você trabalha ou já trabalhou com as questões étnico-raciais? Como foi realizado esse trabalho?</p> <p>3) Foi um trabalho específico com a temática? Quais recursos foram utilizados?</p> <p>4) Qual sua visão acerca do papel do professor na mediação das relações raciais?</p> <p>5) Na escola em que</p>	<p>O trabalho com as relações étnico-raciais tem sido desenvolvido nas escolas?</p> <p>Uso dos recursos.</p> <p>O professor pode ser um mediador que colabore com um trabalho de valorização e conscientização?</p>

		<p>you teach with children's literature books with black characters? Have you used any in your classroom?</p>	<p>How do students perceive this type of book that brings black characters?</p>
<p><b>BLOCO 3</b> Lugar da cultura afro-brasileira na prática pedagógica</p>	<p>Compreender como se desenvolve o trabalho com a cultura afro-brasileira na prática do professor.</p>	<p>6) Qual a sua visão acerca da cultura afro-brasileira?</p> <p>7) Você trabalha ou já trabalhou esse tema?</p> <p>8) Como é percebido os aspectos da cultura afro-brasileira na sua prática docente?</p> <p>9) Você trabalha ou já trabalhou com a cultura afro-brasileira?</p>	<p>O que conhece sobre a cultura afro-brasileira?</p> <p>Ao trabalhar com a cultura afro-brasileira o que deve ser realmente enfatizado para melhor compreensão por parte dos alunos?</p> <p>Como foi desenvolvido trabalho com a cultura?</p>
<p><b>BLOCO 4</b> Conhecimentos teóricos acerca da temática das relações raciais.</p>	<p>Perceber o conhecimento teórico do professor acerca da educação para as relações étnico-raciais.</p>	<p>10) Em algum momento de sua formação inicial ou continuada você teve acesso ao texto da Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira na</p>	<p>Se não conheceu na formação inicial ou continuada já ouviu falar sobre essa lei?</p>

		educação básica?  11) O que você considera que seja o racismo?	
--	--	--	--