

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO SOBRE COTAS PARA NEGROS NA
UNIVERSIDADE**

Valquiria Rodrigues Reis Tomaim

**Ribeirão Preto
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO SOBRE COTAS PARA NEGROS NA
UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar
Orientadora: Prof. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima.

**Ribeirão Preto
2008**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO SOBRE COTAS PARA NEGROS NA
UNIVERSIDADE**

Comissão Julgadora:

Orientadora: Prof. Dra. Rita de Cássia Pereira
Lima.

Examinadora: Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano
Menin

Examinadora: Prof. Dra. Carmen Campoy Scriptori

Ribeirão Preto, 29 de agosto de 2008.

**Para os meus amores:
minha querida filha Cecília e
meu marido Cássio**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Rita de Cássia Pereira Lima, que em suas aulas e grupos de estudos, auxiliou-me a compor as idéias desenvolvidas nessa dissertação. Muito obrigada pela orientação, pela sensibilidade e pelo carinho.

Às profa. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin e Carmen Campoy Scriptori, cuja participação no exame de Qualificação contribuiu para novas reflexões referente a este estudo.

Às professoras do programa de pós graduação em educação (PPGE) – mestrado, desta instituição, em especial à professora Tércia Regina da Silveira Dias, que em suas aulas provocou discussões pertinentes para o crescimento da pesquisa no campo da diversidade cultural, da construção da identidade e da diferença.

Ao meu marido, Cássio, que me mostrou o caminho fascinante da pesquisa, encorajando e incentivando, agradeço as críticas, às vezes pesadas, e principalmente ao AMOR.

A minha filha, Cecília, que chegou trazendo muita alegria.

Aos familiares, em especial à minha sogra Cleuza Tomaim e minha mãe Dora Reis que durante o momento mais importante da minha vida, estavam me ajudando a cuidar da minha filha recém nascida.

Aos meus amigos do Programa de Pós-graduação pela convivência e pela oportunidade de troca de idéias e amizade, em especial a Andrea de Sousa Lima, Luzia Francisca Reis Rodrigues e ao Sidney Roberto Fernandes.

Agradeço a Deus.

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros nas universidades, visando, principalmente, incitar discussões, reflexões e indagações sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional. Parte-se do princípio que a escola é um espaço social propenso a tensões caracterizadas por situações que demonstram preconceito e discriminação ao negro, dentro e fora da sala de aula, seja em corredores ou na sala de professores. A pesquisa conta com o referencial teórico-metodológico dos estudos e pesquisas liderados por Serge Moscovici, no campo da Teoria das Representações Sociais, e também com o suporte de trabalhos sobre relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro. O estudo foi realizado em uma escola periférica de uma cidade no interior de São Paulo. Os participantes foram onze professores que lecionam disciplinas no Ensino Médio. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de um questionário, de entrevistas semi-estruturadas e de uma atividade de associação livre de palavras. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Primeiramente foi realizada análise de conteúdo temática em que foram identificados quatro temas principais articulados: *professor e escola*, *aluno*, *relações étnicas e cotas*. Em seguida, as entrevistas foram analisadas pelo programa informático ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), que dividiu o material discursivo em três classes, sendo inferidos os seguintes temas: “Possibilidade de acesso na universidade”, “Inclusão/exclusão do negro na sociedade”, “Condições sócio-econômicas dos alunos/ contexto da escola”. A associação livre de palavras foi realizada para complementar as entrevistas, visando maior aproximação dos processos formadores das representações sociais: a objetivação e ancoragem. No seu conjunto, a análise de conteúdo temática mostrou que os professores entrevistados possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na escola e na sociedade: não reconhecem a necessidade de cotas para negros na universidade, e nem de outra ação afirmativa para negros. Assim, a qualificação dos profissionais da educação e a mudança de suas representações sociais se tornam imprescindíveis para que eles aprendam a lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pela discriminação, atuando de forma a melhor conduzir a interação entre os diferentes grupos étnico-raciais no universo escolar.

Palavras-chaves: *Representação Social; Cotas para negros na universidade; Negro; Discriminação e Preconceito.*

ABSTRACT

The present research tried to analyze the social representations from the high school teachers about the quotas for black people in universities, specially aiming to incite discussions, reflections and inquiries about ethnic-racial relations in the educational context. It starts from the principle that the school is a social place inclined to tensions characterized by situations which show prejudice and discrimination towards black people, inside and outside a classroom, either in the halls or in the teachers' lounge. The research counts on the theory-methodological yardstick of the studies and researches led by Serge Moscovici, in the field of Social Representation Theory, and also with work about ethnic-racial relations in the Brazilian educational context. The study was performed in a school in the outskirts of a city in the interior of Sao Paulo. The participants were eleven high school teachers. The methodology followed a qualitative approach and the data collection was obtained through a questionnaire and semi-structured interviews. The interviews were recorded and transcribed. Firstly, it was done an analysis of thematic content in which three main articulated themes were identified: teacher, student and ethnics/quotas relations. Afterwards, the interviews were analyzed by the computer program ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte) which divided the discursive material into three parts, being inferred the following topics: "Possibility of access in the university", "Inclusion/exclusion of black people in the society", "Social-economic situations of the students/context of the school". Finally, it was done an activity of association free of words among the participants. In the whole, the analysis of thematic content showed that the teachers interviewed own similar representations before the issues which involve the black people in the school and society: do not recognize the necessity of quotas for black people in universities, and not even another affirmative action towards black people. Thus, the qualification of the professionals in education and the changing of their social representations become indispensable so that they learn to deal with the tense relations produced by racism and discrimination, acting in such a way to improve the interaction among the different ethnic-racial groups.

Keywords: Social Representations; Quotas for black people in universities; Black people; Discriminations and prejudice.

SUMÁRIO

RESUMO.....	06
ABSTRACT	07
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – O Negro e a Educação.....	17
1.1 Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre o currículo.....	18
1.2 Escola: paisagem racista silenciosa.....	26
1.3 Práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural.....	30
1.4 Cotas: fatores polêmicos.....	31
CAPÍTULO 2 – A Teoria das Representações Sociais (TRS)	36
2.1 TRS: Aspectos Gerais	37
2.2 Teoria das Representações Sociais no campo da Educação e relações étnicas.....	44
CAPÍTULO 3 – Delineamento Metodológico.....	48
3.1 Tipo de pesquisa.....	49
3.2 Participantes da Pesquisa - caracterização do grupo estudado.....	50
3.3 Procedimentos Gerais e Coleta de Dados.....	51
3.4 Procedimentos da Análise dos Dados	51
CAPÍTULO 4 – Representações Sociais de Professores do Ensino Médio Sobre Cotas para Negros na Universidade.....	54
4.1 A fundamentação na Teoria das Representações Sociais.....	55
4.2 A Análise de Conteúdo das Entrevistas	56
4.2.1 Professor e Escola: ofício e local de trabalho.....	57
4.2.2 Aluno.....	62
4.2.3 Relações Étnicas	
4.2.4 Cotas.....	80
4.3 Análise de Dados Utilizando-se o Software ALCESTE.....	85
4.4 A Associação Livre de Palavras	94
4.5 Análise de conteúdo, ALCESTE e associação livre de palavras: uma síntese da construção de representações sociais sobre cotas para negros na universidade.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS	
Anexo A – Esclarecimento Sobre o Projeto de Pesquisa.....	116
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	117
Anexo C – Modelo de Questionário.....	118
Anexo D – Roteiro de Entrevista.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização dos Participantes.....	50
Quadro 2	Análise Temática: Professor e Escola	58
Quadro 3	Análise Temática: Aluno.....	63
Quadro 4	Análise Temática: Relações Étnicas.....	68
Quadro 5	Análise Temática: Cotas.....	80
Quadro 6	Seleção de radicais/palavras mais significativas da Classe 1.....	86
Quadro 7	Seleção de radicais/palavras mais significativas da Classe 2.....	88
Quadro 8	Seleção de radicais/palavras mais significativas da Classe 3.....	92

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática das relações étnico-raciais na escola surgiu de reflexões, indagações e tensões vivenciadas no ambiente escolar durante nossa trajetória como educadora. Essas tensões são caracterizadas por situações que demonstram preconceito e discriminação ao negro, dentro e fora da sala de aula, seja em corredores ou na sala de professores. Muitos fatos nos incomodaram como, por exemplo, piadas racistas na sala de professores, observações preconceituosas sobre a incapacidade de alunos em irem bem nas provas devido a sua cor, e o que é pior, era comum os professores sentenciarem o futuro dos alunos negros numa perspectiva fatídica e inferior aos brancos. O que mais nos incomodou é perceber em alguns professores a subestimação da capacidade do aluno negro em relação ao sucesso escolar, em geral justificada pela sua situação de miséria, logo, sem perspectiva profissional, a não ser como mão de obra.

Assim, a presente pesquisa propõe analisar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros nas universidades, visando compreender como essas representações se formam e incitar discussões sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional. Muitos estudos já foram e estão sendo realizados sobre a temática, em que os autores abordam as desigualdades educacionais e sociais entre negros e brancos (RAMOS, 2005; RIBEIRO, 2000; REGUEIRA, 2004), enfocam as lutas para promover o acesso da população negra ao ensino superior (LOPES, 2000; MOEHLECKE, 2000; CAMARGO, 2005), propõem reflexões sobre ações afirmativas e cotas nos vestibulares das universidades públicas (BALBINO, 2004; RODRIGUES, 2004; RODRIGUES, 2005), analisam mudança de representações em relação aos diversos tipos de políticas de cotas (MENIN e SHIMIZU, 2005), dentre os quais se inclui este nosso trabalho.

Essas pesquisas mostram que se faz necessário captar aspectos da formação identitária do campo escolar que, segundo Brandão (2006), revelam frequentemente implicações negativas do racismo praticado contra estudantes negros na forma de violência simbólica; já outros estudos (CLEMÊNCIO, 2001; SISS, 2001; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2002), constata empiricamente as lacunas que restam a serem preenchidas pelos cursos de formação de professores, no que se refere ao trato da diversidade étnico-racial.

O presente trabalho pretende abordar as políticas educacionais de ações afirmativas para negros, em especial as políticas de cotas nas universidades. Porém, traremos para a discussão as demais políticas como forma de ilustrarmos algumas conquistas no campo das relações étnicas. É interessante ressaltar que como políticas referentes ao campo educacional têm-se: reivindicação de mudanças curriculares, cotas para ingresso nas universidades públicas, cursinhos pré-vestibulares para negros, até a atual conquista, relacionada à inserção do ensino da História da África e dos Afro-descendentes no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Essas ações afirmativas têm o intuito de reparação, de reconhecimento e valorização, sendo de forma geral tentativas de ratificar o preconceito e a discriminação do negro na escola e mais amplamente na sociedade, elevando sua auto-estima num processo de construção da sua identidade. Sendo assim, essas ações propõem:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (SILVA, 2004, p.43)

Em relação às mudanças curriculares, tem-se como início de conquista o decreto da lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003). Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A temática também se refere à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e à contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira. As áreas de História do Brasil, Literatura Brasileira e Educação Artística estão diretamente responsáveis por essa revisão curricular, porém, esse compromisso abrange todos os educadores eticamente envolvidos com o processo educacional que, desta forma, estão recuperando a participação dos negros nas áreas social, econômica e política na história do Brasil. O texto da lei traz ainda a obrigatoriedade de incluir-se no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”.

Na forma de projeto de Lei 73/99 - ou Lei de Cotas (BRASIL, 1999), as cotas para ingresso nas universidades públicas são uma outra ação afirmativa que consiste em estabelecer mecanismos para garantir vagas para estudantes negros oriundos da escola

pública em todas as universidades federais brasileiras e deve ser compreendido, segundo o manifesto em favor da lei, como:

[...] uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente ao Plano de Ação de Durban, [...]. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente programe políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém chegados, negando explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira (MANIFESTO em favor, 2006, p. 01-02).

Pode também ser mencionada a idéia de se criar cursinhos pré-vestibulares para negros e pessoas carentes no Brasil, que surgiu na Bahia e se espalhou para diversos lugares. As instalações são feitas em diversos espaços como sindicatos, igrejas, terreiros de candomblé ou escolas de samba, e contam com o trabalho de professores voluntários que acolhem a idéia e seus alunos. O principal objetivo, segundo Frei David Raimundo Santos, “é potencializar o ingresso dos afrodescendentes nas universidades brasileiras” (2001, p. 18).

Diante deste contexto, a presente pesquisa busca conhecer e compreender as representações sociais que professores do Ensino Médio, de uma escola da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, têm sobre cotas para negros, propostas nas políticas acima citadas. Além de identificar como esses professores vêem essa política de ação afirmativa, pretende-se a partir daí analisar alguns posicionamentos que podem fundamentar possíveis visões preconceituosas e discriminatórias ao negro, interferindo assim na sua prática docente e na relação interpessoal entre professores e alunos.

Para realizarmos esta pesquisa teremos como suporte e referencial teórico os estudos e pesquisas liderados por Serge Moscovici (1961), dentro do que o autor denomina Teoria das Representações Sociais (TRS). Segundo Moscovici:

Por representação social, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso da comunicação interpessoal. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI apud SÁ, 1996, p.31).

Ao identificarmos e analisarmos as representações sociais que os professores pesquisados têm sobre a ação afirmativa “cotas para negros”, procuramos compreender como elas podem vir a interferir na relação interpessoal professor-aluno, e principalmente no julgamento do professor quanto aos alunos, sobretudo suas possibilidades de continuar os estudos e terem uma emancipação social. Nesse sentido, Lima (2005) aponta, ao citar Moscovici (1978), que as representações sociais podem ser diferentes de acordo com as classes, as culturas ou grupos, contribuindo assim para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Para o mesmo autor, essas representações se formam principalmente quando as pessoas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação de massa e à herança histórico-cultural da sociedade, constituindo-se em imagens que condensam um conjunto de significações e de sistemas de referências que permitem que se interprete os acontecimentos, que se dê sentido ao inesperado (MOSCOVICI, 1978).

Por acreditarmos que a escola, como instituição social, pode reproduzir os paradigmas de uma sociedade elitista, repleta de discriminações, dentre elas as raciais, este trabalho buscou focar as representações sociais sobre cotas para negros na universidade em um grupo cultural específico, os professores do Ensino Médio. Denise Jodelet, discípula e colaboradora de Moscovici, traz em seus trabalhos que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET apud, SÁ, 1996 p.32).

Assim, percebemos que é fundamental que os educadores sejam aliados na compreensão e na defesa das ações afirmativas para negros, como atitudes significativas para que o Estado e a sociedade reconheçam e revejam os prejuízos causados durante décadas aos afro-descendentes. Na escola pesquisada isto se torna ainda mais relevante, uma vez que seu corpo discente é constituído na sua maioria por jovens negros, além de apresentar uma considerável evasão escolar que, em geral, pode ser explicada pelas precárias condições sócio-econômicas das famílias da comunidade circunscrita à escola e por estes alunos não reconhecerem a própria instituição escolar como um espaço legítimo de cidadania. Observamos, enquanto professora de uma escola do mesmo bairro, que muitos destes alunos não demonstram interesse em prosseguir seus estudos, seja em cursos profissionalizantes ou no ensino superior, perspectivas traçadas por eles mesmos como inúteis.

O que ainda pode ser observado neste contexto educacional é que prevalece um currículo pautado na valorização da cultura dominante que, por sua vez, tanto inferioriza quanto omite a contribuição e as lutas do povo negro para a formação da nação brasileira. É possível notar que tais alunos sofrem humilhações no ambiente escolar com apelidos ou piadinhas estereotipadas referentes à sua cor, à textura do seu cabelo, ou até mesmo aos traços de seu nariz ou lábios, caracterizando marcas severas do preconceito e da discriminação. De acordo com nosso posicionamento, o educador não deveria se calar mediante tamanha depreciação da imagem e da identidade do negro ou de qualquer outra etnia, por isto a necessidade de sensibilização e, essencialmente, de uma formação adequada desses profissionais, para que ao invés de se omitirem ou legitimarem o problema, saibam lidar com o assunto e agir de forma apropriada para essas situações. Além de aliados na luta contra o preconceito e a discriminação, tais educadores deveriam ser os percussores no incentivo e encaminhamento dos educandos na continuação de seus estudos, oferecendo uma educação emancipadora e de qualidade, engajados em transformar a educação a partir de uma perspectiva que vislumbre mudanças necessárias.

Para tanto, compartilhamos com Paulo Freire que o ato de ensinar exige do educador a convicção de que é possível operarmos transformações no mundo, ou seja, o professor é capaz e deve mover no aluno e em si mesmo o sentido de que “não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1996, p.77).

Saber como os professores elaboram representações sobre as políticas de ações afirmativas para negros, especificamente as cotas, servirá de ensejo para iniciar uma discussão/conversa que tem como intuito obter expressões que possam caracterizar o preconceito ou até mesmo a negação da existência deste nos profissionais da educação.

Dessa forma, é comum encontrarmos pessoas/professores que negam a existência do preconceito, sustentando o mito da democracia racial. Parafraseando Nelson Rodrigues, estes professores, ao se posicionarem assim, seriam de uma “ingenuidade perfeitamente obtusa” ou de uma “má-fé cínica”. Então, faz-se necessário repensar a formação inicial e continuada destes professores, discutir as informações que os profissionais da educação têm tido sobre o tema. A qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que eles aprendam a lidar com as tensas relações

produzidas pelo racismo e pela discriminação, atuando de forma a desconstruir estereótipos associados a diferentes grupos étnico-raciais.

Pesquisar representações sociais de professores sobre o tema pode ser revelador quanto a caracterizar o preconceito e a discriminação ao negro no ambiente escolar, observando como eles podem se manifestar na prática docente e na relação interpessoal professor-aluno. Conseqüentemente, abordar as representações sociais desses educadores sobre cotas para negros na universidade pode contribuir para compreendermos como se fundamentam possíveis visões preconceituosas e discriminatórias quanto à continuidade dos estudos para os negros. O estudo pretende mostrar que admitir a existência do racismo é fundamental para começarmos a falar de mudanças na educação, principalmente no que se refere às relações étnico raciais.

Para abordar o tema, este trabalho se estrutura da seguinte maneira: no Capítulo I abordamos temáticas como ações afirmativas para negros, diferenças e preconceitos na escola, identidade negra e formação de professores, fazendo dessa forma uma revisão sobre tais temas. Já no Capítulo II deu-se atenção à importância da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici, para o estudo aqui desenvolvido. Também neste capítulo foi necessário realizarmos uma análise de alguns trabalhos sobre representações sociais no campo da educação que têm como tema as relações étnico-raciais. Com relação à abordagem metodológica, o Capítulo III explicita aspectos do tipo da pesquisa, os procedimentos de coleta e a análise de dados. Enfim, no Capítulo IV é apresentada a análise de conteúdo temática das entrevistas com base em Bardin (1995) e a análise das entrevistas com o auxílio do *software* ALCESTE, em que foram buscados contrastes entre essas duas técnicas. Foi também realizada uma atividade de associação livre de palavras com os participantes visando compreender melhor a formação de suas representações sociais sobre cotas. Espera-se que esses múltiplos recursos metodológicos, considerados de forma articulada, possam indicar como se constroem as representações sociais dos professores sobre cotas para negros na universidade.

Capítulo 1
O Negro e a Educação

1.1 Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre o currículo.

Quando pensamos em currículo, numa perspectiva cultural, não podemos esquecer a tendência em se privilegiar a cultura eurocêntrica na grade escolar do ensino fundamental e médio. Culturas de outros continentes ou de nativos que tiveram e têm grande influência na formação do nosso povo, como por exemplo a negra e a indígena, tendem a não ser consideradas. Muitas vezes, se retratadas, são vistas como civilizações atrasadas ou mesmo primitivas.

Esse cenário, por sua vez, começou a ser modificado com a implementação da Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e com o parecer nº. CNE/CP 003/2004 da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. A lei referida estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A temática também se refere à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e aos negros na formação da sociedade nacional. As áreas de História do Brasil, Literatura Brasileira e Educação Artística estão diretamente responsáveis por essa revisão curricular, porém, esse compromisso abrange todos os educadores comprometidos eticamente com o processo educacional. Desta forma, estão recuperando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política que fazem parte da História do Brasil.

O texto da lei ainda traz a obrigatoriedade de se incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como o “Dia da Consciência Negra”. O parecer traz, entre outros aspectos, a lei como uma política de ação afirmativa, de reparação, de reconhecimento e valorização. Além de incluir no currículo conhecimentos relacionados com a temática citada, a proposta é essencial por se configurar como mais uma tentativa de ratificar o preconceito e a discriminação do negro de forma específica na escola e mais amplamente na sociedade, elevando sua auto-estima num processo de construção de sua identidade.

Mas sabemos que a implementação da lei, por si só, não basta para mudar o quadro do negro na escola. É necessário que as questões étnico-raciais abandonem os âmbitos legais e integrem a cultura escolar, ou seja, que façam parte do cotidiano escolar em uma perspectiva transformadora e cidadã. Assim, nota-se que é importante percorrermos três caminhos para melhor compreendermos a situação em que se

encontra a Lei nº. 10.639 no cenário escolar depois de quatro anos: 1) apresentar os principais pontos da lei e alguns aspectos da história das lutas de resistências e reivindicações dos negros no Brasil; 2) identificar e compreender os limites e contradições encontradas para a efetivação da lei no espaço escolar e 3) abordar as perspectivas desta implantação como ação afirmativa, numa visão que elege a escola como um espaço no qual a diversidade deve ser considerada e respeitada para uma aprendizagem mais efetiva.

A discussão aqui proposta versará sobre a função social da escola enquanto instituição capaz de propiciar o crescimento sócio-cultural do indivíduo, do professor e principalmente a abordagem do currículo dentro de uma perspectiva crítica, transformadora e inclusiva. Para ilustrar a trajetória e a luta dos negros na sociedade, e em especial na escola, reproduzimos aqui trechos de uma matéria publicada no jornal *Quilombo*:

[...] Se o negro tiver dinheiro poderá estudar onde lhe aprouver. No entanto a questão verdadeiramente não se reduz a isto. Aí está o Colégio Notre Dame de Sion, que não aceita alunas negras, mesmo que elas se sujeitem a pagar as pesadas mensalidades. [...] Conheço o caso de um rapaz que, durante três anos consecutivos prestou exames para a Escola Militar, tendo todos os anos passado na prova intelectual, mas no exame médico era sempre reprovado. Na última vez, o médico examinador disse-lhe confidencialmente que ele não tinha absolutamente nada, mas a cor. [...] Quando um diretor de um estabelecimento de ensino não pode proibir a entrada de um aluno negro no corpo discente de seu educandário, e a veia de seu preconceito entra em efervescência, ele move-lhe (sic) uma perseguição durante o decorrer do curso, promove seu alijamento psicológico, dificulta-lhe o que houver de mais banal; todo faz crer que há uma campanha subterrânea e organizada visando anular as aspirações do negro que deseja estudar (COSTA, 1948, p.04).

Apesar destes relatos datarem da década de 1940, não é incomum encontrarmos a figura do negro estigmatizada e subestimada no ambiente escolar. Muitas pessoas duvidam que o racismo ainda exista no Brasil e acreditam no mito da democracia racial, que pode se dar no ambiente escolar de forma silenciosa e devastadora, sutilmente ou não, historicamente e atualmente. Para contestar tais situações fez-se necessário um movimento de resistência em que discussões e reivindicações de valorização social, através da educação, da cultura e da arte viessem à tona.

No Brasil, historicamente através dos grupos de Movimento Negro, têm-se travado lutas e conquistas significativas que vão desde estudos étnicos e culturais,

reivindicação de mudanças curriculares, até a atual conquista da publicação da Lei nº. 10.639, tornando obrigatório o ensino da História da África e dos Afro-descendentes no Ensino Fundamental e Médio, como já mencionado anteriormente. Dentre estas ações ocorreu o 1º Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro em 1950, abordando temas que de forma geral buscavam recuperar a cultura afro, as sobrevivências religiosas, formas de lutas (capoeira de Angola, batuque, pernada) e as línguas (nagô, gêgê, língua de Angola e do Congo, as línguas faladas nos anos de escravidão). Já na década de 1950, iniciaram-se os primeiros estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos no Brasil; nas décadas seguintes, em repressão aos estudos referentes acima, os militares oficializaram a ideologia da democracia racial e a militância que ousou desafiar esse mito foi acusada de imitadora dos ativistas americanos que lutavam pelos direitos civis.

Somente na década de 1980 é que ocorreu a retomada dos estudos sobre preconceitos e estereótipos raciais em livros didáticos. Mais tarde, pesquisas comprovaram que em função da valorização da imagem do branco, a imagem do negro era depreciada. Em uma destas pesquisas foi investigada a representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa de 1º. e 2º. Ciclos de Ensino Fundamental, da década de 1990, atentando-se para a representação dos personagens negros, a sua história, a sua cultura e o seu cotidiano. O estudo apontou que

[...] a presença do elemento negro foi pouco freqüente nos livros de Comunicação e Expressão de nível 1. Sua rara presença foi marcada pela estereotipia, pela folclorização e cristalização da imagem. Foi sugerida uma desumanização e incapacidade, bem como uma atuação restrita no espaço social. O negro foi ilustrado e descrito como um ser próximo dos seres irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem incapacidade intelectual (SILVA, 2004, p.77).

Desta forma, vale ressaltar que um professor comprometido com questões étnicas deve ter condições de utilizar o livro didático e qualquer outro material de forma crítica, transformando-o em instrumento de construção de conhecimento e desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos. Dessa forma, o professor possa ser um mediador consciente no sentido de identificar e criticar os estereótipos depreciativos que esses materiais podem veicular.

Ainda nos anos de 1980, em São Paulo, a *Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra* e o *Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros* promoveram discussões com professores de

várias áreas sobre a necessidade de rever o currículo e introduzir conteúdos não discriminatórios. Mais recentemente, em 1996, foram incluídos entre os critérios de avaliação dos livros didáticos, comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assuntos específicos sobre as questões raciais. Em 1998 ocorreu a inclusão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, da temática Pluralidade Cultural entre os temas transversais. Já em 2003 temos a lei, anteriormente citada, que obriga a alteração curricular que ainda privilegia a cultura eurocêntrica (BENCINI, 2004, p.49; 51).

