



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

REBECA OLIVEIRA DUARTE

**DOS NÓS EM NÓS: UM ESTUDO ACERCA DAS CATEGORIZAÇÕES RACIAIS
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMARAGIBE/PE**

Apoio:



RECIFE/ PE
2015

REBECA OLIVEIRA DUARTE

**DOS NÓS EM NÓS: UM ESTUDO ACERCA DAS CATEGORIZAÇÕES RACIAIS
COM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAMARAGIBE/PE**

Tese apresentada ao Programa *Strictu Sensu* de
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal
de Pernambuco como requisito para obtenção
do grau de Doutora em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Linha de Pesquisa: Cognição e Cultura

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi

RECIFE/ PE
2015

Catalogação na fonte

Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

D812d Duarte, Rebeca Oliveira.
Dos nós em nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do ensino fundamental em Camaragibe-PE / Rebeca Oliveira Duarte. – Recife: O autor, 2015.
292 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2015.
Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Identidade racial. 3. Representações sociais. 4. Estereótipos (Psicologia social). I. Roazzi, Antonio (Orientador). II. Título.

153 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2015-34)

ATA DA **90ª** DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, NO DIA **26 DE FEVEREIRO DE 2015**.

Aos **26** (vinte e seis) dias do mês de **fevereiro** (2015), às quatorze horas, na Sala de Aula 1 do 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Tese de Doutorado intitulada “Dos Nós em Nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças de ensino fundamental em Camaragibe/PE” da aluna **REBECA OLIVEIRA DUARTE**, na área de concentração Psicologia Cognitiva, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Roazzi. A doutoranda cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de DOUTORA em Psicologia Cognitiva. A Banca Examinadora foi indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva na sua 15ª Reunião Ordinária/2014 e homologada pela Diretoria de Pós-Graduação, através do Processo Nº 23076.002797/2015-96 em 16 (dezesesseis) de janeiro de dois mil e quinze (2015), composta pelos Professores Doutores ANTONIO ROAZZI (Presidente e 1º Orientador), MARIA NAZARÉ MOTA DE LIMA (Examinador Externo, Dep. de Educação, UNEB/BA), DENISE MARIA BOTELHO (Examinador Externo, Dep. de Educação/UFRPE), JORGE LUIZ CARDOSO LYRA-DA-FONSECA (Examinador Interno, Dep. de Psicologia/UFPE) e ANA KARINA MOUTINHO LIMA (Examinador Interno). Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Tese. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder à mesma a menção **APROVADA** da referida Tese. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretária de Pós-Graduação, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 26 de fevereiro de 2015

BANCA EXAMINADORA:

Prof. ANTONIO ROAZZI

Profa. MARIA NAZARÉ MOTA DE LIMA

Profa. DENISE MARIA BOTELHO

Prof. JORGE LUIZ CARDOSO LYRA-DA-FONSECA

Profa. ANA KARINA MOUTINHO LIMA

Dedico este trabalho às (aos) minhas/meus filh@s, sobrinh@s e afilhad@s, e a todas as crianças que participaram dessa pesquisa, no desejo de que cresçam com a confiança no advento de um mundo mais justo e amig@.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Poder Superior, que me dá Força e Luz sempre, e à espiritualidade amiga que me acompanha, guarnecendo e inspirando minha vida.

À minha família que me apoiou e apoia nos períodos mais necessários: minha mãe Giselda e meu pai Jodeval, tão amados, que sempre me estimularam a crescer como ser humano; minhas irmãs Brígida, Petra, Vitória e Aline, irmão Atenágoras, cunhada Giovana, cunhado Manoel, as comadres Cristina, Sandra, Janine e Valma, e as amigas Bárbara, Abby e Lídia, todas(os) que diversas vezes auxiliaram no cuidado com as crianças para me dar mais tempo na elaboração da tese, ou ainda me deram apoio moral, auxílio e estímulo nas horas difíceis. Uma rede de solidariedade fiel, uma verdadeira força-tarefa, amiga e amorosa. Grata por todos os dias de minha vida.

À minha tia amada Maria de Lourdes, que antes de se reunir às ancestrais me abençoou para a consecução de meus objetivos. Guio-me por sua luz, tia. Saudades.

A Antonia Silva, assistente no cuidado com a casa e com as crianças, que atuou com profissionalismo e, acima de tudo, com sororidade nas fases mais difíceis do período das investigações; que nesse ano trabalhemos ainda mais para que continue os seus estudos – “uma sobe e puxa a outra”.

À minha filha Inaê e ao meu filho Isaac Luiz, cuja (im) paciência em me disputarem com o doutorado me ensinaram a buscar o equilíbrio das coisas mais importantes da vida. E a quem virá, por me estimular a preparar minha vida para recebê-lo(a).

Ao meu orientador Antônio Roazzi, pelas ideias, estímulo, liberdade e confiança, e pela orientação otimista no momento crítico da finalização. Quando eu estava desistindo, por achar que não conseguiria, foi graças à sua capacidade objetiva e simplificada que persisti.

Às minhas colegas e aos meus colegas de sala de aula, de mestrado e doutorado da turma de 2011, pelas boas discussões em sala, pela amizade desinteressada, pelas pizzas e pela alegria no conhecer e aprender, bem como pelo apoio nas necessidades. Em especial a Guilherme, pelas trocas de informações, ideias, apoio, a Patrícia, Marília, Emmanuele, Tati, Flávia e Winnie, pelas dicas e pelo carinho.

A toda equipe de professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, pelos ensinamentos e bons estudos promovidos, e à Secretaria do PPGPC, em especial Vera Amélia e Vera Lúcia, pela sempre eficaz elucidação das dúvidas e resolução dos problemas típicos de estudantes.

À Suzi Oliveira, que apareceu iluminando um caminho quando eu precisava de luz. Mostrou-me a porta a ser aberta e possibilitou a concretização desta pesquisa. Sempre solidária e militante do Bem, foi o seu comprometimento com a comunidade da escola de Céu Azul que a fez abraçar essa e outras causas; que o reconhecimento de sua luta venha pelo merecimento que tem.

Às gestoras Edilma Luz, por ter aberto a porta, e Rita de Cássia, pela profunda confiança e estímulo, além da disponibilidade em conhecer a temática, com a humildade de pessoas que aceitam avaliar criticamente a educação pública na intenção de melhorar.

Às professoras da escola participante, pela paciência, compreensão e participação nas atividades de pesquisa.

Às crianças que participaram, na maior parte das vezes, com bastante interesse e entusiasmo.

Às estudantes de Pedagogia assistentes de pesquisa, em especial Missilene Costa, pelo seu comprometimento e apoio.

Ao Movimento Negro brasileiro, com destaque ao movimento de mulheres negras, com quem aprendo cotidianamente a força da resiliência, sororidade e confiança na transformação.

A Helio Santos, por sua amizade que sempre nutre e estimula.

Ao GAJOP, ao CIMI, ao CENDHEC, ao Movimento de Direitos Humanos e à Djumbay, por me permitirem ser parte de suas histórias na defesa dos Direitos Humanos; e, especialmente, às companheiras do Observatório Negro, que independentemente de formatos institucionais se ligam na força do movimento em direção à nossa causa. Maria de Jesus, Ana Paula, Ciani, Angela, Ceça, Girlana, Mônica, Claudia, Rivane e quem já passou, mesmo rapidamente, pelo Observatório – Judith, Claudilene, Ronaldo, Mércia. Essa tese é fruto de nosso trabalho.

Às minhas colegas e aos colegas do Departamento de Educação, amigas e amigos, professoras/es, estudantes, técnicas/os e trabalhadoras/es terceirizadas/os da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pela compreensão, estímulo e apoio no momento mais crítico.

Aos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das universidades brasileiras, especialmente o NEAB-UFRPE, por nossos planos e conquistas.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo auxílio financeiro fundamental durante a maior parte do doutorado.

Aos pequenos passarinhos que sobrevoavam a minha janela enquanto eu escrevia essa tese, colorindo minhas horas.

...ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir
a ser. Ser negro é tornar-se negro.

Neuza Santos Souza

RESUMO

DUARTE, Rebeca O. (2015). *Dos Nós em Nós: um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do Ensino Fundamental em Camaragibe/PE*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco.

O cenário atual das relações raciais brasileiras persiste em apresentar processos de desigualdades, segregação e violências que atingem, sobretudo, as populações negras e indígenas. Como parte do reconhecimento de um processo histórico em que essas populações representam grupos vulneráveis, mas ainda assim constitutivos da formação nacional, a Lei nº 10.639/03 propõe, com a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, conduzir um trato pedagógico da temática como instrumento de combate ao racismo e fortalecimento do direito à diferença. Desta forma, o objetivo do presente estudo foi investigar aspectos relevantes para a elaboração e planejamento de ações voltadas a uma educação antirracista das relações raciais. Optando por uma pesquisa-ação, realizamos uma intervenção pedagógica e construímos dados antes e depois de sua realização, com o objetivo de levantar questões relativas às reações das crianças com a introdução da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim, realizamos quatro estudos. O primeiro construiu uma base de categorias raciais, tendo sido realizado com 27 adultos(as) que cumpriram o papel de juízes(as). Com esta base, desenvolvemos os demais estudos, realizados com 73 crianças do ensino fundamental em escola pública municipal de Camaragibe/PE acerca das categorizações, representações sociais e autocategorizações raciais, relacionadas à formação de identidade social. Resultados indicaram que as crianças realizam categorizações sociais pelos aspectos fenotípicos, além de reproduzirem representações sociais de negras(os) e brancas(os) constituídas sobre estereótipos racistas, o que se relaciona a uma forte rejeição das crianças negras em relação ao seu grupo social; rejeição essa que, estruturada sobre o contexto da invisibilização negra, mobiliza grande resistência das crianças quanto à introdução da temática racial. Observamos que tanto o grupo controle quanto o experimental apresentaram variações após a intervenção pedagógica, embora apenas o segundo a tenha vivenciado. O sentido das variações, porém, nos permitiram chegar à conclusão de que as crianças demonstram as contradições de uma pedagogia da mestiçagem, observando as categorizações raciais do entorno, percebendo-se negras, mas que, ao mesmo tempo, por viverem sob representações sociais racistas, buscam elementos de embranquecimento para fugirem de seu grupo racial. Atividades pedagógicas isoladas em datas comemorativas ou em projetos circunstanciais, portanto, não atuarão sobre as barreiras que o racismo impõe nas relações entre as pessoas e das pessoas consigo mesmas; antes, poderão mesmo estimular uma reação contrária de negação e reforço de estereótipos, sendo necessário redimensionar o trato pedagógico da questão racial para a constituição de uma pedagogia do reconhecimento da diferença.

Palavras-chave: Categorização racial. Identidade racial. Representações sociais. Estereótipos. Educação das Relações Etnicorraciais.

ABSTRACT

DUARTE, Rebeca O. (2015). *Revealing/unraveling the knots of racial relations: a study on the categorizations and racial identities of elementary school children in Camaragibe-PE*. Thesis, PhD Program in Cognitive Psychology, Universidade Federal de Pernambuco.

The current reality of race relations in Brazil continues to present various incidents of inequalities, segregation and violence that affect the Afro-Brazilian and Indigenous peoples in particular. As part of the recognition of a historical process in which these populations constitute vulnerable groups, Law n° 10.639/03 proposes to put into effect a pedagogical tract, which includes the teaching of Afro-Brazilian culture and history, as an instrument to combat racism and strengthen the right to difference. The objective of this study then is to investigate aspects relevant to the elaboration of actions dedicated to an antiracist education of race relations. Operating through an activist-research methodology, a pedagogical intervention was implemented and data was collected throughout all stages of research with the objective of raising questions relative to the reactions of children who were previously introduced to the themes of Afro-Brazilian culture and history. This study was comprised of four stages. The first stage served as a foundation in which a series of racial categories was created to be used subsequently, and in which 27 adults played the role of judges. With this groundwork laid, the other stages were developed and conducted along with 73 elementary school children from the public school of Camaragibe-PE. Throughout this phase of investigation, several categories related to the formation of social identity, including social representations and racial self-categorizations were discussed with the children. The results showed that children demonstrate social categorizations based on phenotypic features, and also reproduce social representations of blacks and whites which correspond with racist stereotypes. These findings relate to a strong rejection by black children of their social group. This rejection is structured within the context of black invisibility and promotes a strong resistance to the introduction of racial themes. It was observed that both the control and experimental groups showed variations after the pedagogical intervention, despite the fact that the intervention was only presented to the latter group. The meaning of the variations, however, allow us to arrive at the conclusion that children demonstrate contradictions of a pedagogy of mescegenation. Children observe the racial categorizations of their surroundings and perceive themselves as black but, because they live socially amongst repressive racist representations, they simultaneously search for elements of whitening in order to escape from their racial group. Isolated pedagogical activities during commemorative dates or occasional projects did not work against the frontiers that racism imposes on the relationships that one forms both with others and the self. These kinds of practices, however, can stimulate a reaction of rejection and reinforce stereotypes and for this reason it is necessary to reorient this pedagogy of race relations in a way that allows for the construction of a pedagogy of difference.

Keywords: Racial categorizations, racial identity, social representations, stereotypes, education of ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto de classificação livre realizada por participante.....	146
Figura 2. Foto de classificação livre realizada por participante.....	146
Figura 3. Foto de classificação livre realizada por participante.....	146
Figura 4. Grupo de meninas definidas como Pretas pelas(os) Juízas(es).....	151
Figura 5. Grupo de meninas definidas como Pardas pelas(os) Juízas(es).....	152
Figura 6. Grupo de meninas definidas como Brancas pelas(os) Juízas(es).....	152
Figura 7. Grupo de meninos definidos como Pretos pelas(os) Juízas(es).....	153
Figura 8. Grupo de meninos definidos como Pardos pelas(os) Juízas(es).....	153
Figura 9. Grupo de meninos definidos como Brancos pelas(os) Juízas(es).....	154
Figura 10. SSA baseado na classificação livre das crianças do G. Experimental, 1ª. Etapa.....	162
Figura 11. SSA baseado na classificação livre das crianças do G. Controle, 1ª. Etapa.....	162
Figura 12. SSA baseado na classificação livre de crianças do G. Experimental, 2ª. Etapa (pós-intervenção).....	164
Figura 13. SSA baseado na classificação livre de crianças do G. Controle, 2ª. Etapa (pós-intervenção).....	164
Figura 14. Níveis de positivities das imagens, resultantes da subtração do total de atributos negativos do total de atributos positivos - Grupo Experimental.....	192
Figura 15. Níveis de positivities das imagens, resultantes da subtração do total de atributos negativos do total de atributos positivos – Grupo Controle.	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil das(os) Juízas(es).....	148
Tabela 2. Classificação racial dos rostos, em %, por sexo.....	155
Tabela 3. Grau de importância, em %, dado pelas(os) Juízas(es) para cada elemento fenotípico.....	156
Tabela 4. Atributos elencados, por %, pelas crianças na tarefa de associação livre com imagens de mulher branca e mulher negra.....	185
Tabela 5. Atributos elencados, por %, pelas crianças na tarefa de associação livre com imagens de homem branco e homem negro.....	187
Tabela 6. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Experimental, 1ª. Etapa.....	188
Tabela 7. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Controle, 1ª. Etapa.....	189
Tabela 8. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Experimental, 2ª.	190
Tabela 9. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Controle, 2ª. Etapa.....	191
Tabela 10. Autocategorização por autoimagem identificada mediante desenhos, por grupo (Cont. e Exp.) e turma (1a e 5a) na primeira etapa: “Com quem você mais se parece?”	226
Tabela 11. Autocategorização por autoimagem identificada mediante desenhos, por grupo (Cont. e Expe.) e turma (1a e 5a) na segunda etapa: “Com quem você mais se parece?”.....	227
Tabela 12. Resultado das autoimagens entre as etapas (E1-E2), em %, por	

grupo.....	228
Tabela 13. Autocategorização racial pelo quesito cor/raça, grupos controle e experimental, na primeira etapa.....	230
Tabela 14. Autocategorização racial pelo quesito cor/raça, grupos controle e experimental, na segunda etapa.....	231
Tabela 15. Resultado em % das respostas quanto ao quesito cor/raça, por grupo.....	231
Tabela 16. Autocategorização pela categoria raça, por frequência e %, grupos controle e experimental, na primeira etapa.....	232
Tabela 17. Autocategorização pela categoria raça, por frequência, grupos controle e experimental, na segunda etapa.....	232
Tabela 18. Frequência de similaridade na atribuição das imagens entre crianças, professora, pesquisadora e assistentes de pesquisa, grupo controle, em ambas as etapas.....	233
Tabela 19. Frequência de similaridade na atribuição das imagens entre crianças, professora, pesquisadora e assistentes de pesquisa, grupo experimental, em ambas as etapas.....	234

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCMN – Casa da Cultura da Mulher Negra

CCN – Centro de Cultura Negra

CECERNE – Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra

CEDENPA – Centro de Defesa do Negro do Pará

CENDHEC – Centro Dom Hélder Câmara

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNDL – Comissão Nacional do Livro Didático

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNNB – Convenção Nacional do Negro Brasileiro

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

GAJOP – Gabinete de Apoio Jurídico às Organizações Populares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MNU – Movimento Negro Unificado

MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONU – Organização das Nações Unidas

PCM – Procedimento de Classificações Múltiplas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SIDA – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

SSA – Structural Similarity Analysis

TEN – Teatro Experimental do Negro

STE – Serviços de Testes e Escalas

SUMÁRIO

Introdução.....	16
Capítulo 1 O tema racial e os estudos psicológicos	23
1.1.O Branco como Modelo Humano e Civilizador	24
1.2.Categorizações e Autocategorizações	32
1.3.Representações sociais	34
1.4.Identidade social e autoconceito	36
1.5.Estudos psicológicos sobre o racismo	39
Capítulo 2 Racismo de Estado, Educação e Relações Raciais no Brasil.....	49
2.1. O projeto de eugenia no Brasil.....	52
2.2. A Era Vargas e a eugenia constitucionalizada.....	56
2.3. Políticas racistas, resistência negra e projetos educativos.....	60
2.4. Movimento pela Educação Pública e Eugenia.....	66
2.5. A demanda da Educação pelas novas organizações do movimento negro: o pós-78.....	75
2.5. História e Cultura Afro-brasileira nas escolas: uma conquista da luta contra as desigualdades raciais na educação	82
2.6. A aplicação da Lei nº10.639/03: problemas, experiências e orientações.	89
Capítulo 3 Aspectos Metodológicos: a Pesquisa-Ação no engajamento científico para a equidade racial	96
.....	
3.1. Objetivos.....	99
3.2. A Pesquisa-ação.....	100
3.3. Método	112
3.3.1. Participantes.....	112
3.3.2. Instrumentos e procedimentos da construção dos dados.....	113

3.3.3. Primeira Etapa das Entrevistas.....	114
Estudo 1.....	117
Estudo 2.....	116
Estudo 3.....	116
Estudo 4.....	117
3.3.4. Intervenção Pedagógica.....	117
3.3.5. Descrição dos Encontros.....	119
3.3.6. Segunda Etapa das Entrevistas.....	126
3.4. Plano de Análise: A triangulação como caminho.....	127
Capítulo 4 Preta(o), Parda(o) ou Branca(o): Das Categorias para a Percepção do Ser Negra(o) ou Branca(o) no Brasil	130
Introdução.....	130
4.1. A questão da raça.....	132
4.2. Raça ou Etnia?.....	138
4.3. Categorização Racial.....	140
4.4. Estudo.....	142
4.5. Método.....	143
4.5.1. Participantes.....	143
4.5.2. Material.....	145
4.5.3. Procedimentos.....	145
Questionários.....	145
Classificação Livre.....	146
4.6. Análise dos Dados.....	148
4.7. Resultados.....	148
4.8. Discussão.....	167
Capítulo 5 As Representações Sociais da(o) Negra(o) e da Branca(o).....	173
Introdução.....	173
5.1. Representação Social.....	175

5.2. A Categorização Social e o Preconceito.....	177
5.3. Estudo.....	181
5.4. Método.....	182
5.4.1.Participantes.....	182
5.4.2.Material.....	183
5.4.3.Procedimento.....	183
5.5.Análise dos Dados.....	184
5.6. Resultados.....	185
5.7. Discussão.....	198
Capítulo 6 Identidade Racial: os múltiplos olhares	210
Introdução.....	210
6.1. Identidade no Contexto da Diferença.....	213
6.2. Grupos Sociais, Diferenças e Identidades.....	215
6.3. Identidade Negra: opressão, autoestima e o papel da educação.....	220
6.4. Estudo.....	223
6.5. Método.....	224
6.5.1.Participantes.....	224
6.5.2.Material.....	224
6.5.3.Procedimento.....	225
6.6.Análise dos Dados.....	226
6.7.Resultados.....	226
6.8.Discussão.....	233
Considerações por um novo começo: desatando os nós.....	247
Referências.....	257
Apêndices.....	271

INTRODUÇÃO

*O oceano separou-me de mim
enquanto me fui esquecendo nos séculos
e eis-me presente
reunindo em mim o espaço
condensando o tempo*

*Na minha história
existe o paradoxo do homem disperso*

*Enquanto o sorriso brilhava
no canto de dor
e as mãos construíam mundos maravilhosos*

*John foi linchado
o irmão chicoteado nas costas nuas
a mulher amordaçada
e o filho continuou ignorante
E do drama intenso
duma vida imensa e útil
resultou certeza*

*As minhas mãos colocaram pedras
nos alicerces do mundo
mereço o meu pedaço de pão.
(AGOSTINHO NETO, “Confiança”)*

Os versos do angolano Agostinho Neto (1976) traduzem a complexidade da questão racial presente na diáspora. O *paradoxo do homem disperso* representa o (a) homem/mulher africanos que se dispersaram no afroamericano, negro, “moreno”, “mulato”, “mestiço”, assim nomeados por um senso comum de pretensa desracialização. Esse(a) homem e mulher que se buscam condensar novamente na ideia de uma identidade negra, dado que separados de si através do processo de captura e sequestro de uma origem africana para a escravização e inferiorização nas Américas. Esse(a) que se confronta com as diferenças em relações de conflito e de familiarização, sendo submetido(a) a projetos “civilizatórios” de embranquecimento das populações.

Os estudos apresentados nesta tese buscaram trazer reflexões a respeito de tal paradoxo em nossa busca de condensação pelo(a) homem/mulher negro-diaspóricos – os(as) negros e negras de diversas designações. Eles seguem uma trajetória de pesquisas, leituras e

produção desde o desenvolvimento de artigos pelo SOS Racismo/PE, no ano de 2000, em que nos deparamos com a necessidade de, ao lado de um acompanhamento jurídico e psicossocial às vítimas de racismo, desenvolvermos literatura voltada aos direitos focalizados à população negra. Naquele período, observamos que uma grande barreira à judicialização de casos de racismo era a negação, pelos agentes do sistema de justiça e segurança, da própria existência do ser negro no Brasil, em nome de uma mestiçagem biológica negadora das racialidades.

Com o desafio de enfrentar os dilemas da identidade racial, busquei na Especialização em Direitos Humanos e no Mestrado em Ciência Política desenvolver estudos a respeito das dimensões jus-filosóficas e políticas da identidade. Ao mesmo tempo, passei a constituir a minha própria identidade política de negra – sendo mestiça fenotipicamente – e militância no movimento negro. A socioeducação passou a ser, em minha atuação profissional e militante, uma via de defesa de direitos, diante das barreiras jurídicas que impedem a garantia de direitos humanos à população negra – a começar do “direito a ter direitos”.

Seguir esse caminho pela Psicologia Cognitiva veio como consequência de uma trilha transdisciplinar assumida desde as primeiras pesquisas realizadas em conjunto com a Psicologia e o Serviço Social no programa SOS Racismo. Deste modo, o presente trabalho vem dar continuidade aos estudos em torno do aspecto identitário, trazendo conceitos e elementos de análise dos estudos psicológicos com a base das ciências sociais.

Nessa investigação pretendeu-se encontrar, através de uma pesquisa-ação, instrumentos de análise a respeito das categorizações e autocategorizações raciais, bem como suas relações com representações sociais de pessoas brancas e negras. Também realizamos investigações sobre os reflexos, nos processos de categorizações e representações, de uma intervenção pedagógica situada em propostas educativas antirracistas.

Iniciamos partindo de algumas indagações: qual a atuação das representações sociais

da pessoa negra e da pessoa branca na formação de identidades racializadas em seres humanos jovens? Como se dão os processos iniciais de auto e altercategorização racial? A intervenção de uma educação das relações raciais que atue sobre tais representações sociais pode modificar a formação dessas identidades?

Tais indagações vêm da compreensão de que as relações raciais, ou seja, as relações sociais pautadas em diferenças de grupos e indivíduos racialmente identificados, são historicamente forjadas por ideais e teorias racistas em nosso país. O racismo se constitui em padrão de crença que busca direcionar um consenso de suposta superioridade de uma raça sobre as outras (Nascimento, 1982; Souza, 1990; Lopes, 1988; Moura, 1994; Silva, 1998; Santos, H., 2003; Hall, 2003; Nascimento, 2003; Duarte, 2004); adota, no Brasil, características bastante peculiares que começam por um processo colonizador e escravista nas Américas, tendo este processo encontrado “no racismo uma justificativa ideológica” (Gorender, 2000, p. 55), porque fora baseado na inferiorização dos segmentos negros e indígenas.

Como categoria estrutural de nossa sociedade, o racismo impõe ao sujeito negro e indígena um modelo de identificação normativo, que é o modelo branco, a idealização da brancura. Mais especificadamente em relação à população negra, o racismo busca associar os aspectos fenotípicos, culturais, filosóficos e espirituais a elementos desumanizadores ou depreciadores da pessoa negra. Sendo o modelo branco hegemonicamente o belo e o bom, o elemento negro, destoando deste modelo, seria o seu desvirtuamento – portanto, o feio e o ruim (Costa, 1990; Souza, 1990).

A Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, será o coroamento de todo um período denunciativo do racismo por parte do movimento negro desde

o início do século XX. Entre as demandas das organizações negras do início da República, a educação ocupou um lugar central. No Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003/04, a respeito da Lei, buscou-se oferecer uma resposta sobre esta demanda por parte da população negra de políticas educacionais de reparação das desigualdades raciais, bem como o reconhecimento de sua história, cultura, identidade.

A aplicação da Lei, portanto, assume um aspecto considerado crucial na luta pelo reconhecimento por parte do movimento social negro, que é a ocupação devida de seu espaço enquanto sujeito histórico atuante na formação da identidade nacional. Sua necessidade e urgência se justificam pela omissão intencional que a educação escolarizada brasileira, a partir dos seus cânones teóricos de influência estadunidense e europeia, promoveu e ainda promove acerca da participação dos povos negros e indígenas nos processos políticos, ideológicos, científicos, artísticos, culturais e espirituais do Estado e da sociedade brasileira. Tal omissão foi a instrumentalização do enraizamento ideológico no senso comum e no pensamento jurídico e social brasileiro do mito da democracia racial, que, por um lado, situa o ser negro e o ser indígena como meras influências culturais – os temperos do cadinho das raças brasileiro –, e, por outro, situa o ser branco como gerenciador dessas influências – digamos, o princípio ativo social. Ou seja, ao mesmo tempo em que nega a própria existência da população negra e dos povos indígenas como grupos raciais específicos – em nome de uma mestiçagem popularizadora – mantém o branco como modelo canônico intelectual, ético, estético e político no país.

A educação escolarizada brasileira assumiu, deste modo, o que chamaremos aqui, doravante, de uma pedagogia da mestiçagem, para efetivar e perpetuar tal omissão intencional acerca da atuação dos povos negros e indígenas como protagonistas de nossa História.

Pesquisas no campo da educação e da psicologia vêm demonstrando que a ausência de um reconhecimento desse protagonismo, nos espaços sociais e educativos, facilitam a manutenção de estereótipos racistas que põem o ser negro e o ser indígena em condição de subalternidade. Isto implica consequências negativas para a formação da autoestima dos sujeitos negros, conduzindo a uma tendência de fugirem de si mesmos. No processo de autocategorização, acaba por induzir que as pessoas negras busquem se adequar ao grupo social branco, impedindo a formação de uma identidade social quanto ao seu grupo racial; no entanto, esse movimento de fuga não representa a possibilidade de uma interação real em uma sociedade racista, dado que as constituições raciais são um construto político forjado pelas diferenças, sendo estas manipuladas para a opressão entre grupos e indivíduos, através das desigualdades, da discriminação e do preconceito racial e de gênero.

Nesse sentido de avaliar os significados e a importância da aplicação da Lei, no contexto do racismo em nosso Estado e em nossa sociedade, formulamos a pergunta-diretriz desta pesquisa: **quais são os reflexos, nos processos de representações sociais, categorização e pertencimento identitário entre crianças, das práticas de educação das relações raciais, tanto no sentido de uma pedagogia da mestiçagem quanto no sentido de uma pedagogia do reconhecimento da diferença?**

Desta forma, o interesse do presente estudo foi investigar aspectos relevantes para a elaboração e planejamento de ações voltadas a uma educação antirracista das relações raciais.

Optando por uma pesquisa-ação, realizamos uma intervenção pedagógica e construímos dados antes e depois de sua realização, com o objetivo de levantar questões relativas às reações das crianças com a introdução da temática da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim, realizamos quatro estudos, que foram aqui apresentados em três capítulos. Decidimos elaborar cada capítulo já no formato de artigo – exceto os capítulos

teóricos e o metodológico – com a pretensão de buscar, futuramente, a publicação das nossas investigações. Portanto, haverá pequenos trechos repetidos pela descrição necessária quanto às(aos) adultas(os) e às crianças participantes, à escola escolhida para a investigação e aos aspectos metodológicos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização do problema do racismo, trazendo as contribuições dos estudos psicológicos na elaboração dos conceitos de categorização e autocategorização, representação social e identidade social. Avaliamos as relações desses conceitos com a temática do racismo, do preconceito, estereótipos e da constituição de identidades negras.

No segundo capítulo, trabalhamos uma perspectiva histórica da educação escolarizada. Buscamos identificar as formas com que a população negra veio sendo excluída dos processos formais educativos, não apenas quanto ao contingente numérico, mas enquanto sujeito invisibilizado nas abordagens históricas e sociais a respeito da formação nacional. Ainda, apresentamos os exemplos de resistência das organizações do movimento negro, e de como a educação vem sendo uma de suas demandas sociais, suscitando produções políticas e intelectuais que resultaram, como conquista, na Lei nº 10.639/03.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos em que se constituiu nossa pesquisa-ação presente.

No quarto capítulo, apresentamos o primeiro e o segundo estudos. O primeiro construiu uma base de categorias raciais, tendo sido realizado com 27 adultos(as) que cumpriram o papel de juízes(as). A partir desta base, desenvolvemos o estudo com crianças acerca das categorizações, em que observamos as classificações realizadas pelas participantes através de associação livre. Analisamos os resultados mediante uma Análise de Estrutura de Similaridade – Structural Similarity Analysis/SSA – para a visualização das relações de

proximidades entre os itens que se agrupavam, sugerindo uma categorização com critérios raciais.

O quinto capítulo consiste no terceiro estudo realizado, cujo objetivo foi verificar, entre as crianças participantes da pesquisa, as representações sociais constituídas a respeito de mulheres e homens, negra(o) e branco(a). Os resultados foram submetidos a uma análise de conteúdo, com modelo proposto por Laurence Bardin (2011), através de análise descritiva, análise categorial e apresentação dos resultados em tabela para uma comparação dos resultados obtidos antes e após a intervenção pedagógica.

O sexto capítulo apresenta o estudo a respeito das autocategorizações realizadas pelas crianças, buscando explorar as várias formas de cada participante se ver, além de aliar às formas com que são vistas pelo olhar de outras pessoas implicadas na pesquisa, ou seja, a própria pesquisadora, as professoras e as assistentes de pesquisa que aplicaram as entrevistas na etapa posterior à intervenção pedagógica. Foram feitas análises descritivas das frequências das respostas, inscrevendo-as em classes para a observação dos resultados.

Levantamos, enfim, considerações ao final do trabalho, observando que, como pesquisa-ação, deverá trazer reflexões sobre o problema apresentado, com propostas para o seu solucionamento.

Reconheço que diante da dimensão da temática esta pesquisa demonstra muitas limitações e fragilidades; no entanto, não desfechamos, por ora, o seu conteúdo e as questões que este carrega. Com o compromisso de utilizar este relatório para uma devolutiva que seja, ao mesmo tempo, problematizadora e propositiva, acredito ser este um instrumento passível a reconsiderações e melhorias em futuros estudos. Fica, por enquanto, como o melhor que pude dar de minha esperança em contribuir para uma educação escolar que se comprometa com a transformação social, no combate ao racismo e em busca de uma equidade racial.

CAPITULO 1

O TEMA RACIAL E OS ESTUDOS PSICOLÓGICOS

Desde o advento da Constituição Federal de 1988, uma das questões sociais mais relevantes no campo dos direitos esteve centrada no debate sobre o racismo e o conceito de raça, com as ações afirmativas para a população negra ocupando lugar de destaque nas disputas políticas, midiáticas e acadêmicas acerca deste conceito.

A discussão sobre ações afirmativas, no entanto, não pode nem deve ser separada de todo o conjunto de reflexões em que o tema se insere na análise da sociedade brasileira. Esse conjunto mobiliza ideias sobre questões caras ao senso comum da “identidade nacional”, forjada como única pelo lema da mestiçagem e do mito de um “povo brasileiro” comum. Pensar em ações para a afirmação de um grupo racial na dinâmica social, possibilitando-o a atuar enquanto sujeito político nas tomadas de decisão e na estrutura das organizações e instituições públicas, é muito mais que pensar na viabilidade das cotas no Ensino Superior. É pensar na questão da raça em si, suas implicações e decorrências.

O conflito sobre o Estatuto da Igualdade Racial e, decorrentemente, sobre as cotas, a eficácia de um programa de saúde para a população negra e a aplicabilidade da Lei nº10.639/03 gerenciam esse debate que atinge o ponto crucial da temática racial brasileira: a visibilidade e o reconhecimento da própria existência de uma população que resistiu a um projeto político de desaparecimento – com a teoria do embranquecimento e a completa e intencional omissão do Estado sobre suas demandas no pós-escravidão (Gonzalez, 1979; Lopes, 1988; Santos, H., 2003; Silva, 2002).

O Movimento Social Negro, assim como os Movimentos Indígenas que se constituíram para representar essa resistência, se organizaram em torno de identidades (re)construídas e ressurgidas pelos processos sociais e relações que, em meio às tentativas de se unificar uma identidade nacional com base na mestiçagem, persistiu em apresentarem a diferença como direito e se posicionarem enquanto grupos sociais com características próprias. Portanto, com uma história, com um local político e com demandas diferenciadas.

Percebemos que esse descentramento de um suposto “sujeito único” em diferentes sujeitos é o argumento geral em que se faz desdobrar as demais questões pertinentes à questão racial brasileira. Reconhecer a pessoa negra como sujeito de direito – enquanto sujeito negro, não enquanto sujeito abstrato e genérico –, força a sociedade brasileira a reelaborar as concepções a respeito de como realmente se constitui esse sujeito, de como ele se identifica e é identificado, e de como se posicionam os grupos sociais decorrentes das identidades construídas (Young, 2000; Creenshaw, 2002; Santos, B., 2003; Hall, 2004). É o que, portanto, gera a acentuação das disputas políticas sobre a questão racial, pois, como diz Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (*apud* Hall, *op.cit.*, p. 09).

1.1.O Branco como Modelo Humano e Civilizador

O racismo, ideologia que prega a superioridade de uma raça sobre as outras, adota no Brasil características bastante peculiares. Tais peculiaridades começam por um processo colonizador e escravista nas Américas, diferenciado de outros períodos históricos e de outras regiões e continentes. Diferentemente de outros processos escravistas, a escravidão da idade moderna “encontrou no racismo uma justificativa ideológica” (Gorender, 2000, p. 55),

baseada na inferiorização das pessoas negras e indígenas.

A extinção da escravatura formal em 1888 não erradicou tal ideologia; pelo contrário, renovou-a mediante teorias racistas de grande impacto no pensamento político, social e jurídico do país. Autores como Euclides da Cunha, Raimundo Nina Rodrigues, Sílvio Romero e Oliveira Viana, acompanhando teses já trazidas ao Brasil por Gobineau¹, sustentaram teorias que adotavam posições racistas e a defesa de um “clareamento” da população. Isso viria a contribuir com a grande imigração europeia ocorrida principalmente entre as décadas de 1820 e 1920, constituindo um verdadeiro projeto de embranquecimento do país.

Ainda com o advento da tese opositora ao enfoque racista de extinção gradual do ser negro/indígena, reconhecida mais tarde como tese da “democracia racial”, o projeto de embranquecimento manteve-se sob o discurso de louvação da mestiçagem como identidade do povo brasileiro. Isso porque, no discurso da propagação da mestiçagem, classificava-se como “popular” as características sociopolíticas da população negra: negava-se, assim, as identidades diversas e diferenciadas desta população, defendendo um processo de integração ou assimilação em que, diante de medidas eugenistas da Era Vargas e do período militar nas décadas de 1960/70 e início dos anos 1980, quer dizer integrar ao branco “civilizador”. A ação persecutória do Estado faz criminalizar os segmentos negro e indígena por sua condição social e por suas manifestações culturais e religiosas (Nascimento, 1982; Lopes, 1988; Moura, 1994; Silva, 1998; Santos, H., 2003; Nascimento, 2003; Duarte, 2004).

Como situou Jacob Gorender (2000), apesar de em nosso país não se ter legalizado diretamente uma segregação no aspecto espacial e institucional, no Brasil pós-escravidão o racismo colocou a população negra em aglomerações de favelas e bairros de periferia, não

¹ J. A. de Gobineau, 1816-1882, francês, escreveu o “Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas”. Sistematizou concepções raciais de superioridade ariana, sob inspiração bíblica, sendo um dos maiores teóricos do racismo e da eugenia. Veio em missão diplomática para o Brasil e influenciou D. Pedro II a iniciar o processo de embranquecimento através da imigração europeia.

tendo, assim, uma expressão concentrada, mas difusa. Tal circunstância “dificultou o desenvolvimento de uma atitude combativa da própria população negra diante das discriminações costumeiras que lhe eram impostas, na vida cotidiana” (Gorender, op.cit., p. 60). Por ser costumeira, a discriminação racial entrou no repertório de “brincadeiras” e expressões racistas, diariamente solapando-se a dignidade humana da pessoa negra, desde a infância.

E é essa manifestação “costumeira” que caracteriza o racismo brasileiro, focando exatamente a desconstituição de humanidade negra. Como categoria estrutural de nossa sociedade, o racismo impõe ao sujeito negro um modelo de identificação normativo, que é o modelo branco, a idealização da brancura. Sobre isto, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1990) alerta que a violência racista é exercida, antes de tudo, pela “impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro”; assim, pensar sobre essa identidade, para a pessoa negra, redundará sempre em sofrimento. O pensamento constrói “espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria” (Costa, 1990, pp.02 e 10).

Acobertado por práticas culturais, o racismo busca associar os aspectos fenotípicos a elementos desumanizadores da pessoa negra. Historicamente, enquanto ideologia de opressão, está voltado à desagregação do sujeito oprimido, primordialmente, em sua representação humana. No Brasil, o racismo original fundamentou um país em que as distinções raciais servem à subalternização dos povos negros e indígenas, através de suas identificações, identidades e pertencimentos raciais.

Falar de racismo, portanto, é falar de processos complexos que são movidos constantemente na intenção de desagregação de um ser, por sua constituição racial e/ou étnica; atinge-se-lhe, ao sujeito vulnerável ao racismo, o seu corpo, enquanto suporte

identitário, e sua cosmovisão, enquanto formas de expressões culturais e modos de ver a si e ao mundo. Por um lado, o corpo negro que é frequentemente mutilado por mecanismos estéticos de embranquecimento, na rejeição do cabelo crespo, no clareamento da pele, na ocultação do nariz largo, até as vias da eliminação física em uma prática histórica de extermínio do sujeito negro. Por outro, tem-se as expressões culturais negras – africanas e afro-diaspóricas – frequentemente submetidas a rotulações de subculturas, quando não sujeitas à criminalização e à demonização de seus aspectos espirituais (Fanon, 1956; Costa, 1990; Souza, 1990; Moura, 1994; Gomes, 2006; Fanon, 2008).

Os números dos homicídios cometidos aos jovens negros demonstram da forma mais contundente como o corpo é submetido ao ideário racista de desumanização do ser negro – se desumanizado, portanto, relativizado o seu direito à existência, negando-se o mais básico direito humano civil que é o direito à própria vida. Os números assombrosos de homicídios praticados por policiais contra a população negra, especialmente os policiais militares, faz-nos repensar se o regime de exceção – um regime que suprime direitos civis – não se mantém a uma parcela da população, que tem suas moradias sob constante vigilância e vulnerável às invasões policiais, mesmo que distantes da rota do tráfico de drogas, pelo simples fato de serem moradas de pobres, pretos e pretas.

As mortes por homicídios praticados por policiais no Brasil, registradas pela polícia como “autos de resistência” e “resistência seguida de morte”, assumem números tais que levaram a ONU a publicar relatório em 2008 denunciando a violência policial no Brasil. No ano de 2010, em comunicado da ONU, o relator sobre execuções sumárias e extrajudiciais destacou que “O dia-a-dia de muitos brasileiros, especialmente aqueles que vivem em favelas, ainda é vivido na sombra de assassinatos e violência de facções criminosas, milícias, esquadrões da morte e da polícia”. Ainda nesse documento, o relator denuncia a morte por

policiais de pelo menos 11.000 (onze mil) pessoas entre os anos de 2003 e 2009, apenas em São Paulo e no Rio de Janeiro, registradas como “resistência seguida de morte” (Alston, 2010).

Em índices gerais, a violência homicida no país, descrita pelo relator, vítima majoritariamente a população negra. No ano de 2010, morreram por homicídios mais de 33.000 negros, enquanto as vítimas brancas foram quase 14.000. Em termos proporcionais, isso implicou um índice de vitimização negra de 139%, ou seja, em 2010 morreram proporcionalmente 139% mais negros do que brancos por homicídio no Brasil. Em 2012, esse índice subiu para 146,5%. No período entre 2002 a 2012, constatou-se um crescimento de 100,7% da vitimação negra – ou seja, em dez anos, ela duplicou (Waiselfisz, 2014).

Dependendo da região, a diferença na vitimização foi ainda maior. No Nordeste brasileiro encontrou-se a maior diferença na razão de mortalidade entre homens negros e brancos: por 100 mil habitantes, morreram por homicídio proporcionalmente 333,2% a mais de negros do que brancos (Paixão, et. al., 2010).

Há um fator a ressaltar: apesar da razão de mortalidade por homicídios ter tido uma redução na população em geral entre os anos de 2001-2007, essa diferença entre a vitimização negra e a vitimização branca sofreu um aumento nos últimos anos, conforme o *Relatório das Desigualdades Raciais 2009-2010*. Em 2001, a razão de mortalidade por 100 mil habitantes era 54% superior entre os homens negros em relação aos brancos, e 24% superior entre as mulheres negras em relação às brancas; em 2007, tal razão de mortalidade chegou a ser 104,5% superior entre homens negros em relação aos brancos, e 41,3% superior entre as mulheres negras em relação às brancas (Paixão, et. al., op.cit.). Em 2010, como vimos, a diferença da vitimização foi 139% superior entre as pessoas negras em relação às brancas e em 2014 de 146,5% (Waiselfisz, 2014), o que demonstra uma diferença, até então, crescente.

Especificamente em relação à violência policial, o Informe 2012 da Anistia Internacional do mesmo modo denunciou que os “agentes de aplicação da lei continuaram a usar a força de modo excessivo e a praticar torturas e execuções extrajudiciais” no Brasil; e que, ainda, “as práticas de aplicação da lei continuaram a se caracterizar por *discriminação*, corrupção, abusos dos direitos humanos e *pelo caráter militar das operações policiais*”, que atingem majoritariamente as comunidades socialmente excluídas, agravando a falta de acesso, por essas comunidades, aos serviços públicos (grifos nossos, Anistia Internacional, 2012, pp. 109-110).

O caráter militar da atuação repressiva do Estado, denunciado pelo relatório da Anistia Internacional, é flagrante quando se demonstra a indicação dada pelos próprios dados de informações de mortalidade; certos homicídios cometidos por agentes do Estado são, em parte, registrados enquanto “intervenção legal e operação de guerra” (CID-10, código y-35 e y-36, *apud* Paixão, et. al., 2010). Sob esse indicador, apesar do sub-registro, tem-se uma ideia da prevalência da vitimação negra por homicídios cometidos por policiais: em 2007, 64,5% das vítimas por “intervenção legal e operação de guerra” foram identificadas como negras (Paixão, et. al., *op.cit.*).

O homicídio é uma expressão extrema da violência policial contra negros e negras. O fator cotidiano, porém, demonstra outras formas de violência. Na pesquisa realizada pelo Datafolha em 2003, por exemplo, no estado de São Paulo, através da pergunta “Foi parado alguma vez para ser revistado pela polícia?”, verificou-se que o segmento preferencialmente abordado pelo aparato policial paulista é dos homens negros entre 16 e 25 anos. Entre os homens pretos, a taxa de abordagem foi de 86%, entre os pardos de 82%, e entre os brancos de 71%. Os mais jovens são ainda os mais abordados. Entre os negros (pretos e pardos), 91% já foram abordados por policiais e, entre os brancos, 80%, sem falar que a frequência média

de abordagens aos jovens negros é significativamente superior às feitas aos jovens brancos: 10,6 contra 7,4 (Datafolha, 2004).

De outro modo, o branco como modelo humano e civilizador se apresenta, além de uma política de extermínio físico da população negra, com a negação do ser humano negro em suas representações históricas e sociais; o extermínio simbólico se apresenta na invisibilização do ser negro nas narrativas midiáticas e literárias, para a perpetuação de um modelo humano canônico branco.

Em uma pesquisa a respeito das relações raciais na literatura brasileira contemporânea, Regina Dalcastagnè (2008) apresentou um mapeamento dos romances brasileiros, publicados nos 15 anos anteriores à pesquisa pelas principais editoras do país, que identificou quase 80% de personagens brancas. Os brancos são quase quatro quintos das personagens, sendo que em 56,6% dos romances não há nenhuma personagem não-branca. Mas, ressalta a autora, a predominância branca se reforça principalmente entre os protagonistas, especialmente os narradores. Enquanto que, no tocante à cor e posição das personagens, 84,5% dos protagonistas eram brancos, 5,8% eram negros e também 5,8%, por definição da autora, “mestiços”. Sendo 7,9% das personagens, os negros são apenas 2,7% dos narradores, os “mestiços” 3,8%, ao passo que os brancos são 79,8%. Em termos de gênero, as mulheres negras mal aparecem: são 223 protagonistas homens – 206 brancos e 17 negros – para 86 protagonistas mulheres – dentre elas, somente 3 negras. Quanto aos narradores, os homens são 201 – 107 brancos e 4 negros –, e as mulheres 53 – 52 brancas e 1 narradora negra apenas (Dalcastagné, 2008).

As características das personagens racialmente identificadas reforçam ainda a ideia de que o ser negro é o elemento desvirtuante do modelo canônico. A pesquisa identificou que 33% das crianças e 56% das(os) adolescentes negras(os) personagens do romance atual

brasileiro usam drogas e são dependentes químicos, quando somente 4% das personagens crianças e 8% das(os) adolescentes brancas(os) assim são retratados.

Quanto às ocupações das personagens, as principais ocupações das personagens brancas são dona de casa (9,8%), artista (8,5%), escritor (6,9%), estudante (6,3%), sem ocupação (6,1%); já das personagens negras, as principais ocupações são bandido/contraventor (20,4%), empregado(a) doméstico(a) (12,2%), escravo (9,2%), profissional do sexo (8,2%) e dona de casa (6,1%), o que define bem, pelas narrativas, que são consolidados “lugares” específicos de atuação no mundo para a pessoa branca e para a pessoa negra.

Para a autora, ainda é necessário lembrar à sociedade que as pessoas negras são humanas “quando se percebe que sua animalização se mantém como um ‘recurso’ literário”, como nos exemplos dados de “O negro”, de Dalton Trevisan (1968), e “O negro e as cercanias do negro”, de Haroldo Maranhão (2001), em que o homem negro surge como animal sujo diante da mulher branca (Dalcastagnè, op.cit., p. 98).

Em 2012 e 2013, no blog *Encrespo e não Aliso!*, foi feito um acompanhamento das fotos de capas de revista nacional a respeito de crianças, a revista Pais & Filhos, no período de março de 2011 a setembro de 2013. Em 32 volumes, 100% das capas foram ilustradas exclusivamente com crianças não-brancas – 29 brancas e 3 orientais. Não houve, em dois anos e meio, nenhuma criança negra, negramestiça ou indígena como modelo (Duarte, 2012-2013, nos posts “Só os brancos nascem?” e “Direito de nascer e de crescer”, *In* <http://encrespoenaaliso.blogspot.com.br/>).

Embora tais processos confirmem a existência do processo de extermínio físico e simbólico da pessoa negra no Brasil, o tema racial ainda encontra barreiras anacrônicas no diálogo social a respeito de seu combate; frequentemente, os velhos dilemas – produtos do

mito da democracia racial –, de “quem é negro no Brasil” e de qual a validade do discurso de raça em termos científicos, querem estancar estratégias de eliminação de todas as formas de discriminação racial desenvolvidas pelo movimento negro e por ações políticas antirracistas nas searas públicas ou privadas. Daí que elaborações conceituais sobre raça e racismo continuam a ser um dos campos mais debatidos nesse diálogo, retomando produções intelectuais políticas e teóricas para o fortalecimento de tais estratégias.

1.2. Categorizações e Autocategorizações

As indagações sobre identidade e pertencimento tornam o tema étnico e racial historicamente recorrente no conjunto das ciências humanas. As perspectivas antropológicas, sociológicas e políticas se somam, se relacionam e dialogam com as perspectivas da psicologia. A contribuição das pesquisas psicológicas nessa área está, fundamentalmente, sobre as dimensões indivíduo-grupo que constituem as conceituações de identidade, representação social, categorização e autocategorização, autoconceito e autoestima, pertença, preconceito e preferências raciais.

A colaboração da Psicologia Cognitiva na questão da identidade racial está presente em diversas conceituações e teorias; uma destas é o conceito de categorização, já que, como afirmam Almir e Zilda Del Pretti, “a formação da identidade está relacionada a processos cognitivos de busca de compreensão de ambiente” (2003, p. 127). Portanto, ao organizar seu ambiente, o indivíduo separa objetos ou pessoas com base em características comuns.

Jean Claude Deschamps e Pascal Moliner (2009) afirmam que o processo de categorização “permite, pois, a decupagem do entorno, reagrupando os objetos que são ou que parecem ser semelhantes uns aos outros em certas dimensões”; portanto, “através da

categorização, as semelhanças ou as diferenças entre os objetos categorizados se tornam mais marcantes do que são na realidade”; enfim, “a categorização, por sua função de sistematização do entorno, nos mostra um mundo mais estruturado, mais bem organizado, portanto, mais explicável e controlável, mas também simplificado”, tendo por efeitos principais a “percepção do aumento das diferenças intercategoriais (efeito de contraste ou de diferenciação cognitiva) e das semelhanças intracategoriais (efeito de assimilação ou de estereotipia cognitiva)” (Deschamps & Moliner, 2009, p. 29-31).

No caso da classificação de pessoas, as categorizações estarão relacionadas a diferenciais de valor. O processo de categorização referente a pessoas é uma categorização social, seguindo a concepção consagrada de Henri Tajfel, em que os sujeitos estão no interior de uma rede de categorias. Desse modo, as pessoas são ao mesmo tempo sujeitos e objetos da categorização (Tajfel, 1981). O processo de categorização interviria na percepção das características dos grupos e acentuaria as diferenças possivelmente existentes entre membros de grupos sociais diferentes, ainda minimizando as diferenças entre os membros de um mesmo grupo (Deschamps & Moliner, 2009).

A categorização racial, assim, refere-se à capacidade de distinguir as pessoas pelas diferenças construídas em torno da ideia de raça no Brasil. Sobre esse ponto, aprofundaremos mais adiante, mas vale neste momento compreender que a construção social da raça está elaborada nos contrastes entre os grupos humanos a partir das características fenotípicas referentes a uma origem geo-histórica, bem como em torno dos registros culturais, sociais e ambientais que possam revelar tais características.

A autocategorização racial é o conhecimento do indivíduo de sua pertença a determinado grupo racial; como acentuam Thaís Oliveira Máximo *et. al.* (2012), o aspecto do reconhecimento externo deverá desempenhar um papel forte no processo de

autocategorização racial. Porém, no caso da sociedade brasileira, em que o discurso da mestiçagem e da democracia racial ainda são dominantes, o conhecimento do indivíduo sobre sua pertença racial nem sempre coincide com o que as outras pessoas atribuem a ele. De um lado, pela manutenção do ideal mestiço, em que o negro torna-se “moreno”, “mulato”, como diz Fátima Oliveira (2004); e, sobretudo, o que é comprovado pelos resultados de diversas pesquisas em Psicologia, a ideia de inferioridade e a desumanização da pessoa negra prejudica a formação de um autoconceito positivo por parte desta (França & Monteiro, 2004; Máximo et. al., 2012; Fernandes, Almeida & Nascimento, 2008).