Estas conquistas e intervenções são significativas para a formação da identidade do povo brasileiro. Porém, não basta apenas a lei, são necessárias medidas complementares essenciais para modificar o currículo escolar marcado por tamanha impregnação da cultura dominante. Outras medidas devem focalizar a formação de professores e gestores educacionais comprometidos em assumir uma postura ética diante das injustiças com os negros, sejam históricas ou culturais. Segundo Silva (2004, p. 43)

a lei é uma ação afirmativa, uma política de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade do povo negro, que atende ao determinado pelo Programa Nacional de Direitos Humanos, bem como aos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, durante a Convenção da UNESCO de 1960, objetivando combater o racismo e a discriminação, e pela *Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia Discriminação Correlatas*, promovida em Durban, África do Sul, em setembro de 2001.

A história da construção do currículo escolar sempre foi envolvida por complexos interesses sociais e econômicos, numa relação que engloba políticas para o desenvolvimento econômico das nações. Sendo assim, deixa de levar em consideração fatores essenciais da diversidade cultural dos povos a ele aplicado. Para Apple (1982, p.95), as escolas desenvolvem funções sociais muito importantes para toda a comunidade, porém, “as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população”. Neste sentido, pensando o currículo escolar para a realidade brasileira, temos que o desprezo pelos conhecimentos oriundos de culturas africanas caracteriza uma medida de aculturação do povo. Devemos lembrar que o currículo é historicamente determinado pela visão de um grupo social que elege e legitima os conhecimentos que devem ser compartilhados socialmente, até mesmo como verdades. Em outras palavras:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma “tradição seletiva” resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1994, p.59).

No caso brasileiro, esta “tradição seletiva” tratou logo de excluir a cultura do negro, do povo indígena e, como já mencionamos, privilegiou a cultura eurocêntrica como matriz de nossa identidade, ao invés de vislumbrar a mestiçagem como elemento que constitui o nacional.

Se o ato educativo, em si, compreende um ato político, portanto, não é neutro ou imparcial, espera-se que os indivíduos que compõem o quadro escolar tenham uma postura crítica com relação ao currículo, sendo esse um elemento importante na organização do trabalho pedagógico, não somente pelo conhecimento nele descrito, mas principalmente o que está subentendido em sua aplicação no cotidiano. Desta forma, é também de se esperar que “a elaboração de um programa curricular que valorize as contribuições de várias culturas de forma explícita dinamiza e potencializa o conhecimento numa perspectiva multicultural e intercultural” (SILVA, 2003, p.30).

O currículo escolar no modelo que enfatiza a cultura branca em detrimento à cultura negra traz consigo um processo de naturalização da inferioridade racial, reforçando a discriminação e os preconceitos expressos formalmente em nossa sociedade. Portanto, mudar esse quadro é de suma importância como forma de valorização e reconhecimento da contribuição do povo negro para a constituição de nossa sociedade.

No entanto, estas mudanças enfrentam diversas resistências no campo educacional e social, uma vez que a escola brasileira insiste em reafirmar o seu caráter excludente, como procurou demonstrar Arroyo:

Á medida que vamos nos aproximando da estrutura e ossatura da escola e de nosso sistema escolar, vamos percebendo com maior nitidez como seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe.

Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção (ARROYO, 2000, p.35).

Respondendo a este caráter excludente, a Lei nº 10639 visa tornar o meio escolar um espaço para o respeito e o reconhecimento da identidade do negro, caminhando para o encontro com um *locus* plural, em que cidadania deve ser entendida como participação e pertencimento. As crianças e jovens negros, assim como de outras etnias, devem se sentir pertencer a este universo escolar, ao invés de atuarem como sujeitos passivos no processo sócio-educacional. Portanto, faz-se necessário que sejam compreendidos como protagonistas de uma ação política e emancipadora.

Agora, é notório que tal lei não possui poder para mudanças rápidas em nossa realidade escolar. É necessário que seja acompanhada de uma vontade política do professor e de toda a comunidade, uma vez que precisamos nos atentar para como este conteúdo curricular será abordado em sala de aula, levando em consideração a formação do profissional da educação para lidar com estes conhecimentos em um ambiente marcado pelo preconceito e a intolerância. Outro aspecto é o incentivo à valorização das diferenças, ao invés de encontrarmos um cenário marcado pela hierarquização de culturas. Neste sentido, as propostas educacionais deveriam abandonar o ensino fragmentado e a aprendizagem unilateral, adotando um processo que valorize a contribuição da família, a gestão democrática pautada no diálogo entre os educadores e os protagonistas desta educação: os alunos.

Além das mudanças dos conteúdos curriculares, são necessárias outras medidas que viabilizem iguais oportunidades de educação, tais como a elaboração de livros didáticos e outros materiais, e a formação de professores que propicie a compreensão e o respeito à diversidade cultural. Conforme já mencionamos, é comum encontrarmos profissionais da área que negam a existência do preconceito, sustentando o mito da democracia racial. Sendo assim, é importante repensar a formação inicial e continuada destes professores, refletir sobre os preconceitos e a necessidade de abordá-los de frente. Consideramos que, se o professor e outros envolvidos com a escola não mudarem sua forma de pensar, dificilmente esse quadro se reverterá no contexto escolar. Daí a importância de se estudar as representações sociais.

De acordo com nossa experiência profissional, às vezes professores admitem o preconceito e a discriminação na sociedade e confessam que conhecem pessoas preconceituosas, ou seja, sabem reconhecer uma situação caracterizada pelo racismo.

Porém, têm dificuldades em admitir que o mesmo exista em suas escolas e muito menos que eles sejam preconceituosos. Admitir a existência do racismo e enfrentarmos as questões é fundamental para começarmos a falar de mudanças educacionais no que se refere às relações étnico raciais.

Nestes termos, a qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que possamos melhor lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e a discriminação no ambiente escolar. A qualificação deve envolver de forma complexa esses indivíduos, buscando mudança de valores para que eles tenham condições de criticar a cultura dominante e até mesmo desmistificar as representações que são construídas sobre a cultura e o povo negro. Faz-se necessário, nos cursos de qualificação docente, discutir e refletir sobre essas representações que eventualmente surgem no cotidiano escolar, uma vez que este é um caminho para que ocorra uma mudança efetiva. Lança-se assim, a possibilidade de termos professores sensíveis e capazes de conduzir as relações entre diferentes grupos étnico-raciais, essenciais para o processo de transformação da educação brasileira.

Ainda de acordo com nossa experiência, outro fator que comumente é alegado pelo professor para justificar a limitação da aplicação da lei é a falta de material didático e publicações sobre o tema. Isso seria sanado se tivémos professores que não se restringissem a usar os livros didáticos fornecidos pelas Secretarias de Educação e que fossem professores-pesquisadores, comprometidos eticamente com as relações étnicas. Pesquisas mostram, segundo Oliva (2006, p.83), que já ocorre um aumento considerável na produção científica de livros sobre a temática e que alguns livros didáticos já apresentam capítulos sobre a África.

Já a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” deve ser melhor analisado pelos educadores. Esta data tornou-se o único momento de se falar na cultura e na história dos afros-descendentes na escola. E o que é pior, as peças teatrais, os desfiles ou as caricaturas somente retratam o negro sob o aspecto da escravidão. Assim, a cultura negra é tratada como espetáculo, exótica e cheia de estereótipos.

Segundo Silva (2004, p.52), o que seria mais apropriado é que, ao trabalhar essa temática, o professor tivesse em mente a idéia de se aprofundar nas causas e conseqüências da dispersão dos africanos pelo mundo e abordar a história da África antes da escravidão, além de focar as contribuições dos africanos para o desenvolvimento da humanidade e as figuras ilustres que se destacaram nas lutas em

favor do povo negro, como por exemplo Zumbi, Nelson Mandela, o poeta Solano Trindade, Martin Luther King, etc. Já Oliva (2006, p.85) nos dá uma contribuição de como trabalhar o tema da cultura negra na escola:

Como exercício introdutório, é interessante abordar as representações elaboradas sobre os africanos, identificando e desconstruindo os argumentos racistas e estereótipos. É necessário também o uso adequado de categorias e conceitos, evitando o anacronismo e o esquecimento das características históricas africanas. Para despertar o interesse dos alunos, o recurso aos mapas é um bom caminho. Podem-se utilizar tanto reproduções das características geográficas quanto da distribuição das múltiplas sociedades e hegemonias políticas. Outra possibilidade é mostrar a reinvenção dos contornos políticos nos últimos dois séculos a partir da ação colonial europeia e dos processos de independência africanos. No campo da literatura, existem excelentes trabalhos direcionados para o ensino fundamental. Contos, romances e ficções históricas possibilitam acessar parte das sofisticadas e específicas mentalidades e realidades africanas. O recurso a documentários permite uma boa visão.

Como se vê, temos algumas sugestões para uma abordagem que privilegia fatores positivos ao falarmos sobre o continente africano e principalmente sobre o negro. Portanto, para revermos o problema racial no ambiente escolar faz-se necessário um trabalho pedagógico realmente democrático, intencionado em construir e desenvolver uma consciência crítica e emancipadora em todos os envolvidos no processo educacional. E isso está intimamente ligado à formação intelectual de qualidade dos docentes, que propicie reflexão sobre os preconceitos e discriminações de alguns grupos na sociedade.

Para Silva (2004), a escola deve ser potencializada como território de reconfiguração de identidades e de reconstrução de relações sociais, de semear a consciência política e histórica da diversidade e de promover ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Para tanto, deve ser capaz de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. Pois bem, os educadores deveriam estar atentos para as imagens veiculadas em livros e materiais didáticos, às frases compensatórias ou piadas com estereótipos depreciativos.

Dessa maneira, o professor poderia assumir um papel comprometido sendo pesquisador e reflexivo. Para tal tarefa, anualmente é oferecida uma preparação aos professores do ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de São Paulo, curso realizado por pesquisadores da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), juntamente com a Secretaria da Educação, intitulado *São Paulo, educando pela*

diferença para a igualdade. Neste curso são oferecidas aos professores oportunidades de discussões, reflexões e sugestões de atividades, de leituras, de filmes, de músicas e de sites sobre a temática. Foi ofertado ainda um curso de especialização *lato sensu* denominado *Estudos Culturais Afro-Brasileiro e Africanidades*, também promovido pela UFSCar.

Essas são algumas iniciativas de formação e aperfeiçoamento que poderão dar suporte aos professores interessados em modificar o problemático quadro em que se encontram as relações étnicas no contexto escolar.

1.2 Escola: paisagem racista silenciosa

Conforme nossas observações enquanto professora, no ambiente escolar há uma paisagem que se repete constantemente durante os anos letivos, permeando alguns traços da vivência escolar. Esta paisagem se caracteriza por ser simultaneamente racista e silenciosa. O silêncio a que nos referimos trata-se, não somente, do pouco caso em que os conflitos étnicos são tratados no ambiente escolar, mas também do silêncio dos professores e demais integrantes da escola que, quando se deparam com alguma situação que caracteriza a discriminação racial, agem com tolerância ou mesmo ignoram o ocorrido como sendo apenas um mal entendido. Silêncio dos pais e familiares de alunos humilhados que, acostumados com tais relações hierárquicas, não reclamam e nem tentam apurar como os fatos se deram. Dessa forma, não denunciam as discriminações que seus filhos sofreram, e assim não os orientam a posicionar-se nessas situações, apenas a calar-se. Mantém-se dessa forma o ciclo de humilhações e maus tratos construídos e naturalizados socialmente em relação aos negros.

Esses processos singulares de exclusão e discriminação acontecem no ambiente escolar. Para Abramowicz (2006a, p.55), “na escola o outro, o diferente é depreciado, ridicularizado, estigmatizado, discriminado e finalmente excluído em geral, na frente de todos e com a anuência dos profissionais da educação, quando silenciam ou participam dessas situações.”

Muitas vezes ouvem-se professores dizendo que o preconceito está no próprio negro, que não se aceita como negro. Essa fala sem dúvida demonstra o despreparo desses profissionais que não conseguem dimensionar a situação. Ao

seguirmos a devastadora lógica dos maus tratos e danos psicológicos por eles causados, temos que uma criança negra, ou de qualquer etnia, que cresce ouvindo que sua pele e seus traços físicos não são bonitos, que seu cabelo é ruim, que passa a vida sofrendo humilhações e ouvindo ditos populares e piadinhas desqualificando sua etnia, dificilmente consegue assumir a sua identidade e os valores de sua cultura. E o quadro ainda se agrava quando esta criança não pode contar com a ajuda de professores e familiares para discutir estas questões do ponto de vista de sua afirmação étnico-racial. Então, como será que esta criança irá se ver e se sentir enquanto negra? Ao invés de aprender a se defender e orgulhar-se de sua etnia, a criança negra cresce aprendendo a se calar diante das ofensas, começa a absorver tais humilhações como sendo verdades. Sendo assim,

[...] os pais, a escola, a cultura, os professores estão impregnados de uma forma de socializar enquanto “agentes socializadores” por meio da transmissão de valores e crenças arraigados na tessitura da produção das significações e sentidos da cultura em geral que influenciam e produzem a maneira de pensar e agir das crianças no futuro, pois a partir da forma como ela é tratada e produzida vai obtendo subsídios para o desenvolvimento de si própria e uma auto-representação que em relação aos negros essa construção tem sido negativa, no sentido de que sem a repressão explícita, as crianças se vêem como “negativas”(ABRAMOWICZ, 2006a, p.54-55).

Portanto, essa questão deve ser levada a sério, pois o indivíduo está se constituindo como sujeito, construindo sua identidade. Segundo Abramowicz (2006a, p.53), para combatermos o racismo é fundamental que deixemos de ocultar tais questões na instituição escolar, tornando a escola um espaço permanente para a discussão e a reflexão de posturas racistas e preconceituosas. Este é o caminho para começarmos a superar os estereótipos, os estigmas e as discriminações contra os negros no ambiente escolar, tendo em vista que estes fatores interferem diretamente na construção de uma “identidade positiva” da criança negra. Aqui a escola e os professores assumem um papel fundamental na formação da identidade das crianças, sendo agentes sociais e formadores de novas consciências étnico-raciais. Em outras palavras:

Os educadores são, também, profissionais da cultura, e não de um padrão único de aluno, de currículo, de conteúdo, de práticas pedagógicas, de atividades escolares. Todos, sem exceção, diferem em raça/ etnia, nacionalidade, sexo, idade, crenças, classe. Todas essas diferenças estão presentes na relação professor/aluno e entre os próprios educadores (JOVINO, 2006, p.77).

Assim, o reconhecimento de que a realidade nos diferencia tanto em relação à raça, a gênero e a classe, nos faz dimensionar a necessidade de uma educação voltada para a pluralidade. Dessa forma, assumir as diferenças existentes entre os seres humanos nos exige uma educação que vai além da perspectiva da cultura do branco, do heterossexual e principalmente da classe dominante. Faz-se necessário, além de reconhecer as diferenças, reconhecer as discriminações ocorridas na escola e na sociedade, posicionar-se diante desses fatos, assumindo uma postura que

[...] repudie toda e qualquer forma de discriminação baseada em diferenças de raça, etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; exigir respeito para si e para o outro, denunciando atitudes de discriminação ou qualquer violação dos direitos da criança e do cidadão; analisar atitudes e situações que podem resultar em discriminação e injustiça social [...] (BRASIL, 1998, p.143).

Esses são alguns dos objetivos apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,1998) como essenciais para uma educação que busque os caminhos da cidadania, levando em consideração que nossa sociedade se caracteriza como uma sociedade multiétnica e pluricultural.

O primeiro passo para começarmos a lutar contra a discriminação é assumir sua existência, porém isso se complica diante de uma sociedade que ainda acredita, ou finge em acreditar numa democracia racial. É difícil combater algo cuja existência é negada. Ao se referir à discriminação e ao preconceito no Brasil, Guimarães aponta que “trata-se principalmente da utilização do racismo para manter uma hierarquia entre brancos e negros (de classe e *status* social) já dada e aceita como natural. Secundariamente, utiliza-se o racismo para desqualificar uma relação de igualdade de classes entre brancos e negros” (GUIMARÃES, 2004, p.68).

Para analisar o modo como, no Brasil, o racismo induz à restrição de direitos de pessoas ou grupo de pessoas, um estudo realizado por Guimarães (2004) utilizou dados de “547 matérias publicadas entre 1989 e 1994 sobre queixas de discriminação racial, registradas por 44 jornais diários e 2 revistas semanais, editados em 20 cidades brasileiras de 14 estados da federação”. Essas matérias referem-se a 201 casos de discriminação racial que vitimaram 296 negros e representam 62% das 879 matérias coletadas na imprensa sobre racismo no Brasil no período mencionado (p.89).

Um dos ambientes dessas discriminações foi o espaço escolar, onde foram identificados 11 casos de discriminação envolvendo 17 pessoas. Nas escolas, os discriminados são estudantes, e os agressores, com a exceção de um, são diretores de escola ou professores. A agressão é sempre verbal, uma manifestação que acarreta a humilhação pública da vítima. Em apenas um caso há queixa contra o tratamento dispensado por outro colega, e em apenas um outro se registrou a negação de matrícula. Nesses estabelecimentos a discriminação não foi justificada pelos agressores em nenhum dos casos. Em uma das matérias que serviu de fonte para a pesquisa, há o relato sobre uma aluna que foi vítima da discriminação de um professor e, como é comum, o dirigente responsável pelo colégio, cenário dessa discriminação, preferiu se omitir. Esse exemplo está no trecho da matéria publicada no *Correio Braziliense*, em 6 de abril de 1991:

Aluna acusa racismo

Consuelo da Costa Torres denuncia que o professor de matemática Otonofre, do colégio Caseb, praticou racismo e atitudes agressivas contra ela. Segundo Consuelo, durante uma discussão ocorrida dentro da sala de aula, onde ela reclamava pontos numa questão da prova, o professor começou a se exaltar e xingá-la, pejorativamente, de “negrinha”, ameaçando, em seguida, dar-lhe uma surra. Consuelo da Costa levou o ocorrido à diretoria da escola, mas nenhuma atitude foi tomada. Ela acha um absurdo que o Caseb mantenha em seu quadro um professor racista e despreparado emocionalmente para lidar com estudantes (GUIMARÃES, 2004, p.135).

Para Guimarães (2004, p.18),

“a discriminação racial consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na idéia de raça, podendo tal comportamento gerar *segregação* e *desigualdades raciais*. Já o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psicológicas ou estéticas de alguém, baseada na idéia de raça. O preconceito pode se manifestar seja do modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só nesse caso é referido como *discriminação*”.

Portanto, não se pode negar a existência da discriminação em diversos espaços sociais. A escola não se exclui desses cenários, porém tende a negar sua existência fantasiando uma relação harmoniosa em que negros e brancos vivem sem conflitos, em pé de igualdade. Uma pergunta se faz necessário: Qual a responsabilidade ética dos professores e da escola diante dessa situação? No nosso entender, o professor e demais integrantes do quadro escolar deveriam questionar tal situação, trabalhando para

a construção de uma sociedade com igualdade e equidade, em que todos se vejam incluídos e participantes.

1.3 Práticas educativas comprometidas com a diversidade cultural.

Diversidade, diferença e identidade, como têm sido tratadas na construção do trabalho pedagógico? Ao preparar suas aulas ou projetos, os professores levam em consideração tais questões? O professor tem sido pesquisador e reflexivo de sua prática? Estas são algumas questões que precisam ser respondidas por um educador comprometido com uma prática educacional pautada pelo respeito e pelo reconhecimento da diversidade cultural. Segundo Lüdke, “a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere” (1998, p. 42).

No campo educacional não cabe nem a neutralidade e nem a imparcialidade, dirá a pesquisadora. Desta forma, acreditamos que só será possível uma educação comprometida com a diversidade cultural, com a construção da autonomia e da cidadania, se tivermos profissionais da educação formados para serem reflexivos e capazes de transformar idéias educativas em ações educativas. Equivale também, neste contexto, questionarmos a formação inicial e continuada desses profissionais, no que se refere a conhecimentos relacionados às questões raciais:

Reconhece-se a necessidade de que todos os cursos de graduação incluam estudos obrigatórios sobre a questão racial independentes de serem ou não de licenciatura. Profissionais de todas as áreas precisam ter o domínio de conhecimentos que expliquem a maneira pela qual as desigualdades raciais foram construídas, porque estas não se restringem à educação, mas são evidenciadas em todos os setores sociais. Portanto, sugere-se que a disciplina *Teoria social e relações raciais* torne-se obrigatória para todos os graduandos. Esta medida fortalecerá a formação na área de ciências sociais e humanas e dará aos demais profissionais uma visão político-social indispensável a sua atuação em uma pretensa sociedade democrática, particularmente aos da área de ciência e tecnologia (OLIVEIRA, 2003, p.117).

Sendo assim, o professor, dentro do comprometimento com questões raciais, deveria “valorizar a diversidade cultural, auxiliando com sua prática a reconstrução da identidade e o reconhecimento da história e cultura dos negros para a humanidade e a

reparação por humilhações e desigualdades que descendentes de africanos escravizados sofreram e ainda sofrem” (SILVA, 2005, p. 36). Dessa forma, educar para a diversidade é

[...] fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é dentro de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso, que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência, e não como algo exótico ou como desvio ou desvantagem. [...]. Como não cair em relativismo exarcebado? Como respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, intervir em situações e práticas culturais que ferem os direitos humanos? Como a humanidade, permeada por tantos interesses e pelo jogo de poder, poderá equacionar essa situação? (JOVINO, 2006, p.77).

Essas são questões complexas que, se bem intermediadas e intencionadas, podem proporcionar reflexões e desacomodações. Sendo assim, poderiam permitir o despertar de idéias que contribuam significativamente para mudanças na prática pedagógica de profissionais da educação no que se refere às relações étnicas.

1.4 Cotas: fatores polêmicos

Cursar uma universidade no Brasil é um privilégio para poucos, ainda mais para alunos que, durante a educação básica, freqüentaram as salas de aula de instituições públicas. Instituições estas que, em sua maioria, não têm como meta educacional a aprovação de seus alunos no vestibular. Além do mais, o nível de qualidade de ensino das escolas públicas tende a não se equiparar com o da maioria das instituições privadas de ensino. Assim sendo, o privilégio do ensino superior dirige-se mais para os filhos das classes média e alta, que mesmo tendo condições econômicas para prosseguirem seus estudos em estabelecimentos particulares, ocupam as vagas das universidades públicas ditas de qualidade. O fato se torna ainda mais alarmante quando comparamos os cursos universitários de maior prestígio social, como medicina e direito.

Podemos observar que a política pública vigente do ensino superior, de certa forma, representa os interesses das classes mais abastadas, que no sistema de vestibular mantém ano-a-ano as cadeiras das universidades públicas ocupadas pela elite brasileira. E vale ressaltar que essa elite é branca, mesmo em se tratando de um país que tem sua

população constituída por maioria negra. Nesse contexto, as universidades públicas concentram em seus cursos alunos brancos, como podemos observar os dados do IBGE (2001): de todos os universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% de negros e 1% são descendentes de orientais.

Pode-se perceber que o acesso de negros e brancos ao ensino superior possui grande discrepância. Portanto, temos uma realidade evidente de exclusão do negro no sistema educacional brasileiro, que tende a trazer como conseqüência o seu desaparecimento no cenário profissional, que o exclui novamente devido à falta de escolaridade. Esse é um ciclo vicioso que os afros-descendentes vêm enfrentando em nosso país.

Mesmo cientes da situação desfavorável do negro em relação ao branco em nossa sociedade, muitas são as críticas contrárias às políticas de ações afirmativas, como é o caso das cotas para negros na universidade. A polêmica em torno dessa temática se dá devido a interesses em jogo. O sistema de cotas, ao reservar uma porcentagem das vagas para negros, de certa forma reduz a probabilidade da elite ingressar na universidade pública, pois anteriormente as vagas das universidades eram preenchidas quase exclusivamente pela elite.

Muitos argumentos contrários às cotas partem de bases meritocráticas que ignoram o ponto de partida dos diferentes cidadãos que almejam uma vaga na universidade. Percorrendo o clássico histórico desses indivíduos, uns ditos detentores do mérito por passar no vestibular, e os outros sem mérito por entrar na universidade através das cotas, podemos perceber que: os primeiros tiveram o “mérito” de nascer em família com boas condições financeiras para mantê-los em escola particular, para proporcionar cursos e viagens que ampliassem os conhecimentos para prepará-los ao vestibular, para permitir que ficassem exclusivamente pensando em seus estudos visando passar no vestibular, não precisando trabalhar para contribuir com as finanças da casa. No segundo caso, ao contrário do anterior, os indivíduos são classificados sem mérito pelos que são contra as cotas. Eles são tão cidadãos quanto os outros, porém são pobres e estudaram em escola pública precária, precisam trabalhar durante o dia e estudar a noite; e muitas vezes, são o único da família, talvez o único da comunidade onde moram a fazer um curso superior.

Se pensarmos sobre a questão de ter ou não mérito, não se pode dizer que os segundos não têm mérito de estar na universidade. Ambos têm mérito, porém os filhos

de famílias em melhores condições financeiras têm, na verdade, mais chances de serem aprovados nesse sistema de seleção que são os vestibulares.

Dessa forma, as ações afirmativas, como as cotas para negros na universidade, são medidas que têm como intuito minimizar esse distanciamento e viabilizar a melhoria da representatividade do negro nos diversos ramos profissionais e sociais na nossa sociedade.

O mérito não é o único fator que está em pauta. Segundo Munanga (2004), críticas contra as cotas para negros no Brasil dizem que é impossível implementá-las porque é difícil definir quem é negro em nosso país. Sendo assim, alunos brancos poderiam fraudar o seu ingresso na universidade afirmando uma falsa afro-descendência. Devido ao processo de mestiçagem, ocupariam, dessa forma, o lugar destinado às verdadeiras vítimas do racismo. Essa crítica pode ser rebatida na medida em que fique evidenciado que o negro é discriminado não pelo seu fator genético e sim pela cor e traços físicos que carregam os estigmas de sua afro-descendência. Para evitar falsa declaração, o aluno aprovado no vestibular que tenha sido beneficiado pelo sistema de cotas deveria passar por uma entrevista em que seja avaliado sua auto-denominação. O mesmo autor declara que os que advogam contra o sistema de cotas dizem que esse sistema poderia prejudicar a imagem do negro na sociedade, pois este seria apontado como aquele que só conseguiu chegar onde está devido às cotas. Sendo assim, a população negra teria seu orgulho e sua dignidade abalados. O autor responde argumentando: “ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de 400 anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania” (2004, p. 52). Ao invés de perda, o negro que cursar uma universidade de qualidade terá grandes oportunidades como aquisição de conhecimento científico, revigoramento de sua auto-estima, possibilidade de ascensão social. Todos esses argumentos podem servir de ferramentas para continuar a luta contra o preconceito e a discriminação em relação ao negro e outras minorias de nossa sociedade.

Outra alegação dos que são contrários às cotas é que o ingresso do negro cotista na universidade pública acarretaria a degradação da qualidade de ensino, porque eles não têm a mesma aquisição cultural dos alunos brancos. Munanga (2004, p.58) rebate dizendo que: “através de propostas de formação complementar os alunos vindos de escolas públicas poderão suprir possíveis defasagens”. Diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos negros cotistas, faz-se necessário viabilizar políticas

educacionais complementares às cotas para que seja garantida a permanência desse aluno na universidade e, principalmente, a sua conclusão.

Um outro elemento utilizado pelos que advogam contra as cotas é a alegação de que todos são iguais. Dessa forma, não há necessidade de cotas para negros na universidade. Para justificarem, apóiam-se em: a) no princípio de igualdade constitucional, como mostra o manifesto contra as cotas de

O princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos é um fundamento essencial da República e um dos alicerces sobre o qual repousa a Constituição brasileira. Este princípio encontra-se ameaçado de extinção por diversos dispositivos dos projetos de lei de Cotas (PL 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000)[...] (MANIFESTO contra as cotas, 2006, p. 01).

e b) em estudos científicos geneticistas que afirmam a inexistência de raças. É o que faz Kamel (2006, p.45):

[...] o genoma humano é composto de 25 mil genes. As mais aparentes (cor de pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um conjunto de genes insignificamente pequeno se comparado a todos os genes humanos [...] por essa razão, a imensa maioria dos geneticistas é peremptória: no que diz respeito aos homens, a genética não autoriza falar em raça [...].

Para Kamel, “a crença em raças é apenas fruto da ignorância” (2006, p. 46) e, por sua vez, o “Movimento Negro tem revivido a questão da raça com o propósito de melhorar as condições de vida de grupos populacionais, e que essa iniciativa deve gerar uma situação que nunca vivemos: o ódio racial” (2006, p. 47).

Podemos dizer que, do ponto de vista científico, o conceito de raça não existe. Porém, utilizar a lógica induzida de que “se não existe raça, não existe racismo” já é viver no “mundo da lua”, é tentar “tampar o sol com a peneira”. Sendo assim, devemos pensar o conceito de raça como uma terminologia enraizada em fatores presentes no dia-a-dia, nas ruas, nas escolas, ou seja, socialmente. Os fatores que mencionamos se referem aos genes que nos faz diferentes, que nos caracterizam fisicamente, podendo, a partir desses elementos preterir alguém ou, porque não dizer, excluir. Em circunstâncias concretas, podemos citar: anúncios de empregos que, ao pedir como requisito “boa aparência”, muitas vezes, estão fazendo uma alusão aos traços que remetem ao branco. Outra circunstância que naturalizamos friamente em nossa sociedade é quando ocorre uma *blitz* policial, em que o suspeito é sempre o sujeito negro, que passa a ser incriminado pelas características raciais ou étnicas. Nessas

condições, o princípio da igualdade garantida constitucionalmente, como cita os que escreveram o manifesto contra as cotas, desaparece frente a cruel realidade dos negros em nosso país.

Argumentações contrárias às cotas trazem discussões polêmicas, muitas vezes deixando transparecer uma disputa de interesses e de poder. Ser ou não ser a favor das cotas para negros na universidade? Essa é uma resposta que deve vir acompanhada de reflexão e de conhecimento histórico e social sobre a realidade do negro em nosso país. Sendo assim, os meios de comunicação e instituições como as escolas deveriam proporcionar espaços de discussões e esclarecimento sobre fatores que resultaram na necessidade da existência das cotas e sobre a representatividade do negro no Brasil.

Capítulo 2

A Teoria das Representações Sociais (TRS)

2.1 TRS : Aspectos Gerais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi elaborada por Serge Moscovici em sua pesquisa desenvolvida na década de 1950 e publicada na França em 1961, com o título *La psychanalyse, son image et son public*. O pensamento do autor mergulha na psicologia social para compreender o conhecimento como produto da interação e comunicação entre os indivíduos, ou seja, o conhecimento resulta de um mundo onde as pessoas se relacionam, interagem entre si. Então, é desta interação, marcada por negociações, por pactos simbólicos, que podemos dizer que o conhecimento jamais é desinteressado, pelo contrário, é produto de um grupo específico de pessoas que compartilham interesses comuns. A este fenômeno social, Moscovici preferiu denominar de representação social.

O próprio Moscovici reconhece que as suas concepções para o campo da psicologia social tiveram influência do pensamento do sociólogo Emile Durkheim, por mais ambíguo que possa parecer. O próprio conceito de representação social tem origem em um outro conceito, o de representação coletiva, com que Durkheim propôs uma separação radical entre a sociologia e a psicologia. Para o autor, a psicologia deveria se interessar pelas representações individuais enquanto que as representações coletivas deveriam ser objetos do campo da sociologia. Entretanto, a psicologia social de Moscovici não deve ser interpretada aqui como uma variante da sociologia durkheimiana. Pelo contrário, o autor, ao preferir o termo “social” ao “coletivo” queria dar um sentido mais dinâmico às representações, o que segundo ele não se encontrava nas idéias do sociólogo, que estudou sociedades mais tradicionais e menos complexas que as da segunda metade do século XX.

Se para Durkheim é possível separar as representações coletivas das representações individuais, sendo a primeira o conjunto de diferentes formas de pensamento e saberes compartilhados em uma coletividade, em um grupo, como as crenças, os mitos, o conhecimento científico, as religiões, as opiniões e etc., para Moscovici, não podemos pensar em separar estes dois aspectos da representação, o individual e o social, uma vez que são elementos que se articulam dialeticamente. Assim, a noção de Representação Social surgiu primeiramente com a intenção de romper com essa dicotomia. O que interessa a Moscovici é o caráter móvel e circulante

das representações de um grupo social. Ao adotar o termo “social”, o autor procurou escapar da imagem corriqueira a que ficou associada a idéia de “coletivo”, a de um amontoado de pessoas amorfas, passivamente influenciadas pela sociedade. O que o autor buscava era um conceito capaz de articular e definir a complexidade que é a sociedade moderna, uma rede de interação mútua entre as pessoas. Portanto, as representações sociais devem ser interpretadas como fenômenos específicos que estão diretamente relacionados com as formas de um grupo compreender e de se comunicar no mundo, ou seja, um processo dialético que tanto cria a realidade quanto o senso comum.

Então, se procurarmos uma definição para a representação social, poderíamos dizer que se trata de

[...] sistema de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite aos indivíduos a possibilidade de se orientar no meio-ambiente social, material e de o dominar. Em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para as suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva [...] (MOSCOVICI apud NOBREGA, 2001, p.70).

Os estudos de representação social vão além de buscar explicações para o comportamento humano, para as formas com que o homem processa a informação. Eles procuram explicar o homem na condição de um ser social pensante, que faz perguntas, que procura respostas. Interessam-se pelas circunstâncias em que os grupos sociais se comunicam e se interagem, seja revelando ou escondendo algo, assim como pelas suas ações e crenças, conforme nos aponta Moscovici (2004, p.43).

A noção de representação social de Moscovici recusa a idéia de que grupos e pessoas estão sempre submetidos ao controle de uma ideologia dominante que encontra respaldo no Estado, na Igreja e na Escola. Não há dúvida de que estes são *locus* ideologizantes, que procuram instaurar na sociedade o modo de pensar, de comportar, de comer, de trabalhar e etc. No entanto, os estudos de representação social vêm demonstrando que o que as pessoas dizem e pensam não pode ser reduzido à mera concepção de um reflexo da ideologia dominante, como se fossem receptores passivos. Segundo Moscovici (2004, p.45), estas pessoas e grupos “pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”. O autor chama a atenção para o nosso

cotidiano e força-nos a reconhecer que os lugares mais banais, como as ruas, os bares, os hospitais e etc são também espaços de construção de conhecimento. As pessoas formulam e apreendem idéias espontâneas, sem qualquer vínculo com o discurso oficial. Pelo contrário, às vezes até ressignificam seus valores e conceitos, em um jogo marcado pela disputa do poder simbólico.

Mas e a escola? É verdade que sempre foi consagrada como o lugar do saber, mas de um saber imperativo, “aprenda isto!”, “estuda aquilo!”, e que dificilmente reconheceu (e que ainda não reconhece) que é possível aprender fora de seus muros. A Escola como um templo, um espaço de sacralização do saber negou a experiência do sujeito. Neste sentido, a Escola não deixa de ser um espaço ambíguo, complexo, que por um lado procura impor normas, regras, leis para pensarmos, mas por outro lado não deixa de ser um lugar rico de interação, onde o aprendizado não se constrói apenas a partir da relação sistêmica professor-louca-alunos, mas de uma circunstância dialética que é própria da Escola como lugar social, do convívio conflituoso entre os membros deste coletivo, os alunos, os professores, a diretora, os funcionários, os pais e etc.

É o conhecimento que se produz desta interação, mesmo que permeada por pequenos e médios conflitos, que verdadeiramente vai ser decisivo para as relações sociais, para as escolhas, ou melhor, para o “como” estas pessoas vão se posicionar no mundo. Por isto, compreender traços do preconceito étnico-racial dos professores, que representações eles constroem sobre as cotas, ajuda-nos a compreender que relações estão sendo estabelecidas entre professor e aluno negro, e até que ponto não são determinantes para o modo como este aluno encara o presente e projeta o seu futuro.

Como se vê, a noção de representação social nos proporciona uma nova visão sobre a relação indivíduo-sociedade. A vida individual de cada um se constrói a partir da interação estabelecida com a realidade social. Assim, homem e mundo não são inseparáveis, pelo contrário, o homem é interpretado como um ser que constrói, ao mesmo tempo, a si mesmo e ao mundo. E aqui não se despreza a dimensão cognitiva e afetiva em que está implicada esta construção de saberes sociais. Temos, então, que esta tarefa do homem em dar sentido ao mundo carrega, simultaneamente, as marcas da cognição e do afeto. Não se trata apenas de pensar o mundo, mas de senti-lo, experimentá-lo. O sensível também é uma chave para o homem acessar o conhecimento. Desta forma, podemos dizer que as representações sociais das pessoas se formam quando elas se encontram para falar, discutir o cotidiano, ou quando estão expostas às instituições e aos meios de comunicação social.

Diferente de outros pensadores da sua época, Moscovici se interessa pelos limites entre o pensamento científico e o pensamento leigo (ou o popular), ou seja, chama a atenção para as representações leigas da ciência, como aponta Farr (1994, p.47). Neste sentido, percebeu que a finalidade de toda representação é tornar familiar algo não familiar, não comum ou não aceito. Isto implica em reconhecermos que o consenso é o refúgio do homem, é o “lugar” onde ele se sente à vontade, como se estivesse em casa, a salvo de qualquer atrito, conflito. Portanto, a dinâmica das relações do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo é, para Moscovici (2004, p.53-54), uma dinâmica de familiarização, em que objetos, pessoas e acontecimentos só são percebidos e compreendidos se *a priori* nos forem familiares. Na verdade, o homem aceita, compreende e se habitua a conviver com aquilo ou aquele que lhe é familiar, comum. O que lhe é não-familiar lhe assombra como algo incomum, anormal.

Assim podemos explicar o incômodo que geralmente sentimos em relação às pessoas que pertencem a outras culturas, ou no nosso caso a outras etnias. Estas pessoas são como nós e, no entanto, não são como nós, não as reconhecemos como semelhantes, como familiares, como seres comuns a nós. São como estrangeiros, seres que não sabemos definir se são amigos ou inimigos. Mas porque nos incomodam tanto? Segundo Moscovici (2004, p.56), estas pessoas, ao terem sido banidas das fronteiras concretas de nosso universo, possuem características imaginárias, logo, estabelecemos com elas uma relação de presença-ausência. É como se elas estivessem aqui, sem estar aqui, em outras palavras, são percebidas, sem ser percebidas. São sujeitos, sem serem sujeitos.

Então, o que caracteriza a não-familiaridade para o autor é o fato de algo parecer visível sem o ser; ser acessível, embora ser inacessível; ser semelhante, embora sendo diferente. É deste sentido ambíguo que nasce a atração e o medo que sentimos por aquilo ou aquele que é não-familiar, o estranho. “O não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2004, p.56). Então, segundo o autor, o estranho representa a constante e insuportável ameaça de perdermos os marcos referenciais de quem somos, de perder contato com aquilo que propicia um sentido de continuidade em nossas vidas. E por mais que as pessoas estranhas (ou estrangeiras) habitam o nosso cotidiano, por mais que aceitamos a sua presença, que compartilhemos o nosso dia-a-dia com elas, não deixarão de ser vistas como estranhas, como não-familiares.

É verdade que antes mesmo de vermos e ouvirmos a pessoa, nós já a julgamos, já formamos uma representação sobre ela. Neste sentido, para Moscovici (2004), as representações que fabricamos de uma pessoa são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar). Segundo o autor, “o ato da re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo” (MOSCOVICI, 2004, p.56-57). É por meio da representação que forjamos um contexto onde é possível o incomum tornar-se comum, o não-familiar torna-se familiar.

E no caso da questão étnico-racial, na relação professor/aluno, este processo fica evidente quando o professor, ao ser questionado sobre as manifestações culturais do povo negro na escola, diz desconhecer que elas acontecem neste universo. Mas a alguns metros das salas dos professores, crianças e jovens praticam capoeira durante o intervalo. A capoeira, por não ser familiar ao professor, por ele não a reconhecê-la como legítima, está na escola, mas não está. E arriscaríamos a afirmar que é assim com tantos outros elementos da cultura do aluno negro na escola, estão lá, mas passam despercebidas pelos professores. Em geral, só são ressaltadas em um momento de conflito, em que o professor, para recuperar a sua autoridade em sala de aula, faz referência à cor da pele, ao cabelo pixaim etc. É neste instante que o professor deixa a sua verdadeira representação do aluno negro emergir. É o momento em que ele se familiariza com o estranho.

É por estas e outras questões, que Moscovici nos alerta que, ao estudarmos as representações sociais, “nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu. Mas é particularmente importante que o desenvolvimento de tal característica seja observada no momento exato em que ela emerge na esfera social” (2004, p.59).

De fato, a maior contribuição da Teoria da Representação Social elaborada por Moscovici está em reconhecer no senso comum um saber, uma forma de conhecimento que se constrói a partir das interações e das práticas sociais. É por meio das representações que os indivíduos procuram conhecer, interpretar, fazer-se entender e reconhecer, assim como também agir sobre o mundo.

O senso-comum nada mais é que um corpo de conhecimento baseado em tradições compartilhadas, diria Moscovici (2004), mas que, por sua vez, é enriquecido por aquilo que o indivíduo retém da sua experiência e vivência com o mundo. Entretanto, é importante ressaltar que este universo do consenso não significa que uma

representação seja a mesma para toda a sociedade, uma vez que a sociedade é um conjunto de vários grupos sociais com diferentes representações. O que acontece é que cada grupo compartilha de uma mesma representação, o que constrói uma visão consensual da realidade para esse grupo. Desta forma, para Moscovici, quando mergulhamos nas práticas sociais para compreendermos o saber do senso comum “estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (2004, p.322).

Para enveredarmos por este terreno das representações, o autor nos apresentou dois processos que estão na base de toda representação social: a ancoragem e a objetivação. São estes dois processos que garantem aos sujeitos mecanismos de se apropriarem daquilo que não lhes é familiar, comum, de lidar com o diferente, com o estranho, uma vez que “não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais” (MOSCOVICI, 2004, p.60).

A ancoragem é o processo que transforma aquilo que nos é estranho e perturbador em algo comum, familiar. É aqui que aquela idéia estranha é ancorada (ou associada) a uma representação já existente ou a uma categoria que nós acreditamos ser apropriada. Então, segundo Moscovici (2004), ancorar é o mesmo que classificar e dar nome a alguma coisa. Todas aquelas coisas e idéias que não estão classificadas ou que não têm nomes não existem para nós — é o nome que dá sentido às coisas no mundo —, são estranhas e, portanto, ameaçadoras. Desta forma, é normal sentirmos repulsa ou nos distanciarmos. Entretanto, para o autor, é preciso dar o primeiro passo: colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria ou rotulá-lo. É esta a tarefa da ancoragem, tornar familiar o não-usual, o incomum, para que possamos representá-lo:

No momento em que nós podemos falar sobre algo, avaliá-lo e então comunicá-lo — mesmo vagamente, como quando nós dizemos de alguém que ele é “inibido” — então nós podemos representar o não-usual em nosso mundo familiar, reproduzi-lo como uma réplica de um modelo familiar. Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2004, p. 62)

Por outro lado, o mecanismo de objetivação corresponde ao trabalho de figuração da representação social, trata-se de transformar algo abstrato em algo que exista no mundo real. É um exercício de materializar as abstrações, aquilo que está em

nossa mente em algo palpável, tornar tangível o intangível. Assim, segundo Moscovici, é atributo da objetivação unir a idéia de não-familiaridade com a de realidade.

Para começar, objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas que comparar Deus com um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal (MOSCOVICI, 2004, p.71-72).

Como se vê, tanto a ancoragem quanto a objetivação possuem a mesma função: transformar aquilo que nos é não-familiar (incomum) em familiar (comum). O processo poderia ser resumido da seguinte maneira: primeiramente, transferimos a idéia estranha para a nossa própria esfera particular, onde somos capazes de compará-la, interpretá-la, associá-la a uma imagem já existente, o que nos proporciona, mais adiante, reproduzi-la entre as coisas que nós podemos ver, tocar e controlar (MOSCOVICI, 2004, p.61).

Em geral, o silêncio em um determinado depoimento diz mais que qualquer palavra, é marcado por significações que extrapolam a coisa dita. São significações que estão no campo do sensível e cabe ao pesquisador ficar atento.

Sendo a noção de representação social um tanto dinâmica, em que o próprio ato de representar não é um processo simples, mas algo que vai além da figuração, que carrega sempre um sentido simbólico, como mencionou Moscovici (2004), preferimos aqui contar com a definição de Jodelet, já que detém um amplo consenso entre os que estudam e discutem esta noção. Então, representação social...

[...] designa uma forma de conhecimento específico, o saber de sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerativos e funcionais socialmente caracterizados. Em sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social. Constitui uma modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, material e ideal. Enquanto tal, apresenta características específicas em nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. (apud PEDRA, 1997, p.20).

Portanto, como vimos, em termos gerais os estudos de representação social, assim como o que aqui pretendemos desenvolver, desde o início se interessam em compreender o conteúdo do conhecimento do senso comum para navegar nos modos como este saber se

expressa na linguagem e na comunicação, permitindo identificar os traços simbólicos da interação mútua homem/mundo.

2.2 Teoria das Representações Sociais no campo da Educação e relações étnicas

A Teoria das Representações Sociais vem sendo elemento de grande contribuição para pesquisas em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo áreas que englobam a Saúde, Ciência, Trabalho, Comunidade, Exclusão Social, e a área da Educação. Jodelet (2005) salienta que o campo da educação é um espaço privilegiado para estudos em representação social, podendo essa análise compreender diferentes níveis do sistema educativo, assim:

[...] o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; o nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e o nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais. Essas representações são reconhecíveis nos contextos institucionais e nas práticas concretas através dos discursos dos diferentes agentes e, de maneira histórica, considerando a evolução das políticas educativas, das populações as quais se dirigem com a massificação e a democratização da escola, das posições e das identidades que resultam de parte dos parceiros da relação pedagógica (JODELET, 2005,p.41-42).

Na área da Educação são vários os objetos de estudos que contribuem para compreender as complexas dimensões do contexto escolar. Muitas dessas pesquisas são motivadas por problemas ou conflitos vivenciados dentro e fora do espaço escolar, sejam eles enfrentados pelos professores, pelos alunos ou pela comunidade escolar. Podemos citar como temática alguns dos trabalhos apresentados na *V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social* (2007): Dificuldades de Aprendizagem (GUSMÃO, COLUS), Educação Especial (COSTA, TAVEIRA), Drogas (BAREICHA), Programa de Saúde (BRITO, ARAUJO), Educação Sexual (OLIVEIRA), Educação Ambiental (CARVALHO; ALMEIDA), Educação de Adultos (GRANDIN), etc. Outras pesquisas têm como objeto de análise as representações sociais de disciplinas escolares que envolvem áreas do conhecimento, como as representações sobre Matemática (SILVA, CORDEIRO), Ciência (KODATO), Educação Física (SANTOS, NOVIKOFF), Informática (SANTOS).

É de interesse a análise das representações que circunscrevem os professores, tanto no tocante do seu fazer enquanto docente, como sobre suas concepções de educação. Estudos como esses contribuem para a melhor compreensão de fatores psicológicos e sociais que envolvem o ambiente escolar. Assim, cabe mencionar

a educação como construção social e histórica de saberes, os quais, em sua pluralidade, articulam as diversas culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se fazem. A consideração da pluralidade traz consigo a admissão de especificidades de forma, conteúdo, organização e finalidade, definindo códigos e símbolos, cujo domínio permite a acessibilidade e a comunicação. (MADEIRA, 2004, p.241).

Segundo Souza (2002), os estudos sobre representações sociais no campo da educação seguem uma linha de desenvolvimento que permite analisar e compreender o contexto sóciopolítico educacional em que os professores estão envolvidos; os mecanismos do desenvolvimento da prática educativa e, a partir daí, os processos para aperfeiçoar a formação docente e a melhoria da escola.

Alguns trabalhos sobre representações sociais têm sido desenvolvidos acerca da temática das relações étnicas no contexto escolar. Pesquisa realizada por Silva (2004) procurou identificar os elementos transformadores da representação social do negro nos livros de Língua Portuguesa da década de 1990. Para tanto, a autora analisou 82 livros de Comunicação e Expressão de Ensino Fundamental, em que buscou identificar estereótipos e preconceitos em textos e ilustrações desses livros didáticos. Os aspectos observados eram os personagens negros, a sua história, a sua cultura e o seu cotidiano. A autora concluiu que foi pouco freqüente a presença do negro nos livros pesquisados e sua rara presença foi marcada pela estereotipia, pela folclorização e cristalização da imagem. Nos livros foi observado a desumanização e incapacidade dos personagens negros, bem como uma atuação restrita no espaço social. A autora sugere a utilização do livro de “maneira crítica, transformando-o em instrumento de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, na sua ação pedagógica cotidiana, servindo de mediador consciente no sentido de identificar e criticar os estereótipos que o livro possa veicular”.(SILVA, 2004, p. 80).

Em pesquisa realizada com estudantes universitários sobre representação da política de cotas para negros na universidade, Menin e Shimizu (2005) analisaram a mudança das representações em relação aos diversos tipos de políticas como cotas

“duras”¹, cotas “simples”², cursinho pré-vestibular e mérito. A análise levou ainda em consideração fatores como o nível sócio-econômico dos pesquisados. Como resultado da pesquisa obteve-se o reconhecimento da discriminação aos pobres e, em contrapartida, a negação da discriminação ou racismo contra os negros no país, percebendo-se assim a crença na democracia racial.

Scardua (2002), em sua tese de doutoramento, também apresentou interesse nas relações étnicas. Seu trabalho intitulado *Representações Sociais da Música Segundo Etnia e Escolaridade* buscou descrever e compreender as representações sociais sobre música segundo a autodefinição étnica e escolaridade. Para tanto, foram entrevistados 164 estudantes do ensino médio e 85 universitários. Os participantes responderam a pergunta: “o que é música para você?”. Como resultado, obteve-se diferenças relevantes tanto em relação ao nível de escolaridade quanto à etnia. Segundo o autor “brancos e morenos, sobretudo de nível universitário, partilham vivências musicais para expressar e provocar em si sentimentos e emoções, ao passo que os negros, principalmente de escolaridade média, tem a música como diversão e estado de espírito e, os negros universitários, como reflexão e pensamento” (SCARDUA, 2002, p.33). Sendo assim, o pesquisador concluiu que níveis de escolaridade diferentes exigem/propiciam formas distintas de se inserir/constituir aspectos culturais, no caso a música. A pesquisa, “além de abordar a forma como a música é representada, aponta também para diferenças culturais entre os grupos na forma de representar a mesma”. (2002, p.46).

Na busca de compreenderem os fatores que circunscrevem as relações étnicas no contexto escolar, estas pesquisas podem contribuir para ampliar as discussões e reflexões em torno da função das instituições escolares. Dessa forma, os educadores devem dar atenção aos materiais didáticos que circulam na escola, às informações que se têm sobre as políticas educacionais compensatórias, aos elementos culturais das diversas etnias de nossa sociedade. Almeida (2005, p.152) se refere ao complexo papel das instituições escolares:

¹ Cotas “duras”: reserva de uma porcentagem de vagas no vestibular aos negros que não seriam ocupadas por não-negros caso não fossem preenchidas pelos primeiros

² Cotas “simples”: uma porcentagem de vagas seria reservada aos negros e, caso não preenchida, poderia ser repassada aos não negros.

a) a função socializadora se refere à adaptação das novas gerações ao convívio social, transformação de valores e atitudes; b) a instrução diz respeito à formação intelectual do educando mediante as atividades de ensino e aprendizagem; c) a função educativa se refere à formação integral sob os vários aspectos do ser humano – a cultura acadêmica contribui para que o indivíduo reconstrua criticamente seu pensamento e sua atuação na sociedade.