1.3.Representações Sociais

Quanto à ideia de inferioridade e desumanização da pessoa negra, o fenômeno de representação social nos dá contribuições relevantes sobre o assunto, que possibilita sairmos do campo da análise racial restrita aos aspectos socioeconômicos das desigualdades raciais².

Serge Moscovici (2009), referencial no estudo da representação social, recebe de Émile Durkheim o conceito (representações coletivas), mas o reformula como fenômeno, seguindo os primeiros passos dados por Jean Piaget sobre a representação do mundo da criança, considerando o ângulo próprio da psicologia social³.

O autor parte de uma crítica a dois pressupostos do estudo do sistema cognitivo da

² Essa é uma das dificuldades de se discutir a questão racial tanto no senso comum popular, que associa o racismo a uma discriminação de origem social e econômica, quanto no senso comum de setores políticos da “esquerda” brasileira, que, pela perspectiva marxista tradicional, não reconhece o problema do racismo como algo estrutural, dado que é parte da superestrutura cultural e ideológica. O racismo seria, nesse sentido, apenas decorrente das relações estruturais de classe.

³ “A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irredutíveis a qualquer análise posterior. (...) Do mesmo modo, sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se imortava com a sua estrutura ou com sua dinâmica interna. A psicologia social, contudo, estaria e deveria estar pré-ocupada somente com a estrutura e a dinâmica das representações. (...) Assim, o que eu proponho é fazer considerar como um fenômeno o que antes era visto como um conceito” (Moscovici, 2009: 45).

psicologia social: de que os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas e acontecimentos do mesmo modo que os cientistas e estatísticos, e de que compreender consiste em processar informações. Moscovici, no entanto, reconhece que nós não estamos exatamente conscientes de certas coisas que são óbvias e não conseguimos ver o que está na frente de nós. Dá, nesse sentido, o exemplo da invisibilização da pessoa negra:

É como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados, de tal modo que uma determinada classe de pessoas (...) - por exemplo, os negros por alguns brancos, etc. - se tornam invisíveis quando, de fato, eles estão “nos olhando de frente” (Moscovici, 2009, p. 30).

Essa invisibilidade, afirma, se deve a uma “fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis” (op.cit.:31).

Em segundo lugar, Moscovici fala das ilusões repentinamente desfeitas pelo ser humano, daquilo que se considerou por séculos como sendo verdade – tal qual a certeza de que o sol girava em torno da Terra. Não mudou o que vemos sobre o céu, sol e Terra, mas podemos distinguir as aparências da realidade através de alguma noção.

Em terceiro lugar, afirma que nossas reações aos acontecimentos e respostas aos estímulos estão relacionadas a determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade a que pertencemos.

Portanto, nesses três casos nota-se, para Moscovici, a intervenção de representações; estas nos orientam em direção ao que é visível e ao que temos de responder; ou relacionam a aparência à realidade; ou relacionam a aparência ao que define a realidade. Assim, as representações, que estão pressupostas em todas as interações humanas, possuem duas

funções: a) elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, dando-lhes uma forma e as localizando em determinada categoria, gradualmente colocando-as como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas, e mesmo quando alguém não se adequa a esse modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma e a entrar em determinada categoria⁴; e b) as representações são prescritivas, impondo-se sobre nós com força irresistível (Moscovici, 2009).

O estudo das representações sociais ampliou-se no campo da psicologia, sendo compreendidas, de um modo geral, como “maneiras como os grupos sociais constroem e organizam os diferentes significados dos estímulos do meio social e as possibilidades de respostas que podem acompanhar esses estímulos” (Pereira, Torres e Almeida, 2003, p. 96). Elas intervêm, como indica Rosa Cabecinhas (2004), em processos diversos e diferenciados, tanto como assimilação de um conhecimento quanto na construção de identidades pessoais e sociais.

Se elas servem como esses “guia da ação” (Moscovici, 2009), e desempenham, segundo Denise Jodelet (1993) certas funções na manutenção da identidade social, compreendemos que constituem um fenômeno de peso na elaboração das identidades raciais.

1.4. Identidade Social e Autoconceito

A conceituação tajfeliana da identidade social a descreve como um elemento da estrutura cognitiva na percepção de si mesma(o), ou seja, uma parte do autoconceito de uma pessoa; indica o processo pelo qual o indivíduo internaliza uma categorização social, i.e., que o permite incluir-se em um grupo e excluir-se de outros relacionados – de um modo efêmero

⁴“Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (Moscovici, 2009: 35).

ou mais contínuo. Nessa conceituação, o conhecimento do indivíduo de fazer parte de determinado(s) grupo(s) social carrega em si significados emocionais e de valor relacionado a tal pertencimento. Assim, a identidade racial será essa parte do autoconceito de alguém que se reconhece como pertencente a um grupo racial, juntamente com o valor associado a tal pertencimento e o seu significado emocional. Não obstante o autoconceito seja referenciado como um constituinte da identidade social, derivado de um ato pessoal de conhecimento, também é necessário o contraste entre “nós” e “eles”, ou seja, as distinções entre o grupo do próprio indivíduo e os “outros grupos”, em que se comparem (Tajfel, 1981; Turner, 1982).

Deschamps e Moliner (2009), propondo que a base do sentimento de identidade é a percepção de semelhanças e de diferenças, conceituam identidade pelo postulado da aparente dicotomia e da complementariedade entre as identidades social e pessoal. O que pretendem com este conceito, ao recuperarem e avançarem sobre as definições de William James e G. Mead sobre o si-mesmo e o mim (me), é demonstrar um processo de articulação, organização e síntese dos aspectos pessoais e sociais da identidade: enquanto “a identidade social remete ao fato de que o indivíduo se percebe como semelhante aos outros de mesma pertença (o nós), mas ela remete também a uma diferença...em relação aos membros de outros grupos...(o eles)”, realizando um duplo movimento (endogrupo / exogrupo), a identidade pessoal indica o reconhecimento que um indivíduo terá de sua diferença em relação aos outros; ou seja, sendo idêntico a si mesmo no tempo e no espaço, se especifica e se singulariza em relação aos outros, tornando o indivíduo “semelhante a si mesmo e diferente dos outros” (2009, pp.23-24). Essa distinção de social e pessoal será a imagem da dualidade entre indivíduo e sociedade, entre diferença e semelhança; sendo a identidade social um sentimento de semelhança com outros e a identidade pessoal um sentimento de diferença em relação a esses outros, a identidade enfim é concebida “como um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e alguns

grupos” (Deschamps e Moliner, 2009, p. 14).

Nesse fenômeno, insere-se o autoconceito, que é a avaliação que a pessoa faz de si mesma, constituindo num construto complexo que se pode definir como o conjunto de atributos e características utilizado para uma autodescrição (Roazzi e Nunes, 2006).

Ainda surge a noção da “autoimagem”, considerada sinônima de autoconceito, embora que nela será enfatizado o aspecto social de sua formação; a autoestima, por sua vez, será abordada em termos de atitude valorativa que o indivíduo desenvolve acerca de si mesmo (Oliveira, I. M., 2009). Para Turner (1982), o autoconceito em si tem por componente cognitivo a identidade social. Por outras abordagens, o autoconceito traz a autoestima como componente avaliativo: a autoestima é uma autoavaliação valorativa ligada à percepção que o meio possui sobre a pessoa (Roazzi & Nunes, 2006; Máximo, et.al., 2012).

Considera-se haver uma diferenciação na autoestima em diferentes grupos racializados. A construção social acerca do conceito de raça no Brasil indica historicamente um *locus* da opressão racista: a imagem e o corpo da pessoa negra, compreendendo-a num conjunto indissociável às suas manifestações intelectuais, culturais e espirituais. O custo emocional do racismo, usando uma expressão de Neuza Santos Souza (1990), está na destruição do sentimento positivo de uma pessoa negra por si mesma, ainda mais quando sua identidade histórico-existencial é completamente invisibilizada através da negação do ser negro em sua perspectiva política e cultural. A relação entre o sentimento por si, a autoestima, e o fortalecimento político e econômico é indissociável, porque, tendo de se livrar “da concepção tradicionalista que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, e não possuindo uma outra concepção positiva de si mesmo, o negro viu-se obrigado a tomar o branco como identidade”. Essa identidade tomada, no entanto, é constantemente desmentida ao ser a pessoa negra sempre identificada como *o outro* no

interior das relações interpessoais e das relações sociais (Souza, 1990, p. 19).

O resultado é a rejeição “levada ao nível do desespero” (Souza, op.cit.: 35), iniciada desde a infância, que violenta o corpo físico – esse corpo *locus* da violência simbólica e concreta do racismo:

(...)me achava muito feia, me identificava como uma menina negra, diferente: não tinha nenhuma menina como eu. Todas as meninas tinham o cabelo liso, o nariz fino. (...) Depois eu fui sentindo que aquele negócio de olhar no espelho era uma coisa ruim. Um dia eu me percebi com medo de mim no espelho! Tive uma crise de pavor. (Luísa, *In* Souza, op.cit.: 35)

No processo de construção da identidade, o corpo é para a pessoa negra um suporte. A cor da pele, os formatos de nariz, boca e a textura do cabelo são importantes ícones identitários. Contudo, esses ícones se apresentam socialmente como uma forte ameaça identitária por ser visto como algo negativo – como, por exemplo, o tal “cabelo ruim” –, fortalecendo-se assim como uma marca de inferioridade (Gomes, 2006).

1.5. Estudos psicológicos sobre o racismo

O Movimento Negro vêm afirmando, há muito, a necessidade do “resgate” da autoestima e fortalecimento da identidade do sujeito negro como reação à repressão racista que atinge profundamente o autoconceito e, conseqüentemente, sua identidade social (Moura, 1994). No Brasil, debates acerca de reconhecimento e ações afirmativas buscam recuperar os aspectos fenotípicos negros como ícone identitário positivado, além de suas tradições culturais, espirituais, organizações políticas e participação histórica na formação nacional.

Um estudo referencial para o movimento negro e para a psicologia e psicanálise é a obra de Neuza Santos Souza, *Tornar-se Negro: ou As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social* (1990). Trata-se de um estudo de caso cuja unidade foi representada por dez histórias de vida de negras e negros em processo de ascensão social no Rio de Janeiro. Nele, Neuza S. Souza identificou aspectos psicossociais que levariam o sujeito negro em ascensão a, ou buscar um novo grupo – no caso, a ingressar no “mundo branco” para tentar positivar-se socialmente com status de “negro de alma branca” - ou a tentar abandonar seu grupo, numa autonegação e rejeição de si desesperada. Nesse caso, o indivíduo negava a sua negritude; não queria se ver nem se perceber negro, embora não pudesse fugir disto.

O resultado demonstrado pela pesquisa de Neuza Souza confirma o que Tajfel (1981) elencou como possibilidades quanto ao reconhecimento da identidade por parte do indivíduo na relação com o seu autoconceito e pertencimento a um grupo: a) um indivíduo pode tender a permanecer como membro de um grupo e, se novos grupos trazem contribuições para dar aspectos positivos de sua identidade social, buscar a adesão desses novos grupos; b) se o grupo ao qual está inserido, no entanto, não contribui com esses aspectos positivos de sua identidade, o indivíduo poderá deixá-lo, a menos que seja impossível, por razões objetivas, ou se isso está em conflito com valores que sejam importantes para a sua própria autoimagem; c) se o fato de deixar o grupo apresentar essas dificuldades, tem-se duas soluções: ou muda-se a interpretação dos atributos do grupo que não satisfaz os aspectos positivos de sua identidade, de forma que aquelas características indesejáveis são tornadas aceitáveis por uma nova interpretação; ou se aceita a situação como é, e se engaja em ação social que leve a mudanças da situação. Tajfel ainda ressalta que nenhum grupo vive sozinho, portanto, os aspectos positivos da identidade social e a reinterpretção de atributos só têm sentido em comparação com outros grupos (Tajfel, 1981).

No Brasil, vem se tornando mais frequente, desde o início dos anos 2000, pesquisas realizadas com crianças a respeito de sua autocategorização e identidade racial, além de levantamentos sobre efeitos do racismo em sala de aula. Dalila Xavier França e Maria Benedicta Monteiro são pesquisadoras bastante citadas por suas pesquisas a respeito de identidades raciais e da expressão do racismo em crianças.

França e Monteiro (2002) realizaram estudo em Sergipe, analisando o efeito da cor da pele e da idade sobre a identidade e a preferência raciais. As autoras demonstraram que havia uma forte tendência ao branqueamento entre as crianças sergipanas, influenciadas pela idade. Ou seja, a preferência do “mulato”⁵ – termo utilizado pelas autoras – pelo branco, e do negro pelo “moreno”. Enquanto as crianças negras de 5 a 8 anos afirmaram não gostarem de ser negras, as “mulatas” percebiam sua identidade racial num meio termo entre positiva e negativa e as crianças brancas, independentemente da idade, possuíam uma identidade racial positiva.

Outra pesquisa de França e Monteiro (2004) apresentou um dado importante nos estudos sobre a expressão do racismo na infância e seus impactos sobre crianças em duas faixas de idade. Apoiando-se em pesquisas anteriores (desenvolvidas por Aboud, 1988; Bigler & Liben, 1993; Brown, 1995; Doyle & Aboud, 1995; Doyle, Beaudet, & Aboud, 1988; Katz & Zalk, 1978; Williams, Best, Boswell, Mattson & Graves, 1975; Yee & Brown, 1992, citadas por França & Monteiro, 2004), as autoras resgataram a afirmação destas de que “após os sete anos de idade, as crianças tornam-se menos preconceituosas”, pelo fato da “aquisição de novas estruturas cognitivas por parte da criança e pelo amadurecimento das já existentes

⁵ Categorização utilizada pela autora e reutilizada em pesquisas psicológicas posteriores. É importante ressaltar que, contemporaneamente, o próprio Movimento Negro utiliza, para abordagens dos índices sociais, as categorias de raça/cor do IBGE, compreendendo as categorias “preto” e “pardo” como a categoria social do negro. Historicamente, as(os) militantes negras(os) repudiam os termos “mulatos” e “morenos” para a categorização racial da pessoa negra (Moura, 1994; Carneiro, 2002). Manterei, por este motivo, a categorização do IBGE admitida, embora com críticas, pelo próprio Movimento Negro, sendo o negro entendido como o preto e o pardo.

(Aboud, 1988; Doyle & Aboud, 1995)” (França & Monteiro, op.cit., p. 705).

As pesquisadoras indagam porém, sobre essa afirmação, como isso explicaria as atitudes preconceituosas em adultos, e propõem uma reelaboração dessa análise com a hipótese de que “as crianças... não reduzem a expressão do preconceito, mas apenas mudam, em determinadas circunstâncias, o modo de expressão desse preconceito, tornando-se mais indirectas” (op.cit., p.704-705).

As autoras tomaram por base a teoria do **racismo aversivo**, de Gaertner & Dovidio (1986), em que são os contextos de resposta que determinam as expressões mais abertas ou veladas de racismo; o racismo aversivo seria uma forma de expressão do mesmo apresentada pelos indivíduos que possuem fortes valores identitários. Para demonstração dessa teoria, Dovidio e Gaertner (1998) conduziram estudos experimentais em que, nas situações em que a norma antirracista era explícita, os negros eram tratados tão favoravelmente quanto os brancos, já que a discriminação feriria a autoimagem igualitária da pessoa branca.

Para utilizar um exemplo da presença de norma antirracista experimentada, França e Monteiro citam a pesquisa de McConahay, Hardee e Batts (1981), manipulando o efeito das normas sociais do racismo através da presença de entrevistadora negra. Esta induzia à diminuição de respostas discriminatórias contra pessoas negras, tornando-se, assim, saliente a norma antirracista.

Tais efeitos demonstram o caráter encoberto do racismo, reflexo das pressões de uma norma social antirracista de parcela da sociedade sobre as atitudes dos indivíduos.

As pesquisas apresentadas pelos autores citados, porém, foram feitas com adultos, tendo sido bem poucas aquelas feitas com crianças. França e Monteiro acreditam que a pouca análise do racismo entre crianças se deve à ideia largamente difundida pela abordagem

cognitiva do desenvolvimento de que “por volta dos 6 anos de idade, a criança apresenta índices elevados de favoritismo endogrupal, que aumentam até por volta dos oito anos. A partir dessa idade assistir-se-ia a uma redução do favoritismo endogrupal”; esse preconceito e favoritismo endogrupal presentes até aos 7-8 anos, “bem como a redução do preconceito que então ocorreria, seriam, assim, explicados com base nas capacidades cognitivas da criança em cada fase do desenvolvimento” (França & Monteiro, 2004, p. 708).

As autoras acreditam que estes estudos analisam mais o preconceito que a discriminação e o racismo, por adotarem medidas de atitudes e não de comportamentos, determinando respostas conformes com a norma social antirracista. Ou seja,

... essas crianças não deixariam de exprimir preconceito mas, graças à interiorização das normas sociais dos adultos em relação à não discriminação aberta dos Negros ou de outras minorias estigmatizadas, torna-se-iam subtis ou veladas na expressão de seu racismo (op.cit.:708).

A partir dessa ideia, França e Monteiro buscaram testar as hipóteses de que o alvo negro será, entre crianças brancas, mais discriminado do que o branco, sendo que as crianças com menos de 8 anos discriminarão o alvo independentemente do contexto normativo, enquanto as maiores de 8 anos discriminarão de modo indireto ou sutil, ou seja, somente na condição em que a diferenciação fosse justificável ou quando a norma antirracista não estiver saliente.

Para essa confirmação, realizaram três estudos, dois com crianças brasileiras brancas, distribuídas em dois grupos etários (de 5 a 7 anos e de 8 a 10 anos) e um com crianças brancas nos dois grupos etários e mães brancas, provenientes do mesmo grupo socioeconômico das crianças.

O primeiro teve por objetivo verificar o efeito da saliência de um contexto igualitário. Estimulava as crianças a recompensarem o trabalho de duas crianças – uma branca e uma negra (apresentadas por fotos) com doces de brinquedo. Apesar dos trabalhos serem iguais, o alvo negro foi discriminado em relação ao alvo branco, sendo que as crianças mais novas discriminaram o alvo negro em qualquer situação e as mais velhas transpareceram serem igualitárias num contexto de desempenho objetivo igual, com saliência, portanto, da norma igualitária. Entretanto, no contexto que justificava a discriminação (justificação aparente, porque numa situação o melhor desempenho era do branco e numa outra era do negro; no entanto, no final, as figuras negras tinham o somatório de desempenho igual ao das brancas), tanto as crianças mais novas quanto as mais velhas discriminaram o alvo negro, recompensando mais o branco. Ficou, por este estudo, confirmada a hipótese de que

Enquanto as crianças entre os 5 e 7 anos não são sensíveis ao contexto normativo presente nas situações e discriminam sempre a criança-alvo Negra em relação à Branca, a partir dos oito anos de idade as crianças deixaram de discriminar o Negro no contexto que não justifica a discriminação, mas continuam a discriminá-lo num contexto em que a discriminação pode ser justificada por uma aparente diferenciação no desempenho dos alvos (França & Monteiro, 2004, p. 711-712).

No segundo estudo, objetivou-se verificar a influência da saliência de uma norma antirracista sobre a expressão de racismo das crianças, também dos dois grupos de idade – 5 a 7 anos, 8 a 10 anos. Nesse procedimento, as crianças participaram de uma entrevista, sendo entrevistadas individualmente por uma entrevistadora negra. Esta abordava a história de duas crianças, uma branca e uma negra que queriam comprar bicicletas; com isso, instava as crianças a contribuírem com notas de brinquedo a cada uma, em duas situações: uma, na presença da entrevistadora negra, outra, na ausência da mesma. Assim a variável “saliência da norma antirracista” foi operacionalizada através da presença e da ausência da entrevistadora

negra. Os resultados indicaram que as crianças de 5 a 7 anos discriminavam o alvo negro, independente do grau de saliência da norma antirracista, enquanto as crianças de 8 a 10 anos apresentaram discriminação do alvo negro apenas quando a entrevistadora estava ausente.

Assim, as autoras constataam que

...na situação em que estas crianças são motivadas pela norma anti-racista, decorrente da presença da entrevistadora Negra, elas respondem com um comportamento de orientação igualitária, e não discriminatória. Contudo, a ausência da entrevistadora Negra, desactivando os conteúdos da norma anti-racista, permite-lhes expressarem o preconceito que, de facto, continuam a ter em relação às crianças Negras (2005, p. 714).

No terceiro estudo, França e Monteiro buscaram verificar a hipótese de que a emergência de formas sutis de discriminação deveria estar associada a uma interiorização, mesmo que parcial, da norma antirracista. Com o objetivo de verificar se a norma antirracista dos adultos está presente nas crianças do grupo branco apenas a partir dos 8 anos, mas não entre os 5-7 anos, as autoras aplicaram a pesquisa em grupo de crianças brancas das duas faixas de idade e de mães brancas; o procedimento utilizou uma lista com 11 grupos sociais passíveis de discriminação (doentes de SIDA, homossexuais, índios, motoristas barbeiros/condutores de risco, negros, cegos, pessoas feias, gordos, racistas, pessoas sujas e políticos). Pedia-se às crianças que dissessem, através de uma escala que variava de 1 (muito), 2 (talvez) a 3 (nada), o quanto gostavam das pessoas que pertenciam a cada um dos grupos. As mães emitiram suas avaliações sobre os mesmos grupos, respondendo à questão “eu acho que...”, “está certo”, “talvez esteja certo/não está certo ter sentimentos negativos em relação a este grupo”, numa escala variando de 1 (não está certo ter sentimentos negativo em relação a este grupo) a 3 (está certo ter sentimentos negativos em relação a este grupo).

Como resultado da normatividade do preconceito na avaliação das mães, viu-se que

“os grupos normativamente alvos de preconceito foram: políticos, pessoas racistas e homossexuais. Já os grupos em relação aos quais o preconceito é anti-normativo foram: cegos, índios, negros, pessoas feitas, pessoas gordas, doente de SIDA, condutores de risco e pessoas sujas” (op.cit., p. 715).

Quanto ao preconceito das crianças, o estudo demonstrou que, enquanto as crianças expressam preconceito contra o grupo de negros, suas mães acham que é antinormativo ter preconceito contra eles, significando que “as crianças desta idade ainda não interiorizaram a norma expressa pelos adultos de referência, norma esta que impede a expressão directa do preconceito contra este grupo” (op.cit., p. 717). No grupo de crianças de 8 a 10 anos, no entanto, as crianças não se diferenciaram de suas mães quanto às suas atitudes em relação ao grupo de negros, demonstrando que “as crianças desta idade interiorizaram o padrão normativo de seu grupo de referência para emitir avaliações directas sobre o grupo dos negros” (op.cit., p. 717).

Com base nas pesquisas de França e Monteiro, pesquisadores na Paraíba realizaram investigações com crianças a respeito das autocategorizações raciais e expressões de racismo. Silva, Pereira e Camino (2002) utilizaram o material de estímulo utilizado na pesquisa de Dalila França e M. Benedicta Monteiro (2002) para entrevistar crianças de 05 a 10 anos quanto à autocategorização e categorizações raciais, utilizando, por critério dos pesquisadores, as categorias “branco”, “moreno” e “negro”. Concluíram que 57% das crianças “morenas” se categorizaram como brancas e que 78% das negras se categorizaram como “morenas”; e quanto à preferência racial, todas as crianças escolheram a categoria branca em todos os indicadores, independentemente da idade (*In* Máximo, Camino, et. al., 2012).

Para a confirmação das seguintes hipóteses: do branqueamento na autocategorização racial já proposto por França e Monteiro (2002); da atribuição de características favoráveis às

figuras brancas e desfavoráveis às figuras negras pelas crianças; e da baixa autoestima entre crianças negras, Thaís Oliveira Máximo, Leôncio Camino e colegas realizaram uma pesquisa com crianças brancas e negras entre 9 e 12 anos em uma escola pública na cidade de João Pessoa, Paraíba (2012).

Novamente, as pesquisadoras e os pesquisadores determinaram as categorias raciais de branco, “moreno” e negro para o estudo, a partir da cor da pele, avaliada por três juízes/entrevistadores, considerando ainda os traços fenotípicos para a decisão. Avaliando os aspectos da categorização e preferências raciais, através de desenhos, histórias e perguntas sobre autocategorização baseada em figuras de crianças brancas e negra em entrevistas semiestruturadas, obteve-se a confirmação da tendência ao branqueamento na autocategorização racial: das crianças negras assim definidas pelos entrevistadores, apenas 6% escolheram figuras negras como suas semelhantes, enquanto a porcentagem dessas crianças que se identificaram com as figuras “morenas” e brancas foi de 71% e 23%, respectivamente. Já entre as crianças “morenas”, pelo critério dos entrevistadores, 55% identificaram as figuras “morenas” como suas semelhantes, 38% escolheram as figuras brancas e 7% escolheram as figuras negras. Das brancas, 71% escolheram as figuras brancas como semelhantes, 25% escolheram as “morenas” e 4% as figuras negras. No que se referia à preferência racial, foi destacado que tanto as crianças brancas quanto as negras tenderam a escolher as figuras brancas nas situações favoráveis socialmente.

Com relação à autoestima, as entrevistas demonstraram uma grande dificuldade das crianças negras em se verem como tais, apesar de saberem que eram negras. Entre as respostas, a expressão do desejo de semelhança com a imagem branca: “Porque é uma cor bonita, ser branco é a cor de Deus”. Desse desejo de semelhança ao branco, decorre necessariamente o desejo de mudar seus traços raciais e se tornar parte de outro grupo

(Máximo, Camino et. al., 2012).

As pesquisas citadas demonstraram, portanto, dois aspectos essenciais no problema do racismo brasileiro e seu impacto na infância: o racismo internalizado nas crianças brancas e o prejuízo ao autoconceito e à autoestima das crianças negras, estimulando-as ao desejo de se tornarem brancas, interferindo negativamente na formação da identidade racial da criança negra.

CAPITULO 2

RACISMO DE ESTADO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Uma das reações, por parte do pensamento e ativismo negro brasileiro, aos mecanismos de desagregação do ser negro, vem das propostas pedagógicas de combate ao racismo e de fortalecimento da identidade social negra a partir da educação, tanto da educação ativista, não formal, quanto da educação escolarizada.

A educação escolarizada, no entanto, é esse ponto nevrálgico ao racismo brasileiro, porquanto tenha sido em sua história um dos instrumentos do processo de colonização escravista e, já na República, meio de propagação da eugenia em nossa sociedade.

As obras contemporâneas que tratam da história da educação, em sua maioria, reconhecem que a introdução de educação institucionalizada através da educação jesuítica, desde o século XVI e durante o século XVII, foi promotora de uma aculturação dos povos indígenas para sua integração no “processo civilizatório”.

No século XVI, os aldeamentos e as reduções, ou missões jesuíticas, se caracterizavam pelo internato de crianças indígenas, pela desestruturação da organização social própria dos povos autóctones para uma reorganização da vida em comunidade, imposição da língua portuguesa e proibição do uso das línguas nativas, do estudo da leitura, da escrita e do cálculo, além da conversão religiosa e do ensino de práticas agrícolas aos moldes europeus, suprimindo os saberes próprios de cada povo (Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994; Aranha, 2006). O ensino de uma forma geral, porém, era estrito mesmo para os filhos de colonos e,

sobretudo, para os africanos escravizados, a quem era proibida a instrução. Somente em alguns casos providenciavam-se escolas aos filhos de escravizados para que aprendessem o catecismo e as primeiras letras, no mesmo processo de aculturação vivenciado pelos povos indígenas. A educação secundária e superior, no entanto, passavam longe da possibilidade das crianças e dos jovens negros, sendo sua escolarização mais um aspecto de controle que pedagógico (Gonçalves & Silva, 2000).

No século XVII, a maior parte de população se concentrava em precários núcleos urbanos. Sem o interesse na educação elementar, raros eram os espaços de instrução, ainda assim restritos a uma elite e excluídas as pessoas negras e as mulheres brancas. Em 1689, por exemplo, ocorreu a “questão dos moços pardos”: pela importância dada aos graus acadêmicos, para a ascensão social, negromestiços aumentaram a demanda para ingresso em escolas, o que fez os jesuítas proibirem a matrícula desses “moços pardos” por “provocarem arruaça”. No entanto, em troca de subsídios, findaram por retirar a proibição (Aranha, 2006).

Os Seminários foram assumindo sua importância como instituições de ensino, atendendo estudantes leigos da elite – filhos dos proprietários – para que tivessem a instrução propedêutica necessária para prosseguir estudos na Europa, dado que somente a Metrópole poderia conceder diploma (Xavier, Ribeiro e Noronha, 1994).

Os povos indígenas, africanos e seus descendentes não estavam compreendidos como segmentos da população brasileira a que se destinavam as primeiras ações de educação no Brasil. Em 1889, José Ricardo Pires de Almeida lançou uma publicação em francês alçando o Brasil a país líder em educação na América Latina, já que, contando com 14 milhões de habitantes, quase 250 mil frequentavam instituições de ensino, número que só não era maior pela grande contingência de indígenas e negros na população (Gonçalves & Silva, 2000).

Ao mesmo tempo, escolas primárias de ler, escrever e calcular e de ofícios eram os caminhos mais acessíveis aos povos excluídos da educação de elite. Se, a um tempo, indígenas e negros eram impossibilitados de ter acesso à educação secundária e superior, recebiam formas esparsas de instrução para aculturação em um modelo assimilacionista bastante restrito: a assimilação era permitida apenas em modelos de manutenção dos lugares de inferioridade, ou seja, como incentivo da “integração” da(o) indígena e da pessoa negra à civilização branca, desestruturados os seus saberes, tradições espirituais, línguas e organizações políticas, mas desde que em posição de inferioridade. Constituíam-se esses grupos sociais como as classes de trabalhadoras(es) expropriadas(os) do acesso à terra e à educação intelectual ou, massificadamente, como população marginal completamente alijada de direitos. Deste modo, foram sendo moldadas as “classes populares”, majoritariamente formadas por negros(as) e indígenas, incluindo uma parcela menor de brancos pobres trabalhadores livres, que ainda assim seriam bem mais absorvidos como trabalhadores assalariados na substituição da mão-de-obra escravizada para a assalariada que os outros segmentos raciais ((Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994; Gonçalves & Silva, 2000; Santos, H., 2003; Aranha, 2006).

No final do século XIX, portanto, o imenso contingente de população negra e indígena será considerado o maior entrave à modernidade do país e ao desenvolvimento de seu processo civilizatório. Isso justificaria o aceleração do processo de embranquecimento em que constituiu a política de imigração europeia e, ainda mais, da ação eugenista que irá ser conduzida nas primeiras décadas da República (Gonçalves e Silva, 2000; Dávila, 2006).

2.1. O projeto de eugenia no Brasil

Em obra fundamental para compreender a campanha eugenista da educação em pelo menos metade do primeiro século da República, Jerry Dávila (2006) narra o episódio em que o ministro Gustavo Capanema lançou o novo prédio do Ministério da Educação e Saúde, aos moldes modernistas, e solicitou ao escultor Celso Antonio uma estátua que representasse o Homem Brasileiro para completar a obra. A estátua deveria demonstrar o projeto de educação pública que definiria o futuro da nação. Com isso Capanema buscava simbolizar o produto do projeto de embranquecimento, a engenharia racial e social de que justamente ele, o ministro da educação e saúde, era responsável, porque “o Ministério da Saúde se destina a preparar, a compor, a afeiçoar o homem do Brasil” (carta de Capanema a Getúlio Vargas, *apud* Dávila, 2006, p. 48).

O escultor Celso Antônio, no entanto, representou um caboclo barrigudo, justificando que era aquilo que ele via do Brasil. Incomodado com o resultado, Capanema solicitou a um grupo de antropólogos e intelectuais nacionalistas que definissem a imagem do homem brasileiro: “Como será o corpo do homem brasileiro, do futuro homem brasileiro, não do homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça?” (carta de Capanema a Francisco Oliveira Vianna, *apud* Dávila, *op.cit.*, p. 47). A resposta veio como esperava: Edgar Roquette Pinto considerava que não poderia ser o das raças que iriam desaparecer, mas o do branco mediterrâneo, seguindo a evolução morfológica a que os outros tipos raciais do Brasil tendiam evoluir; Francisco Oliveira Vianna apoiou, ressaltando que a escultura deveria refletir também os representantes de todas as raças europeias afluentes no Brasil; por sua vez, Juvenil Rocha Vaz, mesmo reconhecendo não haver um tipo final brasileiro, surgido da mistura das raças, concordou que a figura deveria ser a de um homem branco.

Jerry Dávila ressalta que esses três intelectuais possuíam filosofias científicas divergentes, o que dá um significado maior às suas concordâncias quanto ao tipo físico do brasileiro do futuro.

...ao visualizarem o futuro do Brasil, as diferenças em seus enfoques davam lugar a um consenso sobre os males da nação e seus remédios. Oliveira Vianna, Roquette Pinto e Rocha Vaz, assim como a comunidade científica, científico-social e médica como um todo, confiavam no futuro branco do país e no papel da educação e da saúde pública em sua criação (Dávila, 2006, p. 50).

Solicitando a Celso Antônio que refizesse a obra, e com a negação deste, Capanema suscitou um conflito que vazou aos jornais e produziu diversas opiniões a respeito.

Esse futuro “Homem Brasileiro” branco, idealizado, condizia com a prática eugênica de “aperfeiçoamento” físico e mental da “raça humana” pela manipulação de traços genéticos através de controles da procriação. Desde o início do século XX, a teoria eugênica tomou vulto entre os cientistas brasileiros, que suscitavam a prática como uma solução aos problemas nacionais decorrentes daquelas subclasses negras, negromestiças e indígenas que se apresentavam, naquela perspectiva da elite dos cientistas, intelectuais e políticos brasileiros, como entrave à modernidade no país. Nas primeiras décadas, discutia-se se o projeto eugênico poderia se dar através da restrição do acervo genético, ou por um reforço da saúde, da higiene e da educação; eram os campos “pesado” e “leve” dos eugenistas, respectivamente, que seguiam a divisão entre as teorias genéticas de Lamarck e Mendel.

Os eugenistas brasileiros eram uma confederação de médicos, educadores e cientistas sociais nacionalistas, que começaram a se organizar desde a segunda década do século XX. A primeira foi a Sociedade Eugênica de São Paulo, que tinha como secretário o sociólogo

Fernando de Azevedo – quem iria realizar as reformas nos sistemas escolares no Rio de Janeiro e São Paulo, nas décadas de 1920 e 1930. Sua associada era a Liga da Higiene Mental, em que participavam Roquette Pinto e Afrânio Peixoto, que dirigiu o sistema escolar do Rio de Janeiro nas décadas de 1910 e 1920. Ainda havia a Associação de Biotipologia e a Liga Pró-Saneamento, todas voltadas ao tratamento das causas da “degeneração provocada pela mistura de raças e culturas, e pela pobreza e costumes primitivos e insalubres” (Dávila, 2006, p. 54).

Enquanto isso, desde a primeira constituição da República, de 1891, sob a influência do constitucionalismo americano e do liberalismo, vogava a concepção de igualdade na lei e também perante a lei⁶, consolidando um discurso de universalização da igualdade em termos formais que criava uma cortina de fumaça para os problemas reais da população negra e dos povos indígenas, decorrentes do racismo. Não obstante a essa concepção de igualdade constitucional, o Código Penal de 1890, que vigorou até 1940, tratava da política criminal que direcionava os aparelhos repressivos do Estado àquela população prescrita como “degenerada”, pela visão eugenista: punia as contravenções de capoeiragem, mendicância e vadiagem, e os crimes de espiritismo e curandeirismo (arts. 27, §1º e 28, 391-397, 402, 157 e 158, respectivamente). Tais tipos penais eram invariavelmente voltados à continuação dos estigmas à pessoa negra, se não mais escravizada formalmente, perseguida pelos mecanismos de opressão de sua identidade e de sua cultura. Como Helio Santos demonstra, a mendicância e a vadiagem eram praticamente os destinos únicos da grande massa negra, mão-de-obra excedente no pós-abolição; e “com o fim do escravismo se ampliam as delegacias de vadiagem (...). Assim, a própria organização da máquina policial já foi feita tendo como

⁶ O princípio da igualdade constitucional é entendido hoje com um complexo de significados. Podemos diferenciar a igualdade formal (todos são iguais perante a lei) da igualdade material (igualdade de fato na vida econômica e social); ainda se distingue a igualdade na lei (voltada aos legisladores que elaboram a lei, que deve ser igual para todos) da igualdade perante a lei (voltada aos operadores do direito, que não poderão utilizar critérios discriminatórios na aplicação da lei) (Duarte, 2004).

direcionamento reprimir os negros” (Santos, H.,2003, p. 134). Quando ao curandeirismo e espiritismo, eram esses os rótulos indicadores do drible à tão protegida garantia constitucional de liberdade religiosa, colando-se à religiosidade de matriz africana como estereótipos de periculosidade.

Uma característica eugenista do Código Penal de 1890 foi ainda a diminuição da responsabilidade penal em nove anos de idade, sob a “teoria do discernimento”. Era explícito o endereçamento racial das punições pelas palavras de Raimundo Nina Rodrigues, teórico racista que influenciou fortemente a doutrina e a legislação penal do início da República:

De todo êste estudo, que ainda constitui sòmente as premissas das conclusões a cuja busca ando eu para a legislação criminal brasileira, resulta, pois, que a cada fase da evolução social de um povo e ainda melhor, a cada fase da evolução da humanidade, se se comparam raças antropològicamente distintas, corresponde uma criminalidade própria, em harmonia e de acòrdo com o gráu do seu desenvolvimento intelectual e moral.

(...) Posso iludir-me mas estou profundamente convencido de que a adoção de um código único para tôda a República foi um êrro grave que atentou grandemente contra os princípios mais elementares da fisiologia humana (...) pela diversidade étnica da sua população, já tão pronunciada e que ameaça mais acentuar-se ainda, o Brasil deve ser dividido, para os efeitos da legislação penal, pelo menos em suas quatro grandes divisões regionais...

(...) invocam precisamente em favor dessa idéia [diminuição da menoridade penal na República] a diversidade de climas e de raças, que se nota no Brasil. (...) De todas as divergências apontadas, nenhuma neste particular poderá sofrer confronto com a que existe entre as raças que ocupam nosso território, nenhuma que meça a distância mental que vai do filho do europeu, ao alemão civilisado (sic), à do filho do guarani selvagem, ou quase selvagem ainda.

(...) Não há, portanto, maior contrassenso do que pedir, em nome das nossas raças inferiores e da inferioridade da nossa cultura mental, que nos códigos penais brasileiros se marque à menoridade um prazo maior do que o aceito para as raças europeias. (Rodrigues, 1957, pp. 47. 166, 190, 170 e 174)

Não apenas o direito penal brasileiro: Raimundo Nina Rodrigues, como médico, influenciou fortemente as políticas de saúde e de educação, tendo por grande admirador, dentre outros, o também médico e professor, seu discípulo, Afrânio Peixoto.

A ideologia racista, através do Estado republicano, portanto, tomou novo fôlego, com arranjos institucionais elaborados para a política de repressão e dizimação da população negra, como parte do projeto de embranquecimento. Foram novos os meios de coerção à pessoa negra, mas tão contundentes quanto os da Colônia e do Império, justificando o consenso nos campos político, jurídico, social, econômico e científico para a elaboração de uma proposta de embranquecimento do país, necessária, por essa perspectiva, à emancipação civilizatória nacional, formalizada na Era Vargas como nova investida da ideologia racista brasileira (Duarte, 2004).

2.2. A Era Vargas e a eugenia constitucionalizada

A Primeira República, como mantenedora das grandes desigualdades sociais que afligiam principalmente a população negra, indígena e feminina, foi permeada de revoltas como reação necessária à miséria, fome e doenças. É a época dos movimentos sociais de caráter messiânico, lideradas por religiosos críticos à República, como em Canudos, no sertão baiano, massacrado pelas tropas de coronéis locais e pelo exército do governo federal. Outros movimentos e revoltas aplacavam o interior do Brasil e as principais capitais brasileiras, como a Guerra do Contestado, a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, entre outros, além da formação de grupos armados, como no Cangaço.

Culminando no movimento denominado Tenentismo, a insatisfação de jovens oficiais das forças armadas com o tradicional sistema oligárquico envolveu grande parte das classes médias urbanas, dos produtores rurais que não estavam no poder e certos empresários da indústria na luta pela hegemonia. A Revolta do Forte de Copacabana, em 1922, as Revoltas de 1924, a Coluna Prestes, de 1924 a 1926, não produziram mudanças imediatas na estrutura política brasileira, mas marcaram um espaço de revolta contra o governo. Em agonia pela

crise do café e do capitalismo no final da década de 1920, a Primeira República viu a desestruturação de suas bases políticas e o crescimento da Aliança Liberal, que lançou o nome de Getúlio Vargas para presidente da República e João Pessoa para vice. Ao lado desse movimento dos renovadores, das facções burguesas não vinculadas ao café, e certos políticos tradicionais, das classes médias urbanas e dos militares ligados ao tenentismo, ganhavam força os movimentos sociais negros, operários, camponeses e feministas, com suas reivindicações específicas. A derrota da Aliança Liberal nas eleições e a consequente vitória da oligarquia paulista, com Júlio Prestes “eleito” (em época de eleições fraudulentas e quase nenhuma participação popular) para presidente, acirraram o clima de tensão desses movimentos; para assumir o comando do processo político, as elites da Aliança Liberal depuseram Washington Luís antes do fim do mandato e entregaram a Getúlio Vargas o poder. Instaurou-se, com a chamada Revolução de 1930, o período getulista.

Entre as primeiras medidas de Vargas esteve a suspensão da Constituição de 1891. Um novo Código Eleitoral em 1932 passa a permitir o direito ao voto e à elegibilidade de mulheres funcionárias públicas com atividade remunerada. Carlota Pereira de Queiroz foi a primeira mulher eleita para uma Assembleia Constituinte, participando da elaboração da Constituição de 1934 (Teles, 1993).

A nova Constituição teve por principal influência a Constituição alemã de Weimar de 1919, e ainda a da Espanha (1919) e da Áustria (1920) (Cerqueira, 1993). A concepção de intervenção do Estado na economia substitui a política liberal radical do modelo anterior, como na implantação do *new deal* dos Estados Unidos e o planejamento dos países socialistas (Pinho, 2002), tendo, contudo, também fonte direta no corporativismo fascista e na constituição anterior de 1891, adotando, particularmente, um novo sistema de reforma constitucional (Cerqueira, 1993).

O Título referente aos direitos fundamentais é nomeado Declaração de Direitos, abrangendo os direitos políticos e civis. Os direitos econômicos, sociais e culturais seguem-se nos próximos títulos (Da Ordem Econômica e Social e Da Família, da Educação e da Cultura), numa progressão do reconhecimento jurídico e teórico aos direitos humanos em forte discussão na sociedade internacional da época.

Avança-se quanto aos direitos políticos com a extensão do direito de voto às mulheres (art. 108), mas ainda apenas aquelas que exercessem função pública remunerada (art.109), o que ainda restringia sua participação política, em especial das mulheres negras, que pouco ocupavam tais funções públicas, estando a maioria nos trabalhos domésticos (Gonçalves & Silva, 2000; Santos, H.,2003); mantinha-se a exclusão dos mendigos e analfabetos aos direitos políticos.

O direito à igualdade formal, pela primeira vez no Brasil, é situado em relação às raças, explicitado no artigo 113, 1: “Todos são iguaes perante a lei. Não haverá privilégios, nem distincções, por motivo de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos paes, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideas políticas”. Ou seja, a Constituição de 1934 é a primeira a referenciar a questão racial, de gênero e classe no Brasil, decorrente do fortalecimento dos movimentos sociais nesses campos. Mas, se por um lado anunciava uma suposta igualdade racial, por outro formalizava textualmente a teoria do embranquecimento através do processo de eugenia:

Art. 121. A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do paiz.

(...) *Omissis*

§6º A entrada de imigrantes no território nacional soffrerá as restricções necessárias á garantia da integração ethnica e capacidade physica e civil do immigrant (...).

(...) *Omissis*

Art. 138. Incumbe á União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) (...) *Omissis*;
- b) Estimular a educação eugênica (...)

A disposição referente à entrada de imigrantes trazia, implícita, mas inegavelmente, as restrições quanto aos africanos, semitas e asiáticos, de acordo com as propostas anteriores vindas desde a década de 1920. Nei Lopes (1988) relata a discussão legislativa a respeito. Em 1921, os deputados Andrade Bezerra e Cincinato Braga apresentaram tal proposta, referindo-se à proibição “...de colonos da raça preta no Brasil e, quanto ao amarelo, será ela permitida, anualmente, em número correspondente a 5% dos indivíduos existentes no país”. O projeto encontrava apoio em Oliveira Vianna, que assim se justificava: “Também sou contra a imigração de quaisquer outras raças que não as raças brancas da Europa (...) teria sido infinitamente melhor que eles [os negros] não se tivessem constituído num dos grandes fatores da formação da nossa nacionalidade” (*apud* Lopes, 1988, pp. 182-183). A proposta encontrou continuidade em 1933, já na Constituinte, pretendendo determinar a proibição da entrada no país de pessoas negras e orientais.

O processo de legitimação institucional da eugenia é acentuado na Era Vargas. Em 1935, o Congresso aprovou modificações na lei de segurança nacional, de inspiração fascista, e outras emendas que conferiam poderes ditatoriais ao presidente da República. A Constituição de 1934, com sua extensa declaração de direitos e a enunciação, mesmo contraditória aos dispositivos seguintes, do princípio da igualdade racial, durou apenas três anos, sendo substituída pela Constituição de 1937, imposta por Getúlio Vargas na instauração do Estado Novo (Duarte, 2004).

Conhecida como Polaca, por sua semelhança à constituição polonesa, a carta constitucional de 1937 reduziu os direitos antes ampliados, inclusive perdendo a referência da igualdade racial e de gênero que havia na de 1934.

2.3. Políticas Racistas, Resistência Negra e Projetos Educativos

As teorias racistas do final do século XIX, incorporadas por autores como Sílvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues⁷, ganharam força e apoio do Estado na Era Vargas, pela defesa do processo de “purificação” racial, como se vê no discurso do então ministro das Relações Exteriores do Estado Novo, Osvaldo Aranha, em entrevista concedida à antropóloga Ruth Landes, no ano de 1938:

... devo dizer-lhe que o nosso atraso político, que tornou esta ditadura necessária, se explica perfeitamente pelo nosso sangue negro. Infelizmente. Por isso, estamos tentando expurgar esse sangue, construindo uma nação para todos, limpando a raça brasileira (*apud* Lopes, 1988, p. 183).

Os esforços nesse sentido foram coroados com o Decreto-lei nº 7.967 de 18 de setembro de 1945, sobre imigração e colonização, determinando que “Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (art. 2º).

A política oficial eugenista desse período demonstra explicitamente o intuito de embranquecimento sistemático da população brasileira, ao mesmo tempo em que ganha

⁷ Do final do século XIX até o Estado Novo, as teorias raciais abordavam a mestiçagem em pelo menos dois aspectos. Enquanto uma tendência representada por Sílvio Romero (1954) acreditava na mestiçagem como proposta para o embranquecimento, dado que a raça “mais forte e mais hábil” – a raça branca – viria a triunfar num espaço de cem anos no Brasil, Raimundo Nina Rodrigues e sua escola via na mestiçagem um enegrecimento da população brasileira, o que resultaria na sua “degradação”, propondo, deste modo, um controle dos negros e mestiços degenerados via responsabilização penal, para o embranquecimento do país (Munanga, 1999).

campo outra abordagem a respeito da relação entre miscigenação e identidade nacional brasileira: o mito da mestiçagem e da “democracia étnica”, conhecida posteriormente como democracia racial, capitaneado por Gilberto Freyre, que edulcora o período de escravidão colonial. Nesse mito, minimiza-se e até mesmo são romanceadas as relações de dominação e opressão entre as raças no Brasil – além de advogar uma mestiçagem redentora dos problemas raciais no país, desde que negras e negros permanecessem em lugares de subordinação:

Todo *brasileiro*, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma quando não na alma, e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e/ou do negro.

(...) trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que *nos* embalou. (...) Da mulata que *nos* tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que *nos* iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. (Freyre, 2002, p. 344. Grifos nossos)

Temos então a configuração de processos jurídicos, políticos e de pensamento científico no Brasil sobre a questão racial como problemática da identidade nacional, e um grande contexto de mudanças sociais ocorridas desde o processo de emancipação civil das pessoas negras, geradas com mecanismos criadores de exclusão e desigualdades pela Lei Rio Branco (Lei do Ventre Livre), Lei Saraiva-Cotegipe (Lei dos Sexagenários) e pela Lei Áurea. Naquele cenário da primeira metade do século XX, a população negra estava completamente relegada ao abandono estatal, submetida ainda a formas institucionais de repressão racial. Daí que organizações de protesto dos negros surgiram em diversas partes do país, mantida essa tendência ao longo de todo o século XX (Gonçalves & Silva, 2000).

Nas primeiras décadas desse século, polos de agregação vão se formando entre a população negra, tanto no sentido recreativo como cultural e político. Entre as demandas, o direito à educação foi se firmando como uma bandeira de luta das movimentações negras, já que as crianças negras estavam afastadas da escola e desde cedo eram levadas ao trabalho

para contribuição no sustento de casa. Na década de 1920, a escolarização para a população negra, quando acontecia, dava-se já na idade adulta entre os homens negros; as mulheres, em grande parte, desde a infância passavam a trabalhar na casa de famílias, pouco ou nada remuneradas (Gonçalves & Silva, 2000).

A partir da década de 1930, o movimento negro se organizou mais contundentemente em frentes políticas de luta e encontros de reivindicação pelo protagonismo negro, como a Frente Negra Brasileira de militantes paulistas, extinta no golpe do Estado Novo (1930/1937), o Clube Negro de Cultura Social (1932), o Congresso Afro-campineiro (1938), o Teatro Experimental do Negro – TEN – fundado em 1944, e o seu jornal Quilombo, a realização do Convenção Nacional do Negro (1945), a Conferência Nacional do Negro (1949) e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950). Essas expressões do protagonismo negro, dentre outras, denunciavam a política segregacionista ao mesmo tempo em que criticava os estudos culturalistas, nos quais a contribuição histórica do povo negro era folclorizada:

Enquanto nosso movimento atuava no centro-sul do país, um grupo de estudiosos realizava no Recife (1934) e na Bahia (1937), respectivamente, o I e o II Congresso Afro-brasileiro. Foram congressos acadêmicos. Descreveram o negro sob aspectos históricos, antropológicos, folclóricos, etnográficos, usaram o negro como matéria-prima de pesquisas. Mas não se confundiram com as reivindicações práticas e objetivas da gente negra. (Nascimento, 1982, p. 82)

O marco da década de 1930 para a organização do movimento social negro traz o destaque da Frente Negra Brasileira, que se iniciou em São Paulo, mas ramificou pelo interior do estado e em outras capitais do país. A característica diferenciada dos movimentos negros desta época, de sentido mais cívico e urbano, representava uma atuação de segmentos organizados da população negra para adquirir os mesmos direitos dos imigrantes estrangeiros (Fernandes, 1978; Silva, 1994).

Abrigando diversas tendências, a Frente surgiu em um momento de grande agitação política, com a revolução constitucionalista, movimentos de esquerda e de direita, como o integralismo. Trazia como propostas à população negra possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial, expressando aspirações de negros de classe média, que não necessariamente abrigassem concepções políticas (Barbosa, 1998).

Em Mococa havia um racismo tremendo. Pra se ter uma idéia, não podíamos jogar no time de futebol dos brancos. Éramos sempre deixados de lado, embora nunca dissessem explicitamente a razão. Tivemos então a iniciativa de formar um time de futebol só de pretos. Dessa forma podíamos jogar.

A Frente Negra tornou-se a minha segunda casa. Tinha sido fundada na praça da Sé e sua sede era na Liberdade. (...) O que atraía a gente era aquele aspecto de grandeza, quer dizer, o conteúdo político só muito tempo depois a gente conseguiu compreender. (Aristides Barbosa, que integrou a Frente Negra paulista, em entrevista a Márcio Barbosa, Quilombhoje, 1998, pp. 17-18)

Essa visão, no entanto, não é partilhada por outros integrantes da Frente, com visão mais política e focada no movimento social, o que justificou a organização da Frente como partido político:

A Frente Negra foi um movimento social que ajudou muito nas lutas pelas posições do negro aqui em São Paulo. Existiam diversas entidades negras. Todas essas entidades cuidavam da parte recreativa e social, mas a Frente veio com um programa de luta para conquistar posições para o negro em todos os setores da vida brasileira. Um dos seus departamentos, inclusive, enveredou pela questão política, porque nós chegamos à conclusão de que, para conquistar o que desejávamos, teríamos de lutar no campo político, teríamos de ter um partido que verdadeiramente nos representasse.(...) Por isso a Frente cresceu muito, cresceu de uma tal maneira que tinha delegação no Rio de Janeiro, na Bahia, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, etc. (Francisco Lucrécio, que integrou a Frente Negra paulista, em entrevista a Márcio Barbosa, Quilombhoje, 1998, p. 38).