Fica assim evidente que a escola, quando se preocupa apenas com a transmissão de conteúdos e não valoriza sua aplicação consciente e reflexiva no espaço social, apenas cumpre uma função instrutiva ou socializadora e não educativa. Essa colocação é importante quando se pensa nas relações étnico-raciais no contexto escolar, que envolve tanto interações sociais quanto material didático. Nesta perspectiva, o estudo das representações sociais de diferentes agentes que compõem as instituições escolares, sobre diversos temas que a permeiam, pode contribuir para melhor compreendermos os entraves que impedem a escola de ser um espaço democrático e formador de cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade. É dentro desta discussão que pretendemos refletir sobre as representações sociais de professores do ensino médio sobre cotas para negros nas universidades.

Capítulo 3

Delineamento Metodológico

3.1 Tipo de pesquisa

O objeto de representação dessa pesquisa, cotas para negros na universidade, reflete uma temática polêmica e que exigiria um certo cuidado da pesquisadora, que ao estar em contato com o participante deveria ser o mais natural possível, tentando manter conversa informal ao buscar obter as informações desejadas. Partimos do pressuposto que os participantes, ao exporem suas idéias quando questionados, muitas vezes evitariam se expressar sobre algo que não é socialmente bem aceito. Nesse sentido, seria preciso que a pesquisadora observasse as idéias que, no fundo, eles procuravam esconder.

Em vista disso, para compreender as representações sociais que o grupo estudado tem sobre cotas para negros na universidade, foi utilizada como metodologia uma abordagem qualitativa, com base em entrevista semi-estruturada e questionário de perfil sócio-cultural para caracterização do grupo pesquisado.

Tivemos o cuidado de observar e considerar nas entrevistas fatores que vão além da fala, como por exemplo, risadas, silêncios, gaguejos, que surgem diante de questionamentos que exijam do entrevistado uma exposição do que realmente ele pensa e que pode deixar descobertas facetas de sua possível representação preconceituosa sobre o negro, conseqüentemente contrária às cotas.

As entrevistas foram estudadas primeiramente com base na análise de conteúdo temática (BARDIN, 1995). Posteriormente foram analisadas com o apoio do *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte - Version 4.7 pour Windows*) (REINERT, 1986). Com a finalidade de complementar os dados obtidos, foi também realizada uma atividade de associação livre de palavras com os participantes.

Importante lembrar aqui, antes de abordar a pesquisa de campo e seus resultados, que o objetivo deste estudo foi identificar e analisar as representações sociais que professores do Ensino Médio, de uma escola da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, têm sobre a política educacional de cotas para negros na universidade.

Optamos pelo Ensino Médio devido à proximidade desse nível de formação do ingresso na universidade. Sendo que o prosseguimento dos estudos, após conclusão dessa etapa, seria a universidade e que muitos interrompem este percurso, consideramos

fundamental abordar as representações sociais dos professores, que podem revelar o papel dos mesmos na trajetória dos alunos.

Pretendemos assim analisar elementos dessas representações que poderão fundamentar possíveis visões preconceituosas e discriminatórias ao negro, interferindo assim na prática docente do professor e na sua relação interpessoal os alunos, conseqüentemente influenciando o prosseguimento do estudante nos estudos.

3.2 Participantes da Pesquisa - Caracterização do grupo estudado

A escolha dos participantes da pesquisa, professores do Ensino Médio, está diretamente relacionada com o objeto de estudo, cotas para negros na universidade. Acredita-se que tais profissionais estão, de certa forma, envolvidos no processo de escolhas que implicam em decisões dos alunos quanto a cursarem ou não um curso superior, sendo esse um momento de transição da Educação Básica para a Educação Superior.

Os participantes da pesquisa são 11 professores de uma escola pública do Ensino Médio da periferia de uma cidade do interior de São Paulo. A escolha da escola se deu pelo fato dela apresentar uma grande concentração de alunos negros que, em geral, têm pouca possibilidade de ingresso no ensino superior ou até mesmo de continuarem seus estudos em um curso técnico. Ou seja, tendem a não ter expectativas quanto a uma mudança de sua realidade social através da educação, realidade essa que abrange tanto a construção do conhecimento científico, como também possibilidades profissionais.

Os pesquisados estão caracterizados na QUADRO 1:

QUADRO 1 – Caracterização dos Participantes

Professores	Gênero	Etnia	Faixa etária				DISCIPLINA	FORMAÇÃO Pós-graduação	Tipo de contratação	Tempo ensino público/anos	Tempo escola
			20 a 30	31 a 40	41 a 50	51 a mais					
P1	Masc.	Pardo	X				Matemática	<i>lato sensu</i>	Efetivo	8a	3a
P2	Fem.	Negro			X		Português	–	Efetivo	13a	10a
P3	Masc.	Indígena	X				Geografia	–	Efetivo	2a	1a
P4	Masc.	Branco		X			Biologia	<i>lato sensu</i>	Efetivo	6a	6a
P5	Fem.	Branco				X	Português	–	Efetivo	30a	4a
P6	Masc.	Branco	X				Matemática	<i>lato sensu</i>	Efetivo	5a	3a
P7	Fem.	Branco		X			Artes	–	Efetivo	10a	1a
P8	Fem.	Pardo			X		Português	–	Efetivo	23a	6a
P9	Fem.	Branco			X		Matemática	–	Efetivo	20a	4a
P10	Masc.	Branco		X			Ed. Física	<i>lato sensu</i>	ACT*	19a	4a
P11	Masc.	Pardo			X		Filosofia	–	Efetivo	3a	3a

* ACT – Admitido Por Caráter Temporário

3.3 Procedimentos Gerais e Coleta de Dados

Foi solicitado ao coordenador pedagógico da escola a autorização para realizarmos o estudo com os professores, esclarecendo de antemão o tema da pesquisa que seria realizada. Posteriormente foram então convidados os professores que lecionam no Ensino Médio. Ao lermos o Esclarecimento aos Sujeitos da Pesquisa (ver o Anexo A), informamos que suas identidades seriam preservadas e que a pesquisa seria realizada na escola onde trabalham, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C), a fim de que todos pudessem participar. Dos 18 (dezoito) professores presentes, 11 (onze) aceitaram colaborar com a pesquisa e 3 (três) recusaram-se a participar, demonstrando desinteresse pelo tema. Os demais alegaram não lecionarem no Ensino Médio. Os professores interessados assinaram então o Termo de Consentimento (ver Anexo B) e a partir daí foi pedido que respondessem um questionário de identificação (ver Anexo C), que nos possibilitou traçar o perfil desses profissionais (ver QUADRO 1).

As entrevistas gravadas foram realizadas individualmente e em local reservado. Utilizamos um roteiro flexível de questões que deveriam ser respondidas no decorrer da conversa. Posteriormente essas entrevistas foram transcritas literalmente, buscando-se ser fiel às pausas, risadas e gaguejos dos entrevistados, pois acreditamos que tais fatos possam demonstrar possíveis intenções de ocultar opiniões que não sejam socialmente aceitáveis.

3.4 Procedimentos da Análise dos Dados

Escolhemos, como procedimento para analisar os dados obtidos nas entrevistas, a *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1995) e, dentre suas diversas técnicas, a *temática*. A escolha se deu por se tratar de uma pesquisa qualitativa e ser um procedimento de análise comum nos estudos de representação social.

Sendo assim, nos baseamos em Bardin (1995, p.30) que enfatiza as duas funções da análise de conteúdo:

- uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumentando a propensão à descoberta.
- uma *função de administração da prova*: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infimação.

E segundo a mesma autora, a análise de conteúdo trabalha a palavra, tenta compreender tanto o sujeito como o ambiente em que ele está inserido num momento determinado, assim como “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (BARDIN, 1995, p.44).

Num primeiro momento, o material foi lido várias vezes, é o que Bardin (1995) chama de “leitura flutuante”, o que permitiu obter elementos importantes no discurso dos entrevistados. Após a leitura flutuante, as entrevistas foram organizadas em temas centrais. Em seguida, categorias e subcategorias foram inferidas e agrupadas, registrando-se também sua frequência.

Para a realização da entrevista foi utilizado um roteiro (ver Anexo D). Iniciamos a conversa com o entrevistado questionando-o sobre a escolha de ser professor, de trabalhar na escola (campo da pesquisa) e sobre o que pensa sobre a escola e a sua localização. Estas questões foram elaboradas no intuito de tentarmos dimensionar quais as relações estabelecidas pelo professor pesquisado no que se refere ao seu ofício e seu local de trabalho.

Foi questionado ainda como o professor vê o trabalho no Ensino Médio, quais condições de vida e de trabalho projetam para seus alunos após o término do Ensino Médio e como vêem seus alunos negros. Buscou-se, dessa forma, conhecer as representações que o professor tem de seu aluno.

As demais perguntas versaram sobre as relações étnicas dentro e fora do espaço escolar, sendo assim questionado: como vêem as manifestações da cultura negra que acontecem nessa escola, se acreditam que existe racismo na escola, e na sociedade. Além dessas perguntas, questionamos se na sala de aula assuntos étnicos são abordados, se os professores já fizeram cursos específicos ou tiveram alguma orientação sobre o ensino da cultura-afro e se sabem o que são ações afirmativas. Questionamos também o que conhecem sobre cotas para negros na universidade e como as vêem.

Após análise de conteúdo temática optamos ainda por outra técnica que contribuísse para analisar o material e o objeto pesquisado, buscando estabelecer contrastes entre ambas. Dessa forma, além da utilização da análise de conteúdo baseada em Bardin (1995), foi utilizado o *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), versão 4.7 para o tratamento das entrevistas. A utilização de agrupamento de palavras (classificação espontânea) foi uma tentativa de maior aproximação dos processos formadores das representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

O próximo capítulo abordará a análise dos dados da pesquisa.

Capítulo 4

Representações Sociais de Professores do Ensino Médio Sobre Cotas para Negros na Universidade

4.1 A fundamentação na Teoria das Representações Sociais

Estudar representações sociais de um certo grupo no contexto escolar, seja ele formado por profissionais da educação ou por alunos, nos permite compreender e refletir sobre fatores determinantes que abrangem o dia-a-dia das relações sociais e que constituem muitas vezes a formação e a reprodução dos pensamentos e atitudes veiculados no ambiente escolar.

Moscovici (2003) considerou que a representação social possui duas funções distintas: a de convencionalizar os objetos, pessoas ou acontecimentos; e a função prescritiva da representação. Convencionaliza na medida em que a existência e a interação dos integrantes de determinado grupo proporciona, através do convívio, a soma das experiências e das percepções e a partir daí se estabelece convenções sobre determinada realidade. Tem a função prescritiva, sendo essa uma força determinada que impõe sobre nós certas representações que são transmitidas através das gerações. Compreendendo a Teoria das Representações Sociais como sendo elaborada na interação social enquanto conhecimento prático que direciona as atitudes e constitui a identidade de um determinado grupo, buscamos relacionar o objeto da pesquisa, o sujeito e o contexto em que ele se encontra.

Como já foi mencionado, os participantes da pesquisa são 11 professores de uma escola pública do Ensino Médio da periferia de uma cidade do interior de São Paulo. O quadro docente desta escola é formado, em sua maioria, por professores efetivos e que em média estão nesta escola há mais de três anos. Portanto, conhecer as representações desses professores sobre assuntos relacionados às perspectivas de vida de seus alunos, em especial ao ingresso desse aluno numa universidade pública, faz com que possamos ilustrar tal realidade e, porque não, discutir possíveis mudanças nesses fatídicos paradigmas sociais e educacionais. As mudanças a que nos referimos são resultados da aquisição de conhecimento científico fruto de uma educação de nível superior em uma instituição pública de qualidade. A universidade traz a chance, talvez a única, desse aluno negro vislumbrar uma carreira profissional de *status* social. Em sua família, e quem sabe em sua comunidade, talvez seja o único a chegar tão longe, sendo assim, ele pode se tornar referência e projetar mudanças que vão além da esfera

individual. Retomando uma definição de representações sociais, Moscovici afirma o seguinte:

Representações Sociais são sistemas de valores, de noções e de práticas tendo uma dupla tendência: antes de tudo, instaurar uma ordem que permite aos indivíduos a possibilidade de se orientar no meio-ambiente social, material e de o dominar. Em seguida, de assegurar à comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para as suas trocas e um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual e coletiva (MOSCOVICI apud MOREIRA, 2001, p.71).

O termo ainda pode ser definido como “princípios geradores de tomada de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”, como apresentado por Doise (*apud*. SÁ, 1998, p.75).

É dentro desses princípios teóricos que buscaremos analisar e compreender as representações sociais que os professores do Ensino Médio têm sobre cotas para negros na universidade.

4.2 A Análise de Conteúdo das Entrevistas

Para compreendermos as representações sociais dos pesquisados começamos pela análise de conteúdo temática (BARDIN, 1995), considerando que essa análise vai além do alcance descritivo e possibilita a inferência do pesquisador, com base em indicadores qualitativos ou quantitativos. Sendo assim,

A análise de conteúdo é sistemática porque se baseia num conjunto de procedimentos que se aplicam da mesma forma a todo o conteúdo analisável. É também confiável – ou objetiva – porque permite que diferentes pessoas, aplicando em separado as mesmas categorias à mesma amostra de mensagens, possam chegar às mesmas conclusões (LOZANO apud. FONSECA JUNIOR, 2006, p.286).

A Análise Temática de texto significa: “contagem de um ou vários temas ou itens de significação, numa unidade de codificação previamente determinada” (BARDIN, 1995, p.77). Assim, essa análise resultou-se em 4 (quatro) Temas Centrais relacionados às cotas para negros na universidade: 1- *Professor e escola*; 2- *Aluno*; 3-

Relações Étnicas; 4- Cotas. Em seguida, foram identificadas categorias e subcategorias referentes a cada tema, com suas respectivas frequências.

A análise temática, explicitada a seguir, permitiu as primeiras aproximações das representações sociais sobre cotas para negros na universidade, construídas pelos professores.

4.2.1 Professor e Escola: ofício e local de trabalho

Segundo Macedo (2007, p.34), “Durante décadas, o professor montou uma representação-padrão de estudante, projetando o desejo de que ele venha de casa educado, com os parentes providenciando todos os requisitos básicos para que eles convivam em sociedade e aprendam. Esse quadro não existe”.

Dessa forma, um professor de escola pública que tem em seu fazer docente a humanização de sua prática desempenha uma função que vai além da transmissão de saberes científicos restritos a sua disciplina, o que implica em conhecer a realidade e a cultura de seus alunos e da comunidade em que estão inseridos. Além disso, supõe-se que ele busca identificar-se e sentir pertencer àquela situação, o que seria motivo para dar aulas que sejam capazes de mudar a realidade daqueles alunos, através do conhecimento. Para tanto, compartilhamos com Candau (2002, p. 133): “O que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural.”

Instituições escolares que se localizam em periferias estigmatizadas na sociedade tendem a receber profissionais que estão ali por falta de opção. Isso se dá pela forma de contratação de professores no sistema de atribuição de aulas. Daí surge uma questão: Como, nessas condições, identificar-se e contribuir para os que pertencem a essas escolas, cumprindo o papel de um bom educador? É nesse contexto que buscamos compreender a totalidade do fazer docente e questionamos: porque o professor escolheu essa profissão? O que o professor pensa sobre sua prática docente, sobre o seu aluno, sobre a escola em que trabalha? E, principalmente, se trabalha temáticas raciais em sala de aula.

Análise Temática: Professor e Escola

Para compor esse tema reunimos categorias que abrangem o fazer docente de forma geral, e mais especificamente o ambiente de trabalho que compreende o contexto da escola pesquisada. Para tanto perguntamos ao educador: porque escolheu a profissão de professor? O que o levou a trabalhar nessa escola? O que pensa a respeito dessa escola e do bairro? Dessa forma, pudemos construir o QUADRO 2 analisando a temática acima descrita, com o intuito de reunirmos informações que envolvem acontecimentos na vida desses profissionais que o levaram a se tornar professores e a trabalhar na escola campo da pesquisa. Supomos que as informações obtidas podem fundamentar possíveis representações sobre o aluno e as cotas, interferindo no fazer docente.

QUADRO 2 - Análise Temática: Professor e Escola (P=professor, N=ocorrências)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	P	N
Ingresso na área	Escolha/identificação	“... escolhi essa profissão porque era a matéria que sempre gostei e era algo que me chamava a atenção...”(P3)	3,5,6,7, 10 e 11	06
	Falta de opção	“...sinceramente eu não escolhi, eu fui arrastada...” (P2)	1,2 e 9	03
	Imprecisão	“... bom, no começo era mais por falta de opção, hoje é porque eu gosto mesmo de ministrar aulas.(P1)	1	01
	Impossibilidade de realização de outra carreira	“...eu queria ser médica, mas filho de pai pobre não pode ser médica. Então, caí nos ramos das Letras...”(P8)	8	01
Condições de trabalho	Insatisfatória	“(...) Alice no País das Maravilhas – um faz de conta.(...)”(P11)	1,2,4,5, 6 e 11	06
	Satisfatória, porém não plenamente	“(...) A escola é boa de se trabalhar se comparada com as demais que eu já trabalhei (...)”(P3)	3,7,8,9 e 10	05
Ingresso na escola	Atribuição	“(...) aqui nessa escola, foi que quando eu ingressei (...)e então a única escola que sobrava aula pra pegar aula era aqui(...)”(P5)	2,3,4,5, 8,10 e 11	07
	Indicação	“(...) Indicação de outras pessoas, e assim que consegui efetivar, eu tinha outras opções, mas foi por indicação (...)”(P1)	1,6,7 e 9	04
Opinião sobre a realidade do bairro	Carente	“... é um local de pessoas mais carente, ... pessoas mais pobres...”(P3)	1,3,4,7 e 11	05
	Estigmatizado	“...é uma classe de nível C, D e E, eles carregam um estigma, um pouco pesado, quando se fala , Jardim Aeroporto, né,...”(P10)	4,5,10 e 11	04
	Violento	“...olha o bairro, apesar de ter uma fama de violento eu nunca sofri nenhum problema aqui...”(P6)	2, 6 e 10	03

	Mal localizado	“(...)é longe para mim é afastado né, ... mas é aeroporto, é distante(...)”(P4)	4	01
	Populoso	“(...) o bairro em si, (...) é um bairro populoso(P10)	8,9 e 10	03
Total				49

Observando a categoria “ingresso na área”, notou-se que os professores, em sua maioria, seguiram a carreira docente por escolha ou identificação com a profissão:

“[...] então,... eu escolhi essa profissão porque era geografia, eu sempre gostei dessa matéria e era algo que me chamava à atenção [...]”.(P3³; masc. indígena)

“[...] há,... desde pequena eu sempre estudei em escolas de irmãs, num colégio de freiras, então eu via aquele trabalho delas com os alunos, porque morava também né..., no colégio interno, então eu acho que foi isso que foi me chamando, fui gostando [...]”. (P5; fem. branco)

“[...] Sempre gostei, desde quando era criança, sempre gostei de estar ali na frente participando, ajudando né, ..., quando realmente eu resolvi fazer o colegial eu resolvi fazer o magistério e eu vi que aqui que eu queria fazer mesmo. Eu fiz o magistério, especializei em artes plásticas que é uma coisa que eu gosto muito [...]”.(P7; fem.; branco)

Outros não tinham como objetivo profissional seguir a carreira docente e se tornaram professores por falta de opção. Pode-se, portanto, perceber que no início da carreira os professores são tomados por um certo ideal de mudança ou até mesmo vislumbram um ambiente de trabalho diferente do que encontram atualmente, mas logo se sentem insatisfeitos com a realidade da escola. Desta forma, poderíamos pensar que os cursos de formação inicial desses profissionais não dimensionaram a situação encontrada nas escolas públicas, ou seja, a teoria e a prática não estão entrelaçadas, sendo que muitos desses professores que disseram escolher a profissão de professor se declararam insatisfeitos com a escola. As falas a seguir demonstram tais afirmações quando os professores foram questionados em relação às condições de trabalho:

³ Os professores foram identificados de P1 a P11.

“[...] No momento eu não estou satisfeito, em relação aos dirigentes desta escola[...].” (P1; Masc.; Pardo)

“[...] A escola é boa, mas já foi bem melhor. Ela está meio sem leme [...]”.(P2; fem.; negra)

“[...] A escola é como se diz: Alice no país das Maravilhas – um faz de conta[...].”(P11; masc.; pardo)

“[...] eu sinceramente não escolhi, eu fui arrastada... pelas circunstâncias [...]”(P2; fem.; negra)

Um professor foi impreciso ao responder, pois esteve dividido entre o ideal de ser professor e entre o acaso:

“[...] A... um pouco pelo ideal de querer ser professor, um pouco pelo próprio rumo da vida, foi levando que acabei parando na sala de aula [...]”.(P5; fem. branco)

Uma professora declarou o sonho de ser médica, porém, desabafou que por ter pai pobre jamais poderia seguir essa profissão, tornando-se professora de português por falta de opção:

“[...] porque eu sempre tive essa intenção de fazer algo pelo outro, num primeiro momento eu queria ser médica, mas filha de pai pobre não pode ser médica. Então, caí nos ramos das Letras [...]”.(P8; fem.; pardo)

Essa professora entrou em contradição, pois no questionário se declarou parda e na hora de expressar sua opinião, contrária às cotas, disse ser negra. Seu depoimento, ainda nos chamou a atenção devido ao fato de ter expressado sua vontade de seguir outra carreira, no caso a medicina, porém desabafa que fatores econômicos a impediram. Assim, fica evidente sua luta para chegar a se formar, o desejo de cursar uma das carreiras mais concorridas em termos de vestibular, e apesar disto se posiciona contra cotas.

Com relação à escolha de trabalhar nessa escola, a maioria desses professores disse estar na referida escola por fatores como: a) a sistemática de atribuição de aulas, logo, a escola não foi uma escolha do professor e b) indicação de outras pessoas.

“[...] aqui nessa escola, foi que quando eu ingressei, eu ingressei em uma outra escola, aqui de xxxxx, e lá eu fiquei adida, e então a única escola que sobrava aula pra pegar aula era aqui. E também escolhi porque eu já havia lecionado aqui, quando aqui funcionava de 1ª. a 4ª. série então eu preferi [...]”.(P5; fem.; branca)

“[...] nesta escola? Eu trabalhei em diversas escolas do estado e quando eu fui, passei no concurso eu fui para São Paulo e fiz uma opção pra xxxxx na remoção, e essa não foi a 1ª. opção minha, porque é longe da minha casa e foi uma das opções finais, e foi pra onde eu vim e eu me adaptei muito na escola, gosto muito da clientela do bairro, das crianças né, apesar de que eu trabalho mesmo com adulto é.... eu me identifiquei com a escola. E teve remoção novamente e eu não pedi[...]”.(P7; fem.; branco)

Para alguns (não é o caso da última fala de P7), se tivessem a oportunidade de mudar de escola, isso os deixaria felizes.

Na categoria “realidade do bairro”, a maioria dos entrevistados retrata o bairro onde se situa a escola como: carente, estigmatizado, violento, mal localizado e populoso. Isto pesa nas condições de trabalho desses professores e principalmente no sentimento de pertencimento dos profissionais que ali atuam. As falas seguintes podem retratar tais afirmações:

“[...] O bairro ele tem fama de ser violento, mas eu acho que é mais fama do que ele realmente é [...]”.(P2; fem.; negra)

“[...] é um local de pessoas mais carentes, um bairro onde o público que você trabalha é muito carente, pessoas mais pobres [...]”(P3; masc. indígena)

“[...] bom, ..., o bairro em si, por ser um bairro populoso, e, ...a..., ele é bem populoso, e a ..., classe que tem por opção morar neste bairro, é uma classe de nível C, D e E, eles carregam um estigma, um pouco pesado, quando se fala xxxxx, Jardim xxxxx, né,..., É um bairro populoso, não tão novo, mas isso é uma coisa que vai se desfazendo com o tempo, as pessoas vão se acostumando com o bairro, o nível de violência hoje é bem pequeno, então,..., mesmo assim esse estigma é bem pesado, mas aos poucos isso vai se desfazendo[...]”.(P10; masc. pardo)

“[...] carente, a população que vive aqui não tem perspectiva, e isso reflete no desejo de aprender, de querer alguma coisa melhor através do conhecimento [...]”.(P11; masc.; pardo)

Pela fala dos entrevistados podemos perceber um certo olhar negativo para as condições sócio-econômicas do bairro onde se encontra a escola em que trabalham. Consideramos que esse tipo de posicionamento pode ter influência sobre o que pensam a respeito dos alunos, conseqüentemente em suas representações sobre as cotas.

A próxima temática encontrada nas entrevistas foi em relação ao aluno especificamente. Fatores como a aprendizagem e as perspectivas quando terminarem o Ensino Médio foram abordadas.

4.2.2 Aluno

Na categoria “aprendizagem” temos que muitos professores declararam que os alunos não têm interesse pelos estudos, justificando, de certa forma, o motivo pelo qual não entram na universidade. Mas ao contrário destes educadores, Pelbart (2005, p.10) acredita que a tarefa do professor “é fazer com que o aluno não sinta necessidade de uma escola, no sentido doutrinário da palavra, isto é, de ‘uma escola de pensamento’ – só assim pode ele estar aberto aos encontros, ao movimento do pensamento”. O autor faz uma alusão à escola e ao pensamento filosófico, à necessidade de movimento e à solidão, sendo que esses movimentos possuem derivadas, bifurcações, linhas de fuga, em que personagens, afetos, intensidades são aliados.

Assim, questionamos nos discursos dos professores o seguinte: qual o sentimento de pertencimento desses alunos e desses professores? Como ocorre a dinâmica dos pensamentos engessados e do conhecimento doutrinário presentes nas escolas? E a isenção de responsabilidade por parte dos professores e dos demais agentes do contexto escolar, demonstrando falta de envolvimento com o processo educacional? O que importa é sabermos que as relações pedagógicas são oportunidades de criação de significados, como apontou Silva (2005, p.40): “Declarem ou não, os estudantes atribuem significados que não coincidem em nada ou em parte com aqueles que seus professores pretendem transmitir e que muitas vezes esperam que sejam simplesmente repetidos”. Desta forma, a questão que surge é a seguinte: até que ponto os professores questionam a sua prática pedagógica? Esse é um desafio ao educador, construir novas e renovadas significações para o ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que é notado na escola e nos depoimentos dos professores é a naturalização da diferença. Para muitos educadores não há diferença entre os alunos negros e brancos, todos são iguais em sua sala de aula e, portanto, trabalhar a temática das relações étnicas seria uma “bobeira”, o que acabaria apenas reforçando a discriminação, na visão destes profissionais. Mas a atitude destes professores não tem nada de neutralidade, pelo contrário, é marcada por uma cumplicidade com valores morais, padrões comportamentais já dominantes em nossa sociedade. É o que aponta Miskolci (2005, 18):

O silêncio de educadores diante do incômodo causado por estudante que age de forma diferente da maioria não é uma atitude neutra. É uma tentativa de eliminá-lo. Fingir que alguém não existe não tem nada de imparcial, e ignorar costuma ser a melhor forma de fazer valer os padrões de comportamentos considerados “bons”, “corretos”, “normais”. O silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamentos hegemônicos.

Então, a instituição escolar deveria educar e respeitar particularidades, contribuindo para a compreensão da cultura do “outro” e principalmente para o reconhecimento de fatores sociais determinantes de exclusão e aculturação, favorecendo dessa forma a construção da cidadania.

Dentro da temática “Aluno”, alguns indicadores possibilitaram a apreensão da representação dos professores sobre seus alunos, negros e brancos, no que se refere à aprendizagem e às perspectivas ao término do Ensino Médio, determinando assim as categorias da análise temática. Dessa forma, os professores responderam as seguintes perguntas: como vêem o trabalho no Ensino Médio? Que condições de vida e de trabalho vêem para seus alunos após o término do Ensino Médio? Como vêem seus alunos negros? Segue o QUADRO 3 com a análise temática:

QUADRO 3 - Análise Temática: Aluno (P = professores; N=ocorrências)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	P	N
Aprendizagem (trabalho no Ensino Médio)	Muito ruim	“(…) Bastante dificuldade... uma base muito ruim,(...)(P1)	1,3,4,6,7,8,10 e 11	08
	Não tem interesse	“(…) se tivesse mais interesse dos alunos, (...)(P9)	1,2,4,7 e 9	05
	Sem preparo	“(…), a... RISOS... porque as vezes saem assim sem noções mínimas (...)(P5)	5,8,10 e 11	04

Perspectivas ao término do Ensino Médio	Expectativas negativas	“(…) sem nenhuma mudança, vai ser igual ao..., igual ao período que eles estão na escola, sem perspectivas, eles não tem sonhos, eles não tem vontade de sair desse mundo que eles vivem(…)”(P11)	1,2,3,4, 5,6,7,8, 9 e 11	10
	Expectativas positivas	“(…) com o ENEM aliado ao PROUNI, é uma das poucas portas que se abrem para alunos de baixa renda, né, pra poder vislumbrar pelo menos uma oportunidade após o término do E.M.(…)”(P10)	10	01
Alunos negros	Não tem diferença	“(…) eu vejo de uma forma natural, eu trabalho, não tem nenhuma discriminação, o trabalho é feito em conjunto. Vejo como um ser humano normal mesmo, como todos.”(P7)	1,2,3,5, 6,7,8,9, 10 e 11	10
	Diferenças existem	“(…) a gente fala que os negros e brancos tem a mesma oportunidade, nãoé não existe, é diferente, as pessoas brancas tem mais oportunidades que os negros né (..)” (P4)	4	01
Total				39

Quando questionados sobre a aprendizagem de seus alunos todos os entrevistados declararam que se trata de uma aprendizagem sem qualidade, e o único responsável neste processo é o discente. O fato é que os professores, em nenhum momento, se colocam como colaboradores nesse degradante processo, não questionam o currículo, a sua prática e muito menos o que está sendo feito para melhorar o grau de identificação que seus alunos têm com o contexto educacional. Dessa forma, não percebem que o compromisso com o processo educacional é de todos, em outras palavras:

[...]todas as nações que se querem democráticas, vêm-se desafiadas a garantir educação que respeite e reconheça as culturas e os conhecimentos das comunidades de onde vêm os estudantes, e que ao mesmo tempo ajude a construir uma “comunidade pública e democrática”, baseada em valores com que todos se identifiquem e se sintam comprometidos [...](SILVA, 2005,p. 47).

Não é novidade que a educação pública no Brasil nunca foi prioridade para o poder público e que, dessa forma, a educação brasileira se encontra sucateada. A maior prova disso é procurarmos saber em que tipo de instituição estudam os filhos dos diretamente ligados à educação, seja dirigentes ou até mesmo os professores. A pergunta que devemos fazer a esses profissionais é: Você tem “coragem” de colocar seu filho na escola pública? Isso se distancia, ainda mais, se o objetivo é entrar numa

universidade pública. As escolas públicas não preparam os alunos para o vestibular, e sim, como é dado na LDB (lei de Diretrizes e Bases da Educação) (BRASIL, 1996), o objetivo da educação escolar é formar cidadão, em outras palavras, um cidadão que será mão de obra e consumidor. Temos, dessa forma, uma escola pública mais voltada para formar trabalhadores braçais e não para ocupar lugares de destaque e decisão em nossa sociedade, assim:

Com o avanço do processo de industrialização, a escola passa a ser o lugar privilegiado de formação do novo trabalhador. Começam as distinções entre a educação do povo para o trabalho e a educação daqueles que conceberiam e dirigiriam o processo de produção e o controle social e político, compondo sistemas duais de ensino (LÜDKE, 2003, p.36).

Dos 11 professores entrevistados para a pesquisa, oito têm filhos, e destes, cinco declararam que seus filhos estudam em escola particular. Um dos professores, ao responder esta pergunta, ainda desabafa:

“[...] estuda em escola particular, Graças a Deus! [...]”. (P6; masc.; branco)

As falas seguintes ilustram as falas dos professores quando indagados sobre a aprendizagem dos alunos e o trabalho docente no Ensino Médio:

“[...] poderia ser melhor se tivesse mais interesse dos alunos, a gente barra muito no interesse, o interesse aqui, é muito pouco [...]”.(P9; ; fem.; branco)

“[...] Bastante dificuldade... uma base muito ruim,... alunos de ensino público vem do... ginásio com uma... muito fraca e a gente tem que estar superando isso no ensino médio[...]”.(P1; masc.;pardo)

“[...] no ensino médio,..., infelizmente, eu não vou me dar nota 10, de jeito nenhum. Eu acho que o nosso aluno do ensino médio, está pouco preocupado com a escola, e eu não estou tendo recurso pra fazer diferente, pra fazer a diferença. Não tem livro pra todo mundo, não tem material diferente, o dia que você que o vídeo não está funcionando, o dia que você quer ir na sala da informática, não dá, porque são 45 alunos na classe e só tem 10 computadores, não dá pra fazer milagre [...]”.(P8; fem.; pardo)

Na categoria que se refere à perspectiva do aluno após o “término do Ensino Médio”, teve-se quase uma unanimidade: dez dos 11 entrevistados foram claros em suas sentenças quando afirmaram que seus alunos estão fadados a continuarem na mesma situação em que se encontram.

Alguns professores até desqualificaram a educação pública, reconhecendo que este seria um dos motivos dos estudantes não continuarem os estudos.

“[...] então, como a escola pública está hoje, eles não vão ter muitas perspectivas de estar entrando num curso superior ou numa universidade gratuita, vai ser um pouco difícil para eles, está sendo difícil para eles[...]”.(P3; masc. indígena)

“[...] na estrutura que é hoje, não vejo grande saída, não. Acho que eles vão continuar no que tão. Sem perspectiva de futuro, sabe[...]”.(P9; fem.; branco)

Outros justificaram a falta de perspectiva de seus alunos pelas condições financeiras em que se encontram, citam até as condições do bairro em que moram.

“[...] aqui no bairro é difícil, é muito difícil[...]”.(P7; fem.; branco)

“[...] A maioria não conclui,... poucos vão para a Universidade, pouquíssimos aqui desse bairro. Acho que em cada sala não dá um [...]”.(P2; fem.; negra)

“[...] na média de 500 alunos aqui, eu creio que os que vão seguir, fazer uma faculdades, um curso superior é ... é 10%[...]”.(P7; fem.; branco)

Um dos professores (P5), no decorrer da entrevista, é questionado sobre como ele imagina ser o futuro de seus alunos após terminarem o Ensino Médio. Pensa um pouco e depois ri, em um ato debochado. Cita a dificuldade destes estudantes de ingressarem no mercado de trabalho e de terem uma vida digna:

“[...] olha..., a... RISOS... como eu percebo que os alunos ainda não sabem valorizar os estudos eu vejo assim, que tem alunos que vão ter dificuldades de enfrentar o campo de trabalho né... porque às vezes saem assim sem noções mínimas que não vão favorecê-los para um trabalho que ele possa ter uma vida digna, ... uma estrutura uma casa, uma família, ... geralmente eles terminam e já vão pensando nos namoros que a

gente ta vendo aí né,...e já vão casar... eu acho que ainda essa valorização da educação, ampla ainda está baixa, eu ... que eles ainda deveriam valorizar mais os estudos, se preparar melhor [...]”.(P5; fem.; branca)

“[...] eu vejo um mercado bastante afunilado, uma concorrência, muitas vezes desleal, um despreparo, por 80% deles, pela grande parte deles[...].”(P6; masc.; branco)

“[...] eles vão continuar no ramo do comércio e de calçado um ou outro se destaca e vai correr atrás do sonho[...].”(P8; fem.; pardo)

Como os demais professores, este depoimento que se segue também prevê um futuro para os seus alunos com péssimas condições, porém ele ainda acrescenta que seus alunos não têm sonhos e nem vontade de melhorar de vida:

“[...] sem nenhuma mudança, vai ser igual ao..., igual ao período que eles estão na escola, sem perspectivas, eles não tem sonhos, ele não tem vontade de sair desse mundo que eles vivem[...].” (P11; masc.; pardo)

Apenas um dos entrevistados (P10) tem uma visão positiva para o futuro de seus alunos. No entanto, essa visão não é decorrente da capacidade de seus alunos ou da qualidade de ensino dos mesmos. Este professor vislumbra uma perspectiva positiva devido à iniciativa do governo com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), como declara a seguir:

“[...] Bom, uma das poucas coisas que esse governo conseguiu implementar, que a gente pode ser ainda... digno de elogio, apesar de que ainda há necessidade de alguns ajustes é da importância que se criou o ENEM aliado ao PROUNI. É uma das poucas portas que se abrem para alunos de baixa renda, né, pra poder vislumbrar pelo menos uma oportunidade após o termino do E.M – ainda é uma coisa que merece elogio, esse é uma coisa que abriu-se uma possibilidade maior no caso específico de nossos alunos que são de baixa renda, que são poucos que tem a oportunidade de terminar o E.M. e partir para um ensino superior, então a gente sempre trabalha com eles da importância do esforço próprio de cada um de se sair bem nessa prova, nessa

seleção do ENEM, que preitear através do PROUNI uma vaga no Ensino Superior [...]”. (P10; masc.; branco)

Com relação aos alunos negros, os professores foram questionados: Como você vê seus alunos negros? Dos 11 entrevistados, dez responderam que os vêem como iguais aos brancos; apenas um dos entrevistados (P4) declarou a diferença existente entre alunos negros e alunos brancos, em especial no quesito oportunidade, porém diz que em relação ao fator econômico os alunos do bairro têm uma certa similaridade:

“[...] a gente fala que os negros e brancos têm a mesma oportunidade, não é, não existe, é diferente, as pessoas brancas tem mais oportunidades que os negros né, ...,mas em relação a condição econômica, é ... há uma paridade assim, ... pelo menos aqui no bairro vive em pé de igualdade, pelo menos aqui nessa região.[...]”(P4; masc. branco)

Omitir as diferenças é tentar, de certa forma, aniquilar o “outro”, ao se homogeneizar identidades. Muitos professores afirmaram nas entrevistas não encontrar diferença entre alunos negros e alunos brancos, e ainda que no nosso país fica difícil definir quem é realmente negro. Isso se dá devido à mestiçagem, seria necessário pensarmos e tentarmos responder: o que é ser negro? “Ser negro não é uma questão de pigmentação; ser negro é reflexo de uma atitude mental. Ao se afirmar como negro tende-se a iniciar um caminho de luta em direção à emancipação referente a questões de sua cor”. (STEVE BIKO apud SILVA, 2005, p.44).

4.2.3 Relações Étnicas

A temática “relações étnicas” agrupou questões que tratam das manifestações culturais no ambiente escolar, do racismo existente na escola, do racismo existente na sociedade e do conhecimento sobre ações afirmativas.

Segue o QUADRO 4 com a análise temática:

QUADRO 4 - Análise Temática: Relações Étnicas (P= professores; N=ocorrências)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	P	N
Manifestações da cultura negra	Projeto da diretoria de ensino	“(…) muito grande, o projeto consciência negra que a Delegacia de Ensino(…)”(P6)	2,5,6,7, 8,9e 10	07
	Não existe manifestação	“(…) Graças a Deus parou essas manifestações, porque não precisa disso (…)” (P2)	3,4 e 11	03

	Existe superficialmente	“(...) nesse ano não tivemos essa comemoração, pretendo ver ainda como vai ser (...)”(P1)	1	01
Racismo na escola	Não existe	“(...) eu não vejo por esse lado, ... racismo, eu não sei se é porque eu vejo tudo tão natural(...)”(P5)	1,2,5,6,7,8,9,10 e 11	09
	Existe	“(...) Sempre tem, mesmo entre os alunos e até mesmo entre os professores (...)”(P3)	3 e 4	02
Racismo na sociedade	Existe	“(...) claro..., especialmente por uma pessoa ser de cor negra(...)”(P4)	2,3,4,5,6,7,8,10 e 11	09
	Não existe	“(...) hoje em dia, na minha opinião, a parte do racismo ... essas diferenças já foram bem apagadas(...)”(P1)	1 e 9	02
Abordagem da temática em sala de aula	Nunca trabalham	“(...) não, não tive oportunidade porque na disciplina em que leciono, não entra muito conceitos raciais (...)”(P1)	1,7,9,10 e 11	05
	Trabalha (forma negativa de abordar o tema).	“(...) Já, inclusive os alunos não gostam disso, o negro não gosta disso, (...)”(P2)	2,3,4,5,6 e 8	06
Ações Afirmativas	Tem conhecimento do que são ações afirmativas	“(...) É uma ação que realmente altera a realidade, tipo como uma lei positiva, que não fica só no papel, pelo que eu entendo é isso”.(P4)	4,8, e 10	03
	Não tem conhecimento do que são ações afirmativas	“Não”	1,2,3,5,6,7,9 e 11	08
Total				55

Ao entrevistar os professores sobre como eles vêem as manifestações da cultura negra que acontecem na escola em que lecionam, muitos responderam com base em um projeto que a Diretoria de Ensino da cidade incentiva todos os anos. O projeto está fortemente ligado à lei que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A temática também se refere à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e aos negros na formação da sociedade nacional. As áreas de História do Brasil, Literatura Brasileira e Educação Artística estão diretamente responsáveis por essa revisão curricular, porém, esse compromisso abrange todos os educadores comprometidos eticamente com o processo educacional. Desta forma, estão supondo resgatar a contribuição do povo negro para as áreas social, econômica e política pertencentes à História do Brasil. Porém, esse projeto é comumente trabalhado para uma exposição no dia 20 de novembro, que no calendário escolar está estabelecida como o dia nacional da Consciência Negra.

Na entrevista foi perguntado: *Como você vê as manifestações da cultura negra que acontecem nessa escola?* Logo, pode-se observar que em nenhum momento

nos referimos a esse projeto, ficando evidente que o olhar desses professores para as possíveis manifestações da cultura negra se limita a esse projeto. É importante lembrar que a comunidade em que a escola está inserida é de grande maioria negra e que, por sua vez, outras manifestações devem ocorrer. É uma situação que deve chamar a atenção, o fato destas manifestações passarem despercebidas pelos professores. Vale ressaltar que muitas dessas atividades, realizadas nesse projeto, tratam a temática de forma pejorativa, enfatizando apenas o negro enquanto escravo ou até mesmo de forma estigmatizada, deixando de valorizar as contribuições do povo negro nas áreas culturais e sociais de nosso país. Algumas das falas a seguir descrevem afirmações de que as manifestações da cultura negra estão ligadas apenas ao projeto:

“[...] de certa forma... de uns anos para cá tem sido até boa, estão sendo bem apresentada, mas nesse ano não tivemos essa comemoração, pretendo ver ainda como vai ser[...]”.(P1; masc.; pardo)

“[...] muito grande, o projeto consciência negra que a Delegacia de Ensino, todo ano propõe aos professores de Língua Portuguesa e disciplinas afins, é sempre colocada em prática aqui [...]”.(P6; masc.; branco)

“[...] as manifestações... SILÊNCIO, a eu... tem sempre assim uma apresentação, às vezes são danças, assim algum teatrinho que eles mesmos preparam ou o ... algumas outras apresentações, eu acho que é ..., as vezes são esses que se apresentam, enquanto que outros alunos às vezes se sentem assim, não tem... aquela vontade de estar apresentando, eu vejo que eles se manifestam, alguns com rebeldia também, né ..., fazem, alguma coisa para ...chamar a atenção [...]”.(P5; fem.; branca)

Uma professora (P10), como os demais acima citados, respondeu que as manifestações da cultura negra são trabalhadas no projeto da Diretoria de Ensino, porém, diferente das demais respostas, ela acrescenta que o objetivo central do projeto é tratar questões de discriminação sofrida pelo negro. Essa iniciativa revela uma ação que permite a reflexão sobre um assunto que muitas vezes está velado pelo mito da democracia racial e permite dar voz aos que sofrem tais discriminações, seja na escola, seja no ambiente de trabalho, seja em qualquer espaço de nossa sociedade que reproduza o cenário deprimente da humilhação. Ensinar a se defender dessas humilhações, fortalecendo com o conhecimento, tanto sobre as leis que discorrem sobre o crime que é o preconceito racial, como principalmente com o conhecimento sobre a

existência da luta dos Movimentos Negros e dos negros que possuem uma representatividade no cenário social, é papel do professor comprometido eticamente com a diversidade cultural e social de seus alunos. Citamos a fala a que nos referimos:

“[...] no ano passado nos tivemos em outubro ... a gente fez o fechamento do projeto, em nível de diretoria de ensino, e falava sobre a identidade cultural da raça negra, então, é..., nos tivemos um trabalho com dança, com teatro, um trabalho muito legal de se fazer tá. Inclusive neste trabalho, logicamente não tinha só alunos negros mas o foco era realmente a identificação com o fechamento do projeto é..., foi uma coisa boa, os meninos trabalharem, não é..., obteve um resultado assim 100% satisfatório, mas eu acredito que o trabalho nosso se resume, em um trabalho diário, nós temos que ser persistentes, é através dessa persistência que a gente consegue algum resultado, principalmente, se tratando de distinção ou discriminação[...]”.(P10; masc.; branco)

Uma outra professora (P2), numa fala de desabafo, declarou que as manifestações da cultura negra, através do projeto acima mencionado, não ocorrem mais na escola e diz ainda não ser necessário, pois tais projetos reforçam ainda mais a discriminação. Vale ressaltar que essa professora se declarou negra.

“[...] Graças a Deus parou essas manifestações, porque não precisa disso. Não tem manifestação do dia do branco? Do dia do rico? Do dia do feliz? Não tem, porque vai ter então do negro, do índio, eu acho que ainda reforça mais essa coisa de discriminação; que esses projetos não integra ninguém[...]”(P2; fem.; negra)

Diferentes dos demais entrevistados, três professores declararam que não existe nenhuma manifestação da cultura negra na escola. Argumentaram que não encontram diferença entre negro e branco, que são todos iguais.

“[...] Bom ... manifestação? ... atualmente a gente abre pouco espaço para qualquer tipo de manifestação cultural nesta escola, não tem muito espaço para a manifestação cultural, nem negra, nem branca, né... tem algumas músicas, mas é tudo americanizada... não considero esse tipo de cultura que se introduz aqui a cultura negra, negra de origem, muito eclética, muito misturado, sei lá [...]”.(P4; masc. branco)

“[...] não é grande não, é normal, não tem diferença. A gente não nota nem diferença entre negros e brancos é tudo igual, entre eles, eles são todos iguais, entre a escola, não há diferenciação[...].”(P9; fem.; branco)

Um dos professores (P3) questionados sobre a mesma situação diz que ocorrem, sim, manifestações.

“[...] como eu vejo? Sempre tem, mesmo entre os alunos e até mesmo entre os professores [...]”.(P3; masc; indígena)

Só que quando solicitado para citar um exemplo, descreve como manifestação da cultura negra situações em que, no espaço escolar, ocorrem preconceito e discriminação, tanto entre professores como entre alunos:

“[...] não é..., sempre as piadas, talvez a gente vê casos de alunos mal tratando o outro de brincadeiras mau gosto, piadinhas e tal, isso a gente costuma ver [...]”.(P3; masc; indígena)

Esse professor (P3) também não se conteve em declarar a existência do preconceito na escola. Porém, apenas mais um professor (P4) teve a mesma iniciativa diante da pergunta: *Você acha que existe racismo nesta escola? Explique como ele se manifesta*, reconhecendo a existência do racismo na escola.

“[...] é... existe de uma forma camuflada como existe no país... ninguém é racista declarado, mas sempre tem aquela coisa de estar escondido um racista, eu não sei como se diz,..., é,... camuflado,... não se declara [...]”.(P3; masc; indígena)

“ [...]olha racismo está em tudo ...né, eu acho que... a... todo momento a gente...vê que quando ... até um pensador que fala que “ quem fala que não é racista, esse é o que é mais racista né” eu não sei quem foi que falou isso direito né, mas eu acho que existe sim, há um preconceito, uma discriminação aqui por ser uma comunidade carente, pobre e humilde, eu acho que, tá quase todo mundo num mesmo barco, mas... a ... gente não vê meninas brancas com meninos negros, com frequência, é raro, quando tem, o pessoal até acha estranho, ou o contrário também, tem realmente ... tem uma .. alguma coisa bem velada [...]”.(P4; masc. branco)

Esse último professor (P4) descreveu o preconceito existente na escola, mas se referiu mais a essa situação como estando no *outro*, dizendo que todos são racistas, evitando se colocar como ator do processo. Deve-se admitir que esse assunto é delicado, mas acreditamos que para lutarmos contra o preconceito e a discriminação é necessário primeiro admitir sua existência, em nós mesmos, caso contrário fica difícil lutarmos contra algo que negamos.

Indagamos, portanto, se os demais professores que vivenciam o mesmo espaço escolar, ao declararem que não existe preconceito racial na escola, estão omitindo tal realidade. Será que não são sensíveis a tais acontecimentos? Ou até mesmo, preferem negar a existência do racismo por não se sentirem confortáveis para lidar com o assunto? Ou será que, de certa forma, naturalizaram tais fatos, entendendo que a posição dicotômica existente entre brancos e negros, opressor e oprimido, é comumente aceita em qualquer espaço social? Ou será que, ao declarar a existência do racismo na escola, eles julgam necessário discutir as implicações que o envolve? Seguem algumas dessas declarações que caracterizam tal categoria:

“[...] eu não vejo por esse lado,... racismo..., eu não sei se é porque eu vejo tudo tão natural, eu ... assim, me relaciono naturalmente, com eles eu, não vejo assim [...]”.(P5; fem.; branca)

“[...] não vejo racismo aqui [...]”.(P11; masc.; pardo)

“[...] acredito que não, porque... nesta escola a...uma boa ...boa parte, maioria são negros e outras raças também, mas todos aqui são tratados de maneira e de forma igual[...]”.(P1; masc.; pardo)

“[...] nesta escola não, eu não acredito, eu não vejo, pode até ser que tenha, mas eu nunca percebi[...]”.(P8; fem.; pardo)

Uma das professoras (P2) diz que a discriminação na escola ocorre apenas contra os homossexuais, contra os mais pobres, contra os deficientes físicos, sendo que contra o negro isso não existe:

“[...] Existe, de forma clara, quanto ao homossexualismo, existe contra o mais pobre, às vezes assim crianças que tem algum defeito físico, alguma coisa assim...”

eles costumam brincar é é uma brincadeira negra, mais de humor negro, mais assim tem... tem. Quanto ao negro não é... da mesma[...]”(P2; fem.; negra)

Contradizendo o que o professor anterior afirmou, o entrevistado seguinte (P6) diz que na escola não existe nenhum tipo de preconceito, descrevendo que dessa forma a escola é harmoniosa e que trata a diversidade de forma “ideal”.

“[...] não, não existe racismo, seria etnismo, porque nós somos todos da mesma espécie, e biologicamente falando, da mesma raça, seria um etnismo, mas não existe, o tratamento ele é feito da mesma forma, seja branco, negro, seja ele alto, ou baixo, aqui nós não temos essa diferença de tratamento, entre as pessoas, nem pela cor, e nem pelo nível socioeconômico, aqui nós temos pessoas que estão praticamente na linha da pobreza, e outros que estão, tem uma condição, muito melhor de vida [...]”.(P6; masc.; branco)

Foi comum encontrar nos discursos dos professores a negação do racismo na escola. Em contrapartida, quando questionados sobre o racismo na sociedade, os participantes não se contiveram. Além de declararem sua existência, também narraram algum fato por eles presenciados. Sendo assim, compartilhamos com a idéia de Jovino:

[...] não há como separar sociedade e escola como se uma não fizesse parte da outra, ou, ainda, dizer que o racismo se manifesta na sociedade, mas não na escola, postulando que a escola seria uma ilha, cercada de racismo por todos os lados (JOVINO, 2006 p.79).