A Frente Negra Pernambucana, ramificação da Frente Negra Brasileira, consta na história dos movimentos negros em Recife, como apresenta a pesquisadora Maria Auxiliadora

Gonçalves da Silva (1994). Criada em 1934, teve como integrantes José Vicente Lima, Solano Trindade, Gerson Monteiro de Lima, José Melo de Albuquerque e Miguel Barros, com o objetivo de “redimir o negro da condição de semi-escravo, sem acesso aos meios de progresso pela ascensão social e econômica” (*Apud* Silva, 1994, p.58). Não era uma proposta de contestação frontal ao poder estabelecido, mas centrava-se, principalmente, na busca pela oportunidade de escolaridade, principalmente o acesso à Universidade e ao mercado de trabalho. Com a perspectiva de educar as novas gerações da raça negra, criou o Teatro Popular Brasileiro, em que reunia jovens negros e trabalhadores, pesquisou com profundidade a arte e cultura negra e organizou apresentações por todo o país (Silva, 1994; Gonçalves & Silva, 2000).

A educação, deste modo, foi um dos eixos da Frente Negra Brasileira, seguindo um movimento que se iniciou nos anos 1920 com outras entidades negras, no sentido de incentivo ao estudo da população negra. A criação de cursos e escolas mantidas pelas próprias entidades, com professores(as) negros(as), ganhava reforço no tom militante do jornalismo negro, cujos jornalistas militantes defendiam que, após 1888, a consolidação da liberdade exigia educação para todos. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) sustentam que “o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar suas crianças”, quase não havendo referência quanto ao dever do Estado em garantir a educação como direito desta população específica (Gonçalves & Silva, *op.cit.*, p. 142-3).

A Frente Negra Brasileira foi fechada em 1937, por Getúlio Vargas, mas o movimento negro continuou buscando sua organização pelas demandas da população negra. Em meados da década de 1940, a intelectualidade negra se fortalecia na produção de Abdias do Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro (TEN), e de Guerreiro Ramos,

sociólogo. Estes defendiam que a maioria dos estudos antropológicos e sociológicos brasileiros sobre o negro tratavam a identidade negra qual elemento estático ou mumificado, de aspecto pitoresco ou puramente histórico. As reivindicações pelo protagonismo negro, nas palavras de Abdias do Nascimento, pretendia fazer com que o povo negro reencontrasse, da “identidade espiritual da raça negra”, as suas “forças potenciais” (Nascimento, 1982, p. 84).

Com as ramificações de todas as experiências de organização nas primeiras quatro décadas do século XX, e também pela própria consolidação do Estado nacional, o movimento negro vai assumindo características mais nacionais, apesar da ainda centralidade no sudeste. O TEN, organizado no Rio de Janeiro, expandiu-se para outros estados e cidades do país e, com a liderança de Abdias do Nascimento, recolocou a questão da educação na agenda política do movimento negro.

Com encontros e discussões por todo o país, o TEN teve papel importante na Constituinte de 1946. Em 1945 foi realizada em São Paulo, por articulações com organizações negras por todo o país, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro – CNNB, com participação de 500 militantes e representações negras. Nessa Convenção foram elaboradas propostas para a constituinte, com uma segunda reunião no Rio de Janeiro, em 1946. O projeto do TEN tinha por objetivo central o combate ao racismo, através da democratização política, a elaboração de leis antirracistas e a garantia de acesso a direitos, especialmente saúde e educação. Era, porém, uma perspectiva diferenciada da Frente Negra. Com as análises sociológicas de Guerreiro Ramos, a visão dos militantes do TEN reclamava a educação como direito da população negra, portanto, dever do Estado, ainda porque a questão da educação para essa população não era apenas um problema dela, mas um problema nacional (Gonçalves & Silva, 2000).

Ao lado disto, o projeto eugênico surgido entre as décadas de 1920 e 1940 tinha continuidade. Eram realizadas, nas primeiras décadas do século, campanhas de saúde e higiene públicas, com uma inovação na abordagem da mestiçagem: os defensores da saúde e higiene pública agora se opunham à crença disseminada da degeneração racial de negros(as) e mestiços – que encontravam raiz no racismo científico europeu e que teve no Brasil, como maior representante, Raimundo Nina Rodrigues. Em uma nova abordagem, havia um enfoque ambiental e cultural da degeneração, expandindo-se a preocupação com doenças endêmicas e se propondo uma visão de degeneração mais como um problema médico, cultural e psicológico (Dávila, 2006).

2.4. Movimento pela Educação Pública e Eugenia

O movimento da educação pública surgiu e se desenvolveu baseado naquela nova compreensão de que a degeneração era adquirida; daí a reivindicação de médicos de que fosse criado um Ministério da Educação e Saúde. A articulação entre médicos, educadores e cientistas sociais aplicavam as teorias eugênicas para a análise do que consideravam os problemas decorrentes da degeneração. Foi nessa perspectiva que médicos especialistas em saúde pública, como Afrânio Peixoto, passaram a ocupar cargos administrativos na educação, ao tempo em que educadores, por sua vez, se juntavam às organizações de profissionais de saúde pública, como a Sociedade Eugênica de São Paulo, a Liga da Higiene Mental e a Liga Pró-Saneamento (Dávila, 2006).

Ao mesmo tempo, foi um período em que se acirraram as discussões acerca de educação e pedagogia, com contestações dos pensadores da educação contra uma pedagogia tradicional. Era fortalecida a simpatia dos liberais democráticos pelo movimento da Escola Nova, e se propunha uma renovação de técnicas, além da defesa da escola obrigatória e

gratuita; as novas técnicas, aqui, tinham caráter científico, amparadas na sociologia, psicologia, biologia e pedagogia moderna (Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994; Aranha, 2006; Dávila, 2006).

No Brasil, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, assinado por 26 educadores, que defendia a educação obrigatória, gratuita e leiga como dever do Estado. Entre esses educadores estavam Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Jerry Dávila analisa que esses reformadores, quando buscaram “modernizar o Brasil reinventando a educação”, foram buscar experiências no mercado internacional de ideias, com destaque para o educador John Dewey e o psicólogo Lewis Ternam, que “criaram teorias e práticas que os reformadores educacionais do Brasil devoravam” (2006, pp. 165-6).

Com o deslocamento das análises sobre a natureza da raça, com base biológica, para uma perspectiva cultural, a necessidade de treinamento de professores criou forças, dado que a degeneração poderia ser redimida por meio da educação e da saúde; deste modo, a primeira tentativa de fortalecer o treinamento de professores foi feita em 1917, por um dos principais eugenistas e expoente da medicina legal, o criminologista Afrânio Peixoto, que então dirigia o Departamento de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Afrânio Peixoto dizia inclusive que “tínhamos de nos livrar do *mascavo* nacional, tínhamos de jogar fora a borra negra para nos transformarmos, dentro de duzentos anos, num país branco, ocidental e civilizado” (*Apud* Moura, 1994). Sua reforma separou a educação secundária do ensino pedagógico na escola normal do Rio, causando influência para reformas semelhantes em São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco, delineando um treinamento de professoras(es) (Dávila, 2006).

No governo Vargas foi organizado o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, tendo como cenário o movimento das políticas eugenistas de educação e saúde, além da expansão do escolanovismo no Brasil.

Novas reformas referentes à formação de professores, no sentido de seu treinamento, foram realizadas em 1927 e 1934, pelos educadores Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, também líderes do movimento eugenista no Brasil. As reformas realizadas no Rio de Janeiro se estenderam a outros estados, por pretender servir de modelo em todo o país, constituindo uma política educacional que delineava o novo perfil desejado pelos reformistas:

... restringia o treinamento de professores a um grupo de mulheres cada vez mais de elite e dava-lhes o treinamento técnico e a sociabilização necessários para se identificarem com os paradigmas científico-sociais e em lugar das comunidades a serem educadas. O novo Instituto de Educação reforçou os obstáculos enfrentados por brasileiros de cor tanto na educação quanto no emprego (Dávila, 2006, p.173).

O pesquisador Jerry Dávila identifica, assim, a constituição de barragens institucionais que, no projeto eugenista, foram embranquecendo ainda mais a educação, tanto no quadro de professoras e professores quanto no contingente de estudantes. Para o autor, esse período entre 1917 a 1945 foi crucial na exclusão institucionalizada das pessoas negras na educação. O Instituto de Educação foi pensado como uma vitrine da reforma e pesquisa educacionais, tendo sido adotado, ao longo daquela década, pelos estados de São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo, Alagoas, Maranhão, Amazonas, Pará, Paraíba e Sergipe.

Dávila identifica quatro níveis em que as(os) aspirantes negras(os) a professoras(es) poderiam ser marginalizados: a exigência de três anos adicionais de estudo – o ensino secundário, que colocava a carreira fora de alcance das pessoas mais pobres; a exigência de uma bateria de exames de admissão com base em critérios acadêmicos questionáveis, dentro de um padrão físico, estético e psicológico hostil para a admissão; a avaliação rotineira das(os) alunas(os) do Instituto por suas (seus) colegas de classe, colocando os membros de uma minoria não-branca sob “o olhar regulador subjetivo de seus colegas brancos”; e, enfim,

o fato de que “menos da metade dos alunos formados na escola secundária era admitida na Escola de Professores, o que (...) reforçava os critérios profissionalizantes para ser contratado como professor” (2006, p. 175-6).

Não se ocultavam as verdadeiras intenções dos processos seletivos que constituíam barreiras bem definidas a uma parcela da população. Anísio Teixeira afirmava categoricamente o objetivo de preparar elites técnicas de “inteligências privilegiadas”, filtrando candidatas a) por gênero – no início admitiam não mais que 10% de homens em uma classe, em seguida admitindo-se apenas mulheres –, b) por idade – as candidatas tinham de ter entre doze e dezesseis anos, e c) por formação segregada, quando somente as pessoas advindas da escola secundária, após passar por exames com critérios de condições de “saúde, temperamento e inteligência”, podiam ser admitidas na escola normal, o que resultava na admissão de menos da metade das estudantes (Dávila, 2006).

Como vimos, a maioria das mulheres negras não tinha acesso à educação escolarizada, dado que desde a infância, em grande parte, assumiam trabalhos domésticos em manutenção de um lugar social reservado às mulheres negras desde o período escravista; os homens negros tinham algo mais de acesso à educação escolarizada, ainda assim de modo tardio (Gonçalves & Silva, 2000). Se, portanto, exigia-se a instrução secundária para o ingresso na Escola de Professores, com restrição a homens e com o máximo de idade até 16 anos, todas as barreiras foram suficientes para se excluir quase que completamente as pessoas negras na formação de professoras e professores naquele projeto modelo. O resultado impressiona pelas imagens que o pesquisador Jerry Dávila seleciona dos grupos escolares antes do projeto eugenista e após as reformas de Aluísio Peixoto, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira nas escolas públicas, tendo por modelo as de São Paulo e Rio de Janeiro, contando com o apoio governamental do período da Era Vargas, em especial do ministro Gustavo Capanema.

Compilando fotografias de Augusto Malta, artigos de jornal e depoimentos, viu-se que no início do século o número de homens negros envolvidos no ensino público foi diminuindo, como também ocorreu um decréscimo no já pequeno número de mulheres negras; assim, nas décadas de 1930 e 1940, a “esmagadora maioria de professores era composta por mulheres brancas” (Dávila, 2006, p. 152). Na primeira década do século, nas fotografias compiladas, ainda se viam vários professores negros posando junto a mulheres e homens brancos; pela pose conjunta dos homens negros, Jerry Dávila supõe que eles pudessem ter compartilhado uma identidade racial, ainda demonstrando, pelas vestimentas, que eram homens com destaque social. Após 1930, nas fotografias de Malta quase não se viam professores negros, apresentando-se majoritariamente uma população branca feminina ocupando aquele lugar. Se havia, antes de 1930, homens negros de destaque na educação, não será exagerado supor que a restrição aos homens nas escolas de formação de professoras tinha um endereçamento racial.

Isso não se deu, certamente, sem o protesto do movimento negro do período; houve queixas da Frente Negra Brasileira em jornais da imprensa negra, tendo inclusive um membro da Frente Negra Pelotense apresentado discurso a respeito no Congresso Afro-brasileiro de 1934, em Recife, organizado por Gilberto Freyre, da dificuldade das pessoas negras, em especial as mulheres, de desenvolverem estudo e se formarem professoras (Dávila, 2006).

Tal situação pode explicar o foco do movimento negro organizado na Frente Negra Brasileira, em suas várias ramificações, na escolarização da gente negra, por iniciativa do próprio movimento social. Ao observarem os arranjos institucionais criados para a barragem indireta da pessoa negra na admissão como professores(as) e alunos(as), percebiam a necessidade de, através das próprias organizações negras, cumprir o que o estado não cumpria quanto ao acesso à educação. Em Pelotas, por exemplo, de onde veio a denúncia no

Congresso Afro-brasileiro de 1934, já havia outras denúncias registradas pela imprensa negra local desde a primeira década do século XX, pelo jornal *O Alvorada*. Com o abandono do governo desde o início da República, acirrado na Era Vargas, ampliaram-se as experiências de escolarização organizadas e mantidas pelas próprias entidades negras (Gonçalves & Silva, 2000).

Enquanto isso, tem-se o resultado vitorioso de um embranquecimento institucional na formação das professoras do Instituto:

O anuário de 1942 do Instituto possuía fotografia de 172 formandos, dos quais apenas dois eram homens. Apenas doze dos formandos (7% da classe) ostentavam leves características fenotípicas aparentemente afrodescendentes – ou seja, uma pele levemente mais escura ou cabelo levemente mais crespo do que seus colegas. Essa porcentagem coincidia com a das mulheres que descreviam a si mesmas como educadoras públicas ou funcionárias públicas pretas ou pardas no Censo de 1940 no Rio de Janeiro. (Dávila, 2006, p. 182)

Mas as barreiras não foram erguidas apenas para as(os) professoras(es) negras(os) no projeto eugênico de educação, atingindo também o público estudante e moldando os conteúdos pedagógicos da educação pública. A grande reforma efetuada por Anísio Teixeira entre 1931 e 1935, nas escolas da cidade do Rio, reuniu os paradigmas do nacionalismo eugênico para criar o modelo de educação elementar no Rio de Janeiro. Levaram-se programas de educação e saúde aos subúrbios, buscando atingir o que era considerado a deficiência da “nação”, o tal estado de “degeneração”, inadequação eugênica e moral presente entre os pobres de periferia. Mesmo depois de afastado pela oposição de alas católicas, como reação à insistência de Teixeira à laicidade do estado, mantiveram-se aqueles paradigmas que se replicavam como modelo em outros estados, constituindo numa corrente predominante da educação pública brasileira no século XX.

Tais reformas foram sendo desenvolvidas desde Afrânio Peixoto, em 1917, passando por Fernando de Azevedo em 1927 e assumidas em 1931, por Anísio Teixeira, voltadas principalmente para a organização administrativa e profissionalização do ensino. No contexto social daquele tempo, estimava-se que, no Rio de Janeiro – estado modelo das reformas –, das 196 mil crianças entre seis e doze anos na cidade, mais de 60 mil crianças não tinham acesso a nenhum ensino público. Novamente, pelas fotografias de Augusto Malta, cronista fotográfico do Rio de Janeiro, tem-se um registro visual de quem era a parcela da população infantil excluída: na inauguração da Escola General Mitre, na base da favela do Morro do Pinto, em 1925, os estudantes aparecem como um grupo majoritariamente branco e bem vestido, do mesmo modo brancos as professoras e funcionárias(os); ao lado dessa fotografia, porém, Malta tirou uma foto do lado de fora da Escola, após a inauguração – eram crianças, em grande parte negras, descalças, olhando curiosas para o evento. Na nota do próprio Malta, a indagação: “Um contingente do Morro do Pinto que não vai à escola?” (*In* Dávila, 2006, p. 207).

Ao mesmo tempo, Anísio Teixeira inaugurava uma era de testes e medidas psicológicas no Brasil, cujos exames psicológicos e físicos eram semelhantes para classificar “criminosos, loucos e outros ‘degenerados’” (Dávila, *op.cit.*, p. 221). Criou-se uma tradição de avaliação dos corpos estudantis heterogêneos por meio de medidas científicas de termos raciais e de classe; assim, educadoras(es) aplicavam padrões médicos e higiênicos, seguindo de perto a teoria eugênica. Testes de inteligência eram aplicados no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco. Em Recife, no ano de 1925, o psicólogo Ulisses Pernambucano organizou um Instituto de Psicologia no sistema escolar, criando medidas de inteligência para selecionar candidatos à escola normal estadual. Também em Minas Gerais, com a Reforma Francisco Campos na educação pública do estado, foi incluído um departamento de psicologia para a realização de experiências com testes de inteligência.

Mas foi mesmo no Rio de Janeiro, sob o comando de Anísio Teixeira – líder do movimento Escola Nova no Brasil –, que foi realizado o maior experimento com testes de inteligência e avaliação. Teixeira recrutou Lourenço Filho para dirigir o Instituto de Educação, e Isaías Alves – este que seria participante ativo do integralismo entre 1934 e 1937 – para chefiar o novo Serviço de Testes e Escalas – STE. Segundo Isaías Alves, através da ciência poder-se-ia definir a diferenciação natural das inteligências.

Lourenço Filho aplicou o Teste ABC em 1928, tendo Alves reaplicado esse mesmo teste experimental em 1932, além do Teste Coletivo de Terman, em mais de 8.000 alunos, tabulando os dados e analisando os resultados por raça e classe social – algo que Lourenço Filho tinha se negado a fazer. Mesmo com poucas crianças negras na amostra, Alves chegou a conclusões sobre “diferenças significativas entre as medidas obtidas nos grupos branco e preto” (Dávila, 2006, p. 226).

Dos alunos que fizeram o Teste ABC, 14% eram considerados “mulatos” e 8% negros. Dos que realizaram o Teste Coletivo de Inteligência de Terman, apenas 3% eram negros e 13% “mulatos” – destes, dois negros e dezesseis “mulatos” foram classificados como ricos, em contraste com os 487 brancos considerados ricos. As pontuações resultantes do teste apresentavam uma pontuação mais alta entre os alunos do grupo branco no ensino superior e médio, seguidas das pontuações dos “mulatos”, e, com menores pontuações, dos pretos. Esse teste seria novamente aplicado em 1934 pelo novo diretor J. P. Fontanelle – médico ativo no movimento em defesa da saúde pública e saneamento – confirmando a tendência estabelecida por Alves: os alunos brancos obtinham pontuações mais altas, seguidos pelos “mulatos” e pretos (Dávila, op. cit.).

Como conclusão de sua pesquisa sobre as políticas educacionais do período analisado, Jerry Dávila afirma, diante dos dados, que o Estado Novo não apenas continuou o projeto

eugênico do início do século XX, como deu uma nova face ao nacionalismo eugênico, tornando o papel da raça mais fixo e mais evidente nas relações entre educação, raça e nacionalismo.

As mudanças nesse sentido incluíam, além dos obstáculos concretos à profissionalização de pessoas negras como professoras e professores, e ao acesso de estudantes negras(os), o modelamento de um conteúdo educacional visando à europeização e, conseqüentemente, consolidação de conhecimentos branco-centrados. Heitor Villa-Lobos é o grande exemplo de músico e educador parte desse processo (Lemos, 2011).

No início da década de 1930, Villa-Lobos interveio na defesa da educação musical, no que resultou na reforma de ensino Francisco Campos, em 1931. Com essa reforma, o governo federal tornou obrigatório o ensino do Canto Orfeônico, não apenas no ensino primário, como também no ginásial, sendo esta uma luta desde o início do século por outros músicos e educadores. Assim, na reforma de Anísio Teixeira, de 1932, a música teria um lugar proeminente, como um dos pilares da Escola Nova. A preocupação com a educação musical pelos escolanovistas, no entanto, era a de formar indivíduos que convivessem harmonicamente com a sociedade, integrante de um corpo de doutrina. Na perspectiva escolanovista brasileira, as atividades musicais deveriam utilizar os motivos da natureza e do folclore nacionais, o que será uma característica forte da atuação pedagógica de Villa-Lobos. Este pretendeu criar uma estética brasileira que findou por ser perniciososa às culturas afro-brasileira e indígena, traduzindo-as por folclore nacional (Dávila, 2006; Lemos, 2011).

2.5. A demanda da Educação pelas novas organizações do Movimento Negro: o Pós-1978

No fim dos anos 1940 e na década de 1950, porém, houve uma intensa mobilização política, desde o processo Constituinte de 1946, que gerou um grande movimento de democratização, exigindo visões mais amplas da realidade nacional. Ao lado da reorganização do movimento negro, marcado pela mobilização do Teatro Experimental do Negro, e do ingresso de ideais revolucionários, como o da Negritude de Aimé Cesáire e Leopold Senghor, fortaleceram-se alianças do movimento negro com a intelectualidade acadêmica. Nesse contexto, pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes apresentaram estudos que denunciavam o problema racial brasileiro. Esse período vai marcar um fortalecimento das reivindicações do movimento negro no sentido de exigir que o Estado brasileiro promovesse ensino fundamental a todos e, no tocante ao ensino secundário e superior, um subsidiamento específico para a população negra, já que essa parcela populacional foi profundamente excluída daqueles dois níveis de ensino (Gonçalves & Silva, 2000).

As reivindicações não eram apenas no tocante ao acesso à escolarização, no entanto; o TEN identificava a base eurocêntrica dos currículos escolares, reproduzindo visões estereotipadas sobre o povo brasileiro, causando nas pessoas negras um sentimento de inferioridade e problemas psicológicos decorrentes dele. Como estratégia de combate àqueles problemas, o TEN desenvolveu uma experiência dramática no teatro, para libertação psicológica dos recalques e neuroses das pessoas negras, e libertação ideológica do racismo das pessoas brancas, além de formar autores que pudessem realizar uma crítica profunda das raízes eurocênicas da cultura em nosso país (Gonçalves & Silva, 2000).

Após a experiência do TEN, com as rupturas políticas representadas pelo golpe militar de 1964 e o sufocamento dos movimentos sociais, o Brasil passa um período de ações mais isoladas em termos de articulação política contra o racismo e pelo reconhecimento e fortalecimento da cultura afro-brasileira.

A instauração de um regime ditatorial, com o golpe militar de 1964, dificultava ainda mais a denúncia sobre as desigualdades raciais e o racismo do Estado. A Lei de Segurança Nacional do período ditatorial proibia a discussão de problemas raciais de qualquer gênero, dogmatizando o mito da democracia racial. Ao mesmo tempo, em 1966, as publicações oficiais do Ministério das Relações Exteriores, ao tratar das características da população brasileira, afirmava ser, a sua maioria, “composta de brancos, a porcentagem de pessoas de sangue misto sendo diminuta” (Nascimento, 1982, p. 28).

A intenção de negar a negritude brasileira fez o governo militar vetar a publicação do quesito “cor” no Censo de 1970. Ainda assim, o IBGE realizou pesquisa intitulada “O lugar do negro na força de trabalho”, utilizando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) para constatar as desigualdades raciais. A publicação foi proibida pelo regime militar, vindo a público somente em 1983 (Santos, H., 2003).

Abdias do Nascimento (1982) avalia que a repressão do período militar sobre a discussão denunciativa do racismo, ironicamente, acabou impulsionando a participação de ativistas negros(as) nos foros internacionais do mundo africano, da diáspora. O próprio participou de discussões nos Estados Unidos, em conferência do VI Congresso Pan-Africano, na Jamaica, em 1973 e do Congresso em Dar-es-Salaam, 1974. Na assembleia com mais de 500 delegados africanos, do continente e da diáspora, Abdias do Nascimento relatou as condições de opressão racial no Brasil. Ainda, contou com sua participação o Seminário sobre Alternativas Africanas, em Dakar, patrocinado pelo governo do presidente do Senegal,

Leopoldo S. Senghor, o II Festival Mundial de Arte e Cultura Negro-Africanas, dentre outros encontros internacionais da diáspora que também contaram com outros militantes, artistas e intelectuais negros, como Manuel Zapata Olivella, Sebastião Rodrigues Alves, Marina Avelar Sena e Eduardo de Oliveira e Oliveira (Nascimento, 1982).

Ao lado disto, no final dos anos 1970, o debate racial ganhou novas contribuições científicas pela intelectualidade branca, merecendo destaque a produção de Florestan Fernandes (1978) e Carlos Hasenbalg (2005). À essa época também surge como refutação às bases culturalistas da análise social a obra de Jacob Gorender, “O Escravismo Colonial” (1978/2001): Gorender inovava a análise da historiografia brasileira propondo a categoria histórica da escravidão colonial como um sistema político-econômico peculiar no Brasil. Discordava de Gilberto Freyre – que via na família patriarcal o fator de formação da unidade nacional brasileira – e identificava a escravidão negra como o fator decisivo para a manutenção da nossa unidade sob a manipulação da classe dominante escravocrata.

O PNAD passa a utilizar, a partir de 1987, o quesito raça/cor no levantamento estatístico. Já na década de 1980 o debate racial retorna com nova força na sociedade civil organizada, no Movimento Negro e nas pesquisas acadêmicas.

Portanto, aquela que foi a proposta de articulação entre educação e cultura do TEN será retomada em outros momentos de atuação do movimento negro nas discussões políticas a respeito das questões educacionais e do racismo no Brasil, especialmente a partir da criação do Movimento Negro Unificado, considerado por Clóvis Moura (1994) o movimento que, inicialmente, apresentou a proposta de mudança social mais radical de dinamização da nossa estrutura para modificações nas relações raciais e sociais.

Criado em junho de 1978 num ato público no Teatro Municipal, em São Paulo, reuniu mais de três mil negras e negros, com moções de apoio dos estados de Minas Gerais,

Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Sergipe, Alagoas e dos negros presidiários da Casa de Detenção de São Paulo. Surgido como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – posteriormente modificado para Movimento Negro Unificado/MNU –, foi uma reação à discriminação de quatro atletas negros no Clube Tietê de São Paulo e da morte de Robson Silveira da Luz, operário negro. No ato público de lançamento, foi lida uma carta aberta por 500 pessoas, segundo a imprensa da época, denunciando a discriminação racial, a opressão policial, o subemprego e a marginalização (MNU, 1988; Moura, 1994).

A partir do lançamento do MNUCDR, depois MNU, por todo o país se multiplicaram entidades negras e atividades políticas de reorganização do movimento negro no Brasil. Em 1979, no seguimento daquela nova efervescência político-social, um grupo de negras e negros se reuniu em Recife com o objetivo de estudar e discutir as questões raciais. Militantes e intelectuais como Inaldete Pinheiro, Edvaldo Ramos, Tereza de França, Lúcia Crispiniano, entre outras(os), resolveram comemorar o Dia Nacional da Consciência Negra com exibição de filmes, palestras, poesias, músicas e danças afro-brasileiras. Foram realizadas reuniões abertas no Diretório Central dos Estudantes, discutindo a formação de um movimento ou entidade que organizasse algo como fora criado em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Em 1980 foi criado, decorrentemente dessas reuniões, o Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra – CECERNE – em Recife. No entanto, o CECERNE não foi consenso, tendo sido criado, à parte, o Teatro Experimental do Negro em Pernambuco, sem compromisso político. Em seguida, o CECERNE se torna o Movimento Negro do Recife – MNR, com postura política mais forte e considerada radical, até que seus integrantes decidem integrar-se ao Movimento Negro Unificado – MNU. Algumas e alguns integrantes do CECERNE fizeram parte do MNU-Recife, como Inaldete Pinheiro, Gilson Santana (Meia-Noite), Marta Rosa, Jandira Mendes, dentre outras(os). Com enfoque na denúncia do mito da democracia racial, o MNU-Recife tratou da desproporção entre negros(as) e brancos(as) nas classes ricas e médias,

nas escolas particulares e nas universidades, e sobre a concentração de negros(as) nas favelas, alagados e bairros periféricos (Silva, 1994).

Da década de 1980 a primeiros anos da década de 2000, ganham destaque as entidades negras organizadas em torno da luta do Movimento Negro contra o racismo, como o Centro de Defesa do Negro do Pará – Cedenpa, o Centro de Cultura Negra – CNN, do Maranhão, Casa de Cultura da Mulher Negra – CCMN, de Santos/SP, Geledés, de São Paulo, Djumbay, de Pernambuco, dentre centenas de organizações e grupos político-culturais pautados pela dimensão racial dos problemas brasileiros.

Foi com o surgimento dessas novas formas de movimento negro, portanto, que a educação retornou como forte demanda na luta das entidades negras. São organizações novas, com aumento do número de militantes de formação no nível médio e superior. Através da academia, intensificou-se a comunicação entre pesquisadores(as) e militantes negros(as), com trocas de experiências que possibilitaram maior produção fora da academia, além de ampliar a discussão dentro das próprias universidades.

Em 1982, como um dos marcos dessa tendência, foi organizada uma mesa-redonda sobre a discriminação nos sistemas de ensino na Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte. Luiz Alberto Oliveira e Petronilha B. Gonçalves Silva (2000) consideram que não foi por acaso que, no processo de redemocratização daquela época, aumentou-se significativamente a produção teórica acerca das mulheres na educação, bem como das necessidades educacionais de grupos excluídos. No mesmo ano e lugar, também ocorre a Convenção do Movimento Negro Unificado, cujo Programa de Ação acentuava a necessidade de uma profunda mudança nos currículos brasileiros, com o objetivo de eliminar os estereótipos racistas em relação às pessoas negras e à cultura afro-brasileira na formação das(os) professoras(es). Além disto, tratou-se da necessidade de aumentar o acesso de

negras(os) em todos os níveis educacionais, com a instituição de bolsas para a permanência de crianças e jovens negros no sistema de ensino.

A década de 1980 foi um ano politicamente decisivo para o início de uma reorganização de arranjos institucionais no país. Desde o início da década, houve mudanças nos governos locais, e em algumas administrações, como em São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Distrito Federal, foram criadas assessorias específicas para assuntos da comunidade negra. Entre outras coisas, tais assessorias buscavam interferir nos currículos escolares e livros didáticos, aumentando-se o interesse pelo estudo das relações raciais e do preconceito na escola, na maioria pelas(os) próprias(os) negras(os) (Gonçalves & Silva, 2000).

No período político de intensa mobilização social pelas eleições diretas e pela transição democrática, várias experiências e práticas educativas referentes às comunidades negras serão registradas e analisadas em eventos que envolviam aquelas assessorias, resultando em encontros cujas análises envolviam os impactos identitários e de combate ao racismo da educação comunitária. Em 1984 e 1985, seguindo essa tendência, foi realizada pela tradicional Sociedade Beneficente e Cultural Floresta Aurora, de Porto Alegre, com o apoio dos Agentes de Pastorais Negros e Grupos de Negros do Partido Democrático Trabalhista do Rio Grande do Sul, os I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação. Nesses encontros, foram tratados os temas da construção positiva da identidade negra da criança, a autoestima de crianças e jovens negras(os), o teatro como instrumento educativo, entre outros, tendo a participação de expoentes intelectuais negras(os), como Henrique Cunha Jr. e Petronilha B. G. e Silva. Projetos de educação das relações raciais, com a introdução da história e cultura negra, vão ser desenvolvidos como decorrência desses

eventos e de outras iniciativas do próprio sistema de ensino, embora fossem iniciativas individualizadas.

Em 1986, foi realizado um encontro político-acadêmico organizado pela Fundação Carlos Chagas, a pedido do Conselho de Desenvolvimento e Participação de Comunidade Negra do Estado de São Paulo, denominado Raça Negra e Educação. Esse encontro fez um balanço da produção teórica a respeito, como de experiências de políticas públicas e de ação educativa comunitária. Nesse mesmo ano, na Bahia, como fruto das reivindicações do GT de Educação do MNU-BA, foi criada a disciplina optativa de *Introdução aos Estudos Africanos* nos 1º e 2º graus da rede de ensino baiano. No ano de 1987, organizações negras de Brasília levantam o tema do racismo no livro didático, pressionando a Fundação de Assistência ao Estudante para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo no livro didático (Gonçalves & Silva, 2000; Silva, 2001).

Com o advento da Constituição de 1988, a questão racial foi formalmente colocada em pauta pelas instituições públicas administrativas, legislativas e judiciárias, com a criminalização do racismo e com a ressignificação do princípio da igualdade, que a partir de então terá como conteúdo material o combate às discriminações. Ganha dimensão o tema das políticas afirmativas, especialmente na saúde e na educação, já presente como projeto político no movimento negro desde que a Convenção Nacional do Negro, em 1946, apresentou à Assembleia Nacional Constituinte proposições e medidas para políticas públicas de igualdade racial. A própria Constituição Federal expressa objetivamente políticas afirmativas para deficientes físicos e mulheres, sendo outros segmentos – como população negra, crianças e adolescentes e idosos/as – pauta de normativas especiais e discussões públicas subsequentes (Duarte, 2006).

O ano de 1988 também foi significativo, além de ser o ano da promulgação da nova

Constituição, pelo centenário da abolição formal da escravatura. Foram realizados inúmeros encontros de discussão e análise da problemática do racismo. Vale destacar o VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, sediado no Recife, que foi inteiramente dedicado às questões educacionais para a população negra. Esse encontro, protagonizado por mulheres negras, apresentou os dados de exclusão da população negra no campo da educação mas, mais ainda, avaliou criticamente a orientação racista e sexista da educação escolarizada. A reivindicação se deu, deste modo, não apenas quanto ao acesso, mas quanto à qualidade de ensino e o combate à discriminação.

A década de 1990 dará continuidade ao fortalecimento das mulheres negras como movimento interseccionalizado do movimento negro e movimento de mulheres. Com isso, serão fortalecidas as militâncias negro-feministas, em atividades de base em torno de organizações de mulheres negras, e no incentivo de academização das militantes, que passam a produzir de forma contundente, via academia, uma produção teórica e experimental de pesquisas voltadas à demarcação do problema racial brasileiro, com foco na saúde da mulher negra e na educação das relações raciais (Gonçalves & Silva, 2000).

2.6. História e Cultura Afro-brasileira nas escolas: uma conquista da luta contra as desigualdades raciais na educação

Em 2003, coroando a mobilização das organizações negras no debate acerca da educação, racismo e relações raciais, foi promulgada a Lei nº 10.639, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. A respeito da lei, o Conselho Nacional de Educação – CNE emitiu o Parecer 003/2004, construído através de consulta por questionários ao Movimento

Negro, a militantes, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores e professoras e a pais e mães de estudantes.

O referido Parecer, elaborado por Petronilha B. Gonçalves e Silva (relatora), afirma a necessidade de se responder à demanda da população negra pelo reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Identifica na escola o papel preponderante – embora não exclusivo – para a “eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, a conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais”, bem como a conhecimentos fundamentais para a consolidação de nações democráticas e igualitárias (2004, p. 05).

Como afirma Eliane Cavalleiro (s/d), é característica da educação formal escolarizada não ter elementos que propiciem uma identificação positiva de alunas e alunos negras(os) com o próprio sistema escolar. Diversas pesquisas e publicações já demonstraram que nas escolas públicas e privadas a questão racial surge como um dado de inferiorização de crianças e jovens negros(as), tanto pelo silenciamento dos conflitos raciais em sala quanto com relação ao racismo no livro didático (Cavalleiro, s/d; Trindade, 1994; Oliveira, 1999; Botelho, 1999; Oliveira, 2003; Santos & Lobato, orgs., 2003; MEC, 2006; Garrido, 2008; Silva, 2011; Coelho & Coelho, 2013; Sampaio & Pina, 2013).

Azoilda Trindade (1994) recorda que a explosão dos textos críticos sobre formas de opressão das classes populares na educação, na década de 1980, inquietou o movimento negro quanto às indagações de que pessoas faziam parte daquelas classes, o que levou as(os) seus(suas) militantes a observarem o cotidiano escolar e as sutilezas do racismo na escola. Em suas próprias investigações, Azoilda Trindade identificou, em primeiro lugar, o caráter

seletivo da matrícula, que demonstrava haver um tipo de escola pública para cada tipo de aluno(a):

A escola... , em Ipanema, não aceita certo tipo de alunos, principalmente se for favelado. Elas selecionam por endereço. Quando chega alguém perguntando se há vaga, a diretora primeiro conversa com o responsável, bate aquele papo, pergunta o endereço e outras coisas – só então diz se há vaga. Quando ela percebe que é do morro, encaminha o responsável para outra escola, que fica perto da descida do morro. Esta é a escola que atende basicamente os moradores de favela. (Depoimento *In* Trindade, p. 62)

Em seguida, a pesquisadora identificou na forma de organização um modelo binário de ocupação dos espaços e ordenamento: fortes/fracos, bons/maus, brancos/pretos, meninos/meninas, professor/aluno. Daí que a hierarquização será decorrente do racismo que estabelecerá o olhar da professora em relação às crianças com quem trabalhará, expressando-se também no planejamento das atividades educativas, caracterizado o racismo pela “omissão, estereotípias, hierarquização das diferenças (saber mais elaborado x saber mais confuso, popular,...) , inferiorização do saber extra-escolar, idealização de um tipo de aluno” (Trindade, p. 67).

As investigações frequentemente descrevem práticas racistas cotidianas, que se revelam presentes não apenas de modo explícito – como com a utilização de apelidos discriminatórios ou repetição de brincadeiras racistas – mas também implicitamente, através de preferências afetivas entre as crianças e diferenças de tratamento das(os) professoras(es) em relação a certas(o) alunas(os). Tais práticas levam, decididamente, a sentimentos de baixa autoestima e negação de si por parte das crianças negras.

Encontramos exemplos em uma pesquisa realizada na 3ª. série de escola da rede municipal de Campinas, por Ivone Martins de Oliveira (1990). A pesquisadora registrou,

através de estudo exploratório, práticas racistas cotidianas em sala, revelando processos de discriminação racial em relação a meninas negras:

Alguns alunos a rejeitavam. Diziam que não queriam sentar no mesmo grupo que ela nem realizar atividades coletivas junto com ela. Em algumas situações, piadinhas e chacotas eram feitas, envolvendo seu nome. Conversando com a professora, esta relatou-nos que Alc já havia reclamado do fato de alguns meninos ficarem “mexendo” com ela na hora do recreio e rirem dela. “Escuridão”, “noite” eram apelidos utilizados por alguns meninos para se referirem a ela. Alc tinha traços de negritude bastante ressaltados (Oliveira, op. cit., p. 47).

Com as relações de agressão racista vivida em sala de aula, as meninas negras revelam o desejo de mudança corporal decorrente do desgosto de carregar em si, por sua própria pele, a única “razão” de ser agredida.

Eu fico com vergonha de mim, às vezes. Às vezes fico louca de vontade de acordar branca, branca de olhos azuis, feito uma alemã e ter pai e mãe branco que vale tanto quanto o pai e mãe dos outros. E não ter que esticar cabelo até doer, pra ele não ficar pixaim (Ine, menina da 3ª. série, *In* Oliveira, 2009).

Nesse relato há a descrição de uma dor resultante da vivência da criança negra do racismo sofrido, entre outros espaços, na própria escola. O “pai e mãe dos outros” indica a sua comparação – e comparação de sua família – com as(os) colegas e seus familiares. Se o racismo é vivido em sala de aula, a escola passa a representar um suporte para as relações de discriminação diárias vivenciadas pelas crianças negras, por diversos aspectos. Um deles é referente ao próprio conteúdo do trabalho educativo.

Denise Maria Botelho (1999) elenca uma série de questões para auxiliar a reflexão sobre relações raciais na educação, conduzindo um processo de reflexões para apontar a problemática das relações raciais nas escolas, como aporte de um processo de transformação que deverá ser praticado pelas(os) educadoras(es). Dentre as questões, ressalta a importância

de se conhecer os índices sociais referentes à população negra no Brasil e a baixa representatividade destas em lugares de poder e/ou destaque; também o questionamento acerca das narrativas históricas sobre o processo escravista e a real significação da mão-de-obra negra na base econômica do Brasil colonial; enfim, faz-se necessário indagar quanto aos conteúdos didáticos positivos que estão relacionados à pessoa negra, observando quais imagens os livros didáticos vinculam ao ser negro.

As reflexões são fundamentais para a mudança de uma realidade em que o sistema escolar reforça as desigualdades entre negros(as) e brancos(as), muitas das vezes fomentada institucionalmente, “quando os recursos educacionais para as áreas de predominância negra são menores, quando não divulgamos a luta dos próprios negros para a sua emancipação civil, quando não nomeamos os carrascos do sistema escravocrata, quando não damos visibilidade aos heróis negros”, dentre outras barragens racistas (Botelho, 1999, p. 32).

Um outro aspecto denunciado nos resultados das pesquisas realizadas em escolas está no livro didático. Em sua maioria, tais livros, historicamente, perpetuaram imagens positivas das pessoas brancas e imagens negativas de pessoas negras – ou simplesmente a sua invisibilidade (Cavalleiro, s/d).

Tendo por objetivo investigar a existência de estereótipos em textos e ilustrações, Ana Célia da Silva (2011) analisou 82 livros didáticos de comunicação e expressão de 1º grau, utilizados em 22 escolas da zona escolar do bairro da Liberdade, em Salvador, no período de 1984 a 1986. Nos resultados, identificou 435 ilustrações de crianças brancas em atividades de lazer ou sala de aula, contra apenas 51 ilustrações de crianças negras, a maioria delas trabalhando ou representando ações consideradas negativas. Dos livros examinados, em apenas 9 a pesquisadora encontrou a imagem da pessoa negra apresentada de modo positivo. As entrevistas com as(os) professoras(es) ainda confirmariam que grande parte das(os)

educadoras(es) não percebia a discriminação racial contida nos livros através daqueles estereótipos.

Carine Sampaio e Maria Cristina Pina (2013), por sua vez, avaliaram o livro de história do Brasil de Joaquim Silva no período da Era Vargas. É importante ressaltar que neste período foram instituídos o Instituto Nacional do Livro – INL e a Comissão Nacional do Livro Didático – CNDL, em 1937 e 1938, respectivamente, o primeiro com a responsabilidade de distribuição e divulgação dos livros didáticos, e o segundo com o dever de analisá-los e julgá-los. As autoras identificaram que, na Reforma Capanema de 1942 – quando da gestão do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema –, refletiu-se um “transplante da ideologia nacionalista”. Naquela reorganização, a disciplina de História do Brasil ocupou o lugar de instrumento da política educacional para se criar ou reafirmar o sentimento patriótico. O livro de História do Brasil para o Quarto Ano Ginásial, de Joaquim Silva (1942), apresentava tal sentimento, especialmente no ufanismo de um suposto Brasil único, sem divisões raciais. Utilizado até a década de 1960, inclusive pelo colégio modelo Pedro II, Joaquim Silva apresentava a ideia que será repetida até mesmo os dias de hoje, de justificativas da escravidão negra no Brasil; reforça o argumento da não-adaptabilidade dos índios e de que os(as) africanos(as) já estavam acostumados(as) com aquele tipo de trabalho escravizado no continente africano. Reproduz o pensamento freyriano de “adoçamento” da escravização pelos portugueses, apresentando-o suavizado, mantendo-se um suposto respeito dos senhores pelas famílias de negros(as) escravizados(as), bem como descrevendo uma influência cultural negra folclorizada que ocuparia exclusivamente um lugar de subalternidade diante do branco, reafirmando o mito da democracia racial (Sampaio & Pina, 2013).

Analisando os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em 2008 para utilização no segundo ciclo do Ensino Fundamental, Míriam Garrido

(2008) elencou os livros de história dos autores contemporâneos Gilberto Cotrim, Claudino Pilette e Nelson Pilette, e Eliete Toledo e Ricardo Dreguer. Nestes, a pesquisadora identifica uma abordagem insuficiente a respeito do processo da violência sofrida pelos escravizados, e uma incorporação apenas pontual da resistência negra em algumas edições dos autores citados. Não há, do mesmo modo, uma presença significativa de capítulos específicos sobre o continente africano e sua história.

A Lei nº10.639/03 será o coroamento de todo um período denunciativo por parte do movimento negro desde o início do século XX, com ênfase na produção científica de mulheres negras educadoras a partir da década de 1980, fortalecida pela nova ordem constitucional no final desta. No Parecer CNE nº 003, buscou-se oferecer uma resposta sobre a demanda por parte da população negra de políticas educacionais de reparação das desigualdades raciais, bem como o reconhecimento de sua história, cultura, identidade.

Trata, [o Parecer] de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à 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. (CNE, 2004, p.02).

Deste modo, tratando das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais, o Parecer nº 003/2004 do CNE faz reconhecer o processo histórico de exclusão da população negra aos direitos educacionais, a veiculação sistemática de estereótipos negativos que induzem a baixa autoestima por parte das pessoas negras, o ocultamento da participação da população negra na formação nacional e a consequente necessidade de que os currículos escolares trabalhem história e cultura africana e afro-

brasileira como correção daquelas práticas racistas em sala de aula, bem como das desigualdades decorrentes do não exercício de direitos no campo da educação.

Além deste reconhecimento, as diretrizes apresentam definições e marcos conceituais para a discussão de políticas públicas específicas à população negra, como o conceito político de raça, a análise dos padrões sociais racistas e a responsabilidade da educação escolarizada para a mitigação do racismo.

2.7. A Aplicação da Lei nº 10.639: Problemas, Experiências e Orientações

O passo seguinte, para as pesquisas acerca da educação e das relações raciais, será no tocante à aplicação da Lei nº 10.639/03. Tendo sido vetado o artigo do projeto original que indicava a participação do movimento negro no pensar e no desenvolver os conteúdos dos saberes relacionados à história e cultura africana e afro-brasileira, o que se vê é um período de desorganização/reorganização para necessária adequação àquela obrigatoriedade, buscando-se recursos e instrumentos eficazes ao seu cumprimento.

A questão é que as escolas, ainda seguindo o pensamento hegemônico dos livros de História desde a terceira década do século XX, consideram o assunto “África” e “afro-brasileiros” satisfatoriamente tratados mediante festividades folclóricas ou atividades artísticas que pinçam, de modo acrítico, manifestações culturais negras, como a capoeira e a culinária afro-brasileira. A ideia da “mistura” permanece presente e as ações se circunscrevem ao que já era realizado quando a temática da pluralidade cultural fora tomada como transversal nas disciplinas do ensino fundamental e médio.

Professoras(es), pesquisadoras e pesquisadores negras(os) e militantes do movimento negro iniciaram uma mobilização, a partir da ação educativa, para a realização de atividades

de formação de professoras(es) e aplicação da lei, buscando mapear práticas pedagógicas e avaliar a real implementação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. O desafio está em mobilizar educadoras e educadores, gestoras e gestores, para repensar as relações raciais de modo a ser desconstruído o mito da democracia racial e, portanto, reconstruir as perspectivas de análise e discussão acerca da participação da(o) negra(o) na formação nacional, além do reconhecimento do racismo perpetuado nas relações intramuros das escolas brasileiras.

Wilma Baía Coelho e Mauro César Coelho (2013) apresentaram os resultados de uma investigação que envolveu trinta e seis escolas em todo o Brasil, que tivessem incluído em seu Projeto Político-Pedagógico a temática da história e cultura afro-brasileira e africana. Utilizando uma análise de conteúdo do tipo Bardin de documentos escritos e orais, a pesquisadora e o pesquisador constataram que as atividades desenvolvidas nesse sentido atuaram numa mudança no trato da questão etnicorracial, considerados os limites identificados, além de uma nítida alteração de como crianças e adolescentes percebem os índices de cor e raça:

...as atividades analisadas têm sido muito eficazes para a reversão da autoestima dos estudantes negros e pardos. Os relatos do corpo discente são decisivos no sentido de considerar aquelas atividades como determinantes para a reversão de posicionamentos subalternos, para a revisão dos ideais de beleza e para a afirmação da autoconfiança e da condição de agente de direitos (Coelho & Coelho, 2013, p. 75).

O que se constatou, porém, nessas 36 escolas, é que o trato com a temática racial se dá de modo ainda superficial, mantidos os pensamentos de senso comum acerca da geo-história do continente africano e os estereótipos pertinentes ao ideário racista, com práticas que reiteram o lugar dos povos africanos e indígenas em lugares narrativos referente às manifestações culturais da dança, música, alimentação e festejos populares, enquanto o

trabalho e decisões políticas permanecem como atributos do branco (Coelho & Coelho, op.cit.).

A revisão de conceitos raciais, portanto, ainda não é uma realidade. A discussão acerca da implementação da lei está em processo, com a elaboração de atividades formativas na educação das relações etnicorraciais, incluindo a criação de disciplina específica em cursos de licenciatura acerca da Educação para as Relações Etnicorraciais – ERER, já existentes em universidades, como a Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Pampa e a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Em 2006, o Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade publicou as *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*, tendo por equipe técnica as pesquisadoras Ana Flávia M. Pinto, Denise Botelho, Edileuza Penha de Souza, Maria Carolina da Costa Braga e Maria Lúcia de Santana Braga. Nessas Orientações, é contextualizada a realidade brasileira da educação nos níveis infantil, fundamental, médio, na educação de jovens e adultos, nas licenciaturas e na educação quilombola, traçando concepções, orientações e desafios quanto ao trato pedagógico das relações raciais no cotidiano escolar. A proposta da obra é apresentar um Plano de Ação para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, construído mediante grupos de trabalho realizados para cada nível.

Acerca da Educação Fundamental, que é o nível de ensino que selecionamos para nossas investigações, as Orientações trazem princípios e sugestões que possam constituir um referencial curricular com alguns elementos constitutivos da cosmovisão africana, tais como a ancestralidade, a circularidade, a solidariedade, a oralidade, a integração, a coletividade, etc. Considerando o aspecto das diferenças, a serem tratadas como um direito, reconhecem-se, primeiramente, grandes lacunas nos conteúdos escolares no que se refere aos aspectos geo-

históricos, culturais, linguísticas e científicas que possam favorecer uma construção de conhecimento e embasar conceitos mais complexos para a formação e fortalecimento da autoestima das crianças. Pensar na aplicação da Lei nº10.639/04 é, portanto, “focalizar e reagir a estruturas escolares que nos enquadram em modelos por demais rígidos... estarmos abertos ao diálogo, à escuta, à integração de saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares estanques” (MEC, 2006, p. 59).

Para um Plano de Ação, tendo em vista a aplicação da lei no ensino fundamental, orienta-se, com uma leitura e análise da realidade escolar e uma avaliação sistemática e constante, a construção de um ambiente escolar que favoreça a formação da comunidade a respeito das diversidades etnicorraciais, bem como o estabelecimento de canais de comunicação e troca de experiências com o movimento negro, grupos sociais e culturais comunitários.

Deve-se partir das premissas do reconhecimento do racismo, que historicamente colocou a população negra em situação de vulnerabilidade e inaccessão aos direitos de cidadania; da compreensão de que a cosmovisão africana é fundamental e enriquecedora no debate das questões ambientais, tecnológicas, históricas, culturais e éticas em nossas comunidades; da reflexão crítica que todos devemos ter diante do racismo e das desigualdades raciais; da valorização dos profissionais da educação; da promoção da interdisciplinariedade e transdisciplinariedade, e do compromisso quanto à sensibilização das(os) educandas(os) para a importância do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, em suas múltiplas abordagens.

Essas *Orientações* advindas no Ministério da Educação sugerem ainda que o trato da questão racial no cotidiano escolar do Ensino Fundamental poderá constituir-se em:

- 1) Situar a questão racial como conteúdo disciplinar durante todo o ano letivo;

- 2) Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro;
- 3) Abordar as situações de diversidade etnicorracial e a vida cotidiana em sala de aula;
- 4) Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo social negro;
- 5) Incorporar a história e cultura do povo negro como conteúdo escolar;
- 6) Recusar o uso de material pedagógico que contenha imagens estereotipadas da pessoa negra; e
- 7) Construir coletivamente alternativas pedagógicas com o suporte de recursos didáticos adequados.

Esse é um trabalho que deverá envolver toda a comunidade escolar, garantindo-se a disponibilização de materiais e recursos didáticos apropriados às demandas locais e à complexidade da temática (MEC, 2006).

A experiência e a convivência com o debate racial, no entanto, nos mostrou que há um ponto que é um constante dilema na discussão, elaboração e proposição de práticas e políticas de afirmação negra, e mesmo de combate ao racismo: o enraizamento da ideia de mestiçagem como identidade brasileira, fruto de uma construção ideológica de quase cem anos que tem base no pensamento social brasileiro e teve apoio do sistema escolar e acadêmico para a sua divulgação.