Como categoria da temática *Relações Étnicas* temos a abordagem sobre o racismo na sociedade. Fizemos a pergunta: *Você acha que existe racismo na sociedade?* Nesta categoria constatamos que grande parte dos professores reconhece a existência do racismo na sociedade. Muitos deles, ao serem questionados sobre o racismo na escola em que trabalham disseram que não havia racismo, porém, foram enfáticos em afirmar que na sociedade existe sim, e todos dizem ter presenciado fatos que caracterizassem o racismo. Apesar de todos conhecerem alguém que é racista, nenhum dos entrevistados declarou-se como racista. Seguem depoimentos que justificam a sua inclusão nesta categoria:

“[...] risos... há bom... aí na sociedade, aí sim, a gente vê, como isso acontece, outro dia até aconteceu uma situação até do ponto constrangedor, né ... eu estava no estacionamento do Wal Mart, e ... um rapaz de cor negra, num carro satisfatoriamente assim bonito, né... num carro novo ou próximo de novo, e quando eu desci, coincidiu da gente descer junto né, e quando a gente subiu as escadas, tinha um casal atrás de mim, e eu ouvi quando eles disse assim, se o carro era dele ou ele era o motorista de alguém, aí, essas coisas ... eu ouvi e olhei assim pra traz, fiz uma cara de reprovação assim tal, e isso eu não sei quando, a gente fala que é falta de cultura, né... mas eu não sei se é falta de cultura não, né, a gente alia esse tipo de coisa à ignorância né [...]”.(P10; masc.; branco)

“[...] claro... especialmente por uma pessoa ser de cor negra ... já ... tem um amigo meu, que vive me contando as histórias, eu ter visto assim, passo, salta aos olhos, a gente não para pra ver ... mas tem vários amigos negros meus, esse em especial diz que quando vai ao banco, sempre que toca a maquininha o guarda vem revistar ele, pensa que tem alguma coisa errada mas, tem, claro que tem [...]”.(P4; masc. branco)

Em relação ao que foi relatado, “as discriminações nos estabelecimentos bancários, geralmente devido ao travamento intencional da porta giratória, é de difícil tipificação, posto que existe sempre a desculpa do travamento ter sido acionados por dispositivo automático”, como nos lembra Guimarães (2004, p.47).

Ainda na mesma temática racismo na sociedade:

“[...] risos... na sociedade risos.... a gente vê através das piadinhas, que é uma maneira de você diminuir a raça, a maneira do negro ser tratado num banco, numa repartição pública, detalhes que a gente vê, o respeito, a atenção que é dada, é diferente[...].”(P11; masc.; pardo)

“[...] a ... aí... na sociedade sim, eu percebo que as vezes, na área da saúde eu vejo algumas mães com vários filhos, com outro no colo, e outros pequenos, que as vezes elas são maltratadas no atendimento, sabe, não existe aquele respeito como pessoa, como ser humano, ela deveria ser atendida como qualquer pessoa de nós[...].”(P5; fem.; branca)

Esses casos se repetem diariamente nas lojas, nos *shoppings*, nos bancos, nos postos de saúde e, por que não dizer, no universo escolar, sendo este mais um espaço social que não fica livre das amarras preconceituosas presentes no imaginário social brasileiro, seja expresso através de comentários maldosos, insinuosos, reforçando a impossibilidade do negro em ter bens materiais, ou até mesmo em ações discriminatórias que remetem o negro a posições inferiores. A escola também é um ambiente em que os crimes de racismo também podem estar presentes, lembrando que:

Os crimes de racismo que realmente ocorrem são, principalmente os seguintes: (1) Discriminação de alguém pelo fato de que sua cor ou aparência o tornam suspeitos de crimes ou de comportamentos anti-sociais que não perpetrou, nem viria a perpetuar, como, por exemplo, furtos em estabelecimentos comerciais, roubos em banco ou condomínios, prostituição em hotéis etc. Nestes casos, a cor da pessoa a torna suspeita de ser um criminoso ou vagabundo, dando lugar a constrangimentos em diversas esferas da vida social, limitando sua liberdade de ir e vir, os seus direitos de consumidor, ou o livre exercício de sua ocupação profissional. (2) A injúria racial é utilizada, seja para diminuir a autoridade de que alguém está investido, seja para desmoralizá-lo no exercício de alguma função pública como servidor e funcionário ou como empregado da iniciativa privada; (3) A injúria racial é utilizada como forma de não reconhecimento da posição social da vítima, constrangendo-a e limitando o seu desempenho no emprego, na vida social e na vida pública (GUIMARÃES, 2004, p.37).

Esse fato requer mais reflexões. E porque não levantarmos tais discussões em sala de aula? Damos vozes aos que sofrem na pele tamanhas injustiças? Ou seja, refletir sobre a representatividade dos negros na sociedade e principalmente sobre as desigualdades sociais que historicamente foram construídas.

Esse é um dos fatores que qualificam a necessidade da existência de cotas para negros na universidade. Não que essa medida seja única. Ela deve vir acompanhada de outras medidas, para além de proporcionar a entrada do negro na universidade, garantir também a sua permanência, mesmo que seja com ajuda financeira. Desta forma, teremos condições de melhorar e até mesmo desconstruir o imaginário do brasileiro a respeito da cultura negra. Mas como pode se perceber, esta não é a opinião de um dos entrevistados (P6):

“[...] na sociedade eu acredito que, que exista sim, de uma forma direta ou indireta, muitas vezes indireta existe essa exclusão, vamos assim dizer, o sistema de cotas não é uma forma de você trabalhar essa discriminação, eu acho que esse sistema

de cotas ele acaba é contribuindo que haja ainda mais essa discriminação e muitos chegam a dizer que são negros só porque sabem que existe esse sistema de cotas[...]”.(P6; masc.; branco)

“[...] infelizmente existe e é muito forte. Se o negro tiver bem vestido, bem arrumado, com um perfume bom, ele entra em qualquer lugar. Agora se ele estiver mal apresentado ele será barrado na porta, com certeza[...]”.(P8; fem.; pardo)

“[...] já ... não, já presenciei e fiquei muito decepcionada, né... principalmente por ter sido é... pessoas da alta sociedade ter feito uma diferença muito grande dessa pessoa negra e ela mal sabia que essa Negra era uma médica e eu presenciei e fiquei decepcionada[...]”.(P7; fem.; branco)

A professora (P7) que descreveu tal fala demonstra-se indignada com a discriminação ocorrida com uma mulher negra e o que a deixou mais decepcionada não foi a discriminação em si, mas sim o fato da vítima ocupar uma posição social privilegiada, e que por sua vez não merecia ser ofendida. Enfatizar a posição social da vítima demonstra que se fosse uma pessoa de classe social desfavorecida isso não causaria tamanha decepção. Muitas vezes negros bem sucedidos não são classificados pela sua cor. É como se o fator racial se tornasse invisível. Guimarães explica tal lógica:

A lógica para entender por que isto ocorre é simples: relegados às posições sociais inferiores da sociedade, através de mecanismos impessoais, tais como a educação formal deficiente, a precariedade dos empregos, a pobreza e um estilo de vida culturalmente diferenciado, os negros brasileiros são socialmente classificados por marcadores bastante explícitos, tais como a cor, o vestuário, a maneira de falar e mesmo o modo de se comportar em público. ...Se um negro pertence ao mesmo meio social do branco, o que pode ser percebido pelos outros diversos marcadores, chamar alguém de negro ou preto é ofensivo, posto que significa classificá-lo de uma maneira explicitamente racial (e não através de marcadores culturais e socioeconômicos) [GUIMARÃES, 2004, p.38].

Nesses casos, o negro de classe social mais favorecida é comumente tratado como branco. Isso se dá em nossa sociedade pelo poder que o capital exerce nas relações sociais, ou seja, quem possui dinheiro torna-se parte do lado dominante.

Outros professores acreditam ainda numa democracia racial, afirmam não haver preconceito e nem discriminação na sociedade.

“[...] bom,... hoje em dia, na minha opinião, a parte do racismo, do preconceito tem sido mais em relação ao homossexual. Em relação à negro, branco, índio, pardo ou amarelo, ... eu não vejo mais diferença não, essas diferenças já foram bem apagadas[...]”.(P1; masc.; pardo)

“[...] não por cor, mas por outros aspectos, tipo a pessoa que é deficiente, eu acho que ela sofre mais o preconceito do que a cor em si [...]”.(P9; fem.; branco)

Essa última entrevistada (P9) tenta hierarquizar diferenças ou até mesmo discriminações. Declara a discriminação com relação a fatores de deficiência física e diz ter um filho nessa situação, minimizando a discriminação contra o negro.

Outra categoria vinculada à temática “*relações étnicas*” é referente ao trabalho do professor em sala de aula. Os professores foram questionados sobre com que frequência abordam temas relacionados com as relações étnicas em sua sala de aula, respondendo a pergunta: *Você já teve oportunidade de conversar sobre COTAS, PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO nas aulas? Pode lembrar de alguma situação e me contar como foi?* Constatou-se através das respostas que tais assuntos não são trabalhados em sala de aula pela maioria dos professores.

“[...] não, não tive oportunidade porque na disciplina em que leciono, não entra muito conceitos raciais [...]”.(P1; masc.; pardo)

“[...] não, nunca surgiu a oportunidade[...]”.(P11; masc.; pardo)

E o que ainda é mais agravante, quando estes assuntos são tratados pelos professores, pode-se perceber que é de forma superficial, retratando o negro na forma de escravo, as cotas vistas como fator de prejuízo aos negros, como expressa a fala de uma professora (P2; fem.; negra):

“(...) Já trabalhei, inclusive os alunos não gostam disso, o negro não gosta disso, as crianças, é ... eles acham que eles são capazes se eles tiverem uma boa base, eles tem igualdade de inteligência para competir, entendem..., eles ficam achando que além de serem discriminados de negros, eles ficam discriminados de burros também, entendeu..., então eles acham assim que se estudarem e se tiverem oportunidade de fazer bons cursos eles vão passar também (...)”.(P2; fem.; negra)

O que mais chamou atenção na fala dessa professora (P2) é que, ao descrever os pensamentos de seus alunos negros, acabou por reforçar a sua opinião sobre a temática. Questionamos, aqui nessas linhas, qual o poder e o nível de discussões propostas por essa professora. Até que ponto ela permite opiniões contrárias as suas? E principalmente, como são veiculadas tais informações?

Nesta mesma linha seguem depoimentos de outros professores:

“[...] já conversei tal... uns concordam com isso e outros não, mas é uma questão complicada, sempre vai ter os que vai defender e os que vão contra, e então o motivo de eu ser contra,... eu já falei né,... que isso não resolve o problema do país[...]”.(P3; masc; indígena)

“[...] já, no ensino médio, a gente sempre conversa sobre o assunto e eles comentam também. Tem a questão histórica, mas nós não somos culpados dessa questão histórica eu acho que eles se sentiriam menosprezados mesmo ...há você entrou por causa da cota. E a capacidade e a inteligência? eu acho que essa medida tem que ser igual pra todos,...nossos, a maioria da... 90% da população brasileira é descendente de negros, todo mundo trabalha de dia, estudou à noite, todo mundo entrou na universidade e se formou. Porque mudar agora?[...]”.(P8; fem.; pardo)

Uma professora (P5) que leciona língua portuguesa, quando questionada se trabalha assuntos relacionados às questões étnicas em sua sala de aula, respondeu positivamente. No entanto, quando solicitada para exemplificar uma dessas situações, acabou relatando que em suas aulas são trabalhados textos sobre a escravatura, em que o negro se encontrava em situações humilhantes. No entanto, o que especialistas em história e literatura sugerem é que ao se falar da história do negro se mencione fatos anteriormente a sua chegada ao Brasil, por exemplo, como era sua vida quando retirados de seu continente de origem, lembrando assim a história da África, além de se ressaltar as contribuições do povo negro para a constituição de nosso país. E nas aulas de língua portuguesa seria interessante trazer textos de escritores e poetas negros, para ilustrar a temática. Segue então, a exemplificação, na fala da professora:

“[...] á..., inclusive nós trabalhamos alguns textos sobre escravos no Brasil na época da escravidão, e houve assim,..., tinha..., uma atividade que os alunos deveria, escrever, dar a opinião deles, né, sobre o trabalho do escravo, e eu percebi, que todos

eles, se manifestaram que deveria existir igualdade, que não deveria ter existido essa escravidão, e que hoje apesar de tanto tempo que se passou, e que já se falou, eles ainda percebe a... as opiniões dos alunos, e eles também, que existe, às vezes, uma diferença entre eles, entre os próprios negros, existe uma diferença, isso foi as opiniões dos alunos [...]”.(P5; fem.; branca)

Ao abordar os entrevistados, podemos perceber que a maioria não soube responder o que são ações afirmativas e demonstraram ter uma vaga opinião do que são cotas, não sabendo os motivos da criação dessa política educacional e como elas são efetivadas. Ficam então as perguntas: como esses professores trabalham essa temática se têm leitura e conhecimento insuficientes sobre as relações étnicas? Como o currículo escolar trata a diferença e a identidade? Dessa forma

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las (SILVA, 2000, p.100).

A próxima temática refere-se especificamente às cotas para negros na universidade.

4.2.4 Cotas

A temática “Cotas” trata do objeto de representação desta pesquisa. Assim, vale retomar que cota é uma ação afirmativa que, segundo Candau:

[...] são estratégias orientadas para o “empoderamento”. Tanto as concebidas no sentido restrito quanto as que se situam num enfoque amplo desenvolvem estratégias de fortalecimento do poder de grupos marginalizados, para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação (2002, p. 152).

Segue o QUADRO 5 com a análise temática:

QUADRO 5 - Análise Temática: Cotas (P= professores; N=ocorrências)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	P	N
------------	---------------	----------	---	---

Sistema de Cotas para negros na universidade	Contra	“(…) Eu acho que é mais uma forma de discriminação, não precisa disso(…)”(P2)	2,3,5,7, 8,9 e 10	07
	Aprova para pobres	“(…) eu acho que é um erro,... ele deveria ser organizado por nível sócio-econômico,(…)”(P6)	1,4 e 6	03
	Favor	“(…) num primeiro instante é bom, porém, só o fato das cotas, não resolve, junto tem que ser criado uma política de igualdade social (…)”(P11)	11	01
JUSTIFICATIVAS	Identidade do negro	“(…) alguma coisa tem que ser feita para melhorar o acesso dos negros, mas... se tem 40 alunos tem 4 negros mesmos, assim que se considera negros totalmente (…)”(P4)	4	01
	À favor para negros e para pobres	“(…) a gente vê aqui tantos alunos que são negros, ... eu sou à favor assim, que todos deveriam ter a chance(…)”(P5)	5 e 7	02
	Discriminação e preconceito	“(…) eu acho que é mais uma forma de discriminação(…)”(P2)	2,3, 8,9 e 10	05
	Melhoria da escola pública	“(…) eu acho que a qualidade de ensino deveria é... correr de um jeito que todos poderia ter uma chance(…)”(P5)	3,5 e 6	03
	Mérito	“(…)a capacidade, a inteligência, é (…)”(P8)	8 e 10	02
Total				24

A última temática refere-se ao *sistema de cotas*. Dos 11 entrevistados, sete disseram ser contra cotas para negros na universidade, três são a favor de cotas para pobres e apenas um disse ser a favor de cotas para negros.

As argumentações dos professores contra as cotas foram:

a) que as cotas deveria ser direcionadas aos que possuem um menor poder aquisitivo. (P1, P4 e P6);

“[...] eu já não aprovaria em relação de cotas para negros e sim para a população carente. E então eu mudaria essa forma de visão[...]”.(P1; masc. pardo)

“[...] que tem que ser para pobre da rede pública, acho que também é uma coisa justa [...]”. (P4; masc. branco)

“[...] eu acho que é um erro, porque o sistema de cotas não deveria ser feito para etnias, não são raças, são etnias, ele deveria ser organizado por nível socioeconômico, e não pela cor da pessoa [...]”.(P6; masc.; branco)

b) que as vagas nas universidades deveriam ser oferecidas para todas as pessoas (P5 e P7);

“[...] a gente vê aqui tantos alunos que são negros ... eu sou a favor assim, que todos deveriam ter a chance ... não tem que estipular um número de vagas para tantas pessoas porque é uma pessoa que também ela vai ter uma vida para frente para enfrentar e, porque não dar a chance para todos né [...]”.(P5; fem.; branco)

“[...] SILÊNCIO... há eu não sei como te responder essa pergunta porque é... eu acho assim que, além dos negros tinha assim que ter pra outras especificações, entendeu? ... mas deveria existir de uma outra forma, eu não sei como explicar, mas eu acho que deveria ser de outra forma também [...]”. (P7; fem.; branco)

c) que as cotas para negros seriam motivo para que o negro fosse rotulado de incapaz; sendo assim, o mérito para entrada nas universidades públicas deveria ser mantido (P8 e P10);

“[...] infelizmente eu sou contra, eu gostaria de ser a favor, mas eu não posso concordar, como descendente eu iria me sentir humilhada se eu entrasse na universidade através das cotas, eu acho que a capacidade deveria ser medida pra todos[...].”(P8; fem.; pardo)

“[...] bom, o sistema de cotas, eu... particularmente, eu acho que é mais um tipo de discriminação ...porque se você coloca assim tão, capacidade, inteligência, é... esforço de cada um, independente da raça, da cor[...].” (P10; masc.; branco)

d) que as cotas seriam motivo de maior exclusão, de preconceito e discriminação (P2, P3, P8, P9 e P10);

“[...] eu acho que é mais uma forma de discriminação, não precisa disso... porque eu acho quando você coloca cotas para negros, você está tachando o negro de incapazes, e ele não é incapaz, ele só é pobre, como qualquer outro pobre [...]”.(P2; fem.; negra)

“[...] eu sou contra, porque a cota talvez não vai resolver o problema que já vem de longa data, isso vai talvez até acentuar o problema no caso que eles falam que é para resolver tal a inclusão, talvez vai até piorar um pouco mais ainda, o problema[...].” (P3; ; masc; indígena)

“[...]infelizmente eu sou contra, eu gostaria de ser a favor, mas eu não posso concordar como descendente eu iria me sentir humilhada se eu entrasse na universidade através das cotas [...]” (P8; fem.; pardo)

“[...] eu acho que acaba sendo preconceituoso isso, uma coisa que eles estão combatendo e acaba sendo isso, então, eu acho que quem entraria por cotas, de repente poderia sofrer algum tipo de preconceito[...].”(P9; fem.; branco)

“[...]o sistema de cotas, eu, ..., particularmente, eu acho que é mais um tipo de discriminação, né, que se criar cotas, porque se levar em consideração a questão racial, ela não pode ser o único ponto, nisso aí tudo ... na minha opinião é mais um tipo de discriminação.[...]” (P10; masc.; branco)

e) que, ao invés das cotas, deveria ocorrer a melhoria das escolas públicas (P3, P5 e P6);

“[...] eu sou contra ... o mais importante é ter uma escola pública melhor que dê condições para os melhores alunos estar disputando essas vagas, de uma forma geral aí isso vai resolver o problema[...].”(P3; masc; indígena)

“[...] eu acho que a qualidade de ensino deveria é... correr de um jeito que todos poderia ter uma chance, não exatamente que todos devem fazer uma universidade, nem todos devem fazer universidade, mas que todos deveriam ter essa chance eu sou a esse favor[...].” (P5; fem.; branca)

“[...] ao invés de tratar o negro com sistema de cotas, o governo deveria investir em educação, em salários, em melhor condições de infra-estrutura para os professores e alunos.[...]” (P6; masc.; branco)

f) que é difícil denominar uma pessoa de negra totalmente(P4).

“[...] mas acho que não só em relação aos negros, como um todo, no nosso bairro, nesta sala de E.M. que tem essas dificuldades, se tem 40 alunos tem 4 negros mesmo, assim que se considera negros totalmente e os outros são brancos e não tem acesso à faculdade de forma nenhuma né[...].”(P4; masc. branco)

Apenas um professor declarou ser a favor de cotas para negros. Além disso, esse professor (P11) acrescentou que há necessidade de novas iniciativas. Então, para o entrevistado:

“[...] num primeiro instante é bom, porém, só o fato das cotas, não resolve, junto tem que ser criado uma política de igualdade social, onde haja no futuro o fim das cotas e condições de disputa pelas vagas nas universidades de maneira igualitária [...]”.(P11; masc.; pardo)

As representações sociais dos entrevistados sobre cotas para negros na universidade trazem, em sua maioria, posturas contrárias às cotas. Utilizam para justificar tal postura argumentações que, de uma forma geral, vêm de encontro com os interesses das classes dominantes, alegações meritocráticas que tendem a conservar a situação como está. Não apresentam soluções que possam substituir as cotas, ou seja, não dão alternativas, sejam elas de curto ou médio prazo, que vislumbrem a presença do negro nas instituições públicas de ensino superior. Foi mencionada por alguns professores que ao invés das cotas, deveria ocorrer: a) a melhoria da educação básica nas escolas públicas; b) cotas para pobres e c) a oportunidade de vagas nas universidades públicas para todos.

As duas primeiras medidas, de certa forma, abrangem a população negra, sendo que essa se encontra nas escolas públicas e compõe a população de menor poder aquisitivo da sociedade brasileira.

A melhoria da escola pública é importante, independente da existência das cotas, pois, ter uma educação pública de qualidade é imprescindível para termos um país melhor. Porém, não podemos negar que elevar o nível de qualidade das escolas públicas, para que esses alunos possam concorrer ao vestibular nos moldes que aí estão, levaria décadas para ocorrer. Sendo assim, o sistema de cotas para negros na universidade é uma medida de curto prazo, que não exclui a necessidade de melhoria das escolas de ensino básico, mas que possibilita ao negro a oportunidade de estudar. Entretanto, podemos perceber que essas sugestões estão longe de reconhecer a necessidade de proporcionar uma reparação histórica à população negra e mesmo de almejar a ocupação dos bancos das universidades públicas pelos alunos negros, e o que é pior, com sugestões inócuas, como é o caso de alguns entrevistados que sugeriram que houvesse vagas para todos, propostas que na verdade distanciam ainda mais os negros das universidades.

Para outros professores (P2, P3, P8, P9 e P10), o sistema de cotas para negros na universidade apenas reforça a discriminação e o preconceito, sendo que estas

cotas estariam apenas nomeando o negro de incapaz. Alguns desses professores (P2, P8, P9 e P10) entram em contradição quando anteriormente negam a existência do racismo, seja na escola ou até mesmo na sociedade.

Apenas um professor (P11) reconhece a legitimidade das cotas, porém a valoriza como sendo uma medida provisória que deve ser acompanhada por outras políticas de ações afirmativas:

Então, como se pode notar, a escola possui contradições e limites. No entanto, não se pode negar que ela ocupa espaço privilegiado na vida das crianças e dos adolescentes que nelas se encontram. Este espaço pode ser relacionado tanto pelo tempo diário que os alunos permanecem na escola, como pelo valor atribuído como um dos fatores que pode possibilitar a ascensão social e a aquisição de conhecimento. Neste sentido, a escola é, ou deveria ser, um espaço de reconfiguração de identidade e reconstrução de relações sociais. Dessa forma, o professor teria um papel crucial nesse processo.

Consideramos que a análise do material obtido ficaria mais enriquecida se utilizássemos outro procedimento que possibilitasse complementar e/ou contrastar com a análise de conteúdo temática. Assim, optamos por utilizar, também, o programa Alceste, para melhor compreender as representações sociais dos professores sobre as cotas.

4.3. Análise de Dados Utilizando-se o Software Alceste

Esta pesquisa, como mencionado, também utilizou para analisar os dados coletados o programa informático Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*) versão 4.7., como um instrumento de contraste com a análise das entrevistas. O Alceste, para analisar os dados, tem como critério formar classes de palavras representando diferentes discursos relacionados à temática de interesse.

Após analisar o conjunto completo do material, o *corpus*, o Alceste gerou um relatório que incluiu uma divisão em classes. Assim, foram formadas três classes e gerado pelo programa um dendograma, que é um gráfico hierárquico que permite

visualizar a fragmentação do texto e as relações estabelecidas entre as classes conforme indica a Figura 2:

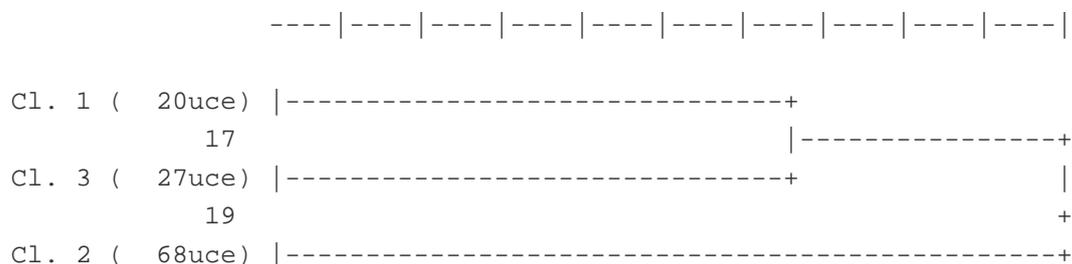


Figura 2: Dendograma das Classes (apresentação de estabilidade entre as classes).

As três classes geradas possuem contextos semânticos específicos, em que foi atribuído, pela pesquisadora, um título de acordo com este contexto. O Alceste computou, para cada classe uma lista de palavras que evidenciam suas características.

As classes foram analisadas separadamente e as palavras mais significativas foram selecionadas com base no valor do χ^2 (qui-quadrado). A seguir, será demonstrada a análise de cada uma das classes elaboradas, em que foram dados os seguintes títulos:

Classe 1: **Impossibilidades de acesso na universidade**

Classe 2: **Crença na igualdade**

Classe 3: **Cotas por nível sócio-econômico/contexto da escola**

● Classe 1: **Impossibilidades de acesso na universidade**

QUADRO 6 – Seleção de radicais/ palavras mais significativas da Classe 1.

<i>f</i>				
Classe1	Total	%	χ^2	identificação
53	9. 18.	50.00	15.79	ensino_medio
79	5. 8.	62.50	12.18	maior+
97	5. 6.	83.33	19.16	oportunidade+
147	6. 7.	85.71	24.22	termin+
152	7. 7.	100.00	35.41	universidade+

Temos que no QUADRO 5 os radicais/palavras mais significativos dessa classe formam: ensino_medio, maior+ (maior, maioria), oportunidade+, termin+ (termina, terminar, termino), universidade+ (universidade, universidades).

Na Classe 1 observou-se a relação existente entre o término do ensino médio, a continuação dos estudos numa universidade, e a oportunidade como sendo o fator que entremeia os dois anteriores. Porém, terminar o ensino médio e em seguida iniciar um curso superior não faz parte da realidade dos alunos da escola pesquisada. De certa, forma os professores entrevistados vêm com naturalidade esta fatídica situação, citam as condições da escola pública, a falta de mérito e a falta de interesse dos alunos. Assim se acomodam com esses fatores, não se preocupam em interferir e nem se colocam como agente transformador nesse processo. Alguns exemplos de frases selecionadas pelo Alceste para esta classe são:

“[...] como a escola pública está hoje, eles não vão ter muitas perspectivas de estar entrando num curso superior ou numa universidade gratuita, vai ser um pouco difícil para eles[...]”.(P3; masc; indígena)

“[...] se tivesse mais interesse dos alunos, a gente barra muito no interesse, o interesse aqui, é muito pouco[...]”.(P9; fem.; branco)

“[...] essa é uma coisa que abriu-se uma possibilidade maior no caso específico de nossos alunos que são de baixa renda, que são poucos que têm a oportunidade de terminar o ensino médio e partir para um ensino superior[...]”.(P10; masc.; branco)

“[...] A maioria não conclui o ensino médio, poucos vão para a universidade, pouquíssima aqui desse bairro. Acho que em cada sala não dá um”. (P2; fem.; negra)

Alguns dos entrevistados expressaram sua opinião em relação à entrada do aluno negro na universidade, afirmando que a cor não é o fator que o distancia da universidade e sim sua situação econômica e sua falta de estímulo.

“[...] A escola para ele, a universidade não é mais distante para ele por ele ser negro, é distante por ele ser pobre, e desestimulado[...]”.(P2; fem.; negra)

Ao comentar sobre cotas para negros na universidade, alguns entrevistados, mesmo conhecendo o histórico de dificuldades educacionais e sociais de seus alunos, demonstraram acreditar no mérito para entrar na universidade pública. Como podemos observar nessa falas:

“[...] eles ficam achando que além de serem discriminados de negros, eles ficam discriminados de burros também, entendeu, então eles acham assim que se estudarem e se tiverem oportunidade de fazer bons cursos eles vão passar também” (P2; fem.; negra)

“[...] a maioria, noventa por cento da população brasileira, é descendente de negros, todo mundo trabalha de dia, estudou à noite, todo mundo entrou na universidade e se formou, porque mudar agora? [...]”.(P8; fem.; pardo)

Demonstraram ainda, as dificuldades por eles encontradas em se trabalhar na escola pública, como recursos audiovisuais, e informáticos. Apontando assim, fatores que influenciam na qualidade das aulas e na aprendizagem dos alunos:

“[...] meu trabalho no ensino médio, infelizmente, eu não vou me dar nota dez, de jeito nenhum, eu acho que o nosso aluno do ensino médio, está pouco preocupado com a escola, e eu não estou tendo recurso pra fazer diferente, pra fazer a diferença [...]”.(P8; fem.; pardo)

“[...] não tem livro pra todo mundo, não tem material diferente, o dia que você quer o vídeo não tá funcionando, o dia que você quer ir na sala da informática, não dá, porque são 45 alunos na classe e só tem 10 computadores, não dá pra fazer milagre[...]”.(P8; fem.; pardo)

• Classe 2: : **Crença na igualdade**

QUADRO 7– Seleção de radicais/ palavras mais significativas da Classe 2.

<i>f</i>				
Classe2	Total	%	χ^2	<i>identificação</i>
16	10. 11.	90.91	5.08	branc+
29	10. 10.	100.00	7.57	convers+
30	6. 6.	100.00	4.38	cor
58	23. 26.	88.46	11.96	exist+
65	8. 8.	100.00	5.94	feit+
72	6. 6.	100.00	4.38	igual+
78	6. 6.	100.00	4.38	mae+
89	7. 7.	100.00	5.15	negra
90	26. 35.	74.29	4.78	negro+
96	6. 6.	100.00	4.38	opini+
128	6. 6.	100.00	4.38	questao
130	16. 16.	100.00	12.85	rac+
143	6. 6.	100.00	4.38	sistema
144	10. 10.	100.00	7.57	sociedade
148	10. 10.	100.00	7.57	tipo

Temos que no QUADRO 6, os radicais/palavras mais significativas dessa classe formam: branc+ (branca, brancas, branco), convers+ (conversa, conversando, conversar, conversei, converso, conversou), cor, exist+ (exista, existe, existir), feit+ (feita, feito), igual+ (igual, igualdade, igualmente), mae+ (mãe, mães), negra, negro+ (negro, negros), opini+ (opinião, opiniões), questao (questão), rac+ (raça, racismo, racista), sistema, sociedade, tipo.

Três noções se destacaram nesta classe: a visão de uma sociedade igualitária entre negro e branco, a crença na inexistência do racismo sofrido pelos negros na escola, e o descrédito no sistema de cotas para negros na universidade.

Os relatos abaixo evidenciaram a visão dos entrevistados, que demonstram acreditar numa sociedade igualitária entre negros e brancos:

“[...] na sociedade hoje em dia, na minha opinião, à parte do racismo, do preconceito tem sido mais em relação ao homossexual, em relação a negro, branco, índio, pardo ou amarelo, eu não vejo mais diferença não, essas diferenças já foram bem apagadas[...]”.(P1; masc.; pardo)

“[...] existe, de forma clara, quanto ao homossexualismo, existe contra o mais pobre, às vezes assim crianças que tem algum defeito físico, alguma coisa assim eles costumam brincar e uma brincadeira negra, mais, de humor negro[...]”.(P2; fem.; negra)

Sendo assim, os professores demonstram, em suas representações, acreditar que na sociedade o preconceito apenas se manifesta sobre os homossexuais e não sobre os negros. Alguns dos entrevistados, contradizendo os anteriormente citados, declaram a existência do racismo na sociedade, porém não reconhecem o racismo na escola, sendo assim evidenciam acreditar que a escola é um espaço distinto da sociedade:

“[...] na sociedade é claro que existe racismo, especialmente por uma pessoa ser de cor negra, tem um amigo meu, que vive me contando as histórias [...]”.

“[...] nesta escola não existe racismo, eu não acredito, eu não vejo, pode até ser que tenha, mas eu nunca percebi, infelizmente na sociedade existe e é muito forte, se o negro tiver bem vestido, bem arrumado, com um perfume bom, ele entra em qualquer lugar, agora se ele estiver mal apresentado ele será barrado na porta, com certeza[...]”.(P8; fem.; pardo)

Outro tópico destacado nesta classe foi a crença na inexistência do racismo sofrido pelos negros na escola:

“[...] não existe racismo nesta escola, seria etnismo, porque nós somos todos da mesma espécie, e biologicamente falando, da mesma raça, seria um etnismo, mas não existe, o tratamento, ele é feito da mesma forma, seja branco, negro, seja ele alto, ou baixo [...]”.(P6; masc.; branco)

“[...] aqui nós não temos essa diferença de tratamento, entre as pessoas, nem pela cor, e nem pelo nível socioeconômico, aqui nós temos pessoas que estão praticamente na linha da pobreza, e outros que estão ... têm uma condição, muito melhor de vida [...]”.(P6; masc.; branco)

“[...] eu não vejo por esse lado, racismo... eu não sei se é porque eu vejo tudo tão natural, eu me relaciono naturalmente, com eles [...]”.(P5; fem.; branca)

Essa classe apresenta ainda um descrédito, por parte dos entrevistados, no sistema de cotas para negros na universidade, como pode ser observado nas falas dos professores:

“[...] eu sou contra, porque a COTA talvez não vai resolver o problema que já vem de longa data, isso vai talvez até acentuar o problema no caso que eles falam que é para resolver tal a inclusão, talvez vai até piorar um pouco mais ainda, o problema, a questão em si[...]”. (P3; masc. indígena)

“[...] o sistema de cotas não é uma forma de você trabalhar essa discriminação, eu acho que esse sistema de cotas, ele acaba contribuindo que haja ainda mais essa discriminação e muitos chegam a dizer que são negros só porque sabem que existe esse sistema de cotas[...]”.(P6; masc.; branco)

Para justificarem a sua opinião contrária às cotas, mencionam o mérito individual como sendo a capacidade e a igualdade de inteligência entre brancos e negros. Sendo assim, o que é levado em consideração é a competitividade do vestibular, deixando de lado o ponto de partida de cada indivíduo, seu contexto educacional e social que o impede de passar no vestibular convencional.

“[...] E acho que agora é menos, já foi piorzinho, mas eu acho que as pessoas eram mais claras, já conversei na sala de aula, inclusive os alunos não gostam disso, o negro não gosta disso, as crianças, eles acham que eles são capazes se eles tiverem uma boa base, eles têm igualdade de inteligência para competir[...]”.(P2; fem.; negra)

“[...] sentiriam menosprezado mesmo, há... você entrou por causa da cota e a capacidade e a inteligência, eu acho que essa medida tem que ser igual pra todos”.(P8; fem.; pardo)

Ainda como argumentação oposta às cotas, os professores elucidam que o sistema de cotas deveria levar em consideração fatores econômicos dos candidatos e não

fatores étnicos. Dessa forma, ignoram os prejuízos causados historicamente aos negros e a representatividade do negro em nossa sociedade:

“[...] a critica que tem que ser para pobre da rede pública, acho que também é uma coisa justa também, acho que é uma coisa que tem que ser analisada, mas algo tem que ser feito, mas acho que não só em relação aos negros [...]”(P4; masc. branco)

“[...] eu acho que cotas é um erro, porque o sistema de cotas não deveria ser feito para etnias, não são raças, são etnias, ele deveria ser organizado por nível socioeconômico, e não pela cor da pessoa [...]”.(P6; masc.; branco)

Alegam também que os alunos cotistas serão discriminados por serem favorecidos pelo sistema de cotas e que alunos brancos poderiam se declarar negros para entrarem na universidade:

“[...] esse sistema de cotas, ele acaba é contribuindo que haja ainda mais essa discriminação e muitos chegam a dizer que são negros só porque sabem que existe esse sistema de cotas [...]”.(P6; masc.; branco)

“[...] o sistema de cotas, acho que é mais um tipo de discriminação, que se criar cotas, porque se levar em consideração a questão racial, ela não pode ser o único ponto, nisso ai tudo[...]”.(P10; masc.; branco)

“[...] acho que as cotas acaba sendo preconceituoso isso, uma coisa que eles estão combatendo e acaba sendo isso, então, eu acho que quem entraria por cotas, de repente poderia sofrer algum tipo de preconceito[...]”.(P9; fem.; branco)

● Classe 3: : **Cotas por nível sócio-econômico/contexto da escola**

QUADRO 8– Seleção de radicais/ palavras mais significativas da Classe 3.

<i>f</i>				
Classe3	Total	%	x^2	<i>identificação</i>
12	13. 15.	86.67	38.34	bairro+
20	5. 8.	62.50	7.29	carente+
53	8. 18.	44.44	5.22	ensino_medio
56	12. 26.	46.15	9.61	escola+
112	5. 6.	83.33	12.62	popul+
149	14. 25.	56.00	18.81	trabalh+

Os radicais e palavras mais significativos do QUADRO 7 foram: bairro+ (bairro, bairros), carente+ (carente, carentes), ensino_medio (ensino médio), escola+ (escola, escolas), popul+ (população, populoso), trabalh+ (trabalha, trabalhando, trabalhar, trabalhei, trabalho).

Percebe-se, nitidamente, que o foco, neste material textual, organizou-se em torno da realidade sócio-econômica dos alunos e do trabalho do Ensino Médio. Sendo assim, o contexto em que encontra a escola pesquisada foi representado pelos professores como sendo:

“[...] O bairro tem população carente, pessoas e alunos que precisam de mais carinho, que pedem mais atenção de seus filhos [...]”.(P1; masc.; pardo)

“[...] O bairro ele tem fama de ser violento[...]”.(P6; masc.; branco)

“[...] A escola é como-se diz: Alice no país das maravilhas: um faz de conta. O bairro é carente, a população que vive aqui não tem perspectiva, e isso reflete no desejo de aprender, de querer alguma coisa melhor através do conhecimento[...]”.(P11; masc.; pardo)

Com relação ao trabalho no Ensino Médio, no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, os entrevistados atribuem a culpa da difícil situação aos professores anteriores, à família e aos próprios alunos:

“[...] bastante dificuldade o trabalho no ensino médio, uma base muito ruim, alunos de ensino público vêm do ginásio fraca e a gente tem que estar superando isso no ensino médio[...]”.(P1; msc.; pardo)

“[...] temos alunos que não querem saber de estudo, eles não valorizam os estudos, mas no funcionamento, sempre tem algumas falhas, que às vezes a gente não consegue fazer alguma coisa para mudar[...]”.(P5; fem.; branca)

“[...] O trabalho no ensino médio poderia ser melhor se tivesse mais interesse dos alunos, a gente barra muito no interesse, o interesse aqui, é muito pouco. Na estrutura que é hoje, não vejo grande saída para os alunos ao terminarem o ensino médio. Acho que eles vão continuar no que tão [...]”.(P9; fem.; branco)

“[...] porque às vezes saem assim sem noções mínimas que não vão favorecê-los para um trabalho que ele possa ter uma vida digna, uma estrutura uma casa, uma família, geralmente eles termina e já vão pensando nos namoros que a gente ta vendo ai [...]”.(P5; fem.; branca)

Conforme podemos observar falas pertencentes a cada classe identificada pelo Alceste, embora tenhamos atribuído temas diferentes, o conteúdo é muito próximo do obtido por meio da análise de conteúdo temática. Podemos assim dizer que representações semelhantes foram observadas em ambas as análises. Para complementar essa reflexão e visando obter mais indícios sobre os processos de objetivação e ancoragem, realizamos também uma atividade de associação livre de palavras, descrita a seguir.

4.4. Associação livre de palavras

Conforme mencionado, optamos por buscar outro procedimento de coleta de dados para averiguar e consolidar o que está presente no pensamento dos professores sobre cotas para negros na universidade.

Foi necessário, primeiramente, selecionar palavras que apareceram com maior x^2 , a partir da análise do Alceste. Essas palavras foram: aluno, branco, carente, cor, cotas, condições, cultura, diferente, dificuldade, discriminação, ensino médio, escola, família, história, igualdade, inteligência, negro, oportunidade, preconceito, raça, racismo, renda, sociedade, universidade, vaga.

Dos 11 participantes, foram escolhidos seis que estavam disponíveis no dia desta etapa de coleta de dados. Sendo assim, os seis participantes foram escolhidos aleatoriamente. Foi esclarecido que, após a análise das entrevistas, feitas num primeiro momento, decidimos retornar, pois gostaríamos de aprofundar alguns aspectos e que permaneceríamos mantendo seu anonimato.

Esta etapa foi realizada, como a anterior, na escola pesquisada, no horário do HTPC, sendo também de forma individual, no mês de novembro/2007, com duração máxima de 40 minutos.

As palavras acima descritas foram impressas em cartões que continham um determinado número no verso, com a função de identificar a palavra para registro durante a entrevista.

Foram utilizadas duas formas de classificação: 1) Classificação a partir dos critérios definidos pelos próprios sujeitos; 2) Classificação dirigida.

Na primeira foram apresentadas ao participante todas as 25 palavras e solicitado que fizessem três agrupamentos. Esse agrupamento deveria ter algum tipo de relação entre essas palavras. Sobrando alguma, a mesma poderia ser colocada num agrupamento nomeado “não classificadas”.

Em seguida, foi solicitado que dessem um título para cada agrupamento e explicassem o porquê. De acordo com pesquisa desenvolvida pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação/CIERS-Ed, “o título tem a função de levar o sujeito a fazer uma síntese e, portanto exige um nível maior de abstração e permite que ele elabore sua “teoria” do agrupamento, ao mesmo tempo que indica a imagem que pretendeu atribuir a este agrupamento. Esta parte é fundamental para o estudo da RS”. (2007)

Na classificação dirigida, foram apresentadas ao professor as 25 palavras e solicitado que: a) entre as 25 palavras escolhesse 5 palavras que mais têm a ver com o sistema de cotas para negros na universidade; b) das palavras restantes, escolhesse as 5 que menos têm a ver com o sistema de cotas para negros na universidade.

Os professores pesquisados se mostraram mais à vontade diante dos cartões do que diante do gravador utilizado para gravar as justificativas. O Quadro 1 demonstra a classificação que fizemos e o agrupamento dos pesquisados. Quanto a nossa classificação, buscamos observar em que tema da análise de conteúdo temática e em que classe do Alceste a palavra apareceu com maior impacto.

PALAVRAS SELECIONADAS	Alceste			Classificação Espontânea Partic. A					Classificação Espontânea Partic. B					Classificação Espontânea Partic. C					Classificação Espontânea Partic. D					Classificação Espontânea Partic. E					Classificação Espontânea Partic. F				
	1	2	3	1	2	3	I	II	1	2	3	I	II	1	2	3	I	II	1	2	3	I	II	1	2	3	I	II	1	2	3	I	II
Aluno	X	X	X			X					X					X					X			X	X					X			
Branco		X		X							X												X										
Carente		X	X		X						X			X	X							X	X			X	X					X	
Cor		X		X			X				X										X	X			X						X		
Cotas	X	X	X	X							X				X						X			X					X				
Condições					X				X				X	X		X		X			X			X		X	X				X		
Cultura		X				X		X	X						X		X				X		X		X						X		
Diferente	X	X			X		X				X												X										
Dificuldade		X	X		X						X		X	X							X	X			X					X			
Discriminação	X	X	X	X			X				X		X		X		X				X	X			X						X		
Ensino Médio			X			X			X						X						X			X						X			
Escola	X	X	X			X			X						X						X			X						X			
Família			X			X			X					X						X	X			X				X					
História		X				X													X				X	X			X	X			X		
Igualdade		X			X			X					X	X			X		X			X	X			X	X						
Inteligência		X				X		X	X				X				X				X			X		X			X		X		
Negro	X	X	X	X			X			X					X					X	X			X						X			
Oportunidade	X				X				X			X				X		X				X							X				
Preconceito		X		X						X			X							X	X			X						X			
Raça			X	X						X					X						X	X											
Racismo			X	X						X				X							X	X			X								
Renda		X			X						X		X					X					X				X						
Sociedade		X				X			X					X			X						X				X						
Universidade	X					X			X					X							X				X				X				
Vaga	X				X		X				X	X									X				X	X			X	X			

Alceste: 1- Impossibilidades de acesso na universidade 2-: Crença na igualdade 3- Cotas por nível sócio-econômico/contexto da escola

Classificação a partir dos critérios definidos pelos próprios sujeitos:

Participante A: 1- Profissional 2- Social 3 – Acadêmico
 Participante B: 1- Mudança de Vida 2-Diferença 3 – Educação
 Participante C: 1- Família 2- Igualdade 3 – Oportunidade
 Participante D: 1- Família 2- Injustiça 3 –Educação
 Participante E: 1- Diferença 2- Classe social 3 –Educação
 Participante F: 1- Família 2- Desigualdade Social 3 –Educação

Classificação dirigida:

I- Palavras que mais tem a ver com cotas para negros na universidade.
II- Palavras que menos tem a ver com cotas para negros na universidade.

O quadro da página anterior traz informações que abrange a análise no Alceste e a Associação Livre de Palavras, buscamos dessa forma mostrar ao leitor que por meio das duas formas de tratar, e coletar as informações, obtivemos dos entrevistados as mesmas representações, sendo assim, vão de encontro com a análise de conteúdo anteriormente realizada.

Os agrupamentos de palavras realizados pelos pesquisados possibilitaram refinar a análise das representações sociais do objeto deste estudo. Os dados indicaram que os professores vêem as cotas para negros na universidade como sendo uma forma de discriminação de outras etnias e em contra-partida como sendo discriminação com o negro por demonstrar sua incapacidade de entrar na universidade pelas vias convencionais. Nota-se no Quadro 1, que as palavras cotas/discriminação e negro/discriminação tiveram uma relação significativa. Isso fica ainda mais evidente nas justificativas:

“Cotas acaba sendo uma forma de discriminação [...] porque deixa de lado os brancos pobres[...]”. (participante C)

“O aluno negro entra na faculdade acaba passando por constrangimento de ser chamado de coitadinho, por precisar de ajuda pra entrar [...]”. (participante F)

Observa-se que as palavras classificadas em relação à elaboração do tema “cotas” giraram em torno:

- “cor, diferente, discriminação e negro” (participante A);
- “discriminação, oportunidade e vaga” (participante B);
- “carente, discriminação, negro, preconceito e raça” (participante C);
- “cor, discriminação, negro, preconceito, raça e racismo” (participante D);
- “aluno, cor, discriminação, negro e vaga” (participante E) e
- “cor, discriminação, negro e vaga” (participante F).

Reafirmaram a representação contrária às cotas para negros na universidade, e a inexistência do racismo ou mesmo do preconceito com os negros na escola. É o que podemos ver nas justificativas seguintes:

“O racismo na escola não existe [...] pelo menos não percebo [...]”. (participante E).

“Não tem discriminação racial, o tratamento na escola é igual para todos, seja ele branco, negro [...]” (participante B)

Observa-se no quadro que as palavras declaradas pelos participantes, que não aparecem relacionadas com o tema “cotas”, são:

- “ cultura, igualdade e inteligência” (participante A);
- “ carente condições, dificuldade, igualdade e inteligência” (participante B);
- “ carente, condições,cultura, dificuldade, igualdade e sociedade” (participante C);
- “ carente, cultura, história, igualdade e inteligência” (participante D);
- “carente, condições,cultura, história, igualdade e inteligência” (participante E) e
- “carente, condições,cultura, historia e inteligência” (participante F).

Paralelamente às questões das cotas, as falas e a associação de palavras dos participantes evidenciam uma ligação entre *família, questões sociais e educação*, sendo esses os títulos dos agrupamentos dos participantes:

No que se refere à *Família*:

- “carente, condições, dificuldade, preconceito e renda”. (participante C);
- “carente, dificuldade, história, oportunidade e renda”. (participante D)
- “carente, condições história, renda e sociedade”. (participante F).

As associações dessas palavras foram assim justificadas pelos participantes:

“Os alunos dessa escola possuem famílias desestruturadas, sem condições financeiras e muitas vezes não têm oportunidade, nem incentivo de continuar estudando”.(participante D)

“A sociedade muitas vezes faz vistas grossas para a realidade desses alunos, [...] as famílias dos alunos não têm condições de pagar uma faculdade [...]”.(participante F).

Outros agrupamentos obtidos tiveram como fio condutor as questões sociais, expressas pelos participantes como:

- “carente, condições, dificuldade, igualdade, oportunidade, renda e vaga”. (participante A)
- “ cotas, igualdade, inteligência e sociedade”.(participante D)
- “ carente, condições, cultura, família, história, oportunidade, renda e sociedade”. (participante E)

Esses agrupamentos demonstram que diante dos problemas sociais encontrados na comunidade escolar, o educador reconhece as desvantagens que seus alunos têm em relação aos demais, isso é, dos oriundos de escolas particulares, ou até mesmo de escolas melhores localizadas. As explicações abaixo elucidam estas afirmações:

“As cotas deveriam ser para alunos carentes de escolas públicas como os nossos [...] muitos dos nossos alunos são inteligentes, porém não conseguem cursar faculdade” (participante D).

“O povo do bairro não tem cultura, estão acostumados com a situação, não querem estudar”.(participante E)

Este último procedimento, de associação livre de palavras, reforçou e complementou elementos das análises de conteúdo temática e do Alceste, permitindo assim uma maior aproximação dos processos formadores das representações sociais, a objetivação e a ancoragem, conforme será explicitado a seguir.

4.5 Análise de conteúdo, ALCESTE e associação livre de palavras: uma aproximação dos processos formadores das representações sociais

Retomando a perspectiva processual das representações sociais, buscamos identificar, por meio de aspectos comuns observados nos três procedimentos de análise utilizados, indícios dos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais dos professores sobre as cotas.

Após muitas leituras das falas, idas e vindas entre análise e fundamentação teórica, identificamos como o núcleo figurativo (integrante da objetivação e elemento estável da representação) o “mito da democracia racial”. Os aspectos da crença no mito da democracia racial abrangem uma visão subestimada que os professores têm de seus alunos no que se refere às condições socioeconômicas e principalmente as cognitivas. A crença no mito da democracia racial referente às cotas para negros na universidade fica subentendida na fala dos professores quando negam a existência da diferença entre negros e não-negros, negam a existência da discriminação racial na escola e como consequência se posicionam contrários às cotas.

Ao acreditar na democracia racial existente no âmbito escolar, o professor não reconhece a legitimidade de ações afirmativas, como a valorização da cultura negra no currículo e as cotas para negros na universidade. A subestimação do “outro” (negro), tornando-o invisível pode passar a ser uma maneira de torná-lo inexistente ou até mesmo de aniquilá-lo.