Tal ideia, preponderante no senso comum da sociedade brasileira, convive com as práticas e manifestações racistas, apresentando um quadro conflituoso em que, ao mesmo tempo em que se nega a validade da categoria “raça” para a análise social das desigualdades,

tem-se tais categorizações constantemente acessadas para a manutenção daquelas desigualdades.

A escola não está isenta de tal conflito. Apesar de toda a discussão acerca do racismo no cotidiano da escola e da implementação da Lei nº10.639/03, as(os) professoras(es) e gestoras(es), como integrantes desta sociedade em contradição, ficam sujeitas a reproduzirem o velho dilema de quem é negro no Brasil, o que arrisca tornar todos os esforços para a aplicação da Lei como uma constante avaliação e falar do *outro*, o *outro* minoritário ou mesmo inexistente. Nesse risco, está a possibilidade de reforçar-se a abordagem da categoria racial como um dilema.

Uma demonstração de tal risco está no fato de que uma parte das pesquisas da psicologia acerca das identidades raciais, racismo e autoestima lança mão da categoria “morena” para designar as crianças ou jovens negros(as) participantes de pele mais clara, distinguindo-os(as) dos(as) “pretos”, então apresentados como sinônimos de negros(as). Por essa perspectiva da morenidade, uma boa parte das pesquisas sobre as identidades acabam por reforçar os problemas identitários decorrentes do não-reconhecimento do ser negro como um complexo de representações cujo aspecto fenotípico pode sofrer variações comuns da diversidade contida no próprio grupo racial negro.

Deste modo, sentimos a necessidade de abordar a temática com a perspectiva de oferecer mais investigações que contribuam com a aplicação da lei, para o fortalecimento das ações que combatem as práticas discriminatórias nas escolas, ao tempo em que possibilitem o fortalecimento da identidade negra e autoestima por parte das crianças negras; e, reconhecendo que diversas pesquisas já demonstraram o racismo presente nas relações entre crianças e entre crianças e adultas(os) nas escolas, nos dirigimos ao problema constantemente

levantado nas discussões acerca da implantação da lei, que são as formas de categorização racial que torna válida a discussão sobre o conceito de raça no sistema escolar.

Observar como são feitas as categorizações pode auxiliar em perceber de que formas as pessoas identificam o ser negro e o ser branco na sociedade, minimizando o dilema da mestiçagem e sensibilizando professoras(es) e gestoras(es) no cumprimento da lei e da aplicação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA-AÇÃO NO ENGAJAMENTO CIENTÍFICO PARA A EQUIDADE RACIAL

Ao tratarmos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o senso comum – ou seja, aquele saber que, na perspectiva de Gramsci, representa uma filosofia popular, desorganizada e acrítica – reproduz os estereótipos raciais que historicamente foram construídos em torno da pessoa negra: uma relação ontológica com o estado de escravidão e produtos culturais decorrentes daquele estado, como lutas, alimentos e danças; ainda, as representações corporais do trabalhador escravo musculoso e da trabalhadora escrava seminua, ambos submetidos a uma sexualidade sem os freios da moral cristã.

A escola brasileira, tendo sido organizada no processo de elaboração desses estereótipos típicos do mito da democracia racial e da eugenia no Brasil, recebeu instrumentos didáticos, literários e visuais para reproduzir, fortalecer e perpetuar esse senso comum, gerenciando o que aqui chamamos de pedagogia da mestiçagem. Com ela, os lugares racializados não são questionados e os estereótipos mantêm o sujeito negro – bem como o indígena – no lugar do “outro exótico”, festejados, até pouco tempo, nos dias marcados do 13 de maio e 19 de abril.

A discussão da Lei nº10.639/03, com o impulsionamento do Parecer 03/2004 e das diversas pesquisas por mulheres negras na área da Educação, tornaram esses modelos anacrônicos, especialmente em relação ao significado social do 13 de maio; a própria Lei modifica a Lei de Diretrizes e Bases tornando o dia 20 de novembro o Dia da Consciência Negra, desfocando o dia da “abolição da escravatura” para um conceito de resistência e

protagonismo dos próprios povos negros, pela lembrança a Zumbi dos Palmares.

Na prática, porém, o que ainda se percebe – pela experiência de educadora, militante, mãe e pesquisadora – é que as escolas em nossa região ainda não se adaptaram a um novo olhar a respeito da participação negra na formação nacional. O que se vê, ao menos na realidade pernambucana – terra do principal teórico da democracia racial⁸ – é ainda a perpetuação da pedagogia da mestiçagem, em que “o negro” é influência, o “outro” que deixou marcas, pelas comidas, pelas danças, pelas festas populares, demarcando um lugar importante apenas na nossa “miscigenação”. Ou seja, a participação dos povos negros e indígenas se circunscrevem ao seu suposto papel de criar um povo único, miscigenado, deixando traços culturais como herança. Assim, o conteúdo de uma proposta educação das relações raciais ainda se vinculam a tal pedagogia que, na maioria das vezes, atribui a um evento do calendário escolar – o Dia da Consciência Negra, ou o Mês, quando muito – o espaço e tempo adequado para se “festejar” esse lugar negro em nossa sociedade miscigenada.

A proposta da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no entanto, parte de um outro princípio; não uma mera influência de indivíduos aglomerados, mas um grupo social que atuou como partícipe da realidade brasileira e americana contemporânea, com representações políticas, científicas, artísticas e espirituais de grande relevância. Para que esse princípio seja apropriado, no entanto, é preciso, antes de tudo, extrair das nossas concepções a ideia “do negro” como “outro” – o outro exótico, sendo redundante.

A pesquisa sobre categorizações raciais e acerca da formação da identidade negra na infância, no campo da Psicologia, tem a sua importância na necessidade de se aprofundar a reflexão a respeito das políticas públicas, para além de ações isoladas e pontuais de aspecto

⁸⁸ Isso explica a política de parceria que a Fundação Gilberto Freyre fez, nos últimos anos, com a Prefeitura da Cidade do Recife, com o Governo do Estado e com escolas particulares, para distribuição do livro “Casa Grande & Senzala em Quadrinhos” nas redes públicas e particulares de ensino de Pernambuco.

meramente distributivo; pode contribuir, sobretudo, com um referencial teórico e empírico que apontem para possibilidades concretas de transformação social ao se perceber a necessidade de uma educação afirmativa, como se propõe com a aplicação da Lei nº10.639/03, de modo que esta contemple não apenas a imagem negra, mas seus referenciais históricos, culturais, políticos e espirituais. Ou seja, o confronto ao senso comum de negação das racialidades – que se apresentam na prática do cotidiano –, para a consideração das relações raciais politicamente construídas no Brasil, abordando suas contradições e dilemas.

Pretendendo contribuir com as reflexões a respeito da construção de uma educação das relações etnicorraciais capaz de eliminar as vivências cotidianas do racismo, nesta investigação buscamos encontrar, através de uma pesquisa-ação, instrumentos de análise acerca das categorizações e autocategorizações raciais, sendo realizado estudos sobre prováveis reflexos da educação etnicorracial nos sistemas conceituais, bem como as formas de construção de identidade racial em crianças.

Tivemos como ponto de partida algumas indagações gerais: ao categorizar pessoas, as crianças utilizam critérios raciais? Que critérios seriam esses? Qual a atuação das representações sociais da pessoa negra e da pessoa branca no processo de categorização e na formação de identidades racializadas em seres humanos jovens? Que processos cognitivos são movidos para a formação de um autoconceito com viés racial em crianças? A intervenção de uma educação etnicorracial que atue sobre tais representações raciais pode modificar a formação dessas identidades?

Pela perspectiva de contribuir com práticas pedagógicas de combate ao racismo e de reconhecimento da diversidade e direito à diferença, na aplicação da Lei nº 10.639/03, aproximamos nossa questão do primeiro dilema que surge ao abordarmos a temática racial na educação: como falar de raça e negritude, sob o senso comum generalizado de mestiçagem e

morenices? Daí que especificamos ainda mais nossa indagação: como se dão os processos de categorização racial entre crianças? Como tais processos são influenciados pela atuação da educação escolar? Enfim, **quais são os reflexos, nos processos de representações sociais, categorização e pertencimento identitário entre crianças, das práticas de educação das relações raciais, tanto no sentido de uma pedagogia da mestiçagem quanto no sentido de uma pedagogia do reconhecimento da diferença?**

Nossas hipóteses para responder a esses questionamentos, foram:

- A ausência de uma educação sobre a história e cultura afro-brasileira e africana perpetuaria representações sociais racistas das pessoas negras e das pessoas brancas, que por sua vez influenciam os processos de autocategorização racial, no sentido de embranquecimento nas autocategorizações;

- Uma educação etnicorracial consistente que, conforme orienta o Parecer nº03/2004 do CNE, valorize a história, cultura e identidade dos povos negros no sentido da eliminação de discriminações e emancipação dos grupos discriminados, poderá estimular a mudança das representações sociais da pessoa negra para o reconhecimento de seu protagonismo histórico e social, atuando também, desta forma, nos critérios de categorização e autocategorização racial.

3.1. Objetivos

3.1.1. Geral

Verificar quais são os reflexos de práticas de educação das relações raciais nos processos de representações sociais, categorização e pertencimento identitário entre crianças do Ensino Fundamental I em escola municipal de Camaragibe/PE.

3.1.2. Específicos

- Identificar elementos de racialização em estudo prévio com adultos, que atuarão como juízes para uma definição de autoidentificação racial pelas crianças;
- Observar quais os problemas mais recorrentes nos processos de categorização, autocategorização e elaboração de identidades sociais entre as crianças;
- Realizar uma intervenção educativa antirracista das relações raciais com crianças do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental I, para analisar possíveis reflexos nos processos de categorização, autocategorização, representações sociais e aceitação de identidades raciais entre as crianças participantes da intervenção;
- Realizar, com os resultados da pesquisa-ação, uma devolutiva como modelo de diagnóstico para a problematização da aplicação da Lei nº 10.639/03, na rede municipal de Camaragibe, junto às gestoras e professoras que consentiram a sua realização.

3.2. A Pesquisa-ação

Não poucas vezes, as pesquisadoras negras e os pesquisadores negros são acusados de não terem “neutralidade científica” que valide suas produções em termos científicos. No campo acadêmico, é comum que os setores mais conservadores sugiram “matar o negro” para permitir surgir o(a) pesquisador(a), supostamente livre de envolvimento sociopolíticos.

De fato, pela vivência do cotidiano racista, bem como pelo compromisso tomado na perspectiva da intelectualidade orgânica – assumindo o termo gramsciano – tais pesquisadoras(es) convivem com identidades complexas, em que ser pesquisador(a) e ser

militante negra(o) são aspectos relacionados; não é diferente, porém, da realidade das(os) pesquisadoras(es) brancas(os), situados que estão em uma realidade social racista. O risco de interferências ideológicas é absolutamente igual em um ou outro caso; difere-se, somente, o lugar que cada qual ocupa no contexto das relações raciais no Brasil. Ou é parte do grupo oprimido pelo racismo, ou parte do grupo beneficiado por ele, mesmo que haja processos interseccionais⁹, e ainda que um ou outro rompa de algum modo com os efeitos da opressão ou do beneficiamento. O que vai possibilitar que tais ideologias não deturpem as análises por má-fé tendenciosa será o seguimento dos aspectos éticos, a busca pelo rigor metodológico e a transparência quanto aos procedimentos e planos de análise.

A escolha pela pesquisa-ação se deu pelo reconhecimento dessas questões. Nosso tema e as questões de pesquisa envolvem a análise de categorizações raciais submetidas às influências do ambiente, sejam essas influências aquelas que cotidianamente se fazem do decorrer das relações sociais estabelecidas, sejam influências dirigidas em processos educativos. Reconhecemos que toda e qualquer abordagem no meio escolar, trazendo essa temática à tona, envolveu necessariamente uma relação da pesquisadora com a realidade da escola, das crianças, das professoras e gestora, das identidades raciais de todas(os) as(os) envolvidas(as) – e dela própria – bem como com as ideias comuns que essas identidades geram. Não poderíamos pensar e propor estudos sem que esse envolvimento fosse levado em conta para nossas análises.

Tendo a mesma origem que o termo de *pesquisa participante*, embora diferente desta, a *pesquisa-ação* surge como crítica à metodologia da pesquisa tradicional e ao modelo clássico de pesquisa empírica, por recusar o postulado de suposto distanciamento entre sujeito

⁹ Chamo de processos interseccionais quando, mesmo pertencendo a um grupo, o sujeito vivencia efetivamente, de algum modo, a realidade do outro. Um exemplo seria a de uma pessoa negromestiça que receba o beneficiamento de ter a pele clara; ou a de uma pessoa branca que se casa com uma negra, ou que tenha filhos(as) negros, vivenciando pela afetividade a opressão racial recebida pela população negra.

e objeto de pesquisa. Remete-se a(o) pesquisadora ou pesquisador, tanto na pesquisa participante quanto na pesquisa-ação, a um lugar integrante do meio em que se desenvolve um processo de geração de conhecimento (Haguette, 2000; Gil, 1999). Deste modo, é definida como uma pesquisa social, com base empírica, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20).

Inicialmente, a pesquisa-ação emergiu como uma forma de se buscar e encontrar soluções práticas para problemas sociais, sempre recebendo muitas críticas por sua associação com o ativismo político. Na década de 1990, com o descontentamento com as abordagens positivistas da ciência social, ela reapareceu (Uzzell & Barnett, 2010), sendo hoje, no Brasil e em outros países, “aplicada em diversos campos de atuação: educação, comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical, etc. (...) ainda está em fase de discussão e não é objeto de unanimidade entre cientistas sociais” (Thiollent, 2011).

A pesquisa-ação é tomada como linha de pesquisa relacionada a diversas formas de ação coletiva orientada para resolução de problemas, ou com o objetivo de transformação. Caracteriza-se pelo envolvimento do(a) pesquisador(a) e das(os) participantes da pesquisa, propondo a substituição da objetividade supostamente isenta, da pesquisa empírica clássica, pela *relatividade observacional*, dado que a realidade não é fixa, e quem a observa – assim como seus instrumentos de observação – tem um papel ativo na construção dos dados, suas análises e interpretações (Gil, 1999; Thiollent, 2011).

David Uzzell e Julie Barnett afirmam que “A pesquisa-ação casa pensamento, pesquisa e ação na mudança das coisas” (Uzzell & Barnett, 2010, p. 312), buscando superar a

distância entre teoria, pesquisa e prática; por isso, ela é um processo dinâmico, em que há necessariamente uma interação entre pesquisa, ação, participação e avaliação, com a participação de todos(as) aqueles(as) que estejam envolvidos(as) ativamente em uma situação de mudança. Não há, aqui, uma distinção entre pensamento e ação.

Frequentemente, pesquisa participante e pesquisa-ação são dadas como sinônimas; no entanto, apesar de se assemelharem, se distinguem quando a pesquisa-ação supõe uma intervenção ou ação planejada, de caráter social, educacional ou de outra ordem, o que nem sempre se encontra na pesquisa participante. Em outras palavras, a pesquisa-ação é uma pesquisa participante em que se concentra uma atenção em torno da relação entre investigação e ação, mas nem todas as pesquisas participantes o fazem (Thiollent, 2011). O termo pesquisa-ação surgiu na psicologia social, cunhado por Kurt Lewin na década de 1940, que, juntamente à pesquisa-ação, criou também a dinâmica de grupo. René Barbier (1985) explica que “a pesquisa-ação de Lewin pode ser definida como uma pesquisa psicológica de campo, que tem por objetivo uma mudança de ordem psicossocial” (*apud* Haguette, 2000, p. 112).

Seguindo a conceituação de Lewin, os estudos sobre a pesquisa-ação geralmente identificam quatro tipos possíveis de pesquisa-ação: a de *diagnóstico*, em que pesquisador(a) entra em uma situação determinada – como uma revolta, uma mobilização, etc. – estabelece o diagnóstico e propõe medidas para solucionar o problema; a *participante*, que envolve, em todo o processo, as pessoas que integram uma comunidade determinada; a *empírica*, que acumula dados de experiências de trabalho diário em grupos sociais semelhantes; e a *experimental*, que mobiliza um estudo controlado da eficiência relativa de técnicas diferentes em situações sociais praticamente iguais. Esta última, a pesquisa-ação experimental, é reconhecida por alguns autores como sendo a que possui maior potencial para fazer progredir os conhecimentos científicos. Há outras tipologias da pesquisa-ação, como as definidas por

Carr e Kemmis (1986), que são o tipo técnico, o prático e o emancipatório, argumentando os autores que somente este último tipo seria a pesquisa-ação verdadeira (Haguette, 2000; Uzzell & Barnett, 2010).

É da escola de Lewin que “o conceito de intervenção na vida social, com o objetivo de transformá-la, toma corpo e a metodologia própria começa a se firmar e aperfeiçoar”. Porém, “o tipo de intervenção proposta pela escola de Lewin não pretende a transformação das estruturas da sociedade de classes como, depois, outras correntes intervencionistas mais ligadas à sociologia terão por objetivo” (Haguette, 2000, p. 113).

A marca da pesquisa-ação é, portanto, o nível de participação das pessoas que a integram – pesquisador(a)s e pesquisados(as). Uzzell e Barnett (2010) elencam, como critérios distintivos da pesquisa-ação, os sete pontos elencados por Hart e Bond (1995), ressaltando que a natureza exata desses critérios irá variar conforme o tipo de pesquisa-ação envolvido:

1. A pesquisa-ação é educativa. Nos primeiros modelos, a educação era associada à administração social; mais recentemente, o foco educativo está no fortalecimento da consciência e emancipação de grupos profissionais ou oprimidos;
2. A pesquisa-ação lida com indivíduos enquanto membros de grupos sociais;
3. A pesquisa-ação é focalizada no problema – no sentido de uma realidade a ser mudada, e a(o) pesquisador(a) está diretamente envolvido(a) em uma situação de problema na vida real;
4. A pesquisa-ação envolve necessariamente uma intervenção de mudança;
5. A pesquisa-ação tem por objetivo a melhora, o aperfeiçoamento;
6. A pesquisa-ação envolve um processo cíclico, estando pesquisa-ação-avaliação inteiramente interligadas;

7. Na pesquisa-ação, as pessoas envolvidas são participantes do processo de mudança.

Certamente, a metodologia da pesquisa-ação como metodologia científica permanece bastante questionada pelos partidários das metodologias convencionais; estes veem na pesquisa-ação e na pesquisa participante um rebaixamento do nível de exigência acadêmica – o que é um risco real. Mas os riscos de haver um exagero na concepção “alternativa” de pesquisas são tão reais quanto os riscos de manipulação que existem em outros tipos de pesquisa. A superação desses riscos está em um embasamento metodológico adequado (Thiollent, 2011).

Um dos pontos que ressaltam a motivação de termos escolhido a pesquisa-ação, para nossa pesquisa, está na característica desta de vir a desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem de todos(as) os(as) envolvidos(as), como demonstra Thiollent:

Um dos principais objetivos dessas propostas [da pesquisa participante e da pesquisa-ação] consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (2011, p. 14).

Nossa situação identificada foi justamente quanto a um modo de desenvolver práticas educativas antirracistas adequadas a real reversão da situação do racismo cotidiano nas escolas, na esteira da aplicação da Lei nº 10.639/03. Não obstante encontremos já com alguma facilidade boas propostas pedagógicas nesse sentido, encontramos ainda barreiras muito concretas para o trato com a temática das relações raciais, que se iniciam mesmo no processo de categorização e autocategorização racial por parte das pessoas envolvidas e a constituição de suas identidades. Para que não haja o risco de que – embora a maior parte da população

seja negra, especialmente no nordeste brasileiro –, continuemos a tratar da História e Cultura Africana e Afro-brasileira como um olhar sobre o “outro”, seguindo o ideal da morenidade mestiça e de um suposto “exotismo” e “folclorismo” do ser negro, centramos no processo das categorizações e das representações sociais, de modo a sugerir a inserção da temática da história e cultura africana e afro-brasileira primeiramente como um olhar sobre si e a respeito do que significa ser negro(a) e ser branco no Brasil.

Michel Thiollent (2011) aponta que a estrutura metodológica da pesquisa-ação abriga uma grande diversidade de propostas de pesquisas no campo social; mas para ser bem especificada como tal, precisa que haja uma ação problemática que mereça ser investigada. Entre ações problemáticas, compreendem-se aquelas de tipo reivindicatório, por exemplo, no contexto associativo ou sindical; ou uma ação prática dentro de uma atividade coletiva, como um evento-atividade popular; no contexto organizacional, surge como ação para resolver problemas de ordem mais técnica, como a introdução de uma nova tecnologia; por fim, é preciso avaliar a série de condicionantes sociais que deverão ser evidenciadas pela investigação.

Seguindo os principais aspectos trazidos por M. Thiollent a respeito da pesquisa-ação, poderemos identificá-la com nossa pesquisa quando:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada (2011, p. 22);

O envolvimento, em nossa pesquisa, entre pesquisadora e pessoas implicadas inicia na própria história de vida da pesquisadora-doutoranda. Negromestiça, de pele branca, com envolvimento na luta antirracista do movimento negro desde o período da graduação na Faculdade de Direito do Recife. Ao seguir para a especialização em Direitos Humanos, na Universidade Federal da Paraíba, é iniciado o processo de aliar a militância com a análise de

referenciais teóricos sobre o racismo, acreditando que se, outrora, a ciência foi responsável por consolidar ideais e pensamentos racistas na sociedade brasileira, hoje tem por tarefa o engajamento em desconstruí-los.

As pessoas implicadas na situação investigada são, diretamente, as crianças da escola, as gestoras, as professoras e as assistentes administrativas: nossa interação se deu na articulação para a realização da pesquisa, dialogando a respeito da necessidade de pensarmos conjuntamente – movimento negro, sociedade civil, Universidade, gestão pública, comunidade escolar – a respeito da aplicação da Lei nº10.639/03; a interação também se desenvolveu no interior da escola, com diálogo e convivência entre pesquisadora, gestora e professoras, no trato diário dos processos pedagógicos, os quais a pesquisadora acompanhou durante os três meses da pesquisa *in loco*; e, enfim, uma interação com as crianças, a quem a pesquisadora passou a ser tratada como uma professora ou “tia” por elas – um processo afetivo que envolvia não apenas a atividade pedagógica de conhecimentos partilhados e construídos na intervenção, mas, sobretudo, o envolvimento com o jeito de cada criança tratar o assunto, se relacionar com a escola, o espaço e os(as) colegas. Abraços, perguntas, questionamentos, brincadeiras e também a resistência de algumas delas – como como será narrado mais à frente – fizeram parte de todo o período da pesquisa.

A interação também se deu diretamente no envolvimento de adultos(as) juízes(as), formados por pessoas com quem é feito diálogo dentro do movimento negro e de mulheres negras, movimento de direitos humanos, movimento de mulheres e feminista; pessoas que foram escolhidas justamente pelo entendimento de que esses movimentos sociais, por serem identitários, fazem parte ativa das questões envolvidas na pesquisa, bem como da luta contra todas as formas de discriminação e desigualdades. Também envolvidas(os) estão as(os) adultas(os) professoras(os), tanto as(os) que fazem quanto as(os) que não fazem parte de

movimentos sociais, já que, pela obrigatoriedade da Lei, estão sendo constantemente instados à sua aplicação.

Indiretamente, ainda, estão envolvidas e implicadas profundamente na situação investigada, as(os) pesquisadoras(es) da educação e das relações raciais, especialmente as(os) pesquisadoras(es) negras(os), com quem desenvolvemos diversas formas de diálogo, nos moldes acadêmicos – através de encontros, seminários, congressos – ou pela militância, e de quem encontramos, além de outros(as) investigadores(as) não-ativistas, os fundamentos teóricos e empíricos para esta pesquisa.

b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta (Thiollent, 2011, p. 22);

A ordem de prioridade se deu a partir de duas observações, extraídas da interação com as pessoas e grupos implicados:

1. O reconhecimento da gestora municipal e da gestora da escola da necessidade de se discutir, planejar e implementar a Lei nº 10.639/03. Esse reconhecimento foi fundamental para a realização da pesquisa, porque constantemente as escolas – principalmente as particulares – se negam a reconhecer que o tema precisa ser dialogado francamente com a comunidade escolar, justificando já ser um assunto tratado pelo plano político-pedagógico e trabalhado com as professoras, sem, no entanto, apresentarem o modo como é feito e os resultados decorrentes da suposta aplicação da Lei.

Em relação à gestão municipal que abrigou a pesquisa, o franco reconhecimento de que a Lei não está sendo trabalhada a contento nas escolas do município foi o que possibilitou elencar, como primeira prioridade, a inserção da temática através da realização da própria

pesquisa, como porta de entrada para o desenvolvimento do diálogo com a apresentação dos seus resultados;

2. A segunda observação está contida na análise dos resultados de diversas pesquisas sobre o trato da questão racial no cotidiano escolar; trabalhar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira quer dizer, necessariamente, confrontar o racismo que conduz as relações entre as crianças, as crianças e as professoras, entre as professoras e a temática, porque são tais relações que darão o sentido e o contexto para a abordagem da temática, e este confronto começa do reconhecimento de que lugar cada sujeito se encontra nessas relações, onde ele se situa e qual sua relação com a história e cultura negra nesse país; ou seja, que as formas de organizar o próprio ambiente e as pessoas que o constituem sejam observadas, compreendidas e tornadas um eixo de atuação do trabalho pedagógico na aplicação da Lei.

c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação (Thiollent, 2011,p. 22);

Como pudemos observar nos capítulos anteriores, a situação social vivenciada é o próprio debate a respeito da educação antirracista das relações raciais, gerenciado pela discussão, desde a Constituição de 1988, acerca das políticas de ação afirmativa. Mais que ações pontuais de uma gestão de governo, as políticas afirmativas aqui são traduzidas como decorrência da denúncia histórica ao racismo estrutural do Estado e às desigualdades raciais que atingem, entre outros campos, a educação.

A Lei nº 10.639/03 representa uma demanda social apresentada há, pelo menos, cerca de um século pelas organizações do movimento negro do período republicano e pós-abolição, como uma política educacional voltada a pensar na transformação do trato da questão racial na escola. O sentido da transformação orienta-se no combate ao racismo em todas as

diferentes naturezas de sua manifestação: a ausência do conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e do conhecimento acerca da participação do sujeito e coletividade negra na formação nacional; a necessidade de uma vivência da diversidade e do reconhecimento da diferença em termos de formas de saber; e a discriminação racial atitudinal, praticada no cotidiano da escola, que atinge a autoestima das crianças negras e perpetua o racismo entre crianças brancas.

d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;

Não ousamos pretender resolver os problemas que elencamos nesta pesquisa. Além do problema representar uma situação estrutural que diz respeito à própria formação do Estado e da sociedade, o que significa que tratar de tais questões é um trabalho necessariamente coletivo, social e contínuo, envolvendo outras pesquisas, referenciais teóricos, mas principalmente mobilizações sociais e comunitárias, temos que uma pesquisa limitada a um período e um procedimento para obtenção de um título não pode pretender alcançar soluções satisfatórias do problema.

Esse aspecto foi bem situado por David Uzzell e Julie Barnett (2010) quando eles tratam do desafio da(os) estudante que desenvolve uma pesquisa-ação como parte para aquisição de uma qualificação acadêmica. Temos um período de tempo definido para a conclusão, o que pode representar um limite na relação desenvolvida entre quem pesquisa com o grupo participante; todo o procedimento quanto aos aspectos técnicos, como permissões e licenças – certamente necessários e condicionais à pesquisa, mas que geralmente problematizam em algum ponto e procrastinam as atividades; e a característica ativa da pesquisa-ação que guarda surpresas e situações inesperadas, mais que em outras formas de

pesquisa, pois a pesquisa-ação não está tão engessada em modelos pré-estabelecidos, apesar de seguir regras comuns do fazer científico.

Deste modo, nossa proposta se fixa em trazer novas reflexões sobre o assunto, buscando auxiliar, na continuidade da pesquisa-ação para além da qualificação acadêmica, no esclarecimento dos problemas da situação observada. Utilizando a tipologia identificada anteriormente, ela está próxima a uma pesquisa-ação de diagnóstico.

e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

A pesquisa-ação desenvolveu uma intervenção pedagógica, realizada em comum acordo com as professoras e, de algum modo, com suas participações, bem como contou com a participação das crianças do grupo experimental. A gestora da escola, do mesmo modo, pôde acompanhar como o processo estava se desenvolvendo.

f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Todo o processo da pesquisa, desde as primeiras articulações com a gestão municipal, foi realizado tendo em vista o aumento de conhecimento, não apenas da pesquisadora-doutoranda e sua intenção em qualificação acadêmica, mas de todas as pessoas envolvidas com a pesquisa, no interesse de aprofundar o debate sobre a aplicação da Lei nº 10.639/03 na prática cotidiana da escola envolvida e do próprio sistema municipal de ensino.

Além disto, o fortalecimento do “nível de consciência” de educadoras(es) e educandas(os) é parte do próprio sentido da educação antirracista das relações raciais pretendida pela Lei.

Temos, ainda, como proposta e comprometimento a apresentação e discussão dos resultados junto às professoras e gestora da escola, bem como junto à gestão da rede de ensino municipal.

3.3.Método

3.3.1. Participantes

A pesquisa ao todo reuniu 100 participantes. Foram aplicadas entrevistas, entre setembro e dezembro de 2014, com 27 adultos(as) que se constituíram o grupo-juiz para definição de categorias raciais em desenhos utilizados na pesquisa; e com 73 crianças do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal da comunidade de Céu Azul, Camaragibe, na Região Metropolitana do Recife, divididas em um grupo experimental e um grupo controle.

O grupo experimental foi formado por 36 crianças, sendo 20 do primeiro ano e 16 do quinto ano do ensino fundamental, no turno da tarde, participando este grupo das atividades de intervenção pedagógica. O grupo controle foi formado por 37 crianças, sendo 16 crianças do primeiro ano e 21 crianças do quinto ano do ensino fundamental, no turno da manhã. Este grupo não participou da intervenção pedagógica.

No geral, das 73 crianças, 40 são meninas – 19 no grupo experimental e 21 no grupo controle – e 33 são meninos – 17 no grupo experimental e 16 no grupo controle.

Quanto ao pertencimento racial das crianças participantes, identificaremos as respostas no decorrer da apresentação dos resultados.

Quanto às/aos 27 adultas(os), domiciliados na Região Metropolitana, estas(es) atuaram como juízas(es) para sistematizar, através de questionário, agrupamentos raciais e analisar os elementos racializantes dentre as características a serem trabalhadas com as crianças. O grupo das(os) juízas(es) foi formado por três grupos: a) integrantes de movimentos sociais que não são professoras(es); b) professoras(es) com atuação em movimentos sociais, e c) professoras(es) sem atuação nos movimentos sociais. Dessas 27 pessoas, 14 são mulheres e 13 são homens, com idades entre 22 e 49 anos à época da entrevista, sendo que 11 se autodeclararam negras(os), 5 se autodeclararam brancas(os) e 11 se autodeclararam de outras formas (mestiça, morena, etc.).

3.3.2. Instrumentos e procedimentos da construção de dados

Com os adultos, foi aplicado um questionário (APÊNDICE A) com registro de seu perfil identitário e socioeconômico, que solicitava a categorização racial de figuras-estímulo (desenho) de crianças negras e brancas. Para tanto, era apresentada, junto ao questionário, uma tabela com desenhos de rostos de crianças (APÊNDICE B), especialmente criada para a pesquisa, em que foram manipuladas as características de cor de pele, tipo de cabelo (crespo, liso, ondulado ou cacheado), formato do nariz e boca. A manipulação foi organizada em 18 rostos de meninas e 18 rostos de meninos, seguindo semelhantemente a ordenação das características – isto é, o rosto 1 (A1) da menina equivalia ao rosto 1 (O1) do menino, e assim por diante. Esses adultos foram contatados pessoalmente ou através de indicações, e os questionários respondidos diretamente junto à pesquisadora ou preenchido e entregue pessoalmente ou encaminhado mediante comunicações eletrônicas.

Com as crianças, aplicamos na escola as entrevistas para classificação livre e classificação dirigida da tabela citada (APÊNDICE C), com os desenhos de crianças negras e brancas; em associação livre, apresentamos, mantendo a respectiva ordem de apresentação, fotos de uma mulher branca, uma mulher negra, um homem branco e um homem negro (APÊNDICE D), capturadas na internet, buscando manter uma semelhança quanto à postura, roupas, ambiente e tamanho da foto; e ainda, perguntas fechadas para a autocategorização, mediante identificação com um rosto da tabela e semiestruturadas por quesitos sobre raça/cor.

Para a intervenção pedagógica, utilizamos material literário e didático, como papeis ofício tamanho A4, lápis de cor e de cera, cartolinas, tesouras e cola, papel cartão, imagens extraídas de internet, livros infantis, apresentações em power point construídas pela pesquisadora, vídeos curta-metragem, projetor, computador e caixas de som.

Por fim, para fins de anotação, comentários e registros que consideramos relevantes, foram utilizados diários de campo pela pesquisadora e pelas assistentes de pesquisa que realizaram as entrevistas da segunda etapa.

A escola cedeu o espaço da biblioteca, em que foram realizadas – com garantia de privacidade – as entrevistas individuais. Também cedeu o recurso audiovisual, possibilitando ainda o uso da sala de exibição da escola.

3.3.3. Primeira etapa das entrevistas

Estudo 1

Planejamos o primeiro estudo porque observamos que a maioria das pesquisas psicológicas, ao identificarem racialmente as crianças pesquisadas, fazem-no mediante identificação realizada pela(o) (s) própria (o) (s) pesquisador/a(s). Consideramos, no entanto,

que os olhares podem divergir muito, dependendo do lugar de quem pesquisa. Como vimos em dados estudos, alguns(as) mantêm a categoria de “moreno(a)”, diluindo a participação negra e criando uma categoria discutível em termos identitários; por outro lado, no viés do pensamento social negro, nega-se a terminologia “moreno(a)” e “mulato(a)”, considerando-a parte de uma intenção de embranquecimento da população negra.

Assim, projetamos criar um grupo específico de juízes(as) para dialogar com o olhar das professoras, da pesquisadora e das assistentes de pesquisa acerca das categorias analisadas. Também optamos pelas categorizações utilizadas pelo IBGE do quesito cor/raça, em que são considerados negros(as) as pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

Esse primeiro estudo procurou investigar, portanto, se há uma compreensão majoritária na identificação racial por características fenotípicas e criar uma tabela de referência para a categorização realizada pelas crianças, pelas professoras, pesquisadora e assistentes de pesquisa. Foram aplicados questionários com 27 adultas(os) para estas(es) identificarem agrupamentos raciais nos desenhos feitos exclusivamente para a pesquisa.

O questionário solicitou que cada participante adulto classificasse as crianças dos desenhos na categoria racial segundo o critério do IBGE – preto, pardo ou branco. Não incluímos o indígena por ser essa uma categoria étnica, ou seja, não envolve nenhum aspecto fenotípico, nem o amarelo, por praticamente não fazer parte da realidade da constituição racial em nosso estado e região.

Foi solicitado ainda que a(o) juiz(a) ordenasse as características citadas de acordo com o grau de importância, ao seu ver, na identificação racializada, na ordem de 1 – muito importante, 2 – razoavelmente importante, 3 – pouco importante, 4 – nada importante.

Realizamos um levantamento do perfil e das identificações raciais e socioeconômicas

do próprio participante para análise das variações.

Estudo 2

O segundo estudo procurou investigar se havia modelos de categorização racial nas crianças, bem como as suas variações entre as faixas etárias estudadas. As entrevistas foram feitas individualmente.

As crianças entrevistadas receberam cartões dos rostos desenhados – ora das meninas, ora dos meninos, dependendo da entrevistada –, sendo-lhes solicitado o agrupamento das imagens com base em critério que possuísse algum significado para elas. Reforçamos que poderiam dividir em quantos grupos quisesse, com quantos rostos achasse melhor para cada grupo, dependendo do seu próprio motivo para o agrupamento.

Em seguida, pedimos para nomear cada grupo, de forma a identificarmos se havia um processo intencional de categorização racial.

Estudo 3

O terceiro estudo buscou investigar como a criança expressava o seu sentimento de pertença a um grupo racial, por três abordagens.

Em primeiro momento, pedimos à criança que escolhesse um rosto, uma imagem dentre os desenhos apresentados com quem ela considerasse ser mais parecida. Foi o que chamamos de autocategorização por imagem.

Do mesmo modo, também as professoras e a pesquisadora indicaram, para cada criança, o rosto mais semelhante a ela.

Ao fim das entrevistas, perguntávamos à criança qual era a sua cor ou raça, tendo por

respostas possíveis as categorias preta, parda, branca ou outra – e ainda, não sabe ou não quer responder. A esta abordagem, chamamos de autocategorização por cor. Após esta pergunta, para aquelas crianças que se situavam na categoria intermediária, perguntávamos qual era a sua raça, tendo por opções negra, branca, outra ou não sabe ou não quer responder, abordagem que caracterizamos por autocategorização por raça, em seu conceito político.

Estudo 4

O quarto estudo buscou investigar a relação da criança com a representação social do sujeito negro e a representação social do sujeito branco, bem como a sua participação em sociedade. Para isto, utilizamos as técnicas de associação livre, como meio de acesso ao campo das representações.

Foi solicitado de cada uma que dissesse livremente o que pensava e sentia a respeito de uma figura-estímulo apresentada de pessoa negra e outra de pessoa branca, ordenando a apresentação de mulher branca, mulher negra, homem branco e homem negro.

3.3.4. Intervenção Pedagógica

Após a realização das entrevistas na primeira etapa, iniciamos com o grupo experimental as atividades da intervenção pedagógica. Foram 08 encontros, no total, realizados no decorrer de um mês.

Manter os encontros regulares não foi uma tarefa fácil. A escola teve um ano letivo de muitas interrupções: foram muitos feriados municipais e nacionais, problemas de saúde das professoras, realizações de encontros e reuniões pedagógicas, e também questões sociais – como a realização da Copa 2014, greves, paralisações e o período eleitoral.

Pôde-se compreender a realidade da escola a partir do próprio meio de acesso. A

escola se situa numa comunidade de morro, no alto de Timbi, bairro de Camaragibe. Céu Azul, onde está a escola, é uma das regiões comunitárias do bairro, que também tem a região comunitária do Lixão. Para chegar até ela, quem não possuísse carro precisava de três conduções – dois ônibus e um transporte alternativo; e, do mesmo modo, no retorno. Isso, em si, já demonstrava um processo de desgaste cotidiano nas profissionais de educação, com quem a pesquisadora frequentemente encontrava nos transportes públicos.

Os encontros dependiam, para a sua realização, sempre da presença da professora. Nos dias em que elas, por algum motivo de saúde ou de ordem profissional, não podiam vir, tornava-se muito difícil dialogar com as crianças. As crianças não ouviam nem silenciavam, mesmo com a presença e a solicitação das monitoras. Às vezes até mesmo com a presença da professora o diálogo era difícil, já que gritavam, discutiam entre si ou brincavam entusiasmadamente, o que era “resolvido”, sempre, com gritos da professora, pedindo silêncio, ou pelo encaminhamento de alguns alunos para a sala da direção.

Tivemos de ir nos adequando àquela realidade, pensando de que modo nosso planejamento poderia ir se adaptando às relações estabelecidas entre as crianças e entre crianças e adultas, porquanto não havia uma posição de respeito das crianças, nem entre elas, nem em relação às pessoas adultas, e muitas vezes também entre as pessoas adultas em relação às crianças, pelo ambiente estressante que se estabelecia. Não havia ali uma cultura do escutar. Percebemos, portanto, como um pré-diagnóstico, que esse é um primeiro dado a ser trabalhado na escola, e que também faz parte de uma educação das relações raciais baseada na cultura negra:

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a sua velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque na cultura afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais

antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades e indivíduo. Portanto, o processo de aprender não é possível fora da dimensão da relação, da interrelação entre os mais novos e os mais velhos. Os adultos são fundamentais nesse processo de caminhada para a compreensão da vida e das relações com o mundo que as crianças iniciam desde que nascem. (MEC, 2006)

Lidamos com o tempo restrito e com o calendário fluido, quando várias vezes fomos surpreendidas pela não-realização de aulas, por algum acontecimento da gestão, do município ou acontecimento social, como greve de transporte público. Do mesmo modo, tivemos de lidar com as constantes faltas das crianças, que não seguiam uma frequência de modo assíduo. Algumas participaram muito pouco da intervenção.

Também se deve salientar que a proposta de intervenção consistiu em algo a ser adequado ao período letivo, mas sendo mantido o planejamento próprio das professoras, o que muitas vezes tornava os encontros algo “por fora” das atividades da escola. Buscamos, no entanto, ajustá-los à dinâmica da sala de aula.

Cada encontro teve, em média, 40 minutos de duração; dependendo do envolvimento, às vezes os encontros se estendiam por até 1 hora, com a concordância da professora.

Os encontros foram ministrados pela pesquisadora-doutoranda, com a possibilidade de participação das professoras. Apenas em uma turma a professora participou ativamente, com comentários, exemplificações e brincadeiras; na outra turma, geralmente ela se distanciava para o cumprimento de outras atividades, apenas intervindo em alguns momentos de descontrolo das crianças.

3.3.5. Descrição dos Encontros

1º Encontro: Autorretrato

Neste primeiro encontro, desenvolvemos a dinâmica do autorretrato, para iniciar o

olhar sobre si mesmo como uma reflexão entre as crianças. Entregamos um papel ofício e uma caixa de lápis de cor, solicitando que cada uma se desenhasse como numa fotografia 3x4.

Muitas crianças tiveram dificuldades para o desenho, aparentemente por vergonha de “não saber” desenhar. Com bastante estímulo, todas desenharam. Algumas fizeram desenhos bem pequenos, deixando quase toda a folha A4 em branco.

Mesmo munidas com lápis de cor e estimuladas a colorirem seus desenhos, grande parte não pintou a pele, permanecendo o branco do papel. Algumas poucas crianças se pintaram com cor marrom e um menino se pintou com cor amarela.

2º Encontro: “O Que me Faz Eu”

Na sala de audiovisual, apresentamos uma série de imagens denominada “O Que me Faz Eu?”. Na apresentação, trabalhamos com a ideia do olhar para o espelho e do se ver. Com a participação das crianças e das professoras, fomos sucessivamente colocando nossos olhares para o que vemos em nós e nos que estão em nossa volta, pensando em nossas características que nos faz nos reconhecer no espelho.

Na primeira pergunta, “como são seus olhos?”, apresentamos vários tipos de olhos diferentes, em formatos e cores, e pedimos para olharem os olhos da criança ao lado. Estimulamos que dissessem como viam aqueles olhos e como achavam como eram os seus; ao final, perguntamos se gostavam de seus próprios olhos. Sucessivamente, fomos apresentando narizes, bocas e cor de pele, apresentando as diferenças e as semelhanças que podemos encontrar entre nós, e perguntando como eram suas próprias características e se gostavam delas.

Com alguns comentários sobre não gostar do nariz, ou boca, dialogamos sobre os porquês de certos narizes ou bocas serem considerados “feios”; que cada tipo de rosto tinha sua própria beleza, e não apenas alguns tipos poderiam ser considerados belos.

Na demonstração das cores, as crianças se admiraram com a tonalidade mais escura da

pele negra apresentada na imagem, emitindo risos e comentários jocosos, especialmente as do 5º ano.

A participação das crianças do 1ª ano foi bem leve e divertida. Mobilizou as crianças a se olharem umas às outras, a perceberem as diferenças e semelhanças. Houve certa apatia no ponto da cor da pele, mas nas outras características acompanharam as questões e brincaram umas com as outras.

No 5º ano, porém, o procedimento encontrou resistência pela falta de interação harmônica das crianças. Mesmo com a professora presente, elas não pararam de falar e gritar ao mesmo tempo, nem respeitando as ordens da professora nem com as solicitações da facilitadora. Após um tempo de pedido insistente da parte desta, e com o encaminhamento de um aluno à sala da direção pela professora, a turma silenciou, principalmente quando foi dado o exemplo da imagem do bastão-que-fala dos nativos norte-americanos¹⁰ e dos ensinamentos das(os) nossas(os) parentes mais velhas(os), de quem precisamos escutar para sermos escutados.

Continuamos, daí, com a apresentação das imagens. Alguns comentários sobre as características apresentadas demonstravam a intervenção do racismo, como a frase, “ela levou um choque, foi?”, acerca de uma menina de cabelos crespos.

Com isso, reforçou-se a necessidade de trabalharmos com mais ênfase no aspecto dos cabelos.

3º Encontro: “Cabelo Ruim?!”

Esse encontro, infelizmente, contou com muito pouca participação de crianças. Foi no período das eleições presidenciais, e tanto a semana anterior quanto a posterior às eleições, eram desmobilizadas em termos de presença na escola, pela mesma ser um ponto de votação.

¹⁰ “O Bastão-que-fala é um instrumento usado por muitas Tradições Americanas Nativas toda vez que um Conselho é convocado. Ele permite que todos os Membros do Conselho apresentem seu Sagrado Ponto de Vista. O Bastão-que-fala passa de pessoa a pessoa à medida que a reunião se processa. Somente a pessoa que segura o bastão tem o direito de falar naquele momento” (da professora indígena da Nação Seneca, Jamie Sams, em *As Cartas do Caminho Sagrado*, 1993, p. 149).

Iniciamos perguntando, seguindo o procedimento do encontro anterior, que tipos de cabelos podemos encontrar. No 5º ano surgiu a resposta do “cabelo ruim”. Fomos questionando porque se diz que um cabelo é ruim, e a resposta era insistente de que havia cabelo ruim “porque é ruim e pronto”.

Quem mais sustentava essa frase no 5º ano era uma menina negra, que tinha a pele das mais pretas da sala; seus cabelos eram longos e naturalmente lisos, um pouco ondulados, nariz mais comprido que largo, assumindo um tipo físico muito semelhante às negras indianas.

No 1º ano, o diálogo foi mais difícil, quando um menino de 07 anos utilizava o termo “cabelo ruim” ofensivamente, com algo de raiva e agressão. Ele tinha cabelos lisos.

Trabalhamos colagem com várias imagens de cabelos crespos, em vários penteados, especialmente com crianças e adolescentes. O objetivo da colagem foi obter uma maior visualização desse tipo de cabelo com as crianças participantes, de modo que manipulassem as imagens, buscando iniciar uma naturalização dos cabelos crespos.

4º Encontro: Vídeo-Diálogo – Cabelos Crespos

No 1º ano, utilizamos o livro-animado “As Tranças de Bintou”, de Sylviane A. Diouf, ilustrado por Shane Ewans e declamado por Nadirjane Medeiros, para conversar sobre tipos de cabelos, aceitação dos nossos cabelos e respeito às diferenças. A intenção era de apresentar a estética de uma cultura africana, contida no desenho, e tratar da dimensão geo-histórica do cabelo “pixaim”. A ausência da professora, porém, naquele dia, impossibilitou qualquer diálogo. O mesmo menino, que no encontro anterior demonstrava raiva ao repetir que o cabelo crespo é “ruim”, envolveu-se em briga com uma colega – com quem frequentemente ele brigava e disputava atenção na sala de aula. A monitora pedia silêncio, “ameaçava-as” com uma tarefa, mas as crianças não paravam de gritar e de se agitarem. Não houve avanço, portanto, em um diálogo possível para o desenvolvimento daquela intervenção. Observou-se, com a experiência da construção de dados, que as crianças do 1º ano haviam demonstrado na

atividade de classificação livre uma grande dificuldade em realizar agrupamentos; com isto, percebemos que a dificuldade ali, além da ausência de autoridade estabelecida, era a realização de uma atividade em grupo, dado que tinham bem pouca percepção de coletividade. Decidiu-se, portanto, trabalhar as próximas atividades de forma mais individualizada com o 1º ano.

Com o 5º ano era o inverso. Mobilizadas pelos grupos e por atividades coletivas, as crianças participavam mais e melhor que se estimuladas para alguma expressão individual. Nesse encontro, foi aproveitado que a aula da professora tratava da invenção do papel pelos egípcios para apresentar o continente africano, em demonstração visual, por mapas. As crianças demonstraram surpresa ao saberem, por exemplo, que o Egito é um país africano. Dessa apresentação do continente, foi-se relacionando o corpo negro com a origem africana. Terminamos a atividade assistindo ao livro-animado “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém, ilustrado por Adriana Mendonça e narrado por Nadirjane Medeiros.

5º Encontro: Conhecendo África

No 1º ano, a professora iniciou dialogando sobre o encontro anterior, pois havia recebido o relato da monitora de como as crianças se comportaram. Seguimos com atividades individuais, como o planejado. Distribuí, para as crianças, mapas descoloridos da Região Nordeste, do Brasil, da América do Sul, das Américas e do Mundo. Com isso, fomos, pesquisadora e professora, conjuntamente, estimulando-os a identificarem nosso lugar nos mapas, pintando-os quando fossem identificados, com suas cores preferidas. Isso pareceu diverti-las(os), tendo elas(es) se empenhado em colorir os mapas. Interessava, na atividade, que se percebessem desde o lugar mais imediato – Camaragibe, Pernambuco – seguindo para a visão amplificada do estado no país, do país no hemisfério sul, da América do Sul no continente americano, do continente no mapa *mundi*; e da ligação Brasil – África, em que ainda mostramos as regiões em que houve a maior parte do processo de saída de pessoas para

imigração forçada para o Brasil. O processo da escravização foi citado para essa explicação, mas o enfoque esteve no conhecimento dos continentes e na percepção das(os) africanos(as) para além do período de escravização no país.

No 5º ano, utilizei de apresentação em Datashow, com os mesmos mapas, para aproveitar e apresentar fotos de várias cidades e estados africanos, de norte a sul, em seus aspectos mais urbanos e mais rurais. Como sempre, a brincadeira e a conversa desinibida das crianças imperaram na apresentação; mas, do modo delas, acompanharam a proposta de conhecer visualmente o lugar de onde somos e o lugar de onde vieram nossas(os) antepassadas(os) africanas(os), demonstrando curiosidade e mais interação com a facilitadora.

6º Encontro: Conhecendo África (2)

Dando continuidade à apresentação do continente africano, nesse encontro fizemos uma atividade de pintura e colagem.

No 1º ano, tratou-se de uma atividade mais individualizada. Distribuimos papéis com imagens de roupas e indumentárias africanas, como máscaras, e afro-brasileiras, como instrumentos musicais, para que colorissem e depois montassem em cartazes com os mapas do encontro anterior. Com imagens de alguns países africanos, foram orientados a procurarem no mapa, pintarem e colarem a imagem ao lado.

No 5º ano, dividi a turma em duas equipes, solicitando que cada uma preparasse um mural com os mapas, as pinturas de vestimentas, máscaras e instrumentos de alguns povos africanos e afro-brasileiros, além da relação de imagens de cidades e povoados de países africanos no mapa do continente.

Nas atividades dos mapas, procuramos destacar que, como em todo o mundo, o continente é feito de países com muitas diversidades dentro deles e entre eles, acentuando a necessidade de conhecer mais nossa relação histórica com o continente, buscando relacionar os aspectos de nossa formação enquanto população, enquanto povos e enquanto sujeitos, na

medida da compreensão de cada turma e na restrição do tempo possibilitado.

7º Encontro: Eu e Todos – desenho do coletivo (1º ano) / Falando de Racismo (5º)

No sétimo encontro, diferenciamos as atividades. Para o 1º ano, a facilitadora fez a contação do livro “E Pele Tem Cor?”, de Fabiana Barbosa; em seguida, foi solicitado que fizessem o que o protagonista da história faz – pintar as(os) colegas e a si mesmo numa pintura colorida, pintando também as diferentes cores de pele.

Para as crianças do 5º ano, solicitamos que elas escrevessem ou desenhasssem como elas queriam estar dali a 10 anos. Depois, apresentamos um vídeo com essa temática – de perspectiva de futuro –, de caráter mais adolescente, intitulado “Alguém falou de Racismo?”, dirigido por Claudius Ceccon e Daniel Caetano em 2002. O filme trata da história de jovens negros que discutem racismo em sala de aula. Mobilizou bastante o interesse das crianças, já pré-adolescentes, por ser um vídeo com formato – atrizes, atores, músicas – bastante jovial.

Entre os vídeos e a apresentação, trouxemos a reflexão sobre preconceitos e discriminações vividas pela população negra.

8º Encontro: Quem é Quem – amostra de vídeos

Para este encontro, foram preparados dois pequenos vídeos, que intitulei de *Brasil Negritude* e *Quem é Quem*. A temática, texto, edição e música foram elaboradas por mim.

O vídeo *Brasil Negritude* buscou mostrar que conhecer o continente africano é conhecer também a origem das(os) negras(os) do Brasil, que têm papel fundamental na história e cultura do país. Apresentamos, com o vídeo, algumas pessoas – dentre musicistas, inventores, políticas(os) e intelectuais negros(as) – que influenciaram e influenciam nossa sociedade. Selecionei, intencionalmente, pessoas negras que são visualizadas com o ideal da “morenice”, pela mestiçagem, como a compositora Chiquinha Gonzaga, cujas características físicas se assemelhavam a muitas crianças que se viam, ali, e eram vistas pelas professoras, como “morenas”.

A apresentação *Quem é Quem* deu continuidade ao vídeo anterior, mobilizando uma brincadeira com as crianças. Apresentávamos a foto de uma mulher negra ou um homem negro e perguntávamos quem elas achavam que ela(ele) fosse. Era uma brincadeira de adivinhação, para adivinharem onde moravam e o que faziam. Às primeiras imagens, as crianças respondiam tendo em vista o senso comum sobre as atividades e ocupações destinadas às pessoas negras: os homens eram seguranças, policiais, enquanto as mulheres eram sambistas, dançarinas, empregadas domésticas e, uma referência já diferenciada pelo aumento de atrizes negras na televisão, também atrizes. Com o passar das identificações, porém, em que apresentamos princesas africanas, inventores, professoras(es), políticas, mestres de capoeira, bailarina clássica, as respostas da adivinhação iam mudando, e já concebiam a possibilidade da pessoa negra ser qualquer coisa que não somente aquelas profissões e ocupações socialmente reconhecidas como “lugar do negro” e “lugar da negra”.

As crianças, principalmente do 1º ano, se divertiram um tanto com essa atividade, que fechou a intervenção pedagógica.

3.3.6. Segunda etapa das entrevistas

A segunda etapa das entrevistas consistiu em reaplicar, após a intervenção pedagógica no grupo experimental, a série de estudos realizada na primeira etapa, nos dois grupos – controle e experimental.

Consideramos que, após a própria pesquisadora ter sido a facilitadora dos encontros da intervenção pedagógica, as crianças do grupo experimental seriam influenciadas em suas respostas nesta segunda etapa. Portanto, a replicação foi realizada, desta vez, por duas assistentes de pesquisa preparadas para tanto, estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, com quem as crianças não tinham entrado em

contato anteriormente. Também levamos em conta não serem, as assistentes, de aspectos fenotípicos negros mais ressaltados – como cabelos crespos e pele preta – para que não houvesse um constrangimento na declaração do que pensavam sobre a imagem negra, caso quisessem reproduzir os estereótipos existentes nas representações sociais.

3.4. Plano de Análise: a Triangulação Como Caminho

Optamos pela técnica de triangulação de dados, com a construção de dados por diversas fontes, sendo estas, em nossa pesquisa, referentes a indivíduos diferentes, em diferentes situações, através de instrumentos diferenciados, como entrevista semiestruturada, em associação livre, questionário, observação e anotações em diário de campo. Como acentua Triviños (2009), por sua multiplicidade de recursos, a triangulação de dados fornece maior informação acerca do fenômeno estudado, ampliando a capacidade descritiva e analítica do(a) pesquisador(a).

Também utilizamos a triangulação metodológica em nossa investigação. A triangulação, nesse aspecto, é conceito utilizado como a combinação de vários métodos qualitativos entre si, ou a articulação entre métodos quantitativos e qualitativos. Neste ponto, compreendemos que a pesquisa-ação, embora frequentemente associada aos métodos qualitativos, pode compreender também o uso de métodos quantitativos.

O procedimento de interação da pesquisadora com o campo, sendo os participantes integrantes ativos da construção do saber, ressalta uma abordagem qualitativa da investigação; porém, nada impede que os fenômenos observados sejam classificados em termos de frequência e distribuição (Uzzell & Barnett, 2010; Duarte, 2009). Thiollent observa que a pesquisa-ação não se engessa a um modelo limitado de investigação porque, entre os diversos

níveis de análise da pesquisa-ação, “não nos parece haver dedução do geral ao particular nem indução do particular ao geral (...) Trata-se de estabelecer um constante vaivém” (2011, p. 15).

Embora aparentemente divergentes, diversos autores ressaltam a possibilidade de convergência das duas abordagens, e assim a triangulação tem surgido como tentativa de superar uma aparente dicotomia entre qualitativo – quantitativo. O termo – triangulação – começou a ser construído na área da psicologia por Campbell e Fiske (1959, citado por Duarte, 2009), cuja proposta foi testar empiricamente os resultados obtidos através de diferentes técnicas quantitativas. Mais adiante, outros autores buscaram alargar as possibilidades da técnica, como com a obtenção de dados de diferentes fontes e a análise desses dados através de estratégias distintas.

Teresa Duarte (2009) alerta para uma visão simplista de que dados gerados por métodos diferentes podem ser simplesmente agregados para gerar uma visão unitária do que se assume como “verdade”, visto que, sendo a realidade multifacetada, só se pode assumir aproximações da categoria “verdade”, que funciona apenas como um limite e uma orientação. Deste modo,

não é possível assumir, unicamente, que os resultados provenientes de diferentes métodos vão se corroborar mutuamente (...) Numa visão mais “realista” e “pragmática”, surgem algumas concepções que remetem não apenas para a triangulação como validação cumulativa mas também para a triangulação como forma de integrar diferentes perspectivas no fenômeno em estudo (complementaridade), (...) como forma de descoberta de paradoxos e contradições, ou como forma de desenvolvimento, no sentido de utilizar sequencialmente os métodos para que o recurso ao método inicial informe a utilização do segundo método (Duarte, 2009, pp. 13-4).

Em nosso caso, a combinatória de métodos se deu no plano de investigação, quando objetivamos mensurar diferentes formas de categorização racial, registrando os seus contextos, e mapear as categorias surgidas no campo das representações sociais examinadas,

até na análise de dados e articulação de resultados. Os dados construídos através das entrevistas semiestruturadas, em associação livre e da observação e anotação em diário de campo constituíram o material de análises quantitativas e qualitativas.

Sobre as categorias produzidas através das técnicas de associação livre e das classificações livre e dirigidas, foram aplicadas a Análise da Estrutura de Similaridade (*Structural Similarity Analysis – SSA*), cujo princípio de proximidade demonstrou as regiões de contiguidade, possibilitando arrumar os dados em um espaço multidimensional para representar a relação de todos os itens analisados (Roazzi, 1995; Roazzi & Wilson, 2001).

Também realizamos um análise de conteúdo, seguindo modelo de Bardin, do questionário das(os) adultas(os) e da entrevista semiestruturada com as crianças quanto às representações sociais e nos quesitos cor/raça, ressaltando aspectos centrais que formularam os pertencimentos raciais existentes entre as(os) adultas(os) e as crianças.

CAPÍTULO 4

PRETA(O), PARDA(O) OU BRANCA(O): DAS CATEGORIAS PARA A PERCEPÇÃO DO SER NEGRA(O) OU BRANCA(O) NO BRASIL

Planejamos este estudo como parte de uma série de investigações acerca da aplicabilidade e eficácia da Lei nº 10.639/03, no sentido de uma educação antirracista das relações raciais. Problematizar a categorização racial é um aspecto relevante nesta investigação porque observamos que a maioria das pesquisas psicológicas, ao identificarem racialmente as crianças pesquisadas, fazem-no mediante identificação realizada pela(o) (s) própria (o) (s) pesquisador/a(s); geralmente, é o(a) pesquisador(a) quem categoriza racialmente a criança participante, identificando-a por branca, negra, ou, muitas vezes, como “morena”.

Consideramos, no entanto, que os olhares podem divergir muito, dependendo do lugar de quem pesquisa. Alguns estudos, por exemplo, mantêm a categoria “moreno(a)”, diluindo a participação negra e criando uma categoria discutível em termos identitários; por outro lado, no viés do pensamento social negro, nega-se a terminologia “moreno(a)” e “mulato(a)”, considerando-a parte de uma intenção de embranquecimento da população negra.

Decidimos, para a série de estudos que constitui esta pesquisa, utilizar o critério do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE quanto ao quesito raça/cor. Apesar de bastante questionável, por ressaltar mais a dimensão da cor de pele – preta, parda, branca, etc. – e ainda sendo mais questionável a ambiguidade do termo “parda”, optamos por seguir a orientação do IBGE, e de outros institutos de pesquisa, de reconhecer como categoria racial *negra* a junção das categorias *preta + parda*, como vem sendo o entendimento do próprio

movimento negro. Consideramos que o termo “morena(o)” só reforça um senso comum que nega a existência de grupos racializados como negro e branco, criando uma suposta categoria multiétnica que, no contexto das desigualdades raciais, continua sendo identificada por suas raízes e características mais negras. O termo “pardo(a)”, apesar de ambíguo e não identitário, não tem força ideológica que o constitua em categoria própria, como os morenos, sendo a representação teórica de uma intracategoria da população negra, somado ao “preto(a)”, nos índices e nas análises sociais.

Sendo assim, constituímos um grupo diversificado de 27 adultas(os), para atuarem como juízas(es) na identificação das categorias raciais, e um grupo de 73 crianças, que foram divididas em grupo experimental e grupo controle. Através de desenhos de rostos elaborados para o fim do estudo, as(os) juízas(es) classificaram-nos segundo as categorias preta, parda ou branca. Buscamos, com as(os) juízas(es), ordenar uma categorização racial por características fenotípicas que fosse majoritária, estabelecendo uma tabela de referência para a análise da categorização realizada pelos outros grupos da pesquisa, quais sejam, os grupos experimental e controle formado por crianças do 1º ano e do 5º ano do ensino fundamental I.

As pessoas adultas foram selecionadas tendo por critérios: 1) serem atuantes em movimentos sociais; 2) serem professoras(es) atuantes em movimentos sociais; ou 3) serem professoras(es) não-atuantes de movimentos sociais. Tais critérios se basearam na compreensão de que os movimentos sociais, na contemporaneidade, têm como agenda os debates identitários, sendo a questão racial uma temática que vem conquistando espaço nos outros movimentos sociais que não o negro; e, também, pela consideração de que professores(as) vêm sendo instados à aplicação ou discussão sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, em todos os níveis de ensino.

A escola municipal, para a constituição dos grupos das crianças, foi acessada mediante

articulações com profissionais da educação que nos aproximaram à gestão municipal da área da educação em Camaragibe, região metropolitana de Recife/PE. Em diálogo com a diretora de ensino do município e com a gestora da escola indicada, encontramos um espaço adequado para as investigações, pois houve o reconhecimento, por parte da gestão, de que havia uma necessidade de aprofundamento e formação no tema da Lei nº 10.639/03 por parte da própria gestão e das(os) profissionais de ensino da rede.

Da escola escolhida, situada na comunidade de Céu Azul, foram selecionadas quatro turmas, sendo que duas – o 1º ano e o 5º ano do turno da tarde – formaram o grupo experimental, e duas – o 1º ano e o 5º ano do turno da manhã – formaram o grupo controle. No total, foram entrevistadas 73 crianças.

As entrevistas e os questionários foram aplicados no decurso de três meses. Entre as crianças, dividimos as entrevistas em duas etapas: a primeira foi realizada antes da realização de uma intervenção pedagógica com o grupo experimental. Tal intervenção consistiu em 08 encontros realizados em sala de aula, facilitados pela pesquisadora, a respeito da temática racial. O enfoque das atividades esteve em dinâmicas de identidade, apresentações e material visual acerca da representação negra no Brasil e no mundo, bem como no conhecimento introdutório do continente africano; e a segunda etapa foi realizada após o período da intervenção pedagógica, buscando avaliar se houve algum impacto da introdução da temática entre as crianças.

4.1. A Questão da Raça

Para situarmos a análise das categorizações e autocategorizações realizadas pelo grupo de juízes(as) e pelas crianças participantes da pesquisa, precisamos situar o contexto da

discussão sobre raça como elemento social que constitui um dos processos de organização cognitiva do entorno, ou seja, de categorização das pessoas que se relacionam entre si, e de si mesmo em relação às pessoas do ambiente.

O ser negro, como uma identidade social, vem assumir o conteúdo de uma ação de resistência à opressão racial no Brasil, que se expressa tanto na vulnerabilidade da população negra em relação aos seus direitos humanos, como na sofisticação de uma pretensa “cordialidade” das relações raciais, advogadas pelos defensores do mito da democracia racial.

Ao ser apropriado pelo movimento negro em sua organização mais contemporânea – tendo na Frente Negra Brasileira, de 1930, um referencial – o conceito *raça* veio se destituindo de significados meramente biológicos e foi tomando novos sentidos. O viés biológico, original de sua conceituação no final do século XIX, é contestado e superado pelo pensamento social. No entanto, reconhecendo que o termo ganhou um sentido político, passou-se a se utilizar “as expressões *raça*, *racismo* (...) conforme o entendimento informal, popular, científico. Como sinônimo de etnia e nunca como purismo biológico” (Nascimento, 1968, p. 20 e 1982, p. 65), porque “Constituindo ou não uma categoria válida do ponto de vista biológico, na função de *categoria socialmente construída* a 'raça' persiste como dura e incontestável realidade em diversos contextos sociais” (Nascimento, 2003, p. 45).

O caráter político da identidade racial ou étnica foi uma temática sempre discutida por Clóvis Moura (1994). Ele trouxe o contexto da reunião sobre “Negritude e América Latina”, realizada em Dakar entre 07 e 14 de janeiro de 1974, em que se mobilizou uma série de discussões a respeito da *Negritude* e de sua validade como categoria científica no campo das Ciências Sociais. O então ministro da educação de Senegal, Alioune Sene, defendeu ali a identidade negra enquanto peça que promoveria a criação de um Mundo Novo, de um sul-americano novo e de um negro novo, expressão da vontade de libertação política e de

desenvolvimento econômico e cultural.

Clóvis Moura via a identidade como concretização de uma luta permanente, nos níveis econômicos e sociais, contra a desagregação política:

...entendemos por identidade étnica um nível de consciência individual ou grupal das suas origens ancestrais capaz de determinar a aceitação, reconhecimento e sua autoafirmação social e cultural a partir desse nível de consciência alcançado. A partir daí o agente conscientizado passa a contrapor-se aos outros indivíduos, grupos ou segmentos que vêm na etnia a que pertence uma *marca inferiorizadora*.

(..) os segmentos não-brancos através de um processo alienador interiorizaram os valores brancos das classes dominantes que os colocaram como sendo inferiores, num trabalho subliminar cujo resultado foi conseguir que essas populações queiram fugir do seu ser, da sua concretude étnica, refugiando-se numa identidade simbólica e deformada. Isto quer dizer, por outro lado, que *a miscigenação não democratizou a sociedade brasileira nem aceitou os padrões culturais e étnicos não-brancos como iguais* (Moura, 1994, pp. 156-7, grifos nossos).

A negritude, no pensamento de Clóvis Moura, é proposta como contraponto a um falso ideário de democracia racial que impregna a realidade social, política e jurídica brasileira, negando as desigualdades. Não exatamente promover meras diferenciações: o fortalecimento da identidade negra no Brasil, para Clóvis Moura, propõe assumir que essas existem e estruturam as relações de poder no país.

Na sua obra referencial sobre a questão da identidade negra, *Tornar-se Negro*, de Neusa Santos Souza, acompanha esse mesmo sentido ideológico que caracteriza o ser negro no Brasil:

...no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra.

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (Souza, 1983, p. 77).

A partir das décadas de 1960 e de 1970, surgem outras influências internacionais de luta negra, o que rearticula o movimento negro politicamente. Com as influências do pan-africanismo¹¹, a luta anticolonialista, do Protesto Negro nos Estados Unidos e a luta anti-*apartheid* da África do Sul, o Movimento Negro brasileiro criará uma nova base política enquanto movimento social. Nos anos 1970, é proposto o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro por homenagem a Zumbi, em contraposição ao 13 de maio, dia da “Abolição da Escravatura”. Em 1978, temos a fundação do Movimento Negro Unificado – MNU –, que se posicionou como entidade nacional. Nas décadas seguintes, a rearticulação do movimento negro permanecerá constituindo outras formas de organização (Silva, 2001). Da década de 1980 a primeiros anos da década de 2000, ganham destaque as entidades negras organizadas em torno da luta do Movimento Negro contra o racismo, como o Centro de Defesa do Negro do Pará – Cedenpa, o Centro de Cultura Negra – CNN, do Maranhão, Casa de Cultura da Mulher Negra – CCMN, de Santos/SP, Geledés, de São Paulo, Djumbay, de Pernambuco, dentre várias outras organizações e grupos político-culturais pautados pela dimensão racial dos problemas brasileiros.

Ainda com o advento de um novo ordenamento jurídico a partir da Constituição de 1988, no qual o movimento negro influenciou como grupo de pressão (Silva, 2002; Santos, 2003), a pauta política dos movimentos sociais contou mais fortemente com a perspectiva racial, objetivando fortalecer a população negra como sujeito político demandante de direitos específicos e focalizados.

Na década de 1990, vemos uma reafirmação do quesito raça/cor nas pesquisas oficiais

¹¹O Pan-Africanismo teve início desde as primeiras décadas do século 1920. Mas posteriormente, ele seria transformado em instrumento político de combate ao colonialismo, por uma nova geração de intelectuais negros, principalmente africanos, que se mobilizariam pelo processo de independência dos países africanos nessas décadas (Silva, 2001).

e o desenvolvimento de diversas pesquisas socioeconômicas que apresentavam a realidade de profundas desigualdades vivida pela população negra. Essas pesquisas, mediante a apresentação de índices sociais desagregados por raça, colaboraram para a consolidação dos discursos do movimento negro por um projeto político nacional que visibilizasse as diferenças raciais, no sentido de abolir o racismo e a opressão por ele causada.

Assistimos, nesse período, a intensificação do discurso sobre políticas afirmativas, campanhas antirracistas e a necessidade de um fortalecimento identitário da população negra¹², saída de uma “zona cinzenta” a que se refere Sueli Carneiro (2002-A) a respeito da suposta mestiçagem “parda” do povo brasileiro. Fátima Oliveira aborda objetivamente essa questão das categorias preta e parda dos institutos de pesquisa quando chama a atenção para o “dado (...) que a população negra, para a demografia, é o somatório de preto + pardo. Cabe ressaltar, no entanto, que preto é cor e negro é raça. Não há 'cor negra' (...) Há cor preta” e, “No contexto da mestiçagem, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem (afro-descendente). Ou seja, ser negro, é, essencialmente, um posicionamento político, onde se assume a identidade racial negra” (Oliveira, 2004, pp. 01-02).

O ser negro, por essa dimensão, não tem na mestiçagem um impedimento para a elaboração de sua identidade racial, porque *raça* é esse conceito político para a fundamentação do debate sobre o racismo no Brasil: “Raça é hoje e sempre foi um conceito eminentemente político” (Carneiro, 2002-B, p. 117).

O movimento negro encampa a dimensão histórica e sociopolítica da *raça* para a garantia e reconhecimento do grupo social negro. Os setores sociais e a intelectualidade negra, em sua produção acadêmica contemporânea, defendem a afirmação do ser negro, por um viés

¹² Isso também ocorrerá dentro da questão indígena, com as suas peculiaridades no tocante à identidade étnica.

político, como a contraposição definitiva ao mito da democracia racial derivada da mestiçagem, bem como a contraposição a uma identidade proletária desracializada e afirmada apenas enquanto classe econômica. E, mais ainda, a retomada do conceito de *raça* através da *negritude* ou *identidade racial* propõe o desenvolvimento de uma contra-ideologia de afirmação da população negra como segmento e “agente social sem escamoteações, capaz de evitar que o não-branco de um modo geral fugisse da sua própria realidade, sem a necessidade de criar uma realidade simbólica alienadora” (Moura, 1994, p. 156).

Traduz, dessa forma, uma postura contra-hegemônica à ideologia que produz desigualdades:

O conceito de *raça* se instituiu para justificar a dominação, a escravidão e a exploração de um grupo racial sobre outro. Hoje, a negação da realidade social da “*raça*” e da necessidade que dela decorre de focalizar as políticas públicas nos segmentos historicamente discriminados se presta à perpetuação da exclusão e dos privilégios que a ideologia que o sustenta produziu e reproduz cotidianamente (Carneiro, 2002-B, p. 122).

Para interromper, portanto, esse encadeamento da exclusão e dos privilégios que a ideologia racista perpetua, é que se propõe o fortalecimento da identidade *racial* por essa população negra e negromestiça, como defende Helio Santos:

A não-identidade racial (...) leva o negro e o negro-mestiço a não se identificarem com a questão étnico-racial.

(...) Esse vasto contingente (47% da população brasileira), ao não desenvolver a sua verdadeira identidade, acaba por impedir a possibilidade de um ganho político para si e para o país como um todo. (...) Mediante a identificação do negro-descendente, a militância passa a ser capaz de promover mudanças importantes, pois as ações resultariam na construção de uma força política. Como? *Com a manifestação de um contingente humano considerável que passaria a exigir a cidadania* (Santos, 2003, p. 173, grifos nossos).

Identificar-se racialmente, nesse momento histórico determinado, é o que possibilitaria

fortalecer a população negra enquanto grupo social e sujeito de direitos específicos à sua realidade socioeconômica e cultural-valorativa. Assumir ser negra(o) contribuiria à sua participação ativa na sociedade, para combater as desigualdades raciais e principalmente para transformá-la.

Assim, a construção de uma nova identidade seria uma possibilidade “(...) gerada a partir da voz de negros que, mais ou menos contraditória ou fragilmente, batem-se por construir uma identidade que lhe dê feições próprias, fundada, portanto, em seus interesses, transformadora da História – individual e coletiva, social e psicológica” (Souza, 1990).

4.2. Raça ou Etnia?

Perceber a dimensão política da identidade, porém, é algo que a antropologia já discute, desde a contribuição de Fredrik Barth sobre grupos étnicos, de meado a fins da década de 1960.

Barth fundamentou a concepção dos grupos étnicos como categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores, organizando a interação entre as pessoas. Contestou a fundamentação biológica dos grupos étnicos da bibliografia antropológica tradicional, propondo que os grupos étnicos são na verdade formas de organização social, em que o traço fundamental é a característica da autoatribuição ou da atribuição por outros a uma categoria étnica. Assim, quando “os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional” (Barth, 1998, p.194).

O pensamento de Fredrik Barth, contestatório, prioriza a dimensão política da *etnia* como organização social interativa, cujas fronteiras não estão limitadas a um conteúdo

cultural imóvel e isolado. O termo *etnia*, assim, assume a preferência de setores das ciências sociais que, por identificar em *raça* uma significação de orientação puramente biológica, a desconsidera como categoria e a substitui pela perspectiva étnica.

Parcelas do movimento negro utilizaram, em determinada época, *raça* e *etnia* como sinônimos da categoria de atribuição que formulou as relações raciais no Brasil; no entanto, mais contemporaneamente, a categoria *raça* passa a ser definida como mais apropriada que *etnia* para falar da questão dos/as negros/as, já que a noção de *etnia* não tem ressonância no imaginário social nem na terminologia popular; sem essa ressonância, não tem força mobilizadora (Nilma Bentes, citada por Nascimento, 2003).

Ao se utilizar *etnia*, do contrário, desmobiliza-se a questão especificamente racial e coloca-se, no mesmo cadinho de análise, outras questões atribuídas como “étnicas”. Embora determinados grupos étnicos também consistam em grupos sociais excluídos e discriminados, os processos de identificação, identidade e mobilização política se dá em dimensões diferenciadas (Nascimento, 2003); isso porque ao falarmos de *raça* nas Américas estaremos atingindo objetivamente uma dimensão específica que não é atingida pelo vasto termo *etnia*: um processo histórico que construiu relações com base nas diferenças fenotípicas arquitetadas pelo colonialismo, pondo em confronto as diferentes identidades étnicas dos continentes africano, americano e europeu e, a partir desse confronto, as ressignificando (tais identidades) entre os grupos sociais (Blackburn, 2003).

Como reflete Wade, citado por Poutignat e Streiff-Fenart (1998), as variações fenotípicas que se tornaram racializadas não foram quaisquer variações, mas aquelas que se salientaram no movimento colonialista da Europa em outros continentes. Dizer que

as pessoas não percebem as diferenças raciais, mas somente diferenças fenotípicas de cor, de cabelos, de ossatura, etc., e que foram escolhidas simplesmente de maneira contingente, (...) subestima, segundo Wade, a construção social e histórica da própria

idéia de que existem diferenças físicas significativas e daquilo que é tipicamente pensado como variação fenotípica (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998, p. 42).

Isso faz pensar na categoria *raça* como um conceito, portanto, que não significa meramente uma variação fenotípica em si; desestabilizada sua noção biologizante, *raça* é um conceito que se faz sobre as construções sociais acerca *do que é pensado* como variação fenotípica que diferencia os grupos racialmente identificados no processo histórico brasileiro. Portanto, em relação à *raça* negra, tais construções carregam necessariamente a identificação dessa variação que diz respeito à origem africana, imagem, representações sobre o corpo negro, história, tradições, símbolos e significados, relações entre grupos, estereótipos e também os estigmas, preconceitos e discriminações (Duarte, 2006).

Em outras palavras, a concepção sobre *raça*, como categoria, situa um construto político: indica quais as construções ideológicas sobre as diferenças nas relações raciais brasileiras. As diferenças fenotípicas são uma base para as construções sociais acerca do que é pensado *como e sobre* a variação fenotípica, tendo o corpo negro e o corpo branco como suportes de um conjunto de crenças e cosmovisões, que variam ora por sua negação, ora por sua afirmação.

4.3. Categorização Racial

Tendo em vista como as diferenças fenotípicas foram historicamente apropriadas para construir categorias de grupos sociais, a categorização racial será esse processo cognitivo resultante de uma busca de simplificação do ambiente social, distinguindo as pessoas por características comuns, formando agrupamentos destas (Tajfel, et. al., 1969; Del Pretti & Del Pretti, 2003).

Com a categorização, todas as características que sejam discrimináveis e passíveis a variações discrimináveis serão selecionadas, permitindo a realização de inferências sobre as mesmas. Os atributos, deste modo, que pareçam semelhantes uns aos outros em certas dimensões, serão agrupados com a análise do entorno no processo de categorização social; as semelhanças e as diferenças se tornam marcantes ainda mais que na realidade, com a tendência de se aumentar as diferenças entre os atributos de classes distintas e de se diminuir as diferenças entre os atributos no interior de uma mesma classe, de acordo com os estereótipos que conduzam esse procedimento (Tajfel, et. al., 1969; Deschamps & Moliner, 2009).

No caso da categorização racial, como uma categorização social, as pessoas serão ao mesmo tempo sujeitos e objetos de tal processo. Situadas numa rede de categorizações entre grupos e intergrupos, serão mobilizados os atributos referentes às diferenças construídas em torno da ideia de raça no Brasil. Sendo a raça uma construção social, elaborada nos contrastes entre os grupos humanos no processo de invasões territoriais, conquistas e diásporas – voluntárias ou forçadas –, tais diferenças estarão situadas no julgamento das características fenotípicas referentes à origem, bem como no julgamento dos registros culturais e elementos sociais e ambientais dos grupos em interação.

Sendo a autocategorização o conhecimento do indivíduo de seu pertencimento a um grupo, a autocategorização racial se realiza no momento em que uma pessoa se reconhece parte de um grupo racial. No Brasil, a categorização e autocategorização racial são processos que mobilizam debates relativos ao mito de uma identidade nacional unívoca, baseada na mestiçagem; uma proposta mestiçagem que, no entanto, não elimina nem reduz as desigualdades raciais e as consequências extremas do racismo, como os números alarmantes de mortandade, por violência policial, da juventude negra no Brasil (Capítulo 1).

Com o forte apelo, no senso comum, do mito da democracia racial e da mestiçagem como identidade nacional, supostamente isenta de conflitos raciais, o conhecimento do sujeito sobre sua identidade racial nem sempre coincide com os julgamentos feitos por outras pessoas. Ainda que aparentemente coincidam – como, por exemplo, um sujeito negro se dizer e ser chamado socialmente de “moreno” –, na prática das relações raciais, a elaboração dos julgamentos de valor em relação às características fenotípicas inserem esse mesmo sujeito negro dito “moreno” em uma categoria social da qual ele busca, por mecanismos de defesa, fugir. É o caso do cabelo crespo e do mecanismo de negativa pelo alisamento. Ainda, pela manutenção do ideal mestiço, o negro torna-se “moreno”, “mulato”, restando ao “negro” ser um rótulo de ofensa como palavra, ideia e ação – vide termos como “lista negra”, “dia negro”, dentre outros (Moura, 1983; Souza, 1990; Oliveira, 2004).

Elaboramos essas investigações buscando identificar como se dão os processos de categorização racial entre as crianças, em meio aos discursos de negação das racialidades; e de se, confrontando uma pedagogia da mestiçagem, uma pedagogia do reconhecimento das diferenças pode impactar tais processos, através de uma atividade de intervenção acerca das diferenças raciais, participação social negra e introdução ao conhecimento sobre o continente africano.

4.4. Estudo

A investigação acerca das categorizações raciais foi realizada com três grupos: um formado por adultos(as), que assumiram a função de juízas(es), e dois de crianças do Ensino Fundamental I, divididas em um grupo experimental e um grupo controle.

O grupo de adultos(as) foi constituído por: a) pessoas integrantes de movimentos

sociais não-professores(as); b) professores(as) integrantes de movimentos sociais e c) professores(as) não-integrantes de movimentos sociais. A este grupo foram aplicados questionários para a classificação dos rostos de uma tabela de desenhos, em que foram manipulados os elementos cor de pele, tipo de cabelo, formato da boca e do nariz, e solicitado que indicassem, um a um, a qual categoria pertenciam – preta, parda ou branca. Os resultados foram analisados através de tabelas de frequência e cruzamento dos dados, para obter o percentual majoritário de cada rosto analisado pelos(as) adultos(as). Considerando os perfis que constituíram o grupo, analisamos ainda os resultados por perfil.

Com os grupos de crianças, a investigação dividiu-se em duas etapas. Na primeira, antes de realizarmos a intervenção pedagógica, aplicamos uma entrevista com a técnica de classificação livre, através da qual as crianças foram solicitadas a formarem grupos dos rostos da mesma tabela utilizada para a classificação pelos(as) juizes(as).

Através da Análise dos Menores Espaços (SSA) da classificação livre, buscamos observar se há uma similaridade entre os agrupamentos formados pelas crianças e a categorização estabelecida pelos(as) adultos(as), para perceber se se poderia sugerir uma categorização racial na divisão de grupos pelas crianças.

A segunda etapa consistiu na reaplicação das entrevistas para a classificação livre, após a realização de intervenção pedagógica, em 08 encontros, com o grupo experimental – participante da intervenção – e o grupo controle – não participante da intervenção.

4.5. Método

4.5.1. Participantes

Estudo 1

Aplicação de questionários: nesse primeiro estudo participaram 27 adultos(as), 14 mulheres e 13 homens, pertencentes a três grupos: 1) 7 integrantes de movimentos sociais; 2) 10 professores(as) integrantes de movimentos sociais; 3) e 9 professores não integrantes de movimentos sociais. Dos 17 integrantes dos movimentos sociais, 4 eram do movimento negro, 4 do movimento feminista ou de mulheres, 5 do movimento de direitos humanos e 4 de outros movimentos sociais (defesa e direitos dos animais, juventude, saúde reprodutiva e sindicato/partido político).

Em relação à orientação sexual, 24 se identificaram heterossexuais e, 3, homossexuais. Quanto ao quesito cor ou raça, não fechamos nas categorias do IBGE para poder analisar, a partir daí, de que forma as(os) adultas(os) referenciam a categorização racial, se por cor, por critérios biológicos ou por identidade racial, para avaliar como orientaram suas classificações. Nesse aspecto, 11 se identificaram como negros(as), 5 como brancos(as) e 11 com outras categorias, como mestiço(a), pardo(a) e moreno(a). Das faixas etárias, à época da aplicação, 3 pessoas tinham entre 20 e 30 anos, 15 pessoas entre 31 e 40 anos, e 9 pessoas entre 41 e 50 anos; 3 possuíam o Ensino Médio completo, cursando o Ensino Superior, e 24 possuíam o Ensino Superior completo.

Estudo 2

Classificação livre: participaram 73 crianças, 40 meninas e 33 meninos, entre 06 e 11 anos de idade, distribuídas por quatro turmas do Ensino Fundamental I. O grupo experimental foi formado por 36 participantes – 20 crianças do 1º ano e 16 do 5º ano; o grupo controle, por 37 participantes – 16 crianças do 1º ano e 21 do 5º ano.

4.5.2. Material

O material para o Estudo 1 consistiu em questionário autoaplicável, com as questões fechadas apresentadas por escrito, embora em alguns casos a pesquisadora precisou explicar e apresentar oralmente à(ao) participante, pelo desconhecimento – e, talvez, um certo constrangimento em relação ao tema – que alguns tinham da classificação racial pelo critério do IBGE. Como guia para as respostas, foi anexada uma tabela com 36 rostos desenhados, sendo 18 de meninas e 18 de meninos, com a manipulação de variações fenotípicas.

Para o Estudo 2, essa tabela foi organizada em 36 cartões separados para serem apresentados às crianças – os 18 de meninas, às meninas, e os 18 de meninos, aos meninos – no procedimento de classificação livre. As respostas foram anotadas em formulário individual.

4.5.3. Procedimentos

Questionários

Na aplicação de questionários com as(os) adultas(os), solicitamos que cada participante classificasse os rostos dos desenhos na categoria racial segundo o critério de resposta “preto”, “pardo” ou “branco”. Não incluímos o indígena por ser essa uma categoria étnica, ou seja, não se envolve nenhum aspecto fenotípico para ser considerado indígena; também não incluímos o amarelo – oriental ou seus descendentes –, por praticamente não fazer parte da realidade da constituição racial em nosso estado e região.

Foi solicitado ainda que a(o) juiz(a) ordenasse as características citadas de acordo com o grau de importância, ao seu ver, na identificação racializada, na ordem de 1 – muito importante, 2 – razoavelmente importante, 3 – pouco importante, 4 – nada importante.

Realizamos um levantamento do perfil, das condições socioeconômicas e das identificações raciais, nesse caso por pergunta aberta, do(a) próprio(a) participante para análise das variações.

Classificação Livre

A técnica de classificação livre, que faz parte do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), é uma metodologia de investigação adequada para explorar as formas de categorizações e os sistemas de classificação realizados pelas pessoas, tornando-se uma metodologia apropriada na psicologia para a pesquisa de sistemas conceituais, tanto nos aspectos individuais quanto em grupos. No caso do sistema de classificação livre, requer-se do participante apenas que indique, em sua opinião, categorias a determinados elementos, por características que possuam (Roazzi, Antonio; Federicci, Fabiana & Wilson, Margaret, 2001).

Nesta tarefa de classificação múltipla, solicitamos que as crianças classificassem livremente os cartões, conforme suas próprias motivações. Apresentávamos os cartões misturados e dávamos a seguinte instrução às crianças:

E.: Por favor, divida essas crianças em grupos, pelo motivo que você achar melhor. Quem vai decidir quem deve ficar com quem é você, pela razão que você achar certa. Pode haver quantos grupos você quiser, com quantas crianças você quiser, cada grupo; não precisa ter o número igual em cada conjunto de crianças.

Após a classificação, as entrevistadoras perguntavam se a criança estava satisfeita com a organização que tinha feito e se queria mudar alguém de lugar. A mudança frequentemente ocorria com as crianças do 1º ano. Seus agrupamentos eram bastante fluidos, indefinidos. O tempo de atividade para as crianças dessa faixa etária, entre 06 e 07 anos, tornava-se, portanto, maior, como maior era a necessidade de explicações pelas entrevistadoras.



Figura 1. Foto de Classificação Livre realizada por criança participante



Figura 2. Foto de Classificação Livre realizada por criança participante



Figura 3. Foto de Classificação Livre realizada por criança participante

4.6. Análise dos Dados

Como buscamos, no primeiro estudo, obter uma definição majoritária da classificação racial de cada rosto apresentado, fizemos uma análise de frequência, realizando uma tabulação cruzada dos dados para observar, além da média que categorizou racialmente dado rosto, as diferenças nas definições das(os) juízas(es) conforme o seu perfil.

A Análise de Estrutura de Similaridade – o *Similarity Structure Analysis* – SSA - foi utilizada para trabalhar com os dados construídos na classificação livre das crianças. Tem-se, nessa análise, por princípio fundamental a proximidade: as observações, como são definidas, estarão mais próximas de quantas forem suas semelhantes; ou seja, o SSA representa os dados espacialmente, em seu grau de relacionamento – quanto mais perto os pontos, mais eles estão relacionados. O programa analisa a configuração das categorias e as representa em um espaço geométrico, permitindo-nos observar as relações criadas entre os itens (Roazzi, Federicci & Wilson, 2001).

4.7. Resultados

4.7.1. Perfis

Buscamos, ao organizar o grupo de juízas(es), manter um equilíbrio de gênero, distribuindo-as(os) quanto aos perfis definidos. O equilíbrio racial não foi possível definir antes da aplicação, porque a classificação racial foi dada por autodeclaração; deste modo, o que determinou o resultado final foi a perspectiva identitária de cada participante.

Na tabela 1, observamos o perfil geral do grupo de adultas(os) juízas(es). Temos um grupo equilibrado quanto ao gênero, em que prevalecem os(a) negros(as), os(as) heterossexuais – duas categorias de autodeclaração, raça e orientação sexual, que tiveram pouco controle na fase da articulação dos integrantes do grupo, pelo acesso restrito aos aspectos subjetivos de tais declarações –, com Ensino Superior em andamento ou completo, professora(e)s e integrantes de movimentos sociais. Em menor número, a parcela que não integra nenhum movimento social e a parcela que integra movimento social, mas não é professor(a).

Tabela 1. Perfil das(os) Juízas(es)

	Movimento Negro	Movimento Feminista ou de Mulheres	Movimento de Direitos Humanos	Outro	Não participa de nenhum movimento social	Total
Masc.	1	1	4	2	5	13
Fem.	3	3	1	2	5	14
Total	4	4	5	4	10	27
Negra	4	3	1	0	3	11
Branca	0	0	3	1	1	5
Outra (mestiça, parda, morena, etc.)	0	1	1	3	6	11
Total	4	4	5	4	10	27
Hetero	4	3	4	3	10	24
Homo	0	1	1	1	0	3
Total	4	4	5	4	10	27
Ensino Médio	1	0	0	1	1	3
Ensino Superior	3	4	5	3	9	24
Total	4	4	5	4	10	27
Do Ensino Fundam.	1	1	0	0	5	7
Do Ensino Médio	0	0	1	1	2	4
Do Ensino Superior	0	2	3	1	3	9
Não é Professorx	3	1	1	2	0	7
Total	4	4	5	4	10	27

Utilizamos o critério do IBGE para o qual *mestiço(a)*, *moreno(a)*, etc. integram a intracategoria de *pardos(as)*. Identificamos, quanto à autodeclaração de raça/cor por pergunta aberta, que 22 pessoas constituem a categoria racial negra e, 5, a categoria racial branca – portanto, 81,5% de negros(as) e 18,5% de brancos(as) no grupo.

O segmento de movimento social que mais adotou a perspectiva política de categorização racial foi o movimento negro. Nos demais grupos, a existência de respostas como *mestiço(a)* e *pardo(a)* demonstra a adoção de perspectiva mais biológica, referenciando a ideia de “mistura de raças”, o que nos leva a toda uma perspectiva do pensamento comum que refuta o conceito de raça por supô-lo referente a um critério meramente biológico. Ressalta-se a prevalência deste critério entre os(as) professores(as) que não integram nenhum movimento social: das 10 pessoas do grupo, 06 se autodeclararam de outra forma que não negra ou branca.

Do movimento feminista ou de mulheres, tivemos 01 homem que se declara do movimento feminista, sendo, as demais pessoas, mulheres. O movimento feminista ou de mulheres totalizam, junto ao movimento negro, 07 das(os) 11 autodeclaradas(os) pela categoria política de negros(as), com apenas uma pessoa que se declara negra pela categoria biológica de *parda (outro)*. Isso sugere uma percepção de identidade majoritária em tais segmentos dos movimentos sociais; ou seja, a categorização racial se orienta por uma identidade social, de grupo social, em que se reconhece a diferença de uma categorização por cor – preto(a), pardo(a) – da por raça – negros(as) e brancos(as). O reconhecimento se dará, igualmente, nas categorizações que esses segmentos farão na classificação dos rostos, como veremos mais adiante.

Os que se declararam homossexuais foram 03 homens – 02 negros, em que 01 se declarou como negro e o outro como pardo, e 01 branco – distribuídos nos movimentos feminista, de juventude (outros) e de direitos humanos.

O segmento referente às pessoas integrantes de movimento de direitos humanos se declarou majoritariamente como branco: das 06 pessoas, somente 02 se declararam negras – sendo que 01 se declarou negra e 01 se declarou pardo.

4.7.2. Rostos – categorização racial

Com base nos questionários, os rostos foram categorizados como preto(a), pardo(a) e branco(a) pelas respostas dos(as) juízes(as), conforme demonstra a Tabela 2.

O grupo de juízas(es) definiu, por maioria, que, entre as meninas, são negras as indicadas pelos rostos 1 a 12, 14 e 15 – sendo pretas as indicadas pelos rostos 1 a 10 e, as demais, entre pretas e pardas –, e são brancas as 13, 16, 17 e 18. Entre os meninos, são negros os indicados pelos rostos de 1 a 12 – sendo pardos os 6, 10, 11 e 12 - e brancos os de 13 a 18.



Figura 4. Grupo de meninas definidas como Pretas pelas(os) juízas(es).

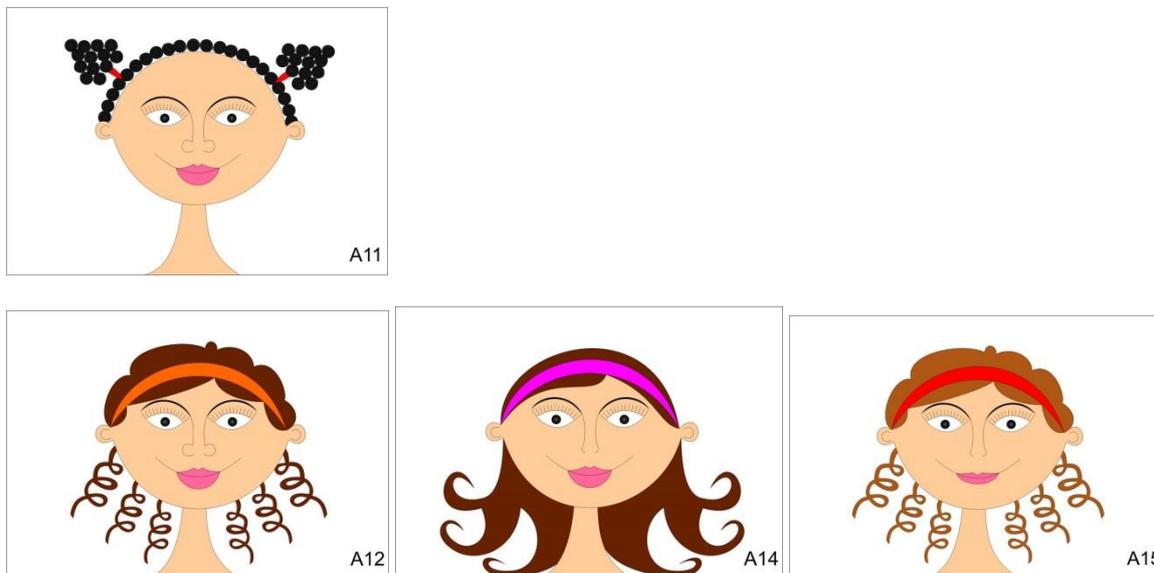


Figura 5. Grupo de meninas definidas pela como Pardas pelas(os) Juízas(es).

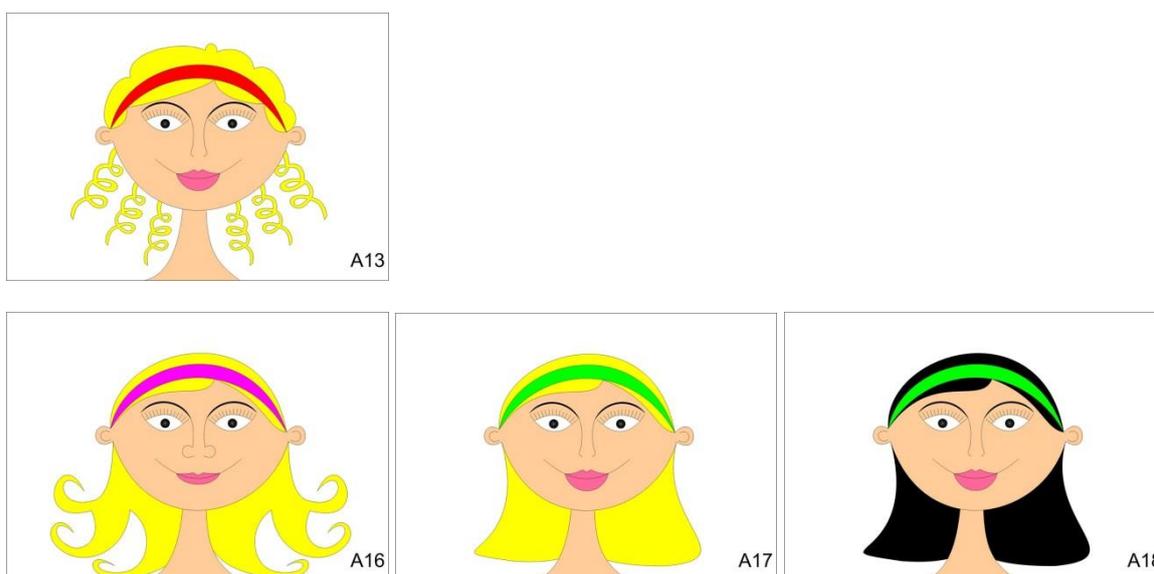


Figura 6. Grupo de meninas definidas como Brancas pelas(os) Juízas(es).

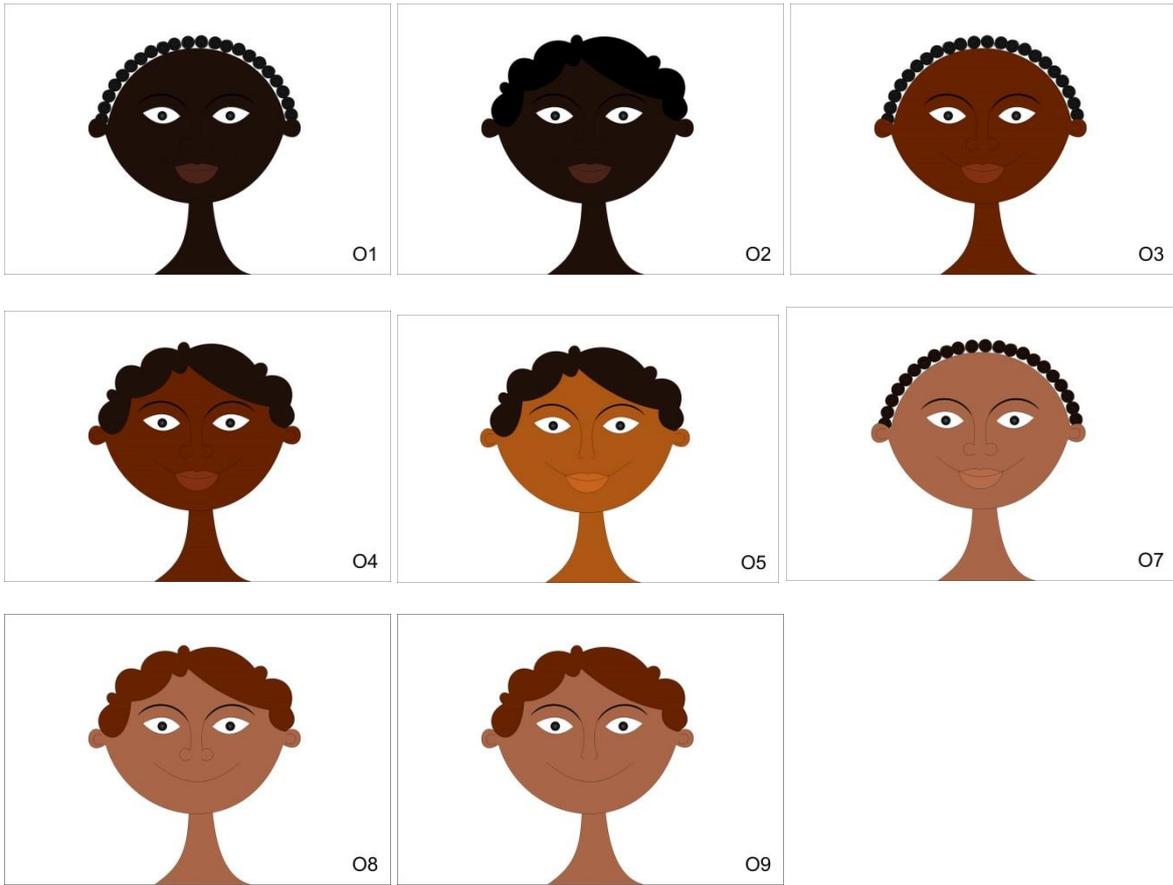


Figura 7. Grupo de meninos definidos como Pretos pelas(os) Juízas(es).

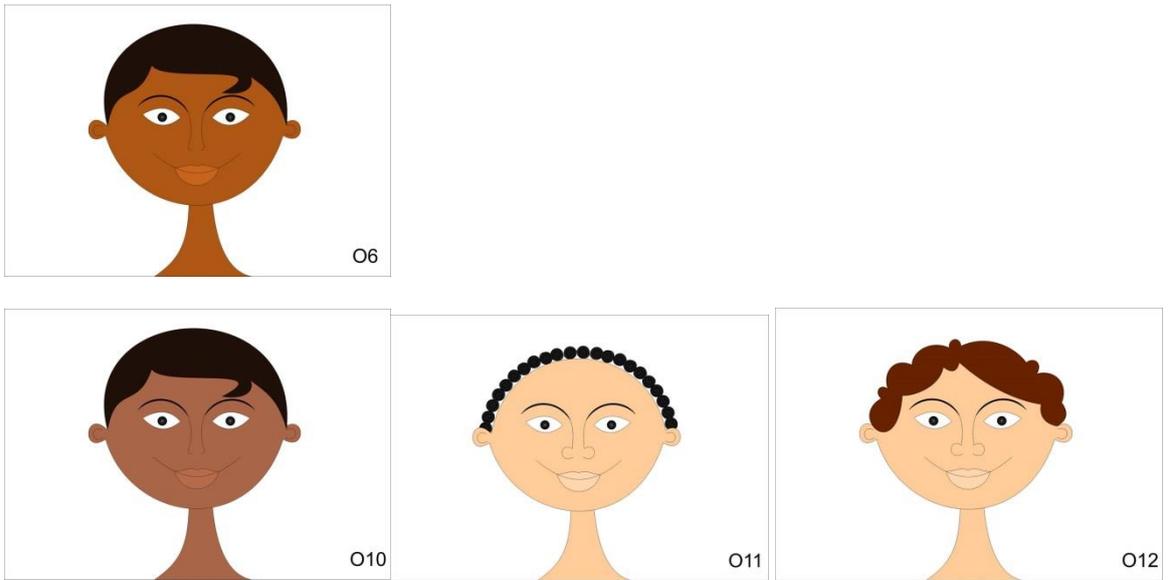


Figura 8. Grupo de meninos definidos como Pardos, pelas(os) Juízas(es).

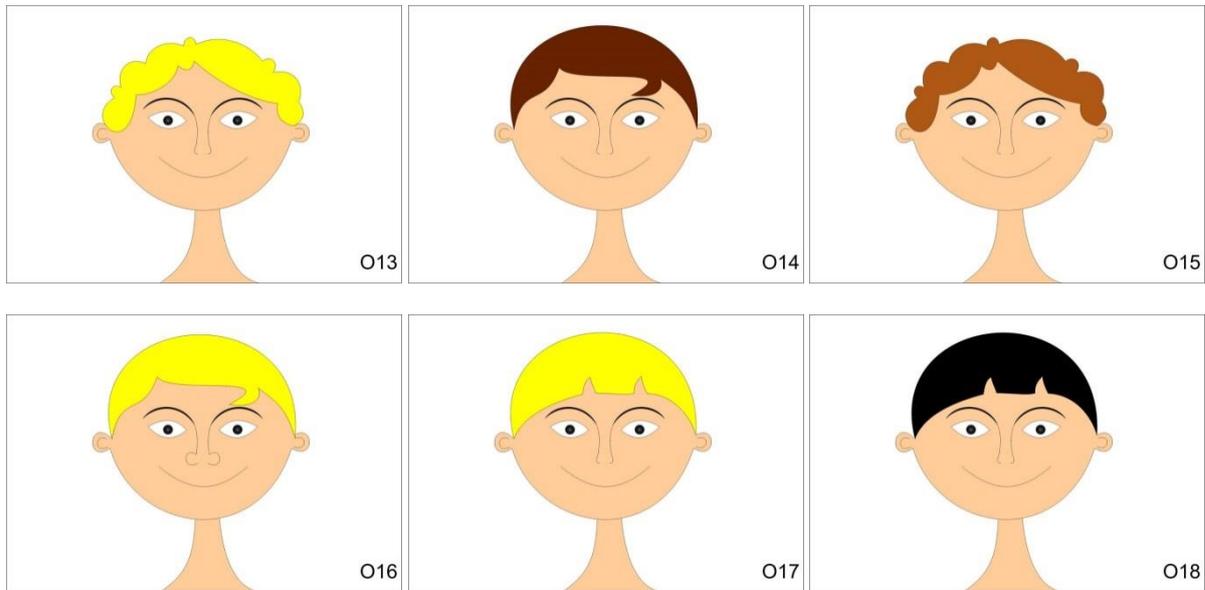


Figura 9. Grupo de meninos definidos como Brancos pelas(os) Juízas(es).

Percebe-se que, mesmo manipulados para serem rostos correspondentes – o 1 da menina corresponde ao 1 do menino, etc. – as decisões não foram idênticas. Os rostos 14 e 15 das meninas foram consideradas majoritariamente pardas e, inclusive, pretas, inserindo-as no grupo negro. No entanto, seus correspondentes meninos foram considerados brancos, possivelmente por um único elemento diferenciado, que foi a boca. Isso demonstra que cada elemento manipulado – cabelo, cor de pele, formato de nariz e de boca – teve um peso crucial na categorização dos rostos, embora isso não tenha sido dado como importante nas respostas dos juízes(as) quanto ao grau de importância de cada elemento.

Tabela 2. Classificação racial dos rostos, em %, por sexo.

Rosto	Meninas			Meninos			Resultados	
	Preta	Parda	Branca	Preto	Parda	Branca	Menina	Menino
1	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	Negra	Negro
2	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	Negra	Negro
3	96,3	3,7	0,0	96,3	3,7	0,0	Negra	Negro
4	96,3	3,7	0,0	92,6	7,4	0,0	Negra	Negro
5	63,0	37,0	0,0	51,9	48,1	0,0	Negra	Negro
6	55,6	44,4	0,0	48,1	51,9	0,0	Negra	Negro
7	77,8	22,2	0,0	77,8	22,2	0,0	Negra	Negro
8	70,4	29,6	0,0	66,7	33,3	0,0	Negra	Negro
9	66,7	33,6	0,0	51,9	48,1	0,0	Negra	Negro
10	55,6	44,4	0,0	44,4	55,6	0,0	Negra	Negro
11	37,0	51,9	11,1	37,0	55,6	7,4	Negra	Negro
12	33,3	48,1	18,5	33,3	51,9	14,8	Negra	Negro
13	7,4	40,7	51,9	0,0	18,5	81,5	Branca	Branco
14	14,8	40,7	44,4	3,7	18,5	77,8	Negra	Branco
15	11,1	44,4	44,4	7,4	29,6	63,0	Negra	Branco
16	3,7	22,2	74,1	3,7	18,5	77,8	Branca	Branco
17	0,0	3,7	96,3	0,0	3,7	96,3	Branca	Branco
18	0,0	22,2	77,8	3,7	14,8	81,5	Branca	Branco

Dentre as características examinadas (Tabela 3), percebemos que as consideradas mais importantes foram a cor de pele e a textura de cabelo; o formato de nariz e boca variaram entre *muito importante* e *razoavelmente importante*, embora o formato da boca tenha sido o elemento mais assinalado no item *nada importante*.

A decisão sobre os rostos, no entanto, demonstra que o formato da boca pode ter tido um papel fundamental para a classificação racial. Examinando as diferenças entre os rostos 14 e 15 das meninas e dos meninos, o que destaca na diferenciação fenotípica é apenas a boca – o que pareceu fundamental para que o rosto de meninas, que possuem lábios grossos, tenham sido categorizadas de pretas e pardas, em sua maioria, e, os meninos, que possuem lábios finos, de brancos.

Tabela 3. Grau de importância, em %, dado pelas(os) Juízas(es) para cada elemento fenotípico

	Muito Importante	Razoavelmente Importante	Pouco Importante	Nada Importante
Cor de Pele	70,4	11,1	0,0	0,0
Textura de Cabelo	55,6	18,5	11,1	3,7
Formato do Nariz	25,9	33,3	18,5	11,1
Formato da Boca	18,5	25,9	22,2	22,2
Cor do cabelo	3,7	25,9	44,4	14,8

Também se ressalta uma frequência razoável de classificações como preto e pardo da imagem que foi manipulada para representar o branco moreno – isto é, o branco com cabelos pretos. Apesar de ser representado com cabelos lisos, pele branca e nariz afilado, tanto a menina quanto o menino do rosto 18 foram identificados, em número razoável, como pardo e preto; a menina, em 22,2% das classificações, como parda; o menino, 3,7% como preto e 14,8% como pardo, o que referencia que a *cor do cabelo*, mesmo tendo sido assinalada em apenas 3,7% como muito importante, teve uma certa influência na categorização.

Também o *formato do nariz* influenciou de forma isolada. A imagem 16, embora com pele branca, cabelos loiros ondulados e lábios finos, recebeu ainda 3,7% de assinalação como

preta e 22,2% como parda, no rosto da menina, e 3,7% como preto e 18,5% como pardo no rosto do menino.

O que mais se destaca é a compreensão majoritária de que a *cor de pele*, apesar de ser considerada muito importante para 70,4% das(os) juízas(es), e em nenhum momento assinalada como pouco ou nada importante, foi relativizada no conjunto das demais características raciais. O rosto 11, com as características do cabelo crespo, nariz largo e lábios grossos, foi considerado negro em aproximadamente 90% das decisões das(os) juízas(es), apesar da cor de pele branca, seguido pelo rosto 12 de ambos os sexos e, de forma menos acentuada, dos rostos 14 e 15 das meninas.

Por fim, podemos perceber que parece mais fácil identificar uma característica como negra do que como branca. Apesar dos rostos 16 e 17 terem sido manipulados, a pedido da pesquisadora, na intenção de representar rostos brancos, não houve essa totalidade na decisão dos juízes; entre os rostos negros, no entanto, o rosto 1 e o rosto 2 foram em 100% considerados negros. Consideramos que a variação do formato da boca, nariz e cor de cabelo dos rostos 16 e 17 foram responsáveis por isso. Parece haver uma percepção mais restrita do que é ser branco do que o que é ser negro; e isso afronta diretamente o dilema do senso comum de não sabermos “quem é negro no Brasil”.

Mas essa é uma variação que também dependerá do perfil das(os) juízas(es). A parcela apenas integrante dos movimentos sociais (não-professor/a) considerou em 100% como pretos os rostos de 1 a 4 e o rosto 7, tanto os de menino quanto os de menina, distribuindo entre majoritariamente pretos (de 70% a 85%, aproximadamente), os rostos 5, 6 e de 8 a 10, equilibrando entre pardos e pretos os rostos 11 e 12. Foi essa parcela, somada à parcela de professores(as) integrantes de movimentos sociais, que determinou serem considerados negros os rostos 14 e 15 das meninas. No sentido contrário, a parcela de professoras(es) não

integrantes de movimentos sociais considerou esses rostos 14 e 15, em 78% das classificações, como brancos.

Percebemos que as pessoas integrantes de movimentos sociais, professoras(es) ou não, são mais sensíveis às características raciais consideradas negras. No caso do rosto 16 da menina, 43% da parcela dos movimentos sociais não-professora reconheceram-na como parda; 27,3% das(os) professoras(es) integrantes de movimentos sociais como parda e 9% como preta. Todas as pessoas não-integrantes dos movimentos sociais, no entanto, reconheceram-na como branca, nenhuma como preta ou parda. Neste caso, identificamos como elementos que provavelmente influenciaram as decisões o formato do nariz e também o da boca. Isto porque o rosto correspondente, dentre os meninos, não teve classificação tão alta entre os pardos: apenas 28,6% da parcela dos movimentos sociais viram-no como pardo; das(os) professoras(es) integrantes de movimentos sociais, 18% viram-no como pardo e 9% como preto; dos não integrantes de movimentos sociais, 90% classificaram-no como branco.

No caso do rosto 10, buscamos identificar se o inverso ocorreria; se características consideradas mais “brancas”, como nariz afilado, cabelo ondulado e lábios finos de fato “embranqueceria” a imagem negra. Isto variou segundo o sexo da imagem. Dentre as pessoas não integrantes de movimentos sociais, apenas 22% reconheceram como preto, tendo 78% reconhecido como pardo o rosto do menino 10; em relação à menina, no entanto, foi bem maior o número das pessoas que a consideraram preta naquela parcela de juízas(es): 44,4% a classificaram preta, enquanto 55,6% a consideraram parda. Já entre as pessoas integrantes de movimentos sociais, 71,4% as classificaram como preta e apenas 28,6% como parda; das(os) professoras(es) de movimentos sociais, 54,5% como preta e 45,5% como parda. Os dois grupos mantiveram percentuais semelhantes quanto ao rosto 10 do menino. Todos os resultados foram bem semelhantes quanto ao rosto 6, cuja única diferença em relação ao 10

foi a tonalidade de pele levemente mais escura e o formato da boca, que neste caso passou despercebido para as(os) juízas(es).

Disto, podemos sugerir que, se as pessoas que integram os movimentos sociais foram mais sensíveis às características raciais consideradas negras, as pessoas que não integram os movimentos sociais foram mais sensíveis às características raciais consideradas brancas para classificar as pessoas. Em outras palavras: *as pessoas ativistas de movimentos identitários tenderam a enegrecer os rostos, quando as pessoas não ativistas tenderam a embranquecê-los.*

Se, para as pessoas integrantes de movimentos sociais, como um todo, as outras características além da cor de pele são relevantes para a classificação racial, para as pessoas participantes que não são integrantes de movimentos sociais a cor de pele é o fator básico e quase exclusivo para esta categorização. De um modo geral, os rostos foram divididos pela cor por este grupo, excetuando os rostos 11 e 12. Para as(os) professoras(es) não integrantes de movimentos sociais, portanto, são consideradas brancas, por maioria, os rostos das meninas do 12 ao 18. O rosto 12 recebeu 55,6% de classificação como branca; a partir do rosto 13, o grupo classificou os rostos como brancos com percentagens acima de 70%, chegando a 100% para os rostos 16 e 17. Quanto aos rostos dos meninos, consideraram o 12 ainda integrante da categoria negra, sendo considerado em 11,1% como preto, 44,4% das classificações como pardo e 44,4% como branco; os rostos do 13 ao 18 foram classificados como brancos com percentuais acima dos 80%, tendo chegado aos 100% os rostos 17 e 18 para este grupo em análise.

4.7.3. Classificação Livre

Os dados da classificação livre foram analisados através do SSA, em que podemos observar o grau de relacionamento dos itens pesquisados pela proximidade dos pontos no

espaço. Nesse estudo, as imagens dos rostos foram utilizadas para que as crianças fizessem uma classificação a partir de critérios escolhidos por elas. Nossa intenção foi a de observar se o resultado apresentaria um critério racial na categorização, ou seja, se surgiriam categorias raciais na forma de classificação escolhida pelas crianças. Fizemos a análise das classificações realizadas pelas duas turmas – a experimental e a controle – nas duas etapas da pesquisa – antes e depois da intervenção pedagógica. Organizamos a frequência em que cada rosto foi agrupado com outro e, desse resultado, foi construído o SSA de cada grupo.

A Figura 9 demonstra o SSA do grupo experimental na primeira etapa das investigações. Apresenta a constituição de dois grupos em áreas distintas: um grupo é formado pelos rostos 1 a 9, na região direita, e, na outra região, outro grupo formado pelos rostos 12 a 18. O rosto 11, embora distanciado dos grupos, fica na área do primeiro grupo de rostos, demonstrando maior proximidade a estes; os rostos 6 e 10, fortemente relacionados entre si, situam-se praticamente entre os dois grupos, mas também guarda maior proximidade ao grupo da primeira área. Assim sendo, observamos que *o grupo experimental, ao agrupar os rostos nesta primeira etapa, classificou-os de um modo bem semelhante às categorizações raciais realizadas pelas(os) adultas(os) não integrantes de movimentos sociais*. Sugere-se que a categorização utilizou critérios raciais, e que estes dividiram os grupos, ao seu modo, entre brancas(os) e negras(os).

Na Figura 10, o SSA do grupo controle demonstra uma configuração com um pouco mais de espaçamento entre os rostos. Percebemos pequenos grupos de itens mais ou menos relacionados entre si. Temos um grupo formado pelos rostos 16, 17 e 18, considerados brancos(as) pelas(os) juízas(es); outro grupo pelos rostos 12, 13 e 15, que estão numa região intermediária entre negros(as) e brancos(as) nas classificações das(os) adultas(os), dependendo se são os rostos de meninos ou de meninas; um grupo formado pelos rostos 2, 4,

5, 8 e 9, de negros(as); o rosto 1 e 3 demonstram uma proximidade entre si, assim como o 10 e o 14; embora de um modo mais frouxo, os rostos 6, 7 e 11 apresentam relação. Igualmente ao grupo experimental, sugere-se aqui uma classificação com critérios raciais, mas ordenada de modo misto, por pequenos grupos, podendo haver um elemento de aproximação entre um grupo negro e um grupo branco maior que entre dois grupos da mesma categoria racial. Isso se observa na proximidade entre o grupo do rosto 2, 4, 5, 8 e 9 em relação o grupo 12, 13 e 15. Apesar de configurarem, cada qual, um grupo especificado pela cor de pele, sendo preta a do primeiro grupo e branca a do segundo, eles têm sua proximidade justificada pelo elemento *tipo de cabelo* – todos os rostos desses dois grupos representam o mesmo tipo de cabelo na manipulação dos elementos, qual seja, o cabelo cacheado. Deste modo, vê-se que apesar de agruparem-se entre si pelo fator *cor de pele*, foram grupos mantidos próximos pelo elemento *tipo de cabelo*.

Observamos assim que, embora haja também uma tendência à categorização racial nas classificações do grupo controle, esta é bem mais destacada no grupo experimental nesta primeira etapa. Isso é importante salientar para analisarmos as mudanças na segunda etapa das investigações, bem como os outros resultados referentes aos outros estudos, apresentados nos capítulos seguintes.

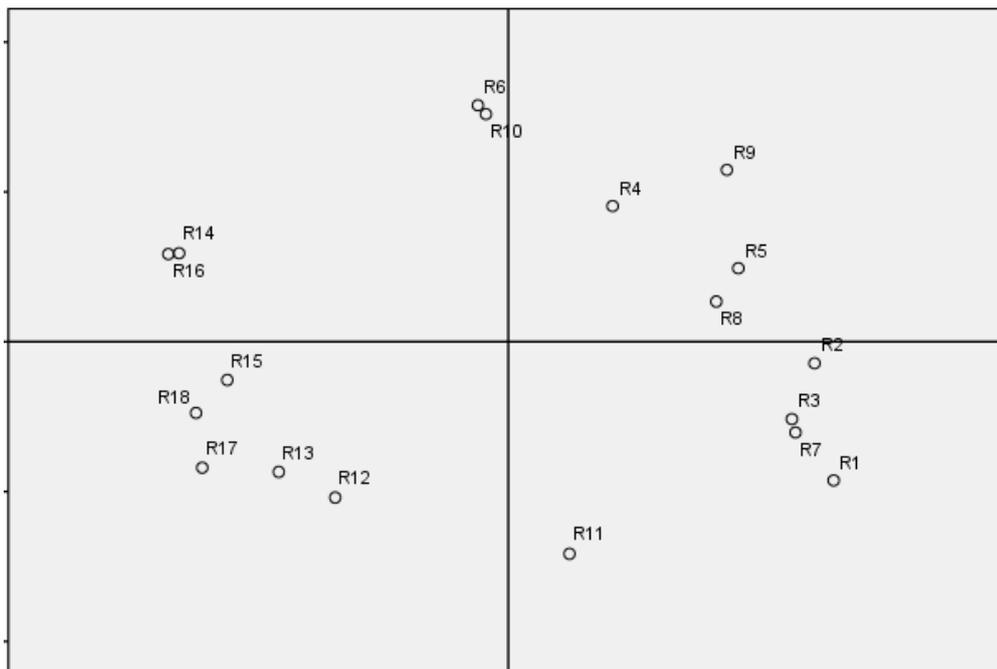


Figura 10. SSA baseado na classificação livre das crianças do G. Experimental, 1ª. Etapa

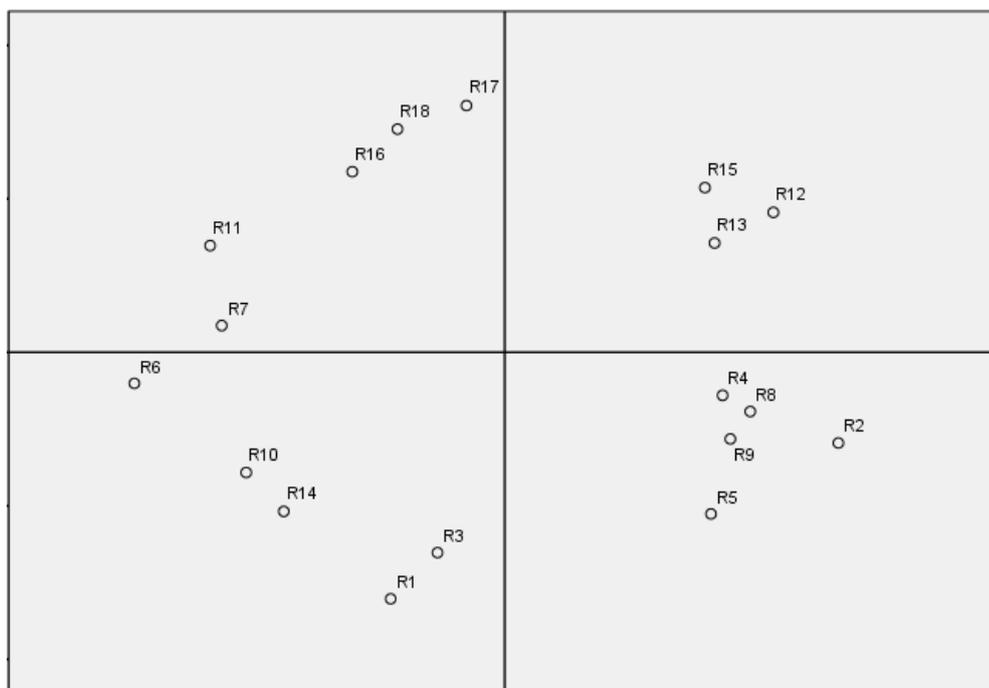


Figura 11. SSA baseado na classificação livre das crianças do G. Controle, 1ª. Etapa.

Após a realização da intervenção pedagógica, solicitamos a realização da mesma tarefa de classificação livre pelas crianças. Observamos que o SSA dos itens classificados pelo grupo experimental (Figura 11) demonstra um maior espaçamento em relação ao primeiro, ou seja, um afrouxamento das relações entre os itens em comparação com a Figura 9. Podemos ver uma reorganização dos grupos: um grupo formado pelos rostos de 1 a 4 e 11 (negros); o grupo formado pelos rostos 5, 7, 8 e 9 (negros); e o grupo dos rostos 13, 16, 17 e 18 (brancos). Percebe-se ainda uma relação entre os rostos 10 e 6 (negros); entre 12 e 6 (negros); e entre 14 e 12 (intermediário e negro). O rosto 15 se situa de modo mais ou menos isolado, aparecendo, porém, próximo dos grupos de rostos negros, 1-11 e 5-8. Lembremos que o rosto 15, de menina, foi classificada como negra pela maioria das(os) juízas(es).

O que aparece fortemente é o distanciamento tomado entre o grupo de rostos 1-11, de negros(as), e o grupo 13-18, de brancos(as). Vemos que a classificação ainda se fez sob o critério racial, mas uma parte dos rostos tornou-se mais flutuante – os rostos 6, 10, 12, 14 e 15. Na etapa anterior, os rostos 12, 14 e 15 estavam fortemente relacionados ao grupo dos rostos brancos; sua flutuação para áreas intermediárias entre o grupo dos rostos brancos e negros, nesta segunda etapa, pode representar uma reconsideração da racialização desses rostos, iniciando por uma percepção similar à ideia transicional do “pardo” – que foram as categorizações respectivas dos rostos 6, 10 e 12, e também dos 14 e 15, no caso das meninas, feitas pelas(os) juízas(es). Os rostos 6 e 10, apesar de parte desse grupo, digamos, intermediário entre negras(os) e brancos(as) pela classificação das crianças, continua mais próximo do grupo negro, enquanto os rostos 12 e 14, mais próximo ao grupo branco.

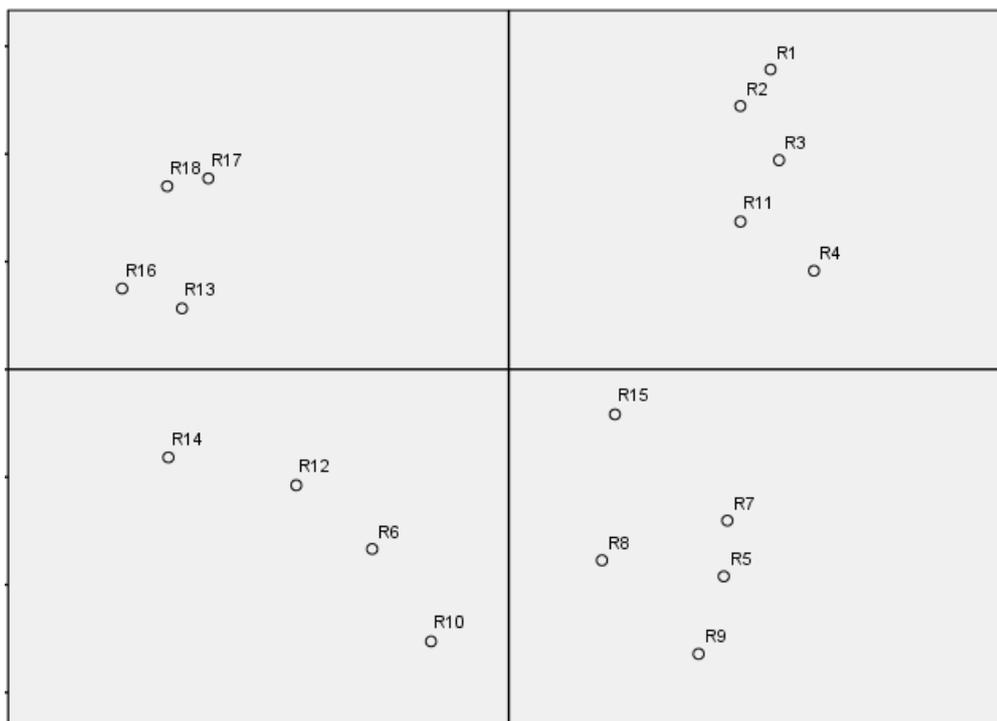


Figura 12. SSA baseado na classificação livre de crianças do G. Experimental, 2ª. Etapa (pós-intervenção)

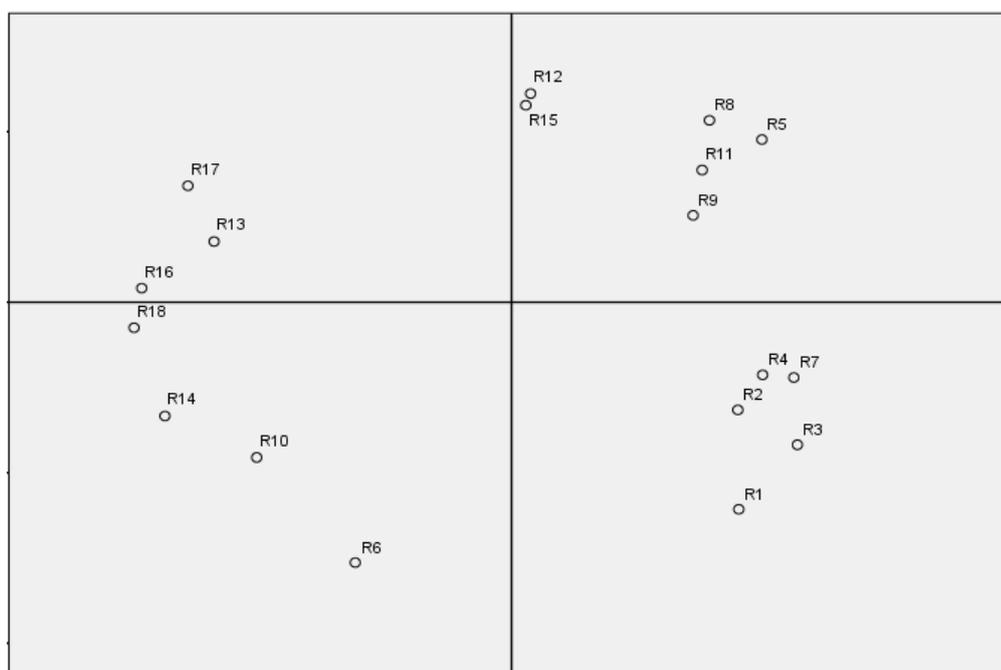


Figura 13. SSA baseado na classificação livre de crianças do G. Controle, 2ª. Etapa (pós-intervenção)

No grupo controle, na segunda etapa, encontramos pequenos grupos mais próximos entre si: o grupo dos rostos 1, 2, 3, 4 e 7, de negros(as); próximo a este, o grupo formado pelos rostos 5, 8, 9 e 11, de negros(as); ao lado deste, o grupo formado pelo 12 e pelo 15, fortemente relacionados entre si, considerados negro(a) e intermediário pelas(os) juízas(es) (negra se menina, branco se menino); e, do lado oposto, o grupo formado pelos rostos 13, 16, 17 e 18, de brancos(as). De modo espaçado, aparecem os rostos 6, 10 e 14, algo mais próximos dos rostos brancos(as) que das(os) negras(os). Novamente, o fator *tipo de cabelo* é referencial para o grupo controle, o que justifica a forte relação entre 12 e 15, de cabelos cacheados, e a proximidade destes ao grupo 5-11, de negras(os); do mesmo modo, apesar da cor de pele, o 6, o 10 e o 14 se aproximam possivelmente por terem o mesmo tipo de cabelo. Pelo distanciamento entre os grupos pequenos, podemos notar uma divisão em dois blocos: de um lado os grupos dos negros, 1-7 e 5-9, com os 12 e 15 próximos; e de outro, o grupo dos brancos, 13-18, tendo aproximados os rostos 14 e, mais espaçadamente, o 10 e o 6. Assim, pode-se sugerir que os rostos 12 e 15 integrariam um grande grupo mais negros(as), e o 6, 10 e 14 integrariam um grande grupo mais brancos(as). A diferença em relação à primeira etapa foi uma maior aproximação do 12 e do 15 aos rostos negros e a integração do 13 aos brancos, além de um deslocamento do 6, 10 e 14, antes mais próximos a outros grupos negros, agora à região próxima ao grupo branco, tomando uma distância considerável dos grupos negros.

Nos dois grupos percebemos que há uma tendência forte de caracterizar racialmente os rostos, mantendo determinados itens sempre relacionados entre si; é o caso do grupo de rostos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 9, e do grupo de rostos 13, 16 e 17 – ou seja, negros e brancos. Há os rostos, porém, que transitam entre estes dois grupos mais fixos: são os rostos 6, 10, 11, 12, 14 e 15. Estes fazem parte da indefinição social do “pardo”, fluindo ora para a sua proximidade aos negros, ora para a sua proximidade aos brancos. No grupo experimental, percebemos que após a intervenção esse grupo enegreceu, o que pode sugerir uma mudança: de uma visão

mais semelhante à parcela não integrante de movimentos sociais, *a perspectiva fluiu, após a intervenção, a uma perspectiva mais semelhante aos integrantes dos movimentos sociais.*

Porém, como no grupo controle tivemos o movimento inverso, uma fluidez tendendo ao embranquecimento, apenas nos certificáramos de que o movimento do grupo experimental realmente representou uma tendência de enegrecimento por reação à intervenção com a continuidade das ações interventivas e novas investigações.

4.8. Discussão

O interesse desse estudo foi analisar processos de categorização racial, comparando as classificações realizadas pelas(os) adultas(os) com as classificações livres realizadas pelas crianças. Buscamos observar se há uma compreensão majoritária ou comum a respeito das combinações de características raciais de cor de pele, tipo e cor de cabelo, formato de nariz e de boca para identificar uma pessoa como negra ou branca; se, mesmo não solicitando às crianças que essas separassem por raça, elas organizariam os agrupamentos por categorias racializadas, e como isso se daria antes e depois de uma intervenção pedagógica. Os objetivos eram, portanto, verificar se as classificações das crianças se aproximariam da dos adultos, e verificar que reflexos uma prática educativa das relações sociais, aqui simulada por uma atividade circunstancial de intervenção pedagógica, traria ao processo de categorização racial.

A intervenção pedagógica consistiu em 08 encontros de aproximadamente 40 minutos cada; foram, praticamente, apenas cinco horas de atividades. Essa ressalva é necessária para tratarmos das limitações do estudo, consistente em uma pesquisa-ação que não teve por propósito resolver um problema, mas levantar diagnósticos e propor reflexões para a sua melhor compreensão e, portanto, sugerir formas de se trabalhar para as resoluções do problema em tela. No nosso caso, o problema referente às abordagens – na aplicação da Lei nº

10.639/03 – acerca do que é *ser negro* em um Brasil cujo ideal de mestiçagem é preponderante.

Considerando o conjunto dos estudos – tanto com adultos(as) juízes(as) e crianças participantes – observamos que houve uma categorização racial dos rostos utilizados na pesquisa de modo majoritariamente consensual. Focando em uma realidade local, ou seja, a realidade das construções sociais da raça na Região Metropolitana do Recife, em nosso tempo, os elementos fenotípicos da cor de pele, textura e cor do cabelo, formato da boca e do nariz demonstraram ser, em maior ou menor grau, mobilizados como atributos referentes às diferenças construídas em torno da ideia de raça no Brasil.

O julgamento das características fenotípicas pelas(os) adultas(os) situou majoritariamente os atributos negros entre os rostos 1 ao 12, com a inclusão dos rostos femininos 14 e 15. As características fenotípicas dos rostos 13, 16, 17 e 18 os categorizaram majoritariamente como brancos, com a inclusão dos rostos masculinos 14 e 15.

A análise separada de cada grupo envolvido na pesquisa, no entanto, demonstrou-nos que na categorização racial há uma zona cujos atributos são flutuantes; estes, representados pelos rostos 11, 12, 14 e 15 tiveram trânsito de aproximação a um ou outro grupo, dependendo de quem o julgasse e em que circunstâncias tenha sido feito o julgamento. Dentre os(as) juízes, esses rostos integraram o grupo negro para o julgamento das(os) integrantes de movimentos sociais; para os não integrantes de movimentos, essa parcela esteve mais associada ao grupo branco, especialmente os rostos 12, 14 e 15.

Quanto ao julgamento realizado pelas crianças, o aspecto a ser ressaltado é que a classificação foi livre; isto é, diferentemente das(os) juízas(es) não houve a orientação de categorizar racialmente cada rosto, apenas se solicitando o agrupamento conforme o critério que escolhesse. O resultado demonstrou que houve um critério racial na classificação dos

rostos, em muito se assemelhando às categorizações construídas pelos juízes(as). Também identificamos um grupo de rostos cuja categorização racial é mais fixa, ou seja, o agrupamento e proximidade entre si dos rostos de 1 a 9, por um lado, e 12 a 18, por outro, sugerem um julgamento racial que os dividiu em negros e brancos. Igualmente surgem rostos cujos atributos estão em uma zona fluida de categorização, do mesmo modo os rostos 12, 14 e 15, assim como no julgamento das(os) juízas(es). A fluidez foi representada nas variações entre a primeira etapa e a segunda etapa das classificações livres.

No caso do grupo experimental, na primeira etapa houve uma divisão mais explícita dos rostos pela perspectiva da cor da pele, constituindo como dois grandes grupos os rostos 1-11 e 12-18, aproximando-se do modo de categorização realizado pelos(as) juízes(as) não integrantes de movimentos sociais; na segunda etapa, porém, essa divisão não foi tão dicotômica pelo aspecto cor de pele, aproximando-se do modo de categorização dos(as) juízes(as) integrantes dos movimentos sociais. Isso pode ser resultante de uma reflexão sobre a convivência inter-racial, derivada do procedimento de intervenção pedagógica, ou mesmo ser parte das contradições internas acerca dos modelos sociais impostos para a categorização social com base em aspectos raciais.

No entanto, também houve uma modificação considerável, no sentido de embranquecimento de alguns rostos, nos resultados do grupo controle. Não podemos, deste modo, determinar que as variações do grupo experimental se deram por influência da atividade de intervenção. Podemos, sim, constatar que essa variação é pertinente às compreensões consagradas no senso comum quanto às racialidades no Brasil, mantendo certos grupos em uma zona fluida que ora poderá se aproximar aos brancos, ora aos negros, dependendo das práticas, de comparação ao ambiente, das circunstâncias e das análises contextuais.

Certos rostos, porém, foram consensuais na categorização, em especial os de 1 a 4, como um grupo, e os 13-17 e 18, como outro. Ou seja, em todas as ocasiões esses rostos surgiram bastante próximos entre si e bem distantes dos outros. Mais que fixos como grupo, os dois grupos surgiram em áreas opostas, cujo distanciamento marcou nitidamente uma categorização racial de negros(as) e brancos(as) em oposição entre si.

Podemos dizer que o que organizou tais rostos em grupos fixos teve a cor da pele como um elemento fundamental, mas não exclusivo. Embora estejam divididos por cor, outros rostos cuja cor da pele era branca não fizeram parte do grupo fixo daquela categoria.

Outro resultado a ser analisado é que, embora os rostos 6 e 10 tenham sido categorizados majoritariamente como negros pelos(as) adultos(as), e tenham surgido mais próximos ao grupo de rostos negros entre as crianças, reservaram algum distanciamento do grupo consensual negro (1-4). Do mesmo modo, guardaram algum distanciamento desse grupo os rostos 11, 12, 14 e 15, sendo esses dois últimos ainda mais transicionais que os dois primeiros, mudando de lugar conforme a etapa e os grupos – ora entre os brancos, ora entre os negros.

Isso nos faz levar em consideração o efeito da contextualização local para a definição das racialidades. A escola em Céu Azul, comunidade onde foi feita a pesquisa com crianças, tem uma grande maioria de crianças negras. Percebemos que, entre peles mais pretas e menos pretas, cabelos mais crespos e mais lisos, as mínimas variações fenotípicas que tendessem ao socialmente considerado “branco” eram suficientes, como mecanismo, para um “embranquecimento”. No convívio durante os três meses da pesquisa, observamos que as crianças semelhantes, pelo olhar da pesquisadora e das assistentes, às imagens dos rostos 6, 10, 11, 12, 14 e 15, se nomeavam e eram nomeadas brancas, “branquinhas”, pelas professoras e funcionárias; eram referenciadas como negras apenas aquelas que se adequassem aos

atributos das imagens de 1 a 4. Supomos que isso aconteça por, 1) consequência do ideal de mestiçagem imposto no Brasil há um século, tendente ao “embranquecimento”, e 2) pelo pouco contraste com o grupo racial branco, quase sem nenhuma representação efetiva naquele ambiente. Os “mais claros” e de cabelos “mais lisos”, portanto, passavam a ocupar aquela categoria embranquecida, reproduzindo em um suposto lugar de “branco”, inclusive, com rejeições preconceituosas quanto às características e às pessoas negras, como veremos no capítulo seguinte.

A presente investigação, de caráter exploratório e experimental, buscou especificar questões relevantes a serem consideradas na discussão a respeito da aplicação da Lei nº10.639/03. Vivemos em uma realidade social complexa, em que questões como raça e racismo perpassam os conteúdos e sentidos da História e Cultura Africana e Afro-brasileira; não há como, portanto, abordar a temática sem pensar nas compreensões sobre tais questões.

O que observamos nesses dois estudos apresentados podem elencar uma série de reflexões acerca das categorizações raciais em micro e macro contextos sociais, iniciando por definir os sujeitos próprios das relações raciais no Brasil. Em outras palavras, falar da história e da cultura negra em nosso país deve ter tais sujeitos em conta, na percepção do que é pertinente à história social do seu grupo racial – seja o negro ou o branco – de modo que não seja uma temática abordada como um olhar sobre o “outro”, sobre “eles”, mas a respeito de nós mesmos em nossos pertencimentos e identidades.

Pelos limites de nossos estudos, diante da restrição dos grupos pesquisados e do pouco tempo de intervenção, vemos ser necessária a continuidade da investigação em pesquisas futuras, para a construção de uma base qualitativa e quantitativa que oriente diálogos participativos entre sociedade, governos e instituições públicas e privadas de ensino. Esses

diálogos devem contribuir com o avanço na aplicabilidade da Lei nº10.639/03 e na consolidação de uma educação antirracista e afirmativa para a população negra.

CAPÍTULO 5

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ESTEREÓTIPOS E RACISMO ENTRE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este estudo faz parte de uma série de investigações desenvolvidas para propor elementos de reflexão acerca da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, no sentido de promover uma educação antirracista das relações raciais.

Refletir a respeito da participação das pessoas e dos povos negros na formação nacional se relaciona, diretamente, nas construções e apropriações sobre as representações sociais das pessoas negras e brancas. Uma educação que invisibiliza a participação política, cultural – no seu sentido mais profundo –, socioeconômica e espiritual de grande parcela da população que representa, nada menos, pouco mais da metade da população brasileira, é uma educação gerenciadora dos estigmas e estereótipos que justificam tal invisibilidade.

Nesse campo, portanto, vemos como relevante investigar as representações sociais existentes sobre a pessoa negra e a pessoa branca junto às crianças que deverão ser participantes da educação antirracista, de modo a levantar diagnósticos capazes de orientar uma prática educativa cuja ação contra estigmas e estereótipos de preconceito seja contundente. Tratar da história e cultura negra, por si, pode não ter o efeito necessário sem que antes sejam identificadas e mapeadas as resistências individuais e coletivas sobre o tema, presentes no preconceito e na discriminação racial.

O presente estudo vem dessa compreensão. Propomos elaborar uma investigação sobre as representações sociais existentes em torno das pessoas racialmente identificadas, como um

modelo de diagnóstico para a discussão acerca do planejamento de práticas educativas para visibilização da história e cultura negra no Brasil e no continente africano.

Para tanto, aplicamos entrevista de associação livre com um grupo de 73 crianças do Ensino Fundamental I de escola municipal na comunidade de Céu Azul, em Camaragibe, Região Metropolitana do Recife.

Essa escola, para a constituição dos grupos das crianças, foi acessada mediante articulações com profissionais da educação que nos aproximaram à gestão da área da educação no município. Em diálogo com a diretora de ensino e com a gestora da escola indicada, encontramos um espaço adequado para as investigações, pois houve o reconhecimento, por parte da gestão, de que havia uma necessidade de aprofundamento e formação no tema da Lei nº 10.639/03 por parte da própria gestão e das(os) profissionais de ensino da rede.

Da escola escolhida, foram selecionadas quatro turmas, sendo que duas – o 1º ano e o 5º ano do turno da tarde – formaram o grupo experimental, e duas – o 1º ano e o 5º ano do turno da manhã – formaram o grupo controle. As idades das crianças variaram entre 06 e 11 anos.

As entrevistas foram aplicadas no curso de três meses. Dividimos as entrevistas em duas etapas: a primeira foi realizada antes da realização de uma intervenção pedagógica com o grupo experimental e, a segunda, após essa atividade. Tal intervenção consistiu em 08 encontros a respeito da temática racial realizados em sala de aula, no decorrer de um mês, facilitados pela pesquisadora. O enfoque dos encontros esteve em dinâmicas de identidade, apresentações e material visual acerca da representação negra no Brasil e no mundo, bem como no conhecimento introdutório do continente africano. A segunda etapa, realizada após o período da intervenção pedagógica, buscou avaliar se houve variações com a introdução da

temática entre as crianças.

5.1. Representação Social

Uma perspectiva importante para a discussão racial é aquela nos permite pensar além da dimensão econômica das desigualdades. Ou seja, enfatiza, para além dos aspectos relacionados à justiça redistributiva, os aspectos relacionados à justiça da diferença – i.e., uma justiça social que não apenas redistribua bens, direitos e propriedades, mas que faça reconhecer, como sujeitos políticos do direito à não discriminação, aqueles grupos sociais historicamente rotulados por estereótipos que os subjugam a atitudes discriminatórias (Young, 2000).

Ressalva-se essa perspectiva porque, apesar do conceito amplo de opressão estar presente nos movimentos sociais como um todo, a especificidade da luta contra a opressão racista, bem como contra a opressão sexista, sofre ainda resistência não apenas por segmentos que sustentam ideologicamente o racismo e o sexismo, mas, também, por parte das compreensões que as reduzem a efeitos da dominação de classe ou da ideologia burguesa. Por estas perspectivas, a natureza da transformação é necessária e restritamente quanto à estrutura socioeconômica; a afirmação de identidades sociais com base em raça, gênero, etnia, e a luta por direitos específicos, por consistirem aspectos superestruturais, não apenas não provocam mudanças reais como somente desmobilizariam ou enfraqueceriam uma remota ação revolucionária.

Íris Marion Young trouxe esse conflito conceitual entre os próprios movimentos sociais, percebendo, porém, que desde a década de 1980 os movimentos socialistas, feministas e antirracistas estão construindo um consenso no sentido de

afirmar que muchos grupos diferentes son oprimidos en nuestra sociedad, y que no puede asignarse prioridad causal o moral a ninguna forma particular de opresión (...).

La misma discusión ha llevado también a reconocer que las diferencias de grupo atraviesan las vidas individuales en una multiplicidad de modos, y que esto puede implicar privilegio y opresión para la misma persona en relación con diferentes aspectos de su vida (Young, 2000, p.76).

Um fenômeno complexo que permeia os grupos sociais como modo de, não apenas diversificá-lo, mas de estratificá-los em uma ordem de fatores de diferenciações, é a representação social. Sendo “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 5), interessa-nos aqui observar como esse fenômeno complexo, ainda conhecido como o saber do senso comum, é capaz de sustentar estereótipos que orientam posturas, pensamentos, visões comuns de mundo, crenças e ideias discriminatórias.

A representação social é um fenômeno cognitivo. Será o paradigma da perspectiva de que as pessoas, através da interação social, constroem visões de mundo; serão os contextos sociais plurais que permitirão a elaboração de crenças e visões de mundo comuns dentro de um grupo e diferentes entre grupos (Vala, & Castro, 2013). As representações atuam como sistemas de interpretações, organizando nossas condutas, interferindo nas relações entre os indivíduos e destes com o mundo; elas “associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, do modelo de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social” (Jodelet, 1989., p. 5).

Portanto, como modelo de pensamento, é um guia da ação que intervém em nossas condutas. Estão pressupostas em todas as interações humanas e tem como função convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, dando-lhes formas e categorizando-os – mesmo forçosamente, pois as representações de um ou de outro modo são prescritivas e impõem-se sobre nós com força irresistível (Moscovici, 2009). São, em suma, aqueles

modelos de pensamento que orientam a ação e os processos cognitivos de categorização social.

5.2. A Categorização Racial e o Preconceito

Aprofundando um referencial teórico a respeito dos processos cognitivos de categorização social, Henri Tajfel (1969, 1978, 1981) produziu conceitos, teorias e desenvolveu pesquisas que são referenciais na temática da relação entre categorização e preconceito / discriminação racial. A partir de suas investigações, ele observou que um ato individual de categorização do ambiente social em grupos sociais distintos – em “nós” e “eles” – pode ser uma condição suficiente para a apropriação, no comportamento do indivíduo, de certas formas de favoritismo grupal e discriminação contra outros grupos (Tajfel, Billig et. al., 1971).

Tajfel (1969) trouxe ainda a necessidade de se realizar uma análise dos aspectos cognitivos do preconceito. Ele defende que muito do que acontece conosco, mergulhados(as) que estamos em uma ambiente de constante mudança, tem relação com as atividades dos grupos dos quais fazemos parte ou ainda dos grupos que não integramos. As relações entre os grupos sociais exigem nossa compreensão sobre o que acontece ao nosso redor, e essa compreensão por sua vez exige reajustes constantes, além de requerer atribuições causais sobre o sentido e a orientação das mudanças em nossas vidas. Tais atribuições, por sua vez, serão baseadas em três processos: o da categorização, o da assimilação, e o da busca por coerência.

O autor afirma que os estereótipos surgem da categorização quando, diante de um contexto complexo e de variação quase aleatória, eles introduzem uma ordem simplificada para a compreensão desse contexto. O conteúdo dos estereótipos e das categorias que as pessoas são atribuídas por sua identidade social, certamente, terão suas origens nas tradições

culturais, e serão gerados por longo tempo dentro de uma cultura. Jorge Vala e Paula Castro (2013) definem como estereótipos aquelas crenças partilhadas pelas pessoas sobre seus grupos e os outros grupos, ou seja, associações entre categorias sociais e certos atributos.

Comungando com o aspecto da simplificação, Laurence Bardin por sua vez vê o estereótipo como “uma medida de economia na percepção da realidade”, pois “orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real” (Bardin, 2011, p. 57). Tajfel (1969) ainda defende que nos estudos psicológicos será importante observar a estrutura e função geral dos estereótipos, de como eles surgem da categorização e possibilitam a simplificação de uma situação, além de buscar descobrir como as imagens relacionadas às categorias são transmitidas para os membros individuais de uma sociedade.

O problema que ele vê sobre os estereótipos é da relação que existe entre um conjunto de atributos variáveis em dimensões contínuas, e classificações que são descontínuas, como por exemplo, as classificações em nacionalidades ou grupos raciais; tais classificações são descontínuas, no seu conjunto, porque “as pessoas geralmente são classificadas de X ou Y, mas raramente o serão de uma forma intermediária entre os dois” (Tajfel, 1969, p. 82: tradução livre da pesquisadora). Altura e cor de pele, porém, são dimensões contínuas.

Disto, elabora três considerações acerca da categorização social: a) os traços pessoais das características poderiam ser empiricamente tratadas como dimensões, da mesma maneira que altura e peso, se pudéssemos concebê-los apenas como “mais” e “menos” e “menor”; b) através da experiência, dimensões como “honesto”, “inteligente”, “preguiçoso” são subjetivamente associados com classificações de pessoas em grupos – se temos pouco conhecimento acerca de alguém, a tendência é atribuir-lhes as características que decorrem de nosso conhecimento em condição de membro daquela classe; e c) quando a classificação é relacionada a dimensões contínuas, há uma tendência de se exagerar, naquela dimensão, as diferenças entre os itens de classes distintas e, por outro lado, de minimizar as diferenças

dentro de cada classe observada.

Para demonstração dessa última consideração, Tajfel e colegas (1969) realizaram uma investigação quanto a processos de categorização de tamanhos de linha entre três grupos, em que cada qual recebeu 8 linhas: o primeiro grupo teve as quatro linhas mais curtas etiquetadas com um rótulo A e as quatro mais longas o rótulo B; o segundo grupo também recebeu as linhas divididas em grupos de 4, etiquetadas com os rótulos, mas cujos tamanhos estavam misturados; e o terceiro grupo recebeu os grupos de linhas sem etiquetas. O resultado indicou que o primeiro grupo identificou muito mais diferença entre os comprimentos de linhas que os outros grupos. Nenhuma das diferenças entre os julgamentos dos outros grupos atingiu relevância estatística. Numa outra sessão de apresentação de linhas duplas, observou-se uma redução considerável da percepção de diferenças no interior de cada classe. Analisando os julgamentos de linhas etiquetadas, sem a interferência de quaisquer variáveis de natureza social ou emocional, obteve-se a acentuação subjetiva das diferenças entre as classes de estímulos e a redução subjetiva dentro de cada classe.

No caso de julgamentos de indivíduos pertencentes a vários grupos humanos, se uma classificação de características pessoais está sendo usada em termos de critérios raciais, étnicos, nacional ou outros, teríamos o estereótipo em plena ação para a acentuação ou redução subjetivas das diferenças entre as classes.

A diferença essencial entre os julgamentos das linhas e os julgamentos dos seres humanos através dos estereótipos está na sua associação com o preconceito. Para Tajfel, no caso das linhas, para se eliminar os preconceitos decorrentes dos julgamentos seria bastante apresentar uma forma de recompensa para os julgamentos precisos e uma forma de penalidade para os imprecisos. No caso da utilização de estereótipos hostis para o julgamento de características pessoais e classificação de pessoas, no entanto, a marca do preconceito nesse

campo está em uma rigidez e resistência à informação que contradiz ao estereótipo.

Quando uma pessoa pratica preconceito, tem um investimento emocional em preservar as diferenças entre seu grupo e os outros. Se julgamentos preconceituosos são feitos em um contexto social apoiado por atitudes hostis para um grupo particular, temos um efeito espiral em que a existência daquele preconceito fornece suporte e recompensas para mais julgamentos hostis; os julgamentos se retroalimentam e se tornam “mais fortemente entrincheirados na forma de poderosos mitos sociais” (Tajfel, 1969, p. 86, tradução livre da pesquisadora).

A assimilação, por sua vez, representa o processo de como o conteúdo das categorias é transmitido para os membros individuais de uma sociedade. É uma forma, pois, de aprendizagem social. A respeito dessa aprendizagem sobre as preferências, Tajfel cita os estudos de Jean Piaget acerca do desenvolvimento moral da criança, especificamente quando ele trata da transição entre a fase cujo valor das declarações é julgada pela fonte, não por seu conteúdo, e aquela em que a criança começa a interagir e cooperar com outras pessoas. Se a criança está exposta a apenas uma fonte de informação e sujeita ao temor desta fonte de “verdade”, o progresso para a fase de cooperação não ocorre, quando começaria a aprender a assumir o lugar do outro. São sob essas condições que a criança aprende as “verdades” socialmente impostas sobre as diferenciações dos grupos humanos em relação ao seu próprio grupo; não se estranha, para Tajfel, que se apoia em Piaget nesse aspecto, que mais tarde, nas categorias do julgamento moral, “ruim” e “bom”, ou mesmo “gostei” e “não gostei” tornam-se demonstrações não diferentes, no seu modo de assimilação, de, por exemplo, “grande” ou “pequeno”. Assim é que o processo de categorização modela as atitudes intergrupais, ou seja, dá-lhes forma, e a assimilação de valores e normas sociais fornece seu conteúdo.

O indivíduo, para se ajustar ao fluxo das mudanças sociais, deve tentar ainda

compreendê-lo. Daí que surge o terceiro processo, o da busca por coerência. É quando a pessoa constrói uma estrutura cognitiva que proporciona uma explicação satisfatória para a causa das mudanças, dando o máximo de simplificações que a situação permite. No caso da relação entre grupos sociais, há dois tipos de mudanças: as havidas dentro dos grupos e as havidas entre os grupos, ou seja, mudanças que afetam as circunstâncias do indivíduo dentro de seu próprio grupo e mudanças das relações de seu grupo com outros grupos (Tajfel, 1969).

Como já foi dito, as relações entre os grupos sociais exigem nossa compreensão sobre o que acontece ao nosso redor, e isso exige ajustes constantes. Refletir sobre as atribuições causais que os indivíduos dão a esses reajustes, e às mudanças que permeiam essas relações, é um modo de abrir caminhos para que sejam discutidas e elaboradas estratégias educativas e políticas antirracistas. Tais reflexões e estratégias deverão buscar atingir tanto os modelos de pensamento, que guiam as ações, quanto os processos de simplificação dos contextos que, no nosso caso em análise, apresentam os estereótipos racistas como meio e mobilizam processos de categorização, assimilação e busca por coerência dentro de estruturas cognitivas permeadas por crenças de hierarquização racial, valores e normas de distinção entre grupos racializados.

5.3. Estudo

Para colaborar com essas reflexões, realizamos um estudo sobre representações sociais da pessoa negra e da pessoa branca, considerando ainda a dimensão de gênero, com crianças do Ensino Fundamental divididas em um grupo experimental e um grupo controle. Quis-se perceber quais as associações feitas do pertencimento social de negros(as) e brancos(as), através de imagens indutoras, às experiências internas e externas, bem como às situações afetivas e normativas, aos modelos de pensamento que são socialmente inculcados ou transmitidos pela mídia, e de como tais associações manifestam os estereótipos que perpetuam

preconceitos.

A investigação foi realizada em duas etapas. Na primeira, antes de realizarmos a intervenção pedagógica, aplicamos uma entrevista com a técnica de associação livre, através da qual as crianças foram estimuladas a se expressarem livremente a partir de imagens-estímulos apresentadas por fotos de pessoas negras e brancas.

Através de uma análise descritiva, tratamos as informações para chegarmos a termos condensados, aproximando-as em nível semântico, para codificação das unidades de registro. Em seguida, por uma análise de conteúdo seguindo o modelo de Laurence Bardin (2011), identificamos as categorias formadas pelas crianças, para buscar elucidar os estereótipos que surgiram desse processo de categorização, e como eles constituem representações sociais das pessoas por raça e sexo.

A segunda etapa consistiu na reaplicação das entrevistas para a classificação livre, após a realização de intervenção pedagógica, em 08 encontros, com o grupo experimental – participante da intervenção – e o grupo controle – não participante da intervenção.

5.4. Método

5.4.1. Participantes

Desse estudo participaram 73 crianças, 40 meninas e 33 meninos, entre 06 e 11 anos de idade, distribuídas por quatro turmas do Ensino Fundamental I. O grupo experimental foi formado por 36 participantes – 20 crianças do 1º ano e 16 do 5º ano; o grupo controle, por 37 participantes – 16 crianças do 1º ano e 21 do 5º ano.

5.4.2. Material

O material para o presente estudo consistiu em quatro imagens (APÊNDICE D) apresentadas por fotografias de arquivos publicizados na World Wide Web (www). Essas fotos foram de uma mulher branca, uma mulher negra, um homem branco e um homem negro. Cada imagem ocupava o tamanho de uma folha A4.

Procuramos imagens que buscassem manter elementos de maior reconhecimento das racialidades para o senso comum, ou seja, a cor de pele e a textura de cabelo. A escolha também levou em conta modelos que apresentassem modos semelhantes de exposição, como cor da roupa, sorrisos abertos (mulheres) ou meio sorriso (homens) e idade aproximada.

Estimulamos as crianças a dizerem livremente o que pensavam a respeito daquelas imagens. As respostas das entrevistas eram anotadas em formulário próprio. Foram feitas também anotações à parte em diário de campo da pesquisadora e das assistentes de pesquisa.

5.4.3. Procedimentos

Associação Livre

Na aplicação da entrevista em associação livre com as crianças, apresentamos as fotos de uma a uma, na ordem: mulher branca – mulher negra – homem branco – homem negro. Solicitamos que as crianças dissessem o que viam naquela imagem, com a seguinte orientação:

E.: Diga pra mim: o que vêm na sua mente, o que passa por sua cabeça quando olha para a pessoa desta foto? O que você vê ou acha dela?

A partir desse levantamento, com a pré-análise observamos o conjunto heterogêneo de unidades semânticas e, das palavras ou expressões surgidas, organizamos em 24 a 28 nomeações de atributos que apareceram nas respostas das crianças. Em seguida, os 24/28 atributos foram reorganizados em categorias para a realização de uma análise quanto aos estereótipos e presença de preconceitos em torno das dimensões de raça/sexo.

A divisão por sexo se justifica pelas características que assumiram as respostas das crianças. A frequência de respostas, por exemplo, foi bem maior para as imagens das mulheres que para as dos homens – ou seja, uma criança geralmente falava vários atributos para as mulheres e bem poucos aos homens. No entanto, os homens receberam atributos mais diversificados que as mulheres – foram listados 24 para as mulheres e 28 para os homens.

5.5. Análise dos Dados

Como buscamos, neste estudo, investigar os estereótipos sociais partilhados pelas crianças, gerados pelas categorizações feitas sob representações sociais da pessoa negra e da pessoa branca, aplicamos a associação livre para fazer surgir espontaneamente associações relativas às imagens apresentadas. Para análise dos resultados, seguimos a proposta de Laurence Bardin (2011) de análise de conteúdo.

O primeiro trabalho de classificação foi reunir a lista das palavras suscitadas por cada imagem indutora, introduzindo uma ordem, tratando preliminarmente as palavras numa análise descritiva do conteúdo – descontando as palavras sinônimas, próximas no significado ou avaliando sua pertinência na lista¹³. Foi o que organizamos na Tabela 4 e 5.

¹³ Respostas como “não vejo nada”, por exemplo, foram descartadas na primeira análise, por não nos inserirem no mundo dos estereótipos que buscamos identificar para investigar as representações sociais.

Em seguida, realizamos a análise de conteúdo categorial. Para tanto, classificamos as unidades de significação codificadas e introduzimos uma ordem reveladora de uma estrutura interna, criando, assim, as categorias, por considerarmos ser produtivo no plano das inferências.

Neste modelo de análise de conteúdo, permitiu-se realçar os aspectos dicotômicos – em nossas investigações, os atributos positivos e os negativos – possibilitando-nos compreender a dimensão dos estereótipos e compará-los no seu conjunto (Bardin, 2011).

5.6.Resultados

Os dados da associação livre foram analisados primeiramente através de uma análise descritiva do conteúdo, uma vez que possibilita a organização inicial das palavras, condensando-as em termos gerais pela proximidade de significados. Em nossa análise, surgiram 24 unidades para as mulheres e 28 para os homens. Pudemos, além da contagem da frequência, sistematizá-las conforme as Tabelas 4 e 5 para observar percentualmente a recorrência dos termos e palavras para aquela determinada imagem, antes e depois da intervenção pedagógica.

Tabela 4. Atributos elencados, por %, pelas crianças na tarefa de associação livre com imagens de mulher branca e mulher negra

Atributos	Branca				Negra			
	1a Etapa		2a Etapa		1a Etapa		2a Etapa	
	Exp.	Contr.	Exp.	Contr.	Exp.	Contr.	Exp.	Contr.
1. Beleza	63,8	70,2	66,6	64,8	25,0	35,1	55,5	51,3
2. Charme/Elegância	11,1	0,0	5,5	8,1	0,0	13,5	2,7	8,1
3. Feiúra	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	13,5	5,5	5,4
4. Bondade/Gentileza	0,0	8,1	0,0	5,4	0,0	10,8	2,7	5,4
5. Ruindade/chatice	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
6. Coragem/confiança	0,0	2,7	0,0	5,4	0,0	8,2	0,0	2,7
7. Elogio à cor	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	0,0	0,0	0,0
8. Rejeição à Cor	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	2,7	5,5	0,0
9. Elogio ao cabelo	22,2	10,8	25,0	10,8	11,1	2,7	22,2	13,5
10. Rejeição ao cabelo	0,0	2,7	0,0	0,0	8,3	8,1	8,3	5,4
11. Elogio a partes do corpo	27,7	16,2	25,0	27,0	19,4	10,8	27,7	21,6
12. Rejeição a partes do corpo	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,1	0,0	2,7
13. Alegria/Sorriso	27,7	43,2	19,4	43,2	30,5	35,1	22,2	37,8
14. Simpatia	5,5	2,7	2,7	2,7	8,3	5,4	2,7	5,4
15. Tristeza	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	2,7
16. Associação à maternidade	2,7	2,7	2,7	8,1	5,5	5,4	8,3	5,4
17. Inteligência	8,3	2,7	5,5	5,4	0,0	0,0	0,0	5,4
18. Carinho e afeto	2,7	8,1	0,0	2,7	2,7	5,4	2,7	5,4
19. Honestidade/sinceridade	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
20. Familiaridade	5,5	2,7	2,7	0,0	8,3	0,0	5,5	0,0
21. Exibição	5,5	0,0	2,7	2,7	5,5	0,0	2,7	0,0
22. Simplicidade	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
23. Fama/Trabalho artístico	11,1	2,7	5,5	8,1	11,1	0,0	2,7	8,1
24. Valor ao Trabalho	0,0	0,0	0,0	2,7	5,5	2,7	5,5	0,0

Observamos que os atributos classificados demonstram reproduzir os estereótipos sociais relacionados ao gênero e à raça. De um modo geral, vê-se mais recorrentes atributos como beleza e elogios ao corpo entre as pessoas brancas, em especial à mulher, ressaltando o elogio ao cabelo liso e a partes do corpo (olhos, boca, etc.). Também é a mulher branca a que se atribui a *inteligência*. A mulher negra tem uma recorrência bastante inferior do atributo *beleza* e outros aspectos estéticos; mas é o homem negro o mais rejeitado nesse aspecto, com

uma baixa recorrência de unidades relativas a esse atributo. Vale ressaltar que o atributo *feiúra* não surge para a mulher branca, surgindo para as pessoas negras – com ênfase no homem negro – e também para o homem branco – mas, neste caso, em muito menor grau. Ao negro estão são mais associados, também, os atributos da *tristeza* e do *sofrimento*.

Durante as entrevistas, não foram poucas as vezes que, diante da imagem da mulher e do homem negros, as crianças reagiram balançando negativamente a cabeça. Quatro meninas, todas identificadas como negras pela pesquisadora e assistente de pesquisa, expressaram literalmente a mesma frase, ao se depararem com a imagem do homem negro: “*não gosto de homem preto*”. A frase, como rótulo, era apresentada como rejeição que precedia a descrição dos estereótipos negativos: cabelo feio, cabelo ruim, nariz feio, chato.

Por outro lado, as pessoas negras receberam alguns atributos de “compensação”, em frequência razoável, relativos a uma boa conduta social; ou seja, não aparecem como belos e inteligentes, mas podem ser admitidos como boas mães ou bons pais; darem maior valor ao trabalho, no caso da mulher negra, ou serem mais honestos/sinceros, no caso do homem negro.

Tabela 5. Atributos elencados, por %, pelas crianças na tarefa de associação livre com imagens de homem branco e homem negro.

Atributos	Branco				Negro			
	1a Etapa		2a Etapa		1a Etapa		2a Etapa	
	Exp.	Contr.	Exp.	Contr.	Exp.	Contr.	Exp.	Contr.
1. Beleza	38,8	56,7	50,0	54,0	8,3	18,9	11,1	27,0
2. Charme/Elegância	5,5	8,1	8,3	16,2	0,0	0,0	2,7	0,0
3. Feiúra	0,0	0,0	2,7	5,4	13,8	21,6	16,6	18,9
4. Bondade/Gentileza	5,5	8,1	11,1	0,0	5,5	5,4	11,1	8,1
5. Ruindade/chatice	0,0	0,0	2,7	0,0	2,7	5,4	8,3	5,4
6. Coragem/confiança	0,0	5,4	0,0	8,1	0,0	8,1	2,7	5,4
7. Elogio à cor	2,7	0,0	0,0	0,0	8,3	2,7	0,0	0,0
8. Rejeição à Cor	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	2,7	5,5	2,7
9. Elogio ao cabelo	22,2	18,9	22,2	8,1	11,1	5,4	13,8	5,4
10. Rejeição ao cabelo	2,7	0,0	0,0	0,0	5,5	8,1	5,5	8,1
11. Elogio a partes do corpo	33,3	24,3	30,5	24,3	16,6	13,5	25,0	10,8
12. Rejeição a partes do corpo	2,7	2,7	0,0	2,7	11,1	5,4	2,7	2,7
13. Alegria/Sorriso	5,5	13,5	5,5	8,1	0,0	5,4	5,5	5,4
14. Simpatia	5,5	2,7	0,0	5,4	2,7	5,4	0,0	2,7
15. Tristeza	2,7	8,1	2,7	8,1	2,7	10,8	2,7	16,2
16. Timidez	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0
17. Preconceito(sofre)	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0
18. Sofrimento	0,0	2,7	0,0	0,0	8,3	8,1	2,7	0,0
19. Associação à paternidade	0,0	0,0	2,7	2,7	5,5	0,0	2,7	2,7
20. Inteligência	2,7	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
21. Carinho e afeto	2,7	2,7	0,0	2,7	0,0	5,4	0,0	0,0
22. Mágoa/raiva	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	10,8	0,0	5,4
23. Honestidade/sinceridade	2,7	2,7	0,0	2,7	5,5	2,7	8,3	2,7
24. Familiaridade	5,5	2,7	0,0	0,0	2,7	2,7	0,0	2,7
25. Exibição	2,7	2,7	5,5	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0
26. Simplicidade	0,0	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0
27. Fama/Trabalho artístico	13,8	8,1	11,1	5,4	2,7	0,0	5,5	2,7
28. Valor ao Trabalho	5,5	2,7	5,5	0,0	11,1	0,0	5,5	2,7
29. Deficiência	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,7	0,0	2,7

Buscando identificar uma estrutura interna do que surgiu pela associação livre, classificamos as unidades de significação codificadas com a criação de categorias, reunindo os dados para a comparação dos estereótipos identificados pelos atributos.

Assim, reunimos as categorias conforme consta nas tabelas 6 a 9. Destas formadas, pudemos totalizar em termos de uma dicotomia bastante explícita nas tabelas abaixo, que são os atributos positivos e os atributos negativos demonstrados.

Tabela 6. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Experimental, 1ª. Etapa.

Imagens	Estética Positiva	Estética Negativa	Caracter. Pessoais Positivas	Caracter. Pessoais Negativas	Emoções Pessoais Positivas	Emoções Pessoais Negativas	Totais
Mulher Negra	Beleza (9) Elogio a Partes do Corpo (7) Elogio ao Cabelo (4) Elogio a Cor (1)	Rejeição ao Cabelo (3) Feiúra (2) Rejeição à Cor (1)	Fama/Trabalho artístico (4) Simpatia (3) Familiaridade (3) Ass. À Maternidade (2) Valor ao Trabalho (2) Carinho e afeto (1)	Exibição (2)	Alegria/Fel./Sorriso (11)	(0)	Atributos Positivos (47) Atributos Negativos (8)
Mulher Branca	Beleza (23) Elogio a Partes do Corpo (10) Elogio ao Cabelo (8) Charme/Elegância (4) Elogio a Cor (1)	(0)	Fama/Trabalho artístico (4) Inteligência (3) Simpatia (2) Familiaridade (2) Ass. À Maternidade (1) Carinho e afeto (1)	Exibição (2)	Alegria/Fel./Sorriso (10)	(0)	Atributos Positivos (69) Atributos Negativos (2)
Homem Negro	Elogio a Partes do Corpo (6) Elogio ao Cabelo (4) Beleza (3) Elogio a Cor (3)	Feiúra (5) Rejeição a partes do corpo (4) Rejeição ao Cabelo (2) Rejeição à Cor (2)	Valor ao Trabalho (4) Ass. à patern. (2) Bondade/Gentileza (2) Fama/Trabalho artístico (1) Simpatia (1) Familiaridade (1)	Ruindade/chatice(1)	(0)	Tristeza (1) Preconceito (sofre) (1) Sofrimento (3)	Atributos Positivos (29) Atributos Negativos (19)
Homem Branco	Beleza (14) Elogio a Partes do Corpo (12) Elogio ao Cabelo (8) Charme/Eleg. (2) Elogio a Cor (1)	Rejeição ao cabelo (1)	Fama/Trabalho artístico (5) Bondade/gentileza (2) Inteligência (1) Simpatia (2) Familiaridade (2) Valor ao trabalho (2) Honestidade/Sinceridade (1) Carinho e afeto (1)	Exibição (1) Timidez (1)	Alegria/Fel./Sorriso (2)	Tristeza (1)	Atributos Positivos (55) Atributos Negativos (4)

Tabela 7. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Controle, 1ª. Etapa.

Imagens	Estética Positiva	Estética Negativa	Caracter. Pessoais Positivas	Caracter. Pessoais Negativas	Emoções Pessoais Positivas	Emoções Pessoais Negativas	Totais
Mulher Negra	Beleza (13) Charme/ Elegância (5) Elogio a Partes do Corpo (4) Elogio ao Cabelo (1)	Feiúra (5) Rejeição a partes do corpo (3) Rejeição ao Cabelo (3) Rejeição à Cor (1)	Bondade/ Gentileza (4) Carinho e afeto (2) Assoc. à Maternidade (2) Simpatia (2) Valor ao Trabalho (1)	(0)	Alegria/ Sorriso (13) Coragem/ Confiança (3)	Tristeza (1)	Atributos Positivos (50) Atributos Negativos (13)
Mulher Branca	Beleza (26) Elogio a Partes do Corpo (6) Elogio ao Cabelo (4) Elogio a Cor (1)	Rejeição ao cabelo (1)	Bondade/ Gentileza (3) Carinho e afeto (3) Fama/Trabalho artístico (1) Inteligência (1) Simpatia (1) Familiaridade (1) Assoc. à Maternidade (1)	(0)	Alegria/ Sorriso (16) Coragem/ Confiança (1)	(0)	Atributos Positivos (65) Atributos Negativos (1)
Homem Negro	Beleza (7) Elogio a Partes do Corpo (5) Elogio ao Cabelo (2) Elogio a Cor (1)	Feiúra (8) Rejeição ao Cabelo (3) Rejeição a partes do corpo (2) Rejeição à Cor (1)	Bondade/ Gentileza (2) Carinho e afeto (2) Familiaridade (1) Honestidade/ Sinceridade (1)	Ruindade/ chatice(2) Timidez (2) Deficiência (1)	Coragem/ Confiança (3) Alegria/ Sorriso (2)	Tristeza (4) Sofrimento (3) Mágoa/ Raiva (3)	Atributos Positivos (28) Atributos Negativos (30)
Homem Branco	Beleza (21) Elogio a Partes do Corpo (8) Elogio ao Cabelo (7) Charme/ Elegância (3)	Rejeição a partes do corpo (1)	Fama/Trabalho artístico (3) Bondade/ gentileza (3) Simpatia (1) Familiaridade (1) Valor ao trabalho (1) Honestidade/ Sinceridade (1) Carinho e afeto (1)	Exibição (1)	Coragem/ Confiança (2) Alegria/Fel./ Sorriso (5)	Tristeza (3) Sofrimento (1)	Atributos Positivos (57) Atributos Negativos (6)

Tabela 8. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Experimental, 2ª. Etapa.

Imagens	Estética Positiva	Estética Negativa	Caracter. Pessoais Positivas	Caracter. Pessoais Negativas	Emoções Pessoais Positivas	Emoções Pessoais Negativas	Totais
Mulher Negra	Beleza (20) Elogio a Partes do Corpo (10) Elogio ao Cabelo (8) Charme/ Elegância (1)	Rejeição ao Cabelo (3) Feiúra (2) Rejeição à Cor (2) Rejeição a partes do corpo (1)	Assoc. à Maternidade (3) Familiaridade (2) Valor ao Trabalho (2) Simpatia (1) Carinho e afeto (1) Bondade/ Gentileza (1) Honestidade/ Sinceridade (1) Simplicidade (1) Fama/Trabalho Artístico (1)	Ruindade/ Chatice (1) Exibição (1)	Alegria/ Sorriso (8)	(0)	Atributos Positivos (60) Atributos Negativos (10)
Mulher Branca	Beleza (24) Elogio a Partes do Corpo (9) Elogio ao Cabelo (9) Charme/ Elegância (2) Elogio à cor (1)	(0)	Fama/Trabalho artístico (2) Inteligência (2) Simpatia (1) Familiaridade (1) Assoc. à Maternidade (1)	Ruindade / Chatice (1) Exibição (1)	Alegria/ Sorriso (7)	(0)	Atributos Positivos (59) Atributos Negativos (2)
Homem Negro	Elogio a Partes do Corpo (9) Elogio ao Cabelo (5) Beleza (4) Charme/ Elegância (1)	Feiúra (6) Rejeição ao Cabelo (2) Rejeição à Cor (2) Rejeição a partes do corpo (1)	Bondade/ Gentileza (4) Honestidade/ Sinceridade (3) Valor ao Trabalho (2) Carinho e afeto (2) Fama/Trabalho Artístico (2) Ass. à Paternidade (1) Inteligência (1) Simplicidade (1)	Ruindade/ chatice(3)	Coragem/ Confiança (1) Alegria/ Sorriso (2)	Tristeza 14) Sofrimento (1)	Atributos Positivos (36) Atributos Negativos (16)
Homem Branco	Beleza (18) Elogio a Partes do Corpo (11) Elogio ao Cabelo (8) Charme/ Elegância (3)	Feiúra (1)	Fama/Trabalho artístico (4) Bondade/ gentileza (4) Valor ao trabalho (2) Assoc. à Paternidade (1) Inteligência (1) Simplicidade (1)	Exibição (3)	Alegria/Fel./ Sorriso (2)	Tristeza (1) Sofrimento (1)	Atributos Positivos (55) Atributos Negativos (4)

Tabela 9. Categorias formuladas através das unidades de significação surgidas por Associação Livre, Grupo Controle, 2ª. Etapa.

Imagens	Estética Positiva	Estética Negativa	Caracter. Pessoais Positivas	Caracter. Pessoais Negativas	Emoções Pessoais Positivas	Emoções Pessoais Negativas	Totais
Mulher Negra	Beleza (19) Elogio a Partes do Corpo (8) Elogio ao Cabelo (5) Charme/ Elegância (3)	Feiúra (2) Rejeição ao Cabelo (2) Rejeição a partes do corpo (1)	Fama/Trabalho Artístico (3) Assoc. à Maternidade (2) Simpatia (2) Carinho e afeto (2) Bondade/ Gentileza (2)	(0)	Alegria/ Sorriso (14) Coragem/ Confiança (1)	Tristeza (1)	Atributos Positivos (63) Atributos Negativos (6)
Mulher Branca	Beleza (24) Elogio a Partes do Corpo (10) Elogio ao Cabelo (4) Charme/ Elegância (3) Elogio à cor (1)	(0)	Assoc. à Maternidade (3) Fama/Trabalho artístico (3) Bondade/ Inteligência (2) Gentileza (2) Carinho e afeto (1) Simpatia (1) Valor ao Trabalho (1)	Exibição (1)	Alegria/ Sorriso (16) Coragem/ Confiança (2)	(0)	Atributos Positivos (73) Atributos Negativos (1)
Homem Negro	Beleza (10) Elogio a Partes do Corpo (4) Elogio ao Cabelo (2)	Feiúra (7) Rejeição ao Cabelo (3) Rejeição à Cor (1) Rejeição a partes do corpo (1)	Bondade/ Gentileza (3) Ass. à Paternidade (2) Simpatia (1) Honestidade/ Sinceridade (1) Valor ao Trabalho (1) Fama/Trabalho Artístico (1)	Ruindade/ chatice(2) Deficiência (1)	Coragem/ Confiança (2) Alegria/ Sorriso (2)	Tristeza (6) Mágoa/ Raiva (2)	Atributos Positivos (30) Atributos Negativos (22)
Homem Branco	Beleza (20) Elogio a Partes do Corpo (9) Charme/ Elegância (6) Elogio ao Cabelo (3)	Feiúra (2) Rejeição a partes do Corpo (1)	Fama/Trabalho artístico (2) Simpatia (2) Assoc. à Paternidade (1) Honestidade/ Sinceridade (1) Carinho e afeto (1)	Exibição (1)	Coragem/ Confiança (3) Alegria/Fel./ Sorriso (3)	Tristeza (3) Mágoa/ Raiva (1)	Atributos Positivos (51) Atributos Negativos (8)

A partir dos atributos positivos e negativos identificados na análise de conteúdo por categorias, subtraímos o total de atributos negativos do total de atributos positivos, para verificar o nível de positividade de cada imagem; com os resultados, desenvolvemos gráficos para representar a informação de modo a se perceber as mudanças entre as etapas, por grupo, dos níveis de positividade resultantes (Figura 13 e Figura 14).

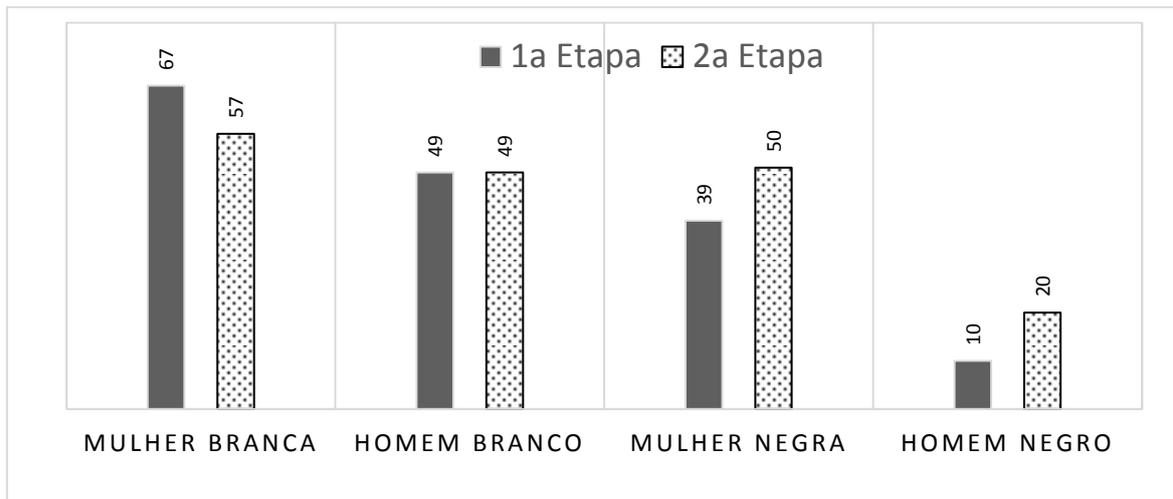


Figura 14. Níveis de positividade das imagens, resultantes da subtração do total de atributos negativos do total de atributos positivos - Grupo Experimental.

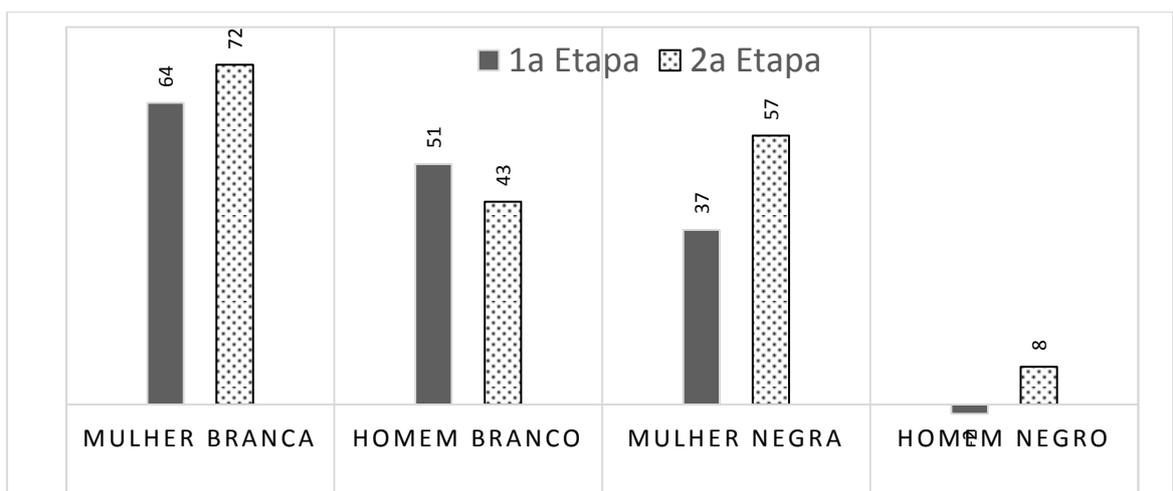


Figura 15. Níveis de positividade das imagens, resultantes da subtração do total de atributos negativos do total de atributos positivos - Grupo Controle.

Tais atributos, na nossa análise por associação livre, correspondem aos estereótipos surgidos diante das imagens indutoras. Como diz Bardin, o estereótipo é “a ideia que temos de...”, a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de... É a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de algum grupo social”. Trata-se de uma estrutura cognitiva, isto é, não inata, mergulhando porém “as suas raízes no afetivo e no emocional, porque está ligado ao preconceito por ele racionalizado, justificado ou criado” (Bardin, 2011, p.57). A análise de

conteúdo por categorias, portanto, permitiu-nos relacionar os estereótipos resultantes da associação ao aspecto do preconceito racial.

1ª. Etapa

Na primeira etapa, tanto no grupo experimental quanto no controle, ficou bastante acentuada a atribuição de estereótipos positivos à mulher branca, seguida do homem branco e, em terceiro lugar, da mulher negra. O homem negro obteve a menor frequência de estereótipos positivos surgidos na associação livre por imagem indutora. Quanto aos estereótipos negativos, acentuou-se a maior frequência destes em relação ao homem negro, seguido da mulher negra e, em terceiro, do homem branco. Inversamente ao homem negro, a mulher branca foi quem menos esteve relacionada a estereótipos negativos.

♀ branca ← ♂ branco ← ♀ negra ← ♂ negro - *Estereótipos* + ♀ branca → ♂ branco → ♀ negra → ♂ negro

A categoria com mais recorrência de estereótipos para a mulher branca e para o homem branco foi Estética Positiva; em especial, as unidades de registro da Beleza, do Elogio a Partes do Corpo e do Elogio ao Cabelo. As crianças não apenas diziam “bonito”, “linda”; faziam questão de ressaltar que a questão da beleza estava ligada ao “cabelo bonito”, “nariz bonito”, “olhos lindos” que a imagem das pessoas brancas faziam saltar diante da percepção das crianças. Por correspondência, a mulher negra e o homem negro obtiveram mais atributos ligados a uma Estética Negativa. Além de “feio”, ou “feia”, ressaltava-se que eram feios a “cor”, o “cabelo”, o “nariz”.

A mulher negra, em relação ao homem negro, teve certa vantagem em relação à Estética, de uma forma geral: obteve 44 recorrências de Estética Positiva e 18 de Estética

Negativa, contra 31 e 27 do homem negro, respectivamente, somados os grupos controle e experimental. Percebe-se, deste modo, que houve uma maior aceitação da estética feminina negra que da masculina negra entre as crianças. De toda a categoria, o atributo principal foi a Beleza. Em termos percentuais, 25,0% das crianças do grupo experimental e 35,1% das crianças do grupo controle disseram que a mulher negra era bonita ou linda, quando para o homem negro foram apenas 8,3% do grupo experimental e 18,9% do grupo controle.

No entanto, comparada à mulher branca, a mulher negra fica em grande desvantagem: a branca teve 83 ocorrências dentro da categoria Estética Positiva e apenas 01 de Estética Negativa no total. Esta também terá vantagem, mas dessa vez ligeira, quanto ao homem branco: ele terá 76 ocorrências de Estética Positiva e 2 de Estética Negativa. Novamente, o estereótipo Beleza foi o atributo mais forte destacado pelas crianças. Percentualmente e por grupos, 63,8% participantes do grupo experimental e 70,2% do grupo controle disseram que a mulher branca era linda ou bonita, quando o homem branco foi associado a este atributo específico em 38,8% das crianças do grupo experimental e 56,7% do grupo controle. Vemos, daí, que a estética feminina suscitou mais estereótipos positivos que a masculina; e que a branca suscitou mais estereótipos positivos que a negra. Quando se articula sexo e raça, coloca-se, em lados opostos, mulher branca – homem negro.

Na categoria Características Pessoais, no entanto, veremos um maior equilíbrio entre as raças por sexo. A mulher branca suscitou 24 ocorrências das Positivas e 02 nas Negativas, contra 26 nas Positivas e 02 nas negativas da mulher negra, nos dois grupos. O homem branco obteve 27 Características Pessoais Positivas e 03 Negativas, enquanto o homem negro teve 21 e 06, respectivamente. Apesar do razoável equilíbrio, ainda observamos ser o homem negro a carregar mais atributos negativos e menos atributos positivos.

Esse lugar do homem negro, cercado de negatividade, se resalta na categoria das Emoções Pessoais. Aqui, são apenas 05 ocorrências de Emoções Positivas – e todas elas apenas no grupo controle, não ocorrendo nenhuma no grupo experimental – para 16 de Emoções Pessoais Negativas. As demais imagens têm números bem inferiores de Emoções Pessoais Negativas: mulher branca 0, mulher negra 1, homem branco 4. Nas positivas, a mulher branca e mulher negra têm, cada uma, igualmente, 27 ocorrências, enquanto o homem branco tem 09. Em parte, isso pode ser explicado por imagem porque as mulheres, negra e branca, estão sorrindo largamente, enquanto os homens estão com um meio-sorriso, mais contidos. No entanto, nas diferenças por raça houve uma percepção que tendeu a atribuir ao negro mais sentimentos de tristeza, sofrimento, mágoa e raiva que ao branco. Associando à percepção da estética e das características pessoais, em que o homem negro teve o menor número de atributos positivos e maior de negativos, parece que as emoções negativas representam um “resultado afetivo” de tal condição para as crianças.

No grupo controle, pode-se perceber que a rejeição ao homem negro foi mais forte que no grupo experimental na primeira etapa. Houve mais atributos negativos (30) que positivos (28) no controle; no experimental, foram 19 negativos e 29 positivos. Manteve-se uma certa semelhança, entre os grupos, quanto às demais imagens: a mulher branca manteve-se em vantagem por mais atributos positivos, tanto em um quanto no outro grupo: 69 positivos e 02 negativos no grupo experimental, 65 positivos e 01 negativo no grupo controle; seguida do homem branco – 55 positivos e 04 negativos no grupo experimental, 57 positivos e 06 negativos no grupo controle; e da mulher negra – 47 positivos e 08 negativos no grupo experimental, 50 positivos e 13 negativos no grupo controle.

2ª. Etapa

Após a intervenção pedagógica, realizamos novas associações livres para verificar possíveis mudanças ou campos de resistência.

No grupo experimental, houve uma significativa diminuição dos atributos positivos da mulher branca e, ao mesmo tempo, também um significativo aumento dos atributos positivos da mulher negra, mantendo-as em equilíbrio quanto a estes aspectos: 59 para a branca, 60 para a negra; no entanto, ainda foi superior o número de atributos negativos para a mulher negra, que totalizaram em 10, enquanto a mulher branca obteve apenas 2 ocorrências de atributos negativos. A categoria que fez aumentar os atributos positivos da mulher negra foi quanto à Estética Positiva: de 21, aumentou para 39 ocorrências. Dessa categoria, a unidade “Beleza” demarcou a melhora da pontuação da mulher negra: de 25,5% subiu para 55,5% na frequência de respostas do grupo experimental (Tabela 4). Já o que mais fez diminuir os atributos positivos da mulher branca foi a categoria Características Pessoais Positivas, de 13 para 07.

Quanto ao homem branco, ainda no grupo experimental, os estereótipos representados pelos atributos positivos e negativos no total das categorias construídas mantiveram-se exatamente os mesmos: 55 e 4, respectivamente. O homem negro teve um certo aumento quanto aos atributos positivos – foram 36 na segunda etapa – e diminuiu imperceptivelmente os atributos negativos para 16 na segunda etapa.

As Figuras 12 e 13 demonstram visualmente as mudanças entre a primeira e a segunda etapa, por imagem. Calculamos a diferença entre os atributos positivos e negativos, ou seja, subtraímos o total dos negativos do total de positivos, para com o resultado verificar a melhora ou não na percepção das crianças em relação às imagens negras.

Vemos que a imagem de mulher branca lidera quanto aos estereótipos positivos que a circundam, havendo um pequeno decréscimo na segunda etapa; o homem branco se mantém

sem alterações entre as etapas. As pessoas negras, por sua vez, demonstram uma melhora significativa em atributos positivos. A mulher negra cresce de forma considerável, chegando a ultrapassar em 1 ponto o homem branco, mas ainda permanecendo atrás da mulher branca. O homem negro também tem um aumento razoável da positividade de seus atributos entre as etapas – a segunda tem exatamente o dobro da primeira. No entanto, essa imagem ainda permanece em último lugar no campo dos estereótipos positivos para o grupo experimental.

Os resultados do grupo controle foram uma surpresa. Houve uma variação considerável entre as etapas, demonstrando uma melhora considerável na percepção das pessoas negras, em especial o homem negro. Se, na primeira etapa, o campo da positividade representado pela diferença entre atributos positivos e atributos negativos estava negativa para o negro (-2), como se vê na Figura 13, ele tem um aumento razoável em seus atributos positivos na segunda etapa (8). Mais significativo é o aumento da positividade da mulher negra; na segunda etapa, ela ultrapassa seu próprio grau de positividade recebido na primeira etapa, e ainda ganha vantagem em relação ao homem branco, que diminui sua positividade no grupo controle. A relação de diminuição da positividade dos brancos e aumento da positividade dos negros, que percebemos nas variações do grupo experimental, porém, não ocorre aqui. A mulher branca também recebeu um aumento considerável de positividade, mantendo-se líder do conjunto de estereótipos positivos surgidos nas entrevistas por associação livre com as crianças. O aumento da positividade se deu principalmente na categoria Estética Positiva.

5.7. Discussão

Nossa investigação teve como interesse analisar, através de imagens indutoras, quais associações são feitas do pertencimento social de pessoas negras e brancas, implicadas aos

modelos de pensamento socialmente inculcados, que manifestam os estereótipos de preconceito racial.

Nosso objetivo era, portanto, verificar que representações surgiriam espontaneamente, nas crianças, ao se depararem com a imagem de uma mulher branca, uma mulher negra, um homem branco e um homem negro; de como essas representações iriam convencionalizar, dar forma e categorizar as pessoas, através dos estereótipos decorrentes do processo de categorização. Conseqüentemente, verificar a relação desses estereótipos com o preconceito racial derivado do racismo como visão de mundo.

É importante ressaltar que a intervenção pedagógica consistiu em uma atividade pedagógica circunstancial e limitada, em termos de tempo e projeções de continuidade. Nossa pesquisa-ação não teve por propósito resolver um problema, diante de sua complexidade, mas levantar diagnósticos e propor reflexões para a sua melhor compreensão e, portanto, sugerir formas de se trabalhar para as resoluções do problema em tela. No nosso caso, o problema referente às abordagens – na aplicação da Lei nº 10.639/03 – acerca de como os estereótipos raciais justificam e perpetuam o racismo. Sendo os estereótipos essas “associações entre categorias sociais e traços e atributos” (Vala & Castro, 2013, 572), cabe-nos trazer as reflexões de como tais associações podem ser desfeitas; para isso, precisamos compreender como elas se apresentam.

Considerando os resultados, observamos que as representações sociais de pessoas negras e de pessoas brancas são construídas sobre estereótipos, e que esses surgem do racismo. Atributos de beleza, de comportamento, de afetividade e emocionalidade surgiram espontaneamente das associações das crianças participantes, elaborando um conjunto de características para cada imagem. Em cada conjunto, vimos que os estereótipos surgidos reproduzem o ideal de superioridade branca, a quem são relacionados os atributos do bom, do

belo e do inteligente, e de inferioridade negra, que inversamente recebem os rótulos do feio, do raivoso, do desagradável.

Percebemos que houve consideráveis variações entre as etapas, mas que não estiveram apenas relacionadas ao processo de intervenção pedagógica. Contudo, devemos fazer uma análise da característica inicial de cada grupo.

O grupo experimental foi realizado com mais crianças do 1º. ano, ou seja, mais crianças entre 06 e 07 anos, que com crianças do 5º. ano – com 10 ou 11 anos. Isso se deu pela variação comum da quantidade de alunos(as) nas turmas da tarde na escola pesquisada. Percebemos, na fase de entrevistas, que as crianças mais velhas percebiam com mais rapidez o intuito da investigação, buscando dar respostas “satisfatórias”, dentro da compreensão deles(as).

A senhora sabe porque misturei preto, branco e moreno? Porque não tenho racismo. (Gab, menina tipo A6, 5º. ano, Grupo Experimental – Diário de Campo-Pesquisadora).

Ofereceu-se com ânimo para a pesquisa. Demonstrou estar “pronta” para demonstrar que identifica o racismo e o rejeita (Diário de Campo-Pesquisadora, sobre Abe, menina tipo A5, 5ª. ano, Grupo Experimental).

O aluno colaborou bem com o processo, mas demonstrou ansiedade (...) perguntou para quê a pesquisa e fez um discurso sobre o preconceito (Diário de Campo da Assistente de Pesquisa Missilene Costa, sobre Fv, menino tipo O6, 5º. ano, Grupo Experimental).

A leitura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes foi entregue para envio aos pais, parece ter sido um dos motivos de estudantes do 5º. ano compreenderem em parte o intuito da pesquisa. Mas essa compreensão, é preciso dizer, apresentou-se mais fortemente no grupo experimental. Apesar disto, poucos foram os que mascararam suas respostas, tanto que o resultado na primeira etapa explicitou os estereótipos raciais de preconceito.

Uma pesquisa de Dalila Xavier França e de Maria Benedicta Monteiro (2004), realizada com estudos em dois grupos etários de crianças (de 5 a 7 anos e de 8 a 10 anos) e um com crianças brancas nos dois grupos etários e mães brancas, pode nos dar um elemento de reflexão. Como resultado de suas investigações, as autoras concluíram que as crianças entre 05 e 07 anos não são sensíveis ao contexto normativo antidiscriminatório – ou seja, não percebem que o racismo explícito é objeto de repreensão social –, portanto expressam mais livremente os preconceitos recebidos pelo processo de interação social; já as crianças a partir dos 08 anos de idade demonstram menos a discriminação, não por deixarem de discriminar, mas por já perceberem uma norma social antirracista.

Isso foi confirmado pela pesquisadora e assistentes nos diálogos em entrevistas com as crianças do 5º. ano, especialmente aquelas que participaram da intervenção pedagógica. Na própria intervenção, observamos mudanças significativas de comportamento e expressões das crianças mais velhas, enquanto as mais novas olhavam as imagens negras com um certo espanto, pelo lugar de destaque que elas passavam a receber na sala de aula.

Ressaltamos as diferenças dos grupos etários porque no grupo controle foi o inverso. Eram 21 crianças do 5º. ano para 16 do 1º. ano. Seguindo as conclusões de França e Monteiro, a partir dos 08 anos, as crianças já se tornam mais perceptivas às normativas do entorno. Talvez por esse motivo, no grupo controle como um todo percebamos um comportamento mais variado, mais misto, que não seguiu uma progressão equilibrada como foi o grupo experimental (Figuras 12 e 13).

Observamos que o grupo controle, na primeira etapa, teve uma reação bem mais preconceituosa em relação ao homem negro. O número de atributos negativos chegou a ser maior que o de positivos. Considerando o total de atributos negativos relacionados aos homens, os do homem negro representou 82,8% dos estereótipos negativos elencados para os

dois homens nos resultados do grupo controle; no grupo experimental, esse percentual foi de 79,1%. Na segunda etapa, vamos observar que entre as crianças participantes do grupo controle houve um aumento considerável de atributos positivos para as mulheres, em especial para a mulher branca, que ficou em grande vantagem em relação às outras imagens; a mulher negra, por esse aumento substancial de atributos positivos, ultrapassou o homem branco em termos de estereótipos positivos. Já esta última imagem foi a única, dos quatro, que sofreu uma diminuição dos atributos positivos, e isso se deu especialmente quanto às Características Pessoais Positivas. O homem negro recebeu mais atributos positivos de uma forma distribuída entre Características Pessoais Positivas e Emoções Positivas.

O que vimos é que não podemos, portanto, identificar se as mudanças no grupo experimental se deram como reflexos da intervenção, a partir da análise de conteúdo dos estereótipos categorizados acima. Isso porque houve também mudanças consideráveis entre as etapas no grupo controle. Podemos supor que estas mudanças podem estar justificadas pelo maior número de crianças mais velhas no grupo controle que no grupo experimental, o que possibilitaria uma mudança de percepção delas a partir da própria experiência de participar das entrevistas. Ou seja, após as entrevistas, podem ter examinado sobre as questões, a ponto de alterarem as respostas para a segunda etapa. Como algumas crianças do 5º. ano demonstraram compreender o intuito da pesquisa, ao cabo da realização das investigações, as mesmas estariam mais “preparadas” para as respostas numa segunda aplicação, mesmo com um mês de diferença entre elas; isso também se aplica ao grupo experimental, mas com menor impacto pelo menor número de crianças de 10 e 11 anos. Essa é uma possibilidade; outra é terem as crianças recebido outras formas de influência que as fizeram repensar os estereótipos, na própria escola, com as professoras. Ou, ainda, essa variação pode simplesmente indicar que os estereótipos raciais convivem conflituosamente com uma,

mesmo que frágil e superficial, normativa social antirracista, e algumas crianças demonstram a angústia desse conflito na fluidez de suas respostas.

Como pesquisa-ação, viemos para problematizar. Observamos que um processo educativo isolado não pode dar conta de toda uma estrutura racista das relações sociais que elaboram representações sociais vinculando o grupo racial negro a estereótipos negativos. A dificuldade de aplicação da Lei nº10.639/03 se dá justamente quando a tradição escolar brasileira republicana foi construída com a hegemonia do pensamento eugênico no campo da educação e da saúde. Tal pensamento, e sua prática, foram elaborados por uma confederação de médicos, educadores e cientistas sociais nacionalistas, desde a segunda década do século XX, cuja ideia seria ou atuar pela restrição do acervo genético, ou por um reforço da saúde, da higiene e da educação; eram os campos “pesado” e “leve” dos eugenistas, respectivamente, que seguiam a divisão entre as teorias genéticas de Lamarck e Mendel.

A primeira organização representativa daquele pensamento e prática foi a Sociedade Eugênica de São Paulo, que tinha como secretário o sociólogo Fernando de Azevedo. Azevedo foi responsável por grandes reformas nos sistemas escolares, nas décadas de 1920 e 1930, do Rio de Janeiro e São Paulo, replicadas em outros estados. Sua associada era a Liga da Higiene Mental, em que participavam Roquette Pinto e Afrânio Peixoto, este que dirigiu o sistema escolar do Rio de Janeiro nas décadas de 1910 e 1920. O pensamento eugênico na educação seguirá pela Constituição de 1934, na qual, em seu artigo 138, previa-se que à União incumbia estimular a educação eugênica. Isso será um processo institucionalizado da educação brasileira, que replicará nos livros didáticos e no fortalecimento daquele “saber comum”, as representações sociais, das raças no Brasil.

Por muito tempo, o movimento negro protestou contra a utilização do 13 de maio como “dia do negro” nas escolas, em que se perpetuava a identificação da população negra

com o lugar do “escravo” e da “escrava”, além de deturpar o real significado da abolição. Tornou-se uma característica da educação formal escolarizada não ter elementos que possibilitem uma identificação positiva de alunas e alunos negros(os) com o próprio sistema escolar (Cavalleiro, s/d). Diversas pesquisas e publicações já demonstraram que nas escolas públicas e privadas a questão racial surge como um dado de inferiorização de crianças e jovens negros(as), tanto pelo silenciamento dos conflitos raciais em sala quanto com relação ao racismo no livro didático (Cavalleiro, s/d; Trindade, 1994; Oliveira, 1999; Botelho, 1999; Santos & Lobato, orgs., 2003; MEC, 2006; Garrido, 2008; Silva, 2009; Silva, 2011; Coelho & Coelho, 2013; Sampaio & Pina, 2013).

Anteriormente à Lei nº 10.639/03, denunciava-se que o viés transdisciplinar do eixo da pluralidade cultural, nos parâmetros curriculares nacionais, não dava conta da questão negra e indígena, porque havia uma diluição no sentido polissêmico e por demais amplo de “pluralidade”. Naquele modelo, as ações educativas continuavam a restringir a história negra à escravidão passiva, ao 13 de maio, e a história indígena à “descoberta do Brasil” e ao 19 de abril. A Lei inclui na LDB o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira como uma ação objetiva no sentido de especificar a mudança ensejada para a prática pedagógica acerca das relações raciais.

Ainda assim, o processo de aplicação da Lei vem sendo lento. Com mais de dez anos de sua promulgação, as escolas de Pernambuco ainda vêm sendo instadas pelo Ministério Público do Estado para que seja colocada em prática, através do procedimento de inquérito civil (<http://gtracismopmpe.blogspot.com.br/2013/05/audiencia-publica-na-cidade-de-maraial.html>). No caso da escola pesquisada, houve um reconhecimento de que há a necessidade de aprofundamento da questão, com a demonstração de interesse da gestora da escola e da diretora de ensino do município em discutir os resultados das nossas investigações, como meio de ampliar o debate para as professoras e comunidade escolar. No

entanto, ainda corremos o risco de apenas ter tido transferido o 13 de maio para o 20 de novembro, com as direções e gestões de escolas considerando o bastante ter um mês – quando não uma semana ou um dia – para se tratar da história e cultura africana e afro-brasileira, ainda cercada de estereótipos que reduzem a participação da população negra para aspectos estritamente artísticos.

Nossa conclusão para essa investigação é que uma atividade pedagógica estanque e circunstancial não é nem suficiente para se elaborar mudanças na base do senso comum racista que é partilhado pelos membros da nossa sociedade.

A intervenção pedagógica foi realizada no decorrer de um mês, com dois encontros por semana; simulou-se, portanto, um período de atividades referentes ao Mês da Consciência Negra. Vimos não ter sido o suficiente para modificar significativamente as representações sociais das pessoas negras e das pessoas brancas, permeadas de estereótipos racistas, mas podemos, minimamente, desenhar o campo de atuação destes estereótipos nas áreas de resistência.

Atuar para a transformação de um “saber comum”, de um “pensamento social” e conduzir mudanças na base dos fenômenos cognitivos de representações sociais e categorizações de pessoas requer um processo permanente, complexo e interligado a várias formas de educação: sabendo que o inculcamento dos estereótipos se dá socialmente e por meio da comunicação, somente através de processos educativos críticos podemos pensar na transformação dos mesmos. Como alerta Tajfel, no entanto, a marca do preconceito está em uma rigidez e resistência à informação que contradiz ao estereótipo; para estas rigidez e resistência, persistência e crescente participação de todos os setores educativos da sociedade no debate da temática se fazem cruciais.

Comprendemos, ainda, ser relevante observar o processo de como o conteúdo das

categorias é transmitido para os membros individuais de uma sociedade. Em outras palavras, focar no processo da assimilação como forma de aprendizagem social. É necessário observar as fontes de informação da criança, e qual a sua relação com esta, de modo a garantir que seja realizado o progresso para a fase da cooperação. Daí que a prática pedagógica cuja diretriz seja incluir a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no sentido de fortalecer o conhecimento do protagonismo negro em nossa sociedade e, assim, auxiliar nas mudanças de representações sociais, deve incluir o diálogo e a atividade educativa com toda a comunidade escolar. Mães, pais, cuidadores(as), família no sentido extenso, profissionais da escola – todas(os) – deverão ser participantes dessas reelaborações que precisam ser iniciadas desde o Ensino Infantil.

Um dado perceptível nas nossas investigações foi que a turma do 1º. Ano demonstrava grande dificuldade de trabalho em grupo, de percepção do coletivo, no período de intervenção pedagógica. Pensavam nas atividades não através de interação com seus/suas colegas ou com a facilitadora, mas mediante a recepção da facilitadora como fonte única de informação, naquele dado momento. Como são sob as condições da transição da fonte única de informação para o estado de cooperação e envolvimento com as outras pessoas que a criança aprende as “verdades” socialmente impostas sobre as diferenciações dos grupos humanos em relação ao seu próprio grupo (Tajfel, 1969), é nesse momento que precisamos atuar com a crítica profunda àquelas “verdades socialmente impostas”, apresentando outras narrativas capazes de impedir a formação de estereótipos racistas.

Seguindo os estudos apresentados, compreendemos que as representações sociais, como modelos de pensamento do saber comum, levam o indivíduo a realizar categorizações e, por sua vez, a categorização modela as atitudes intergrupais, cujo conteúdo será fornecido pela assimilação de valores e normas sociais. Precisaremos, portanto, atuar sobre esse saber comum. Isso nos aproxima da perspectiva gramsciana da educação crítica, que objetiva a

transformação do senso comum no bom senso.

Num estudo sobre a história da cultura, em seus Cadernos, Gramsci defende que “todos os homens são ‘filósofos’”. Tal filosofia espontânea, como nomeia, está contida na linguagem, no senso comum e no bom senso (sendo o bom senso o “núcleo sadio” do senso comum, porquanto tenha uma direção consciente), na religião popular e em “todo sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir” (Gramsci, tradução, 2004, p. 93).

Após demonstrar que todos os homens são filósofos e que há uma filosofia espontânea, reconhece um segundo momento: o momento da crítica e da consciência. E este momento traz em si o seguinte problema:

(...) é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (...) ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Gramsci, tradução, 2004, pp. 93-4).

Antonio Gramsci também nos dá luz sobre um aspecto problemático dos estereótipos racistas. Ao dialogar com a literatura a respeito dos estereótipos, geralmente os localizamos na relação entre grupos; ou seja, os estereótipos surgem no processo da interação social entre os grupos, reforçando uma diferença identitária em relação ao outro, ao mesmo tempo em que justifica um reforço no pertencimento identitário em relação ao próprio grupo. Mas esse, infelizmente, não é o caso do que encontramos na sociedade brasileira no aspecto racial. A população negra, imersa que está naquele senso comum ou pensamento social de base racista, também se apropria das representações sociais sobre as raças que, nas categorizações humanas, criam estereótipos discriminatórios. Foi o que encontramos nas investigações realizadas na escola pública da comunidade de Céu Azul,

em que as crianças participantes são, em sua grande maioria, negras.

Sobre isso, Gramsci, ao tratar do processo de hegemonização, afirma que “(...) um grupo social, que tem sua própria concepção do mundo (...) toma emprestado a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que não é sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la (...)” (2004, p. 97).

Daí que teremos uma condição sobre a qual vários estudos psicológicos já desenvolveram pesquisas; o problema da identidade social e da autoestima do sujeito negro. Se a pessoa negra se apropria das representações sociais sobre as raças e, conseqüentemente, dos estereótipos discriminatórios, a consequência mais natural será a tentativa de fuga daquela categoria sobre a qual decaem os estereótipos negativos. Uma tentativa de fuga de si e de seu grupo racial.

Essa tentativa é um processo doloroso e contínuo, que se apresenta de muitas formas. Faz-se necessário, portanto, constituir o aspecto da identidade racial e da autoestima como um dos eixos principais para o trato pedagógico das relações raciais. É uma abordagem necessária em contínuas análises.

Nossa pesquisa-ação teve um número restrito de participantes e um breve tempo de intervenção. Possibilitou-nos reflexões, porém, para reelaborarmos questões de pesquisa, tendo em vista a sua continuidade em investigações futuras, para a construção de uma base qualitativa e quantitativa que oriente diálogos participativos entre sociedade, governos e instituições públicas e privadas de ensino na consolidação de uma educação antirracista e afirmativa para a população negra.

Cabe-nos levar adiante tais reflexões, especialmente através da devolutiva desses resultados, conclusões e análises para as redes de ensino, focando nos campos de resistência, quanto aos estereótipos raciais, que pudemos observar no presente estudo.

CAPÍTULO 6

IDENTIDADE RACIAL: OS MÚLTIPLOS OLHARES

Realizamos uma série de investigações acerca da introdução da temática racial na Educação Básica, no sentido de elaborar reflexões sobre aspectos a serem levados em conta na elaboração dos projetos pedagógicos e planos de ação nesse sentido. O presente estudo é parte desta série, dizendo respeito ao aspecto da identidade pessoal e social e dos processos coletivos que ela estimula.

Diante da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, temos, por consequência, a referência a uma questão cara à suposta identidade nacional: a ideia de uma mestiçagem homogeneizadora das relações raciais, em que constitui o mito da democracia racial. Uma educação que mantém a pedagogia da mestiçagem – ou seja, invisibilizando os construtos sociais que demarcam categorias raciais na sociedade – atua no amortecimento ideológico dos conflitos raciais concretos e cotidianos, a partir mesmo da não-validação das relações raciais como fator de análise da realidade brasileira (Gonzalez, 1979; Nascimento, 1982; Lopes, 1988; Moura, 1990; Souza, 1990; Oliveira, 1994; Trindade, 1994; Silva, 1998; Botelho, 1999; Munanga, 1999; Oliveira, 1999; Gonçalves & Silva, 2000; Carneiro, 2002; Cavalleiro, s/d; Oliveira, 2003; Santos, 2003; Santos & Lobato, orgs., 2003; Oliveira, 2004; MEC, 2006; Garrido, 2008; Silva, 2009; Silva, 2011; Coelho & Coelho, 2013; Sampaio & Pina, 2013).

Nesse campo, portanto, vemos como relevante investigar as formas de autocategorização racial e formação de identidades raciais junto às crianças que deverão ser participantes da educação antirracista, de modo a levantar diagnósticos capazes de orientar

uma prática educativa que reconheça a diferença como direito – ou seja, uma pedagogia do reconhecimento. Sem o reconhecimento da existência e das formações identitárias do grupo racial negro, tratar da história e cultura negra, por si, pode manter um aspecto de folclorização há muito denunciado pelo movimento negro nas práticas pedagógicas sobre a participação das negras e dos negros na formação nacional.

Elaboramos uma investigação sobre os processos de autocategorização e questões identitárias entre crianças do Ensino Fundamental, como modelo de diagnóstico para a discussão de uma prática educativa de visibilização da história e cultura negra, e, conseqüentemente, de uma educação antirracista.

Para tanto, aplicamos entrevistas com um grupo de 73 crianças do Ensino Fundamental I de escola municipal na comunidade de Céu Azul, em Camaragibe, Região Metropolitana do Recife.

Decidimos, em uma das questões, utilizar o critério do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE quanto ao quesito raça/cor. Apesar de bastante questionável, por ressaltar mais a dimensão da cor de pele – preta, parda, branca, etc. – e ainda sendo mais questionável a ambigüidade do termo “parda”, optamos por seguir a orientação do IBGE, e de outros institutos de pesquisa, de reconhecer como categoria racial *negra* a junção das intracategorias *preta + parda*, como vem sendo o entendimento do próprio movimento negro. Consideramos que o termo “morena(o)” só reforça um senso comum que nega a existência de grupos racializados como negro e branco, criando uma suposta categoria multiétnica que, no contexto das desigualdades raciais, continua sendo identificada por suas raízes e características mais negras. O termo “pardo(a)”, apesar de ambíguo e não identitário, não tem força ideológica que o constitua em categoria própria, como os morenos, sendo a representação teórica de uma intracategoria da população negra, somado ao “preto(a)” nos índices e nas

análises sociais.

Uma segunda questão, mais referencial aos aspectos identitários, porém, utilizou as categorias políticas consagradas pelo movimento negro, quais sejam, *negro(a)* e *branco(a)*.

A escola foi acessada mediante articulações com profissionais da educação que nos aproximaram à gestão da área da educação no município. Em diálogo com a diretora de ensino e com a gestora da escola indicada, encontramos um espaço adequado para as investigações, pois houve o reconhecimento de que havia uma necessidade de aprofundamento e formação no tema da Lei nº 10.639/03 por parte da própria gestão e das(os) profissionais de ensino da rede.

Foram selecionadas quatro turmas, sendo que duas – o 1º ano e o 5º ano do turno da tarde – formaram o grupo experimental, e duas – o 1º ano e o 5º ano do turno da manhã – formaram o grupo controle. As idades das crianças variaram entre 06 e 11 anos.

As entrevistas foram aplicadas no curso de três meses. Dividimos as entrevistas em duas etapas: a primeira foi realizada antes da realização de uma intervenção pedagógica com o grupo experimental e, a segunda, após essa atividade. Tal intervenção consistiu em 08 encontros a respeito da temática racial realizados em sala de aula, no decorrer de um mês, facilitados pela pesquisadora. O enfoque dos encontros esteve em dinâmicas de identidade, apresentações e material visual acerca da representação negra no Brasil e no mundo, bem como no conhecimento introdutório do continente africano. A segunda etapa, realizada após o período da intervenção pedagógica, buscou analisar quais os reflexos no aspecto da autocategorização, se houve, da introdução da temática entre as crianças.

6.1. Identidade no contexto da Diferença

Investigadoras(es) das ciências humanas, frequentemente, se debruçam nas questões sobre identidade e pertencimento, dado os temas étnico, racial e dos grupos sociais serem historicamente recorrentes nesse campo. As pesquisas em psicologia dialogam com as perspectivas antropológicas, sociológicas e políticas, especialmente sobre as dimensões indivíduo-grupo que constituem as conceituações de identidade social e individual, autoconceito e autoestima.

Um conceito referencial dos estudos psicológicos da identidade social é descrito por Tajfel (1981) como um elemento da estrutura cognitiva na percepção de si mesma(o), ou seja, a identidade é parte do autoconceito de uma pessoa. Internalizando uma categoria social, a pessoa se permite incluir-se em um grupo e, ao mesmo tempo, excluir-se de outros relacionados, mesmo que de modo efêmero. Por essa perspectiva, relacionados a essa inclusão existem significados emocionais e de valor.

A identidade racial será assim a parte do autoconceito de uma pessoa que se reconhece como pertencente a um grupo racial, juntamente com o valor associado a tal pertencimento e o seu significado emocional. Para que se derive, como um ato pessoal de conhecimento, é necessário o contraste entre “nós” e “eles”, ou seja, que seja feita uma distinção entre o próprio grupo de que faz parte e os “outros grupos” com que se compare (Tajfel, 1981; Turner, 1982).

Essa dimensão contrastiva da identidade já vem sendo colocada como central desde os estudos a respeito de identidade étnica pela antropologia de Fredrik Barth, na década de 1960. Barth fundou a linhagem da identidade étnica como uma dimensão política e dinâmica de reconhecimento, contribuindo para o vasto campo das ciências humanas com uma dimensão social da identidade (Poutignat, & Streiff-Fenart, 1998).

Barth (1998) analisa a formação dos grupos étnicos, criticando a abordagem da antropologia tradicional que via tais grupos como perpetuados biologicamente, compartilhando valores culturais, e que somente manteriam suas fronteiras através do isolamento. As diferenças, para a antropologia tradicional, seriam diferenças apenas no inventário dos traços, com a atenção dirigida à análise das culturas, não à organização étnica. Barth retira o essencialismo do conceito de grupo étnico, ressaltando que as formas culturais apresentam o efeito da ecologia, ou seja, refletem de maneira imediata as circunstâncias externas em que os sujeitos do grupo devem se acomodar; será visto, por esse novo ponto de vista, não como mero suporte de cultura, mas como uma forma de organização social.

Daí que F. Barth acentua a característica da atribuição categórica para a classificação de uma pessoa em termos de sua identidade: i.e., a autoatribuição ou atribuição por outros a uma categoria étnica. Essa característica já era apontada na antropologia cultural, mas o diferencial da perspectiva de Barth é centralizá-la como dimensão política da categorização étnica, que faz tornar relevante, para diagnosticar a pertença, os fatores sociais, e não diferenças objetivas como características culturais específicas.

A partir dessas considerações, as teorias da etnicidade em antropologia, apesar de diversas, vão priorizar os aspectos relacionais e dinâmicos das identidades étnicas. De um modo geral, acentua-se o contraste do “nós” em oposição ao “eles”, apesar das divergências teóricas que surgem por concepções diferenciadas quanto às formas de relações estabelecidas dentro e entre os grupos (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998).

Stuart Hall (2007) encampa a compreensão de que é apenas nas relações com o outro, o *exterior constitutivo*, que a identidade é construída. Ou seja, “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (Hall, 2007, p. 110), porque não são as identidades que fixam o jogo da diferença, mas exatamente aquilo que é construído na diferença e por meio

dela. São elas as “posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’ (...), sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída (...) a partir do lugar do Outro” (op.cit, p.112).

Por esta perspectiva, o sentido de *relacional* é inscrito na *diferença*, em que tomamos *posições-de-sujeitos* para a construção e manutenção de identidades, tanto pelo processo social quanto pelo simbólico. O simbólico diz respeito ao meio em que se dá sentido a práticas e relações sociais; a definição de quem é excluído e quem é incluído é um exemplo dessa marcação simbólica, sendo “por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais” (Woodward, Kathryn, 2007, p. 14).

6.2. Grupos Sociais, Diferenças e Identidades

A questão da *diferença* e a da constituição de *grupo social*, por sua vez, estarão necessariamente imbricadas para a constituição de identidades sociais. Como afirma Roberto Cardoso de Oliveira, a identidade social “surge como a atualização do processo de identificação e envolve a noção de *grupo*, particularmente a de grupo social” (1976, p. 05).

A busca por uma conceituação de grupo social é, para Íris Marion Young, fundamental para uma teoria social; mas este conceito, considera, não está nítido nem suficientemente teorizado na filosofia ou teoria política¹⁴. Íris M. Young o conceitua enquanto uma “clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (2000, p. 77). Por este conceito, poderemos extrair de Young uma visão a respeito da afirmação de identidades, em que considera importante, para a justiça social, instituições que promovam o respeito às diferenças de grupo

¹⁴Geralmente, alerta I. Marion Young, a filosofia ou política tende a concebê-los por uma base semelhante a associações ou conjuntos, ambos conceitos metodologicamente individualistas (ob.cit).

sem opressão.

Os grupos, para esta autora, são expressões das relações sociais e existem somente em relação com, ao menos, outro grupo; isso quer dizer que “la identificación de un grupo acontece cuando se produce el encuentro e interacción entre colectividades sociales que experimentan diferencias em su forma de vida y en su forma de asociación, aun si consideran que pertenecen todas a la misma sociedad” (ob.cit., p. 78). Os significados destes grupos constituem, parcialmente, a identidade das pessoas do ponto de vista cultural, a situação social e a história que os membros do grupo conhecem ou percebem como sua – “sea porque estos significados les han sido impuestos o porque han sido forjados por ellas, o por ambas cosas” (ob.cit., p. 79).

Mas tais grupos sociais não são essenciais; são formas de relações, e não se confundem com as associações ou conjuntos, como tendem a considerar a teoria e a filosofia política, sendo esses últimos modelos que concebem, implicitamente, aos indivíduos como ontologicamente anteriores ao coletivo. O sujeito, na reflexão política de Íris M. Young, é um produto dos processos sociais, não sua origem; a identidade individual, assim, se define em relação a como as outras pessoas lhes identifica, identificação que por sua vez é feita a partir dos termos de um grupo, associados a atributos específicos, estereótipos e normas. Por essa inflexão, as identidades grupais de uma pessoa podem chegar até a ser somente um aspecto ao largo de sua vida, adquirindo importância apenas em contextos específicos de interação.

Compreender a existência dos grupos sociais, reconhecer as diferenças construídas e estabelecer políticas que respeitem as diferenças sem estabelecê-las como opressão não significará, por esse entendimento, a cristalização ou o reforço das formas opressoras de uso das diferenças.

Por outro lado,

(...) los problemas de prejuicios, estereotipos, discriminación y exclusión existen porque alguna gente cree erróneamente que la identificación grupal implica diferencias en las capacidades, temperamento o virtudes de los miembros del grupo. Esta concepción individualista de las personas y de las relaciones entre ellas tiende a identificar la opresión con la identificación grupal (Young, 2000, p. 83).

Reconhecer a população negra como sujeito de direito – enquanto sujeito negro, não enquanto sujeito abstrato e genérico –, força a sociedade brasileira a reelaborar as concepções a respeito de como realmente se constitui, se identifica, e como, a partir dessas concepções, se posicionam os grupos sociais decorrentes das identidades construídas.

O reconhecimento das diferenças e a constituição de identidades é um aspecto trazido por Kimberlé Crenshaw (2002) quando aborda o conceito de interseccionalidade. O ativismo das mulheres, afirma Kimberlé, fez com que na defesa de direitos humanos fossem observadas as especificidades em torno das violações aos direitos da mulher. A visão clássica de um sujeito abstrato de direitos oculta que as mulheres têm violações diferentes das dos homens, além da prática de determinadas violências, com base em gênero, não ser conceituada como violações de direitos humanos justamente por atingir especificamente mulheres, como estupro, espancamento em âmbito doméstico ou repressão política parte de alguma tradição social. As campanhas pelos “direitos humanos das mulheres” fez atingir o ideário de um sujeito abstrato, e demonstrou que as diferenças precisavam ser percebidas.

Como afirma Kimberlé Crenshaw, a discriminação racial é frequentemente marcada pelo gênero. Assim, a incorporação de gênero, para a análise do racismo, “não apenas traz à tona a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens” (2002, p. 173).

A questão da diferença deverá ainda ser observada entre as mulheres não somente em

relação aos homens, porque as várias diferenças caracterizam diversas formas de acesso ou negação de direitos; apesar da discriminação de gênero sujeitar todas as mulheres, o fato de ser mulher negra ou mulher branca a sujeitará a formas diferentes de vivenciar a discriminação, assim como, apesar da discriminação racial sujeitar todas as pessoas negras, o fato de ser homem ou mulher resultará em formas específicas de sofrer o racismo. As diversas identidades sociais, como classe, raça, cor, orientação sexual e geração serão as “diferenças que farão a diferença”, na terminologia de Kimberlé Creenshaw. Isso supõe identidades constituídas de forma não-estanques, nem fixas; relacionam-se aos contextos de vivências que possibilitarão identidades complexas, em que o dado interseccional se ressaltará conforme as relações sociais exigirem.

Stuart Hall (2004), por sua vez, distingue três concepções diferentes de identidade: *do sujeito do Iluminismo*, baseado numa concepção da pessoa humana como indivíduo centrado, unificado, dotado de razão, consciência e de ação, portanto num caráter muito individualista – e geralmente descrito como masculino; *do sujeito sociológico*, que preencheria o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o mundo público, pelas concepções de G. Mead e C. H. Cooley, sendo assim a identidade algo que “costura” o sujeito à estrutura – estabilizando, pois, os sujeitos e os mundos culturais que eles habitam; e por fim, a identidade *do sujeito pós-moderno*, conceituado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente, porque definida pela História, e não biologicamente.

Por esta concepção de identidade, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente”, porque a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, até porque as sociedades atuais estão postas ininterruptamente em conexão umas com as outras, pondo em constante análise as práticas sociais (Hall, 2004, p. 12-15).

Hall aborda a característica das “sociedades da modernidade tardia” de serem atravessadas por diferentes antagonismos sociais e, por isso, de produzirem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - as identidades. Afirma que, com a composição de diferentes antagonismos sociais interrelacionados, as identidades podem ser contraditórias, se cruzando ou deslocando mutuamente, atuando tanto fora – em grupos políticos – quanto na subjetividade; e que não há nenhuma identidade singular, como, por exemplo, a de classe, que possa “alinhar” todas as diferentes com uma “identidade mestra”, única e abrangente. De modo crescente,

(...) as paisagens políticas do mundo moderno são fraturadas dessa forma por identificações rivais e deslocantes – advindas, especialmente, da erosão da 'identidade mestra' da classe e da emergência de novas identidades, pertencentes à nova base política definida pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras (...) (Hall, 2004, p. 21).

Ele exemplifica essas avaliações com o exemplo sobre o um fato político nos EUA, em que o então presidente G. Bush havia indicado, para atrair conservadores e eleitorado negro, um homem negro conservador na Suprema Corte Americana. O presidente jogou com as identidades postas, imaginando que os conservadores, “apesar” do indicado ser negro, levariam em conta o fato dele ser conservador; e que o eleitorado negro, apesar do indicado ser conservador, levariam em conta o fato dele ser negro. O problema é que havia, contra o indicado, um processo de assédio sexual. Isso mobilizou feministas, movimento negro e conservadores, cada qual priorizando suas identidades políticas na defesa ou no rechaçamento ao indicado.

Observar as interseccionalidades, fortalecer e respeitar também as identidades sociais de gênero e raça é compreender, pois, que os grupos sociais não são essenciais (Young, 2000;

Creenshaw, 2002); diante das interações surgidas a partir das formas de relações, o sujeito como produto do processo social se define em termos de grupos aos quais está identificado, associados a atributos específicos, estereótipos, normas; as identidades grupais adquirem relevância a partir de contextos específicos, como vimos acima. Maria Nazaré Mota de Lima (2007) ressalta que “dentro de cada um de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas; (...) somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (2007, p. 45)

Fazendo uma leitura de Íris Marion Young, articulada a Kimberlé Creenshall e outras literaturas no campo do feminismo, nenhuma das identidades deverá ser vista como uma categoria de análise única das questões sociais que geram as diferentes formas de opressão, mas também não como compartimentos que se amontoam ou se separam a partir da oportunidade. Elas deverão estar articuladas, por um lado compreendendo os processos sociais específicos em que estão inseridas, mas, por outro, aliadas às percepções sobre as formas hegemônicas que determinam os grupos oprimidos socialmente e que sobrepõem essas formas de opressão.

6.3. Identidade Negra: Opressão, Autoestima e o Papel da Educação

É como resposta e reação às opressões que o movimento negro toma para si a discussão da identidade racial. Clóvis Moura (1994) relata que, em um processo de fricção interétnica, as culturas africanas oprimidas foram reelaboradas como uma cultura afro-brasileira de resistência. Foram muitas as formas de se buscar resistir à dominação cultural, mas pelo processo de fricção constante, “a identidade étnica do brasileiro não-branco e do negro em particular entrou em um estado de perplexidade, dúvida, ceticismo e ansiedade

quanto à *situação* como ser, em um estado de semi-anomia”, o que levou à sua extrema fragilidade porque os grupos não-brancos, “a não ser aqueles que não podem fugir à sua própria qualificação (como o negro chamado *retinto*, ou o índio tribalizado) fogem muitas vezes da sua realidade étnica para uma realidade cromática simbólica, quase sempre superior à sua” (Moura, 1994, p.155-156).

Essa realidade cromática simbólica, citada por Clóvis Moura, foi forjada no Brasil por um processo de mestiçagem com vistas ao embraquecimento (capítulo 2). O mestiço, posto que “degenerado”, só teria sua existência justificada para uma paulatina purificação racial, ou seja, na mistura cada vez maior com o elemento branco, de modo a extirpar de uma vez os elementos negros e indígenas da sociedade. Isso valerá tanto para as teorias racistas do final do século XIX, especialmente na vertente encampada por Sílvio Romero, quanto para as políticas eugenistas do início do século XX. Com a mestiçagem embranquecedora, forma-se um contingente populacional imenso que não se reconhece negro, buscando desesperadamente adequar processos de reconhecimento por cores mais claras ou características mais próximas ao branco para tentarem se integrar a este grupo. Esse contingente vivenciará, porém, os mesmos processos de violência racial, nos campos econômico e civil, que a parcela da população chamada de preta (Souza, 1990; Lopes, 1988; Moura, 1994; Silva, 1998; Santos, H. 2003).

É para o fortalecimento dessa grande população que se propõe o “resgate” ou a (re)elaboração de uma identidade *racial*, como defende Helio Santos:

A não-identidade racial (...) leva o negro e o negro-mestiço a não se identificarem com a questão étnico-racial.

(...) Esse vasto contingente (47% da população brasileira), ao não desenvolver a sua verdadeira identidade, acaba por impedir a possibilidade de um ganho político para si e para o país como um todo. (...) Mediante a identificação do negro-descendente, a militância passa a ser capaz de promover mudanças importantes, pois as ações resultariam na construção de uma força política. Como? **Com a manifestação de um**

contingente humano considerável que passaria a exigir a cidadania (Santos, H., 2003, p. 173, grifos nossos).

Nesse contexto, estudos na área da psicologia e da educação das relações raciais enfatizam a importância do debate acerca das identidades, tendo em vista o fortalecimento do sujeito negro, historicamente submetido a crenças, partilhadas pelo senso comum, de inferioridade. Como Eliane Cavalleiro afirma,

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. Isso leva a supor que uma imagem desvalorativa/inferiorizante de negros, bem como a valorativa de indivíduos brancos, possa ser interiorizada, no decorrer da formação dos indivíduos, por intermédio dos processos socializadores (2010, p. 08).

Em nosso outro estudo com as crianças desta pesquisa, sobre as representações sociais, identificamos como se mantêm, com força, os estereótipos negativos para as pessoas negras e os estereótipos positivos para as pessoas brancas, numa associação naturalizada do que é ruim e feio ao negro e à negra, e do que é bonito e bom ao branco e à branca (Capítulo 5). Quando, portanto, temos essas significações acerca da diferença, vale o questionamento que Eliane Cavalleiro traz acerca da atuação da educação escolar para a manutenção de tais estereótipos. Como indica a autora, não será demasiado “supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas... O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior”. (Cavalleiro, 2010, p. 08).

Quebrar o silêncio exige refletir a respeito dos fenômenos relacionados às autocategorizações e sentimento de estima que tem o indivíduo em relação a si mesmo,

trazendo as noções de autoconceito, autoimagem e autoestima. Algumas pesquisas na área de psicologia e educação vêm trazendo esses temas e noções como forma de se investigar os conceitos que as crianças têm de si mesmas, decorrente de como elas se percebem, pela autoimagem construída no processo de socialização, bem como avaliar as atitudes valorativas dessas crianças em relação a si mesmas (França & Monteiro, 2004; Oliveira, 2009; Cavalleiro, 2010; Máximo, Camino, et. al. 2012).

O que se pode avaliar, em todas essas pesquisas, é que a baixa autoestima da criança negra, decorrente da vivência cotidiana da discriminação e apropriação de estereótipos negativos referentes ao seu grupo racial, leva-a a se negar negra, buscando insistentemente ingressar no grupo racial branco, desde uma autonegação simbólica até a concretude de ações sobre o físico, como a negação do corpo. Uma negação que atinge a autoestima e se revela o não gostar de si mesma, o de não querer ser quem é, desvirtuando seus olhares acerca de si e do mundo.

6.4. Estudo

Seguindo as reflexões sobre contextos de opressão às diferenças e identidades de grupo, realizamos um estudo sobre autocategorizações e identidades raciais com crianças do Ensino Fundamental I, divididas em um grupo experimental e um grupo controle. Quisemos não somente perceber como as crianças se autocategorizam e como se identificam racialmente, através da escolha de desenhos e de aplicação de questionário, mas observar quais os reflexos de uma prática pedagógica das relações raciais – mesmo que circunstancial – nessa autocategorização. Ou seja, nosso objetivo nesse estudo é analisar como crianças entre 06 e 11 anos se veem racialmente dentro dos processos sociais em que estão inseridas, antes e depois de uma intervenção pedagógica de temática racial; também, observar como são vistas

por outros olhares, especificamente os da professora, da pesquisadora e das assistentes, relacionando essas duas dimensões de identidade social – o se ver e o ser vista(o) como pertencente a um grupo racial.

A entrevista foi aplicada em dois momentos: na primeira etapa, anterior à intervenção pedagógica realizada em 08 encontros, durante um mês, e na segunda etapa, posterior à intervenção pedagógica. As investigações duraram em torno de três meses de acompanhamento e convivência da pesquisadora na escola participante.

6.5. Método

6.4.1. Participantes

Desse estudo participaram 27 adultas(os) como juízas(es) e 73 crianças participantes, sendo 40 meninas e 33 meninos, entre 06 e 11 anos de idade, distribuídas por quatro turmas do Ensino Fundamental I. O grupo experimental foi formado por 36 participantes – 20 crianças do 1º ano e 16 do 5º ano; o grupo controle, por 37 participantes – 16 crianças do 1º ano e 21 do 5º ano.

6.4.2. Material

O material para o presente estudo foi elaborado em formulários de entrevistas, além de duas tabelas com desenhos de rostos infantis feitas exclusivamente para nossas investigações. Nos desenhos, manipulamos as características raciais – cor de pele, textura e cor de cabelo, formato do nariz e da boca – para criar 18 imagens de meninas e 18 imagens (equivalentes) de meninos.

Solicitamos que indicassem com quem mais parecessem. As respostas dessa questão e do quesito raça/cor eram anotadas em formulário próprio. Foram feitas também anotações à parte em diário de campo da pesquisadora e das assistentes de pesquisa.

6.4.3. Procedimentos

Antes da aplicação das entrevistas com as crianças, constituímos um grupo de 27 adultas(os) para atuarem como juízas(es) na identificação das categorias raciais.

De posse de desenhos de rostos elaborados para o fim do estudo, as(os) juízas(es) classificaram-nos segundo as categorias preto, pardo ou branco. Buscamos, com isto, ordenar uma categorização racial por características fenotípicas que fosse majoritária, estabelecendo uma tabela de referência para a análise da autocategorização realizada pelos outros grupos da pesquisa, quais sejam, os grupos experimental e controle formado por crianças do 1º ano e do 5º ano do ensino fundamental I.

No primeiro momento, pedíamos às crianças que olhasse a tabela referente ao seu sexo e escolhessem a imagem que mais se parecesse com ela, da seguinte forma:

E.: Olhe para todas essas meninas (todos esses meninos) do desenho, um(a) por um(a). Depois procure aquela(e) que você acha mais parecida(o) com você. Se você fosse alguém daí, quem seria?

Também registramos a imagem representativa da criança pelo olhar professora, da pesquisadora, na primeira etapa, e da assistente de pesquisa, na segunda etapa para comparações.

Em seguida, realizamos duas perguntas fechadas quanto ao quesito raça/cor: uma tinha

como possibilidades de resposta as categorias de cor, conforme o IBGE, ou seja, preto, pardo e branco¹⁵; a segunda pergunta tinha como possibilidades de resposta as categorias políticas de raça conforme defende o movimento negro – ou seja, negro ou branco; era realizada sempre que uma criança respondia uma categoria ambígua, como pardo ou moreno, para perceber como ela se identificava socialmente.

6.6. Análise dos Dados

Buscamos obter uma definição majoritária da classificação racial de cada rosto apresentado a partir da definição das(os) juízas(es) com uma análise de frequência, realizando uma tabulação cruzada dos dados para observar as respostas por grupos e por faixas etárias.

Em seguida, realizamos a análise da frequência das respostas das crianças, antes e depois da intervenção, também cruzando os dados com as respostas da professora, da pesquisadora e da assistente para uma comparação entre si.

6.7. Resultados

6.5.1. Autoimagem

Com as imagens escolhidas pelas crianças, através dos desenhos apresentados, fizemos uma análise de frequência para obter o percentual de participantes que se enxergaram como negras(os) ou brancas(os).

Referenciamos cada imagem com a categoria escolhida pelas(os) juízas(es) em

¹⁵ Não inserimos a categoria indígena nem amarela, pela pouca representatividade desses povos na região pesquisada. Porém, possibilitamos sua inclusão na categoria “outros”, caso houvesse.

estudo prévio. Na definição majoritária do grupo de adultas(os) juízas(es), foram classificados como “pretos” os rostos de 1 a 10 das meninas e de 1 a 9 para (exceto o 6) os meninos; como “pardos” os rostos 11, 12, 14 e 15 das meninas, e 6, 10, 11 e 12 dos meninos; e como “brancos” os rostos 13, 16, 17 e 18 de meninas e meninos, e também o 14 e 15 no caso específico dos meninos. Pretos e pardos serão intracategoria da categoria negra.

Tabela 10. Autocategorização por autoimagem identificada mediante desenhos, por grupo (Cont. e Exp.) e turma (1a e 5a) na primeira etapa: “Com quem você mais se parece?”

Primeira Etapa (E1)					
Rostos	Cont.1a	Cont.5a	Exp.1a	Exp.a ^a	Total
R1	0	0	0	0	0
R2	1	0	0	0	1
R3	0	1	0	0	1
R4	0	1	1	1	3
R5	1	0	0	2	3
R6	1	1	3	3	8
R7	0	0	0	0	0
R8	0	1	1	2	4
R9	1	1	0	0	2
R10	0	2	1	4	7
R11	0	0	0	0	0
R12	0	1	0	0	1
R13	1	0	1	0	2
R14	2	6	3	1	12
R15	0	0	0	0	0
R16	3	2	1	0	6
R17	5	2	3	1	11
R18	1	3	6	2	12
Total	16	21	20	16	73

Tabela 11. Autocategorização por autoimagem identificada mediante desenhos, por grupo (Cont. e Expe.) e turma (1a e 5a) na segunda etapa: “Com quem você mais se parece?”

Segunda Etapa (E2)					
Rostos	Cont.1a	Cont.5a	Exp.1a	Exp.5a	Total
R1	0	1	0	0	1
R2	0	0	0	0	0
R3	0	0	0	0	0
R4	0	1	0	1	2
R5	1	0	1	1	3
R6	1	2	1	2	6
R7	0	0	0	0	0
R8	1	2	0	0	3
R9	1	1	0	2	4
R10	1	1	4	1	7
R11	0	0	0	0	0
R12	0	1	0	1	2
R13	0	1	0	1	2
R14	2	4	2	1	9
R15	0	0	0	0	0
R16	2	2	4	2	10
R17	5	2	1	0	8
R18	2	3	7	4	16
Total	16	21	20	16	73

Na Tabela 10, temos o resultado da frequência das respostas de identificação de autoimagem na primeira etapa, e na Tabela 11, na segunda etapa. Ressalte-se que o rosto 14

foi classificado, para os rostos femininos, como “pardo” para a maioria das(os) juízas(es), portanto avaliamos considerando essa distinção.

Sendo assim, no grupo controle, quanto à autoimagem por identificação de desenhos, o resultado na primeira etapa foi de 43,2% de negros(as) e 56,7% de brancos(as). No grupo experimental, foram 55,5% de negros(as) e 44,4% de brancos(as).

Na segunda etapa, o grupo controle aumentou para 54,0% de negros(as) e diminuiu para 46,0% de brancos(as). O grupo experimental vivenciou o inverso – houve uma diminuição dos autoidentificados negros(as) no total. Foram 38,8% de negros(as) e 61,2% de brancos(as).

Tabela 12. Resultado das autoimagens entre as etapas (E1-E2), em %, por grupo.

	Grupo Controle				Grupo Experimental			
	GC. 1º. ano		GC. 5º. ano		GE. 1º.ano		GE. 5º. ano	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Negrxs	31,2	43,7	52,3	61,9	40,0	30,0	75,0	50,0
Branctxs	68,7	56,3	47,6	38,0	60,0	70,0	25,0	50,0

Analisando separadamente por categorias de cor/raça, podemos perceber que houve um movimento inverso dos grupos controle e experimental; no caso do primeiro grupo, entre as etapas o movimento foi de enegrecimento, enquanto que, para o grupo experimental, o movimento foi de embranquecimento.

Grupo Controle – Movimento entre Etapas

E1 → E2

1º. ano: 4 pretxs – 1 pardx – 11 brancxs → 5 pretxs – 2 pardxs – 9 brancxs

5º. Ano: 7 pretxs – 4 pardxs – 10 brancxs → 8 pretxs – 5 pardxs – 8 brancxs

Observe-se que aqui a mudança se deu exatamente em direção às imagens das(os) pardas(os) e pretas(os). Da primeira para a segunda etapa, nas duas situações, 02 indivíduos do grupo branco se redistribuíram para o grupo pardo e preto.

Grupo Experimental – Movimento entre Etapas

E1 → E2

1º. Ano: 6 pretxs – 2 pardxs – 12 brancxs → 6 pretxs – 0 pardx – 14 brancxs

5º. Ano: 12 pretxs – 0 pardx - 04 brancxs → 7 pretxs – 1 pardx – 8 brancxs

Diferentemente, o grupo experimental fez o seu movimento em direção ao grupo branco. No 1º. ano, os(as) pardos(as) migraram para o branco e, no 5º., foram 05 pretos(as) e 01 pardo(a) migrando para o branco. Houve, portanto, uma tendência ao embranquecimento na autocategorização por imagem, após a intervenção pedagógica no grupo experimental.

6.5.2. Quesito Cor/Raça

Observando a frequência das respostas à pergunta “qual a sua cor ou raça?”, pelo critério do IBGE, obtivemos outros resultados acerca das autocategorizações entre as crianças, desta vez examinando como as crianças respondem por quesito formulado verbalmente.

Em termos percentuais, esses resultados demonstram que, nas modificações observadas na segunda etapa, houve uma menor variação do quesito cor/raça em comparação à autocategorização por imagem. No grupo controle, a variação foi apenas entre as intracategorias preto(a) e pardo(a) e de outro(a), não havendo mudanças significativas nas categorias raciais políticas de negro e branco. No grupo experimental, a migração parece ter sido de pardos(as) para pretos(as), e de outros para brancos(as) (Tabela 11).

Tabela 13. Autocategorização racial pelo quesito cor/raça, grupos controle e experimental, por série, na primeira etapa.

	Preta	Parda	Branca	Outra	Total
Cont.1a	3	2	11	0	16
Cont.5a	2	15	3	1	21
Exp.1a	1	10	8	1	20
Exp.5a	1	11	3	1	16
Total	7	38	25	3	73

Tabela 14. Autocategorização racial pelo quesito cor/raça, grupos controle e experimental, por série, na segunda etapa.

	Preta	Parda	Branca	Outra	Total
Cont.1a	3	2	11	0	16
Cont.5a	1	17	3	0	21
Exp.1a	1	07	12	0	20
Exp.5a	2	12	1	1	16
Total	7	38	27	0	73

Tabela 15. Resultado em % das respostas quanto ao quesito cor/raça, por grupo.

Raça/cor	Grupo Controle				Grupo Experimental			
	Preta	Parda	Branca	Outra	Preta	Parda	Branca	Outra
1ª. Etapa	13,5	45,9	37,8	2,7	5,5	58,3	30,5	5,5
2ª. Etapa	10,8	51,3	37,8	0,0	8,3	52,8	36,1	2,8

Na questão seguinte, apresentamos o quesito cujas respostas se reduzem às categorias raciais políticas, ou seja, negro(a) ou branco(a). Os resultados demonstram um diferencial ainda maior em relação à autocategorização racial por imagens.

Nas tabelas 16 e 17, percebemos que o grupo controle, de uma forma geral, diminui as frequências de autocategorizações como negros(as) e as redistribui para brancos(as) e outros(as), da primeira para a segunda etapa. Enquanto isso, o grupo experimental aumenta as autocategorizações como negros(as) e brancos(as) e diminui como outros(as). Ou seja, o movimento aqui é o inverso em relação à autocategorização por imagem: naquela, houve um

embranquecimento do grupo experimental e um enegrecimento do controle, enquanto na resposta do quesito raça o grupo controle embranquece e o experimental aumenta o índice de negros(as).

Tabela 16. Autocategorização pela categoria raça, por frequência e %, grupos controle e experimental, por série, na primeira etapa.

	Negro(a)	Branco(a)	Outro(a)	Total
Cont.1ª	3 (18,7%)	13 (81,2%)	0 (0,0%)	16 (100%)
Cont.5a	5 (23,8%)	8 (38,0%)	8 (38,0%)	21 (100%)
Exp.1a	3 (15,0%)	10 (50,0%)	7 (35,0%)	20 (100%)
Exp.5a	8 (50,0%)	3 (18,7%)	5 (31,2%)	16 (100%)
Total	19 (26,0%)	34 (46,5%)	20 (27,4%)	73 (100%)

Tabela 17. Autocategorização pela categoria raça, por frequência, grupos controle e experimental, na segunda etapa.

	Negro(a)	Branco(a)	Outro(a)	Total
GC 1º.ano	2 (12,5%)	11 (68,7%)	3 (18,7%)	16 (100%)
GC 5º.ano	3 (14,3%)	10 (47,6%)	8 (38,0)	21 (100%)
GE 1º ano	4 (20,0%)	16 (80,0%)	0 (0,0%)	20 (100%)
GE 5º ano	9 (56,2%)	6 (37,5%)	1 (6,2%)	16 (100%)
Total	18 (24,6%)	43 (58,9%)	12 (14,4%)	73 (100%)

6.5.3. Categorização e Contrastes

Das respostas dos questionários feitos com as professoras e dos registros da

pesquisadora e das assistentes, organizamos as categorizações atribuídas às crianças pelo olhos das “outras”, na perspectiva de problematizar o aspecto contrastivo da identidade. Os rostos foram classificados conforme as definições dos(as) juízes(as), e comparados pela categoria a que pertencem, para identificarmos se, no olhar externo, a categoria autoatribuída pela criança coincide, se aproxima ou se afasta do olhar das pessoas envolvidas na pesquisa-ação.

Fizemos primeiramente uma análise descritiva dos dados para comparação, identificando as categorias raciais a que cada rosto escolhido estava atribuído. Por fim, realizamos agrupamentos por classificação, dividindo as unidades nas rubricas *+negro*, *igual*, *+branco*, apresentando a frequência com que cada uma dessas situações ocorreu, numa relação entre as imagens autoatribuídas e as atribuídas por outrem.

Tabela 18. Frequência de similaridade na atribuição das imagens entre crianças, professora, pesquisadora e assistentes de pesquisa, grupo controle, em ambas as etapas.

	Grupo Contr. – 1º. ano			Grupo Contr. – 5º. ano		
	+Branco	Igual	+Negro	+Branco	Igual	+Negro
Auto1.Prof	4	11	1	8	11	2
Auto2.Prof	4	10	2	7	12	2
Auto1.Pesq	8	8	0	8	13	0
Auto2.Pesq	6	10	0	6	15	0
Auto1.Assis	9	7	0	8	13	0
Auto2.Assis	7	9	0	7	14	0
Prof.Pesq	4	12	0	3	17	1
Prof.Assis	5	11	0	3	17	1
Pesq.Assis	1	15	0	1	19	1

Tabela 19. Frequência de similaridade na atribuição das imagens entre crianças, professora, pesquisadora e assistentes de pesquisa, grupo experimental, em ambas as etapas.

	Grupo Exper. – 1º. Ano			Grupo Exper. – 5º. Ano		
	+Branco	Igual	+Negro	+Branco	Igual	+Negro
Auto1.Prof	6	12	2	0	11	5
Auto2.Prof	7	12	1	2	12	2
Auto1.Pesq	11	9	0	4	12	0
Auto2.Pesq	14	6	0	8	8	0
Auto1.Assis	10	10	0	4	12	0
Auto2.Assis	12	8	0	8	8	0
Prof.Pesq	6	14	0	8	8	0
Prof.Assis	6	14	0	8	8	0
Pesq.Assis	0	19	1	0	16	0

Observe-se a *Auto1.Prof* da Tabela 18 – isto é, a autoimagem escolhida pela criança na etapa 1 em relação à imagem escolhida pela professora para representar aquela criança. No grupo controle, 11 autoimagens escolhidas pelas crianças do 1º. ano (n=16) são do mesmo grupo racial que a imagem atribuída a elas pela professora; 4 crianças escolheram imagens mais brancas que a da professora e, 1, mais negra. Em relação à pesquisadora, nessa mesma turma e etapa, 8 autoimagens das crianças são do mesmo grupo racial, e, quanto às assistentes, apenas 7. Ao mesmo tempo, serão altas as frequências de autoimagens na rubrica *+Branca* na relação das autoimagens com as atribuídas pela pesquisadora e assistentes – ou seja, *as crianças do 1º. ano do grupo controle se atribuíram imagens mais brancas, assim como a professora lhes atribuiu, que as que lhe foram atribuídas pela pesquisadora e assistentes.*

Na segunda etapa, porém, vemos que na *Auto2.Prof* (em relação à professora) a frequência de imagens do mesmo grupo racial desce ligeiramente para 10, aumentando a frequência de *+Negro*.

Na relação da autoimagem com a imagem escolhida pela pesquisadora – *Auto1.Pesq*, *Auto2.Pesq* –, porém, o sentido é inverso. A frequência de imagens iguais entre as autoatribuídas pelo grupo controle e atribuídas pela pesquisadora aumenta na segunda etapa. Constatamos anteriormente que há um enegrecimento como tendência do grupo controle entre as etapas nas autoatribuições por imagens; aqui, observamos que *a pesquisadora e as assistentes de pesquisa atribuíram imagens mais negras às crianças que a professora*. Observe-se que as imagens escolhidas pela pesquisadora em relação às escolhidas pelas assistentes para categorizar racialmente as crianças, ou seja, a relação *Pesq.Assis*, têm alta frequência na rubrica que demarca estarem em igual grupo racial.

Portanto, observa-se no grupo controle que as crianças do primeiro ano, na primeira etapa, aproximam-se mais à professora em relação à categorização racial delas próprias; confirmando a tendência ao enegrecimento pela autocategorização por imagem na segunda etapa, aumenta-se a frequência de imagens escolhidas em igual grupo racial em comparação com a pesquisadora e as assistentes de pesquisa nesta segunda etapa.

No 5º. Ano do grupo controle, apesar desse movimento ter sido mais suave, porque foi mais alto o índice das crianças que se viram como negras na primeira etapa desta turma, ainda se percebe o aumento da frequência na rubrica *Igual* na segunda etapa – inclusive, porque, como vimos, também houve o enegrecimento da turma na autocategorização por imagem. Ressalte-se que, desta vez, há maior proximidade entre professora, pesquisadora e assistentes, sendo alta a similaridade nas escolhas destas, e destas em relação às das crianças.

Na Tabela 19, temos os resultados com o grupo experimental. Observamos um

movimento inverso ao que tivemos no grupo controle: mantém-se o alto índice de similaridade entre as autoimagens escolhidas pelas crianças e as que lhe foram atribuídas pela professora e diminui-se a frequência das imagens escolhidas pelas crianças da mesma categoria racial que aquelas escolhidas pela pesquisadora e pela assistente. Confirma-se a tendência ao embranquecimento na autocategorização por imagem na segunda etapa do grupo experimental, visto que *o número de imagens mais brancas escolhidas pelas crianças, em relação às escolhidas pela pesquisadora e assistentes, também aumenta*. Novamente, percebe-se que estas atribuíram imagens mais negras às crianças que a professora e elas próprias.

Em suma, temos quatro grupos de resultados nesses estudos:

1. Nas autocategorizações por imagens (desenhos) escolhidas pelas crianças para lhe representarem, houve uma mudança nos grupos de uma etapa à outra: o grupo experimental embranqueceu suas representações após a intervenção pedagógica, enquanto o grupo controle, que não vivenciou a intervenção, tendeu ao enegrecimento;
2. Nas autocategorizações por quesito raça/cor, houve uma menor variação em relação ao resultado anterior. No grupo controle, a variação na segunda etapa, em relação à primeira, foi apenas entre as intracategorias preto(a) e pardo(a) e outro(a). No grupo experimental, houve pequeno aumento da categoria de preto(a) e de branco(a) e diminuição da categoria outro(a);
3. Nas autocategorizações por categoria racial, ou seja, como negro(a) ou branco(a), houve uma mudança inversa aos resultados da autocategoria por imagens entre as etapas. O grupo controle, de forma geral, diminuiu as frequências de autocategorizações como negros(as) e as redistribuiu para brancos(as) e outras(os). Enquanto isso, o grupo experimental aumentou as autocategorizações tanto como negros(as) quanto como brancos(as), e diminuiu como outros(as);

4. Nas categorizações raciais das crianças realizadas pelas professoras, pesquisadoras e assistentes de pesquisa, através do uso das imagens (desenhos), seguiu-se a tendência dos resultados do ponto 1. As crianças demonstraram se ver, fenotipicamente, mais brancas que as pesquisadoras e as assistentes lhes viam. Percebemos que as professoras também tendiam a escolher imagens mais brancas para as crianças que as escolhidas pela pesquisadora e assistentes. Sendo assim, crianças e professoras tiveram alta similaridade entre suas escolhas, por um lado, e a pesquisadora teve grande frequência de similaridade em relação às assistentes de pesquisa.

6.8. Discussão

Essa investigação teve como interesse analisar os processos de autocategorização, através da utilização de imagens e de questionário sobre o quesito raça/cor e quesito raça, antes e após uma breve intervenção pedagógica introdutória da questão racial. Ainda, para trazer o aspecto contrastivo da identidade social, registramos junto às professoras a categorização racial que atribuíam a cada criança participante, através das imagens, assim como foram registradas as categorizações atribuídas pela pesquisadora e pelas assistentes.

É necessário fazer a ressalva das nossas limitações na pesquisa-ação. Esta se situou como uma proposta de levantar diagnósticos e propor reflexões para a melhor compreensão do problema, tendo por objetivo verificar quais são os possíveis reflexos de uma educação das relações raciais antirracista no tocante às identidades raciais das crianças participantes. A intervenção pedagógica, porém, constituiu-se de apenas 08 encontros, com aproximadamente 40 minutos cada; foram, praticamente, pouco mais de cinco horas de atividades, diante de uma situação histórica de silenciamento em relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Sua atuação, portanto, circunscreveu-se a mobilizar uma proposta inicial nesse campo.

Considerando os resultados, de uma forma geral, observamos que as crianças, em sua maioria negras e inseridas em uma comunidade negra, têm resistência de se verem racialmente, manipulando fatores de suposto branqueamento – como um cabelo mais claro ou mais liso – para negarem o grupo racial de que fazem parte.

As expressões e divagações observadas nas entrevistas demonstravam essa manipulação: “... porque a ponta do meu cabelo é loira, vê...”, foi a explicação de Mine, menina tipo A10, 1º. Ano, grupo controle, ao apontar para uma figura loura como sua representação (Diário de Campo, pesquisadora). Outras crianças demoravam para responder, variando entre pardo, branco, algumas vezes dizendo-se negras, mas depois se “corrigindo” para pardas ou brancas.

Não foi sem justificativas ou sem comentários que se deu a maior parte das respostas à entrevista para a autocategorização das crianças. Na primeira etapa, diante das opções dadas pela pesquisadora, algumas se classificaram como “outra” por serem “meio branco(a) e meio moreno(a)” ou “só um pouquinho marrom”.

No momento em que eram solicitadas escolherem uma imagem, escolhiam rapidamente, quase sempre com o olhar deslizante sobre as primeiras imagens e mais detido nas últimas. Meninos e meninas de pele escura, cabelos pretos, apontavam a pele clara e cabelos louros sem pestanejar. Parecia haver, naquele momento, o elemento afetivo contido no desenho, que estimulava a criança ao sonho, ao desejo de ser branca como o desenho.

Quando, porém, era feita a pergunta fechada sobre qual era sua raça ou cor, esse era sempre um momento de confusão, incompreensão, dúvida, quando não, de dor. “Branco”, respondeu Lu, menino preto, tipo O1, 1ª. ano do grupo controle. Quando lhe foi perguntado, numa questão de ordenamento das características raciais, o que lhe fazia se ver como branco,

se a cor de pele, tipo de cabelo, nariz ou boca, o menino demorou para responder, olhou-se e levantou a mão: “minha palma...”.

Um aspecto recorrente esteve na negação insistente e explícita do cabelo crespo. Sendo, a maioria, de pele escura, os elementos de embranquecimento pareciam focar nos cabelos como passaporte para a aceitação de si e do outro. Na própria escolha das imagens, a figura relativa ao rosto 11 teve tanta rejeição quanto às dos rostos 1, 3 e 7, do mesmo grupo de cabelos e feições faciais, embora que a cor de pele do R11 fosse branca. Isso retrata bem o que diz Nilma Lino Gomes (2006) quando afirma que a relação da negra e do negro com o cabelo remete ao conjunto de efeitos do racismo que afetam a subjetividade.

A relação da autoestima, o como se ver e se sentir, com a identidade social, os estereótipos e preconceitos é um fator inevitável na discussão das relações raciais. Nilma Lino Gomes ainda afirma que “... para o negro e a negra, a forma como o seu corpo e cabelo são vistos por ele/ela mesmo/a e pelo outro configura um aprendizado constante sobre as relações raciais” (2006, p. 24). Associados constantemente a estereótipos negativos, os elementos de identificação do ser negro, em todos os sentidos, representarão os aspectos para o pertencimento a este grupo social aos quais as crianças, em sua maioria, buscarão fugir. O ser “um pouquinho só marrom” ou “meio branco meio morena” é a tentativa daquela fuga da realidade “étnica”, ou melhor, racial, a que Clóvis Moura (1994) se referiu, em busca de uma realidade cromática simbólica. Como Jurandir Freire Costa descreve, o “pensamento entrega-se a uma verdadeira garimpagem, tentando colher na ‘ganga’ do corpo negro, o ‘ouro puro’ dos traços brancos”. Os traços brancos, ou supostos traços brancos, são “catados à lupa”, realizando uma seleção e armazenamento “de tal sorte que o corpo e a identidade do sujeito (...) são divididos em uma parte branca e outra negra” (Freire, 1990, p. 12).

Porém, tal realidade cromática simbólica parece ser compartilhada a partir dos contextos em que o sujeito se insere. Essa é a nossa conclusão das análises dos resultados referente às categorizações raciais, por imagens, das crianças realizadas pelas professoras, pelas pesquisadoras e assistentes. Vimos que as respostas das crianças eram mais próximas das respostas das professoras, ou seja, *há uma maior proximidade entre a forma em que as crianças se vêem – ou querem se ver – de como as professoras as vêem, e um maior distanciamento em relação à forma como a pesquisadora e as assistentes de pesquisa as categorizaram racialmente*. Nesse segundo caso, como houve um maior número de autoatribuições +*Branças*, em comparação com as imagens atribuídas externamente, percebemos que, ou as crianças e as professoras tenderam a embranquecer as imagens das crianças, ou as pesquisadoras tenderam a enegrecer as mesmas.

Supomos, com esses dados, que estamos tratando de um choque de contextos; inseridas num micro contexto de maioria negra – ou seja, o pertencimento a uma comunidade popular do bairro de Timbi, em Camaragibe, em que a maioria das pessoas é negra, de pele preta – as crianças, e as professoras que ali estão imersas pelo trabalho cotidiano, também majoritariamente negromestiças, desenvolveram outros mecanismos de categorização racial, que relativizam os aspectos físicos negros e potencializam os aspectos físicos brancos, “catando-os à lupa”, para categorizarem e se autocategorizarem racialmente mais próximas ao branco. Por outro lado, não pertinentes àquele micro contexto em particular e vindas de outros micro contextos, vivenciando um macro contexto mais analítico a respeito de categorias raciais, por nossa inserção em movimentos sociais e na academia, a pesquisadora e as assistentes de pesquisa tenderam a atribuir imagens negras às crianças, em sua maioria. Essas reações se assemelham às categorizações raciais feitas pelas(os) adultas(os) juízas(es) dos desenhos, em que vimos que as pessoas integrantes de movimentos sociais tenderam a

considerar mais rostos pertencentes à categoria negra que as não integrantes de movimentos sociais.

Assim, constatamos que, nas investigações que busquem realizar um diagnóstico para discussão da implementação da Lei nº10.639/03, também devem ser feitas análises a respeito de como se situam social e racialmente as(os) professoras(es) envolvidas(os). Maria Nazaré de Lima nos lembra que “ser professora, mulher, classe média ou não, moradora do bairro em que a escola se insere, mãe ou sem filhos, tudo isso se intersecciona com a questão racial” (Lima, 2007, p.49); logo, deve ser considerado como relevante na problematização da temática. Inclusive, porque, “para abordar a temática afro-brasileira e africana na escola, positivando uma imagem do negro no Brasil, a professora necessita se colocar em relação a sua própria identidade” (Lima, op.cit., p. 68). A esse respeito, observamos, na convivência dos três meses da pesquisa, que não apenas as crianças, mas as professoras também apresentam resistência quanto às suas racialidades; mesmo que em algum momento se assumam negras, em outros se refere à população negra como “eles”, não como “nós”.

A busca de uma fuga ou desvio do grupo social pertencente, por pessoas negras, nos traz as afirmações de Tajfel (1981), quando este já enfatizava que, por consequências