A Figura 1 ilustra a construção dessa análise:

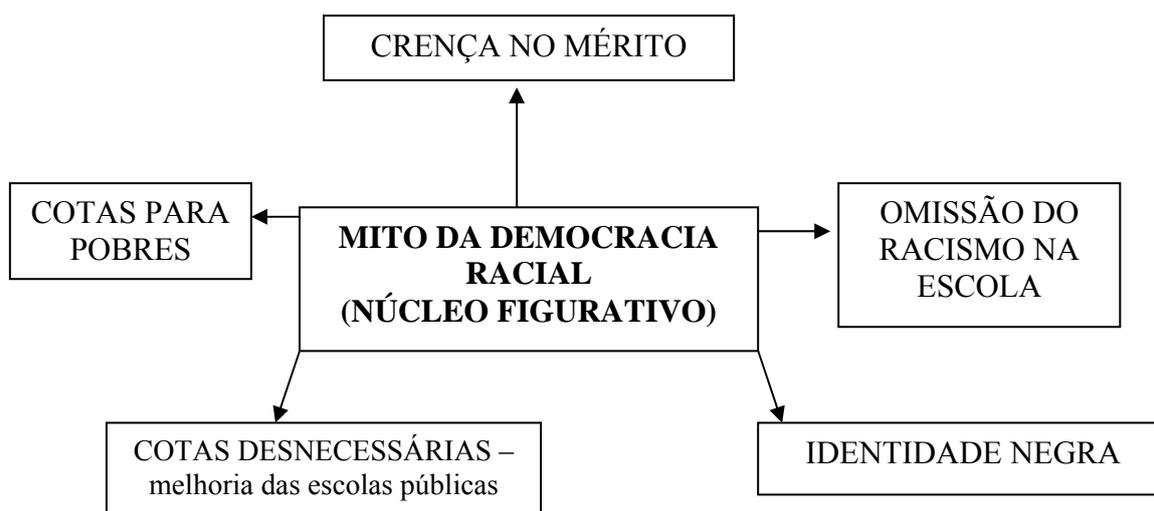


Figura 1: Fluxograma: Núcleo Figurativo – Mito da democracia racial

Tendo como referência as idéias que circunscrevem o “mito da democracia racial”, ou seja, o núcleo figurativo das representações sociais sobre cotas para negros do grupo pesquisado, obteve-se duas imagens articuladas, compondo assim, indícios do processo de objetivação: “invisibilidade do outro” e “igualdade”. Estas imagens, parecem se ancorar em construções sociais que, no Brasil, historicamente associam-se à discriminação e prejuízos causados aos negros, o que pressupõe necessidade de reparação. Assim, reconhecer o outro, conhecer as diferenças, as manifestações culturais e históricas da cultura negra tende a ser negado pelo grupo de professores, o que parece estar também enraizado na cultura do país desde que os primeiros africanos para cá vieram.

Dessa forma, as representações sociais elaboradas por estes participantes no contexto escolar podem estar associadas aos diversos significados, à idéias e valores que estão em constante modificação e constante busca de se ancorar. Ou seja, “transformar algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e

o comparar com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2004, p. 61).

Nas várias etapas da análise, os professores insistem em ressaltar aspectos relacionados aos problemas do bairro, às perspectivas negativas ao término do ensino médio, à falta de interesse dos alunos com relação aos estudos, à posição contrária às cotas e a negação do racismo na escola. Ou seja, o aluno da periferia não dará prosseguimento nos estudos porque não apresenta interesse e os alunos negros, por sua vez, também se enquadram nesta perspectiva. Dessa forma, as cotas para os alunos negros não se justificam na representação dos professores entrevistados. Os relatos obtidos nas justificativas da associação livre de palavras evidenciam esta colocação:

“Eu já não aprovaria cotas para negros, mas para carentes[...]”.
(participante D).

“A palavra cotas não tem nada a ver com a palavra igualdade, pois favorece apenas os negros [...]” (participante E).

“Os alunos não tentam faculdade [...] não gostam, não demonstram interesse nos estudos [...]” (participante C).

Assim, estudar a representação social dos professores nos permitiu compreender a complexa relação existente entre professor-aluno e, principalmente, o sistema educacional. Segundo Hollanda, “a teoria das representações sociais traz contribuições significativas para a compreensão da construção e da consolidação dos conceitos compartilhados pelos sujeitos no contexto escolar” (2001, p.454).

Trabalhos que abrangem estas temáticas são interesses das pesquisas de representações sociais e, segundo Alves-Mazzotti, estes estudos têm indicado que:

- (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso;
- (b) baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele;
- (c) professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas

expectativas; (d) esse comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas, (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo “fracasso”; (f) fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 1).

Vê-se, assim, que a representação que o professor tem de seus alunos interfere tanto no seu desempenho educacional como também na sua auto-estima e na expectativa de prosseguir os estudos. Porque não dizer então que a representação social do professor em relação ao aluno negro pode comprometer as relações étnicas e a formação da identidade desse aluno. Sendo assim, professores que não se interessam por questões que abrangem tanto problemas sociais e econômicos como também questões étnicas enfrentadas pelos alunos, dentro e fora do espaço escolar, podem reforçar a discriminação e enfraquecer a identidade do aluno negro. O interesse desse educador deveria ir além da boa vontade ou mesmo do sentimento de pena da situação em que o aluno negro se encontra. Tal interesse poderia fazer brotar nesse professor um educador pesquisador e um membro ativo no combate a qualquer tipo de discriminação e preconceito que seu aluno negro, ou outra etnia venha a sofrer. Mudando suas representações, espera-se que o profissional da educação possa ter, de fato, uma preocupação social e um compromisso com a igualdade e a equidade na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo em nossa pesquisa identificar e analisar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade, e a partir daí tentar compreender os problemas que envolvem as relações étnicas no contexto escolar. Nossos estudos e investigações permitiram perceber que os professores entrevistados possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na escola e na sociedade. Uma dessas situações se dá pelo fato de não reconhecerem a necessidade de cotas para negros na universidade e nem de outra ação afirmativa para negros, apesar dessas ações poderem ser justificadas como forma de recuperação de danos historicamente causados à população negra ou até mesmo como ações que visam melhorar a representatividade dos negros em diversas áreas da sociedade.

Dessa forma, os professores entrevistados, apesar de trabalharem numa escola em que seus alunos são em maioria negros, portanto, diretamente favorecidos com as ações afirmativas; de apontarem nas entrevistas que seus alunos, após terminarem o Ensino Médio, estão condenados a continuarem nas mesmas condições de miséria, não tendo perspectivas de continuarem seus estudos; estes educadores são contrários às cotas, sendo assim, demonstraram falta de envolvimento com o tema, não reconhecendo a importância das ações afirmativas para proporcionar melhores condições para seus e tantos alunos negros de nosso país.

Alguns dos professores declararam que não há diferença entre o aluno negro e o aluno branco, e que a convivência na escola é harmoniosa. O que demonstra que acreditam no mito da democracia racial, principalmente em se tratando do ambiente escolar. Os professores admitem o preconceito e a discriminação na sociedade e confessam que conhecem pessoas preconceituosas, ou seja, sabem reconhecer uma situação caracterizada pelo racismo. Porém, jamais admitem que existam em suas escolas tais situações e muito menos que ele seja preconceituoso. Admitir a existência do racismo é fundamental para começarmos a falar de mudanças na educação das relações étnico raciais. A qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que aprendam a lidar com as tensas relações produzidas pelo

racismo e pela discriminação, atuando de forma a melhor conduzir a interação entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Portanto, para revermos o problema racial no ambiente escolar, faz-se necessário um trabalho pedagógico realmente democrático, intencionado em construir e desenvolver uma consciência crítica e emancipadora em todos os envolvidos no processo educacional, o que está intimamente ligado à formação intelectual de qualidade dos docentes. Para Silva, “a escola deve ser potencializada como território de reconfiguração de identidades e de reconstrução de relações sociais, de semear a consciência política e histórica da diversidade, e de promover ações educativas de combate ao racismo e à discriminação” (2005, p.32). Para tanto, o professor deveria ser capaz de rever posturas, atitudes e palavras que impliquem em desrespeito e discriminação, além de estar atento às imagens veiculadas em livros e materiais didáticos, na mídia, e às frases compensatórias ou piadas com estereótipos depreciativos.

Os resultados de nossa pesquisa, que procuraram mostrar indícios de como as representações sociais de professores do Ensino Médio se formam, indicam pistas de como abordar o tema no contexto escolar. Conhecer as dificuldades, as crenças, os preconceitos, as informações que os professores têm sobre o tema, suas atitudes, pode oferecer elementos para a formação de professores neste campo. Nesse sentido, os estudos na área das representações sociais podem contribuir para que essas situações sejam melhor enfrentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. BARBOSA, Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006a.

_____. *A escola e a construção da identidade na diversidade*. In: BARBOSA, Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006b, p.41-63.

ABRIC, Jean-Claude. *A abordagem estrutural das representações sociais*. MOREIRA, Antonia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia:AB, 2000, p. 27-38.

ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. As Representações Sociais da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia: Construindo Novas Representações. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 16 de out de 2007.

ALMEIDA, Geraldo José de. As Representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Leda Maria de. *Diálogos com a teoria da representação social*. Alagoas: Ed.Universitária da UFPE, 2005.p. 39-160.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith . A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, n.14-15, 1º e 2º sem., p. 17-37, 2002.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. EM ABERTO, Brasília MECINEP, ano 14, nº 61, jan/mar. 1994, p.60 a 78. Reprint.2005.

APPLE, Michael W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. da. *Currículo e cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p.xx.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Tradução Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Eduardo Gomes de. Educação em Saúde: Abordagem Estrutural das Representações Sociais de Profissionais do Programa Saúde da Família. *Anais do V*

Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 8 de out de 2007.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BALBINO, Antônio Bernardino. *O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sócias da implementação das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil.* Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

BAREICHA, Luciana Câmara Fernandes. A Visão dos Profissionais a Respeito dos Adolescentes em Situação de Rua que Usam Drogas Através das Lentes das Representações Sociais. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social.* Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 2 de set. de 2007.

BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. SILVÉRIO, Valter Roberto. (orgs). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil.* São Carlos: EdUFCar, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENCINI, Roberta. Educação não tem cor. *Revista Escola*, São Paulo, ano XIX, n.177, p.49-51, 2004.

BRANDÃO, André. *Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa.* Monografia (Relatório). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial do Governo Federal, Rio de Janeiro, 2006.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. *Raça demografia e indicadores sociais.* In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 19-72.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei Federal 9.394/1996. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, *Lei de Cotas.* Lei Federal 73/99. Brasília, Congresso Nacional, 1999.

BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei Federal 10.639/2003. Brasília, Congresso Nacional, 2003.

BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. SOARES, Luisa de Marillac Ramos. *Com a Palavra o Professor: suas Representações Sociais de Saúde do Educador.* *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social.* Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 2 de out de 2007.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. *O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas*. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura. *Educação e Sociedade*, n. 79, p. 125-161, 2002.

_____. (org.) *Cultura(s) e educação: Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de. Conscientização Como “Fator De Crença” nas Representações Sociais de Educação Ambiental. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 2 de out de 2007.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. *Identidades e etnias na educação: a formação de professores do magistério em Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003

COLUS, Fátima Ap. Maglio. LIMA, Rita De Cassia Pereira. O Aluno com Dificuldades de Aprendizagem: Representações Sociais de Professores. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 5 de set. de 2007.

CORDEIRO, Maria Helena. KLEIN, Janete Aparecida. Representações Sociais Sobre Matemática: Um Estudo com Professoras da Rede Municipal de Itajaí. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 22 de out de 2007.

COSTA, Harold. Queremos estudar. *Quilombo*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, 9 dez, 1948, p. 04.

COSTA, Marly de Abreu. OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. A Formação de Professores para a Educação Especial: Um Diálogo entre O Multiculturalismo Crítico e Teoria das Representações Sociais. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 15 de out de 2007.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In. JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho A. (orgs) *Textos em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes., 1994, p.31-59.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FILHO, Edson Alves de Souza. *Análise de Representações Sociais*. In: BOCK, A.M.S et al. *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 109-145.

FONSECA JUNIOR, Wilson Corrêa da. Análise de conteúdo. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2006, p.280-304.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILLY, Michel. *As Representações Sociais no Campo da Educação*. In: JODELET, Denise. (org.). *As Representações Sociais*. Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-338.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras & ALB, 1998.

GOMES, Nilma Lino. MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). *Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan/jun. 2003,

GONÇALVES. Luciane Ribeiro Dias. *Educação das Relações Étnico-raciais: o desafio da formação docente*. GT: Afro-brasileiros e Educação/n.21.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GRANDIN, Luciane A. SOLIGO, Ângela F. Educação de Adultos Presos: Representações Sociais no Sistema Penitenciário. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 17 de out de 2007.

GUSMÃO, Erika dos Reis. SILVA, Andréia Kelly Araújo da. Diálogo entre Vygotsky e Moscovici: Implicações para Compreensão do Processo de Aprendizagem. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 2 de out de 2007.

HOLLANDA. Mônica Petralanda de. A Teoria das Representações Sociais como Modelo de Análise do Contexto Escolar. In: MOREIRA, Antonia S.P. *Representações sociais – Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, p. 451-463

JODELET, Denise. Experiências e Representações Sociais. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. (Orgs.) Experiências e Representações Sociais: Questões Teóricas e Metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

_____. (org.). As Representações Sociais. Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

_____. *Experiência e Representações Sociais*. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes (orgs.). *Experiência e Representação Social: Questões Teóricas e Metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho A. (orgs) Textos em Representações Sociais. Rio de Janeiro: Vozes., 1994.

JOVINO, Ione da Silva. Diversidade e Juventude: considerações sobre escola e práticas culturais juvenis. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006, p.68-87.

KAMEL, Ali. Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KODATO, Sérgio. PAULA, Érico Lopes Pinheiro de. Representações Sociais De Ciência Em Professores De Ensino Fundamental. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 21 de set. de 2007.

LIMA, Ivan Costa. ROMÃO, Jeruse. (orgs.). *Negro e Currículo*. Florianópolis-SC. nº 2, Núcleo de Estudos Negros. Atilénde Editora, 1997.

_____. ROMÃO, Jeruse. SILVEIRA, Sônia Maria. (orgs.). *Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis-SC. nº 6, Núcleo de Estudos Negros. Atilénde Editora, 1999.

_____. SILVEIRA, Sônia Maria. (orgs.). *Negros, Território e Educação*. Florianópolis-SC. nº 7, Núcleo de Estudos Negros. Atilénde Editora, 2000.

LIMA, Rita de Cássia Pereira. Mudança das práticas sócio-educativas na Febem-SP: uma análise das representações sociais de funcionários da instituição. In: *Simpósio Internacional do Adolescente*, 2, 2005. São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=MSC0000000082005000200038&lng=en&nrm=abn>. Acessado em 15 maio 2006.

LOPES, Dilmar Luiz. *Identidade Racial e Mobilidade Social: O Negro na Perspectiva do Ensino Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2000.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Conceitos, Políticas e Práticas*. GERALDI, Corinta Maria Grisolia. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.).

Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a), Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1998, p. 23-32.

MACEDO, Lino de. apud. GENTILE, Paola; CASSI, Patrícia. Educação vista pelos olhos dos professores. *Novaescola*. São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.

MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denise Cristina de (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000, p. 239-250.

MANIFESTO EM FAVOR da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial aos/às Deputados/as e Senadores/as do Congresso Brasileiro. Disponível em <<http://www.alex.nasc.sites.uol.com.br/manifestopelascotas.htm>> Brasília, 3 jun. 2006. Acessado em 4 nov. 2007.

MANIFESTO CONTRA AS COTAS. Carta Pública ao Congresso Nacional. Todos os Direitos iguais na República Democrática. Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006. Disponível <www.nacaomestica.org/abaixo_assinado_contra_cotas.htm> Acessado em 06 de nov. de 2007.

MARANHÃO, Helena Ponce. Representações em Misturas: das cores, raças e etnias. UFRJ. GT: EDUCAÇÃO

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v.22, n.1, jan.-abr., p.43-52, 2006.

_____. SHIMIZU, Alessandra de Moraes (orgs.). *Experiência e Representação Social: Questões Teóricas e Metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e Representação Social: tendências de pesquisa na área – período de 2000 a 2003. *Experiência e Representação Social: Questões Teóricas e Metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.93-130.

_____. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. *Representações Sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira*. GT: Afro-brasileiros e Educação/n.23.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.13-26.

MOEHLECKE, Sabrina. *Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: acesso da população negra ao ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia:AB, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F., 1961.

_____. *A Representação Social da Psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações Sociais: Investigação em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Sobre a subjetividade social*. In: Sá, Celso Pereira de.(org.) *Memória, imaginário e representações sociais*.Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p.11-62.

_____. *Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos de uma história*. In: JODELET, Denise. (org.).*As Representações Sociais*. Tradução, Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude*. Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas*. In: GOMES, Nilma Lino. MARTINS, Aracy Alves. (orgs.). *Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 47-60.

NOVIKOFF, Cristina. *Estudos e Pesquisas em Representações Sociais: A Produção Científica na Educação Física Brasileira. Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 14 de out de 2007.

NEVES, Paulo S. C. LIMA, Marcus Eugênio O. *Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas*. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, jan./abr., v.12, n.34, p. 17-38, 2007.

NÓBREGA, Sheva Maia. *Sobre a Teoria da Representações Sociais*. In: MOREIRA, A.S.P. *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa, EdUFPB, 2001, p. 55-87.

NOGUEIRA, João Carlos. (org.). *Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular..* Florianópolis-SC. nº 8, Núcleo de Estudos Negros. Atilénde Editora, 2002.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *As novas abordagens no ensino de história da África aos poucos elucidam a verdadeira importância do continente em nossa formação*. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 1, n.9, p.82-85, abr. 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de. *A prática pedagógica de especialistas em relações raciais e educação*.In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.107-144.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira de. Difusão da Informação nas Representações Sociais de Educação Sexual: Discurso de Um Conjunto de Professores de Escolas Públicas de Cuiabá. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 6 de set. de 2007.

PARÂMETROS. Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEDRA, José Alberto. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PELBART, Peter Pál. Deleuze e a educação. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.09-11.

PINTO, Regina Pahim. A escola como espaço de reflexão/atuação no campo das relações étnico-raciais. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs). *Negros, território e educação*. Série Pensamento Negro em Educação, n.7. Florianópolis, SC: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 2000. p.123-136.

RAMOS, Carla. *Nem pobres nem tão negros: Um estudo de caso sobre alunos indeferidos no vestibular de 2004 da UERJ*. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

REGUEIRA, Aparecida Tereza Rodrigues. *As fontes estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil: contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

REINERT, M. *Manuel d'utilisation ALCESTE* (Version 4.7 pour Windows). Tolouse: IMAGE, 1986.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Anti-Racismo e Educação: O Projeto Político-Pedagógico das lideranças Negras de Uberlândia*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2000.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. *Etnias e Educação: Trajetórias de Formação de Professores frente à Complexidade das Relações Étnicas no Cotidiano Escolar*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

RODRIGUES, Carolina Cantarino. *Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *Movimento Negro no Cenário Brasileiro: Embates e Contribuições a Política Educacional nas Décadas de 1980 e 1990*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SALLES, Ricardo Henrique; SOARES, Mariza de Carvalho. *Episódios de história afro-brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A/Fase, 2005.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: BOCK, A.M.S et al. *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, p. 19-45.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 1998.

SANTOS, Admilson. OLIVEIRA, João Danilo B. de. RABELLO, Roberto. BORDAS, Miguel Angel. Concepções de Deficiência: Um Estudo das Representações de Professores de Educação Física do Ensino Superior. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 12 de set de 2007.

SANTOS, David Raimundo, Frei. Pré-vestibulares étnicos: nova forma de luta dos afrodescendentes? *Novamerica*, Rio de Janeiro, n. 91, p.17-21, set. 2001.

SANTOS, Gilberto Lacerda dos. SILVA, Juana de Carvalho Ramos. Representações Sociais da Cultura Afro-Brasileira e da Informática Educativa em Crianças. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 2 de out de 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO Fátima (Orgs.). *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Leda Maria. *Diálogos com a Teoria da Representação Social*. Ed. Universitária da UFPE, 2005

SCARDUA, Anderson. *Representações Sociais da Música segundo Etnia e Escolaridade*. UFRJ, 2002.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

SILVA, Gilberto Ferreira. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.).

Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 17-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Parecer: Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; ABRAMOWICZ, Anete. *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*. Modulo I. São Carlos, SP: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)/UFSCar e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2004, p. 42-59 (material de apoio para curso de formação de professores).

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.27-54.

SILVA, Rejane Dias da. A Formação do Professor de Matemática: Um Estudo da Representações Sociais. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 12 de out de 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.); HALL, S. e WOODQARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000,73-102.

SILVA, Vera Lúcia Néri da. *Os Estereótipos Racistas nas Falas e Gestos de Educadoras Infantis*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto; ABRAMOWICZ, Anete. *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*. Modulo I e II. São Carlos, SP: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB)/UFSCar e Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2005 (material de apoio para curso de formação de professores).

SISS, Ahyas. *Afro-Brasileiros e Ação Afirmativa: Relações Instituintes de Práticas Político-Ético-Pedagógicas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2001.

SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações sociais em educação. *Psicologia da Educação*, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, n.14-15, 1º e 2º sem., p. 285-323, 2002.

SOUZA, Irene Sales de. Os educadores e as relações interétnicas na escola. In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia Maria (Orgs). *Negros, território e educação*. Série Pensamento Negro em Educação, n.7. Florianópolis, SC: Núcleo de Estudos Negros (NEN), 2000. p.136-152.

SOUZA, Sérgio da Rocha. *O pré-vestibular para negros como instrumento de política compensatória – o caso do Rio de Janeiro*. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.173-192.

SPINK, Mary Jane. *Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais*. JOVCHELOVITCH, Sandra. GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs) *Textos em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 117-148.

TAVEIRA, Cristiane Correia. MAURÍCIO, Lucia Velloso. As Representações Sociais Expressas nos Discursos e nas Práticas dos Professores a Respeito da Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência em Turmas Regulares. *Anais do V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira Sobre Representação Social*. Disponível em <<http://www.vjirs.com.br>>. Acessado em 2 de nov. de 2007.

ANEXO A

ESCLARECIMENTO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

1 - Nome da Pesquisa: “Representações Sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros nas universidades”.

2 - Pesquisadora responsável: Valquiria Rodrigues Reis Tomaim.

3 - Orientadora responsável: Rita de Cássia Pereira Lima.

4 - Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda (CUML).

5 – Descrição das informações que deverão ser prestada aos sujeitos da pesquisa:

“Caro professor (a), você está sendo convidado (a) para participar de um estudo, que pretende através de entrevistas conhecer as suas percepções e crenças sobre assuntos relacionados a políticas públicas para negros, em especial sobre as cotas nas universidades. As entrevistas serão gravadas com a sua anuência e utilizadas somente para estudo nesta pesquisa de forma a não identificar-lhe. Seu nome não será divulgado, no caso de publicação ou exposição do referido trabalho. Não há previsão de desconfortos e riscos para esta modalidade de estudo, no entanto, você poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem prejuízo da mesma”.

Franca, ___ de _____ de 2007.

Pesquisadora: Valquiria Rodrigues Reis Tomaim

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido esclarecido sobre todas as condições que constam do documento: “Esclarecimento aos Sujeitos da Pesquisa”, de que trata o projeto intitulado: **“Representações Sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade”**, que tem como pesquisadora responsável Valquiria Rodrigues Reis Tomaim, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, relacionadas a seguir:

- 1- A garantia de receber esclarecimento a qualquer etapa do trabalho.
- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
- 3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial de informação relacionada com a minha privacidade.
- 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro ainda que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que aceito, voluntariamente, a participar deste projeto, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Franca, __ de _____ de 2007.

Assinatura

Eu, Valquiria Rodrigues Reis Tomaim, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos supra mencionados. Por ser verdade firmo.

Franca, __ de _____ de 2007.

Assinatura

ANEXO C

MODELO DO QUESTIONÁRIO

NOME: _____

- 1- Gênero: () masculino () feminino
- 2- Você se considera:
 () amarelo () branco () indígena () negro () pardo
- 3- Qual sua faixa de idade?
 () Entre 20 a 30 anos () Entre 31 a 40 anos
 () Entre 41 a 50anos () Entre 51 anos ou mais
- 4- Estado Civil _____ Filhos: () Sim () Não. Quantos? ____
- 5- Seus filhos estudam em que tipo de escola?() particular ou () pública.
- 6- Há quanto tempo você é professor (a) na rede pública? _____
- 7- Há quanto tempo você é professor (a) nessa escola? _____
 () Efetivo () Outra situação. Qual? _____
- 8- Trabalha ou já trabalhou em instituição de ensino particular? _____
- 9- Em qual (ou quais) disciplina(s) você ministra aulas? _____
- 10- Quais as séries em que ministra aulas? _____
- 11- Qual sua formação e onde fez a graduação?

- 12- Fez cursos de especialização (*lato sensu*)? () SIM () NÃO
 Se sim, qual o curso? _____
- 13- Fez pós-graduação? () MESTRADO () DOUTORADO () NÃO
 Se sim, qual a área? _____

ANEXO D

ROTEIRO DA ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: _____ SUA PROFISSÃO: _____

- 1- Porque você escolheu a profissão de professor?
- 2- Gostaria de saber o que te levou a trabalhar nessa escola?
- 3- O que você pensa a respeito dessa escola?
- 4- E o bairro, o que você pensa a respeito?
- 5- Como você vê seu trabalho no Ensino Médio?
- 6- Como você vê a proposta de cotas para negros na Universidade?
- 7- Que condições de vida e de trabalho você vê para seus alunos após o término do Ensino Médio?
- 8- E os seus alunos negros, como você os vê?
- 9- Como você vê as manifestações da cultura negra que acontecem nessa escola?
- 10- Você acha que existe racismo nesta escola? Explique como ele se manifesta ou não.
- 11- E na sociedade?...
- 12- Você já teve oportunidade de conversar sobre COTAS, PRECONCEITO OU DISCRIMINAÇÃO nas aulas? Pode lembrar de alguma situação e me contar como foi?
- 13- Você já fez algum curso específico ou teve alguma orientação sobre o ensino da cultura-afro?
- 14- Você sabe o que são ações afirmativas?
- 15- Existe algo sobre o que ainda não falamos e que você gostaria de acrescentar?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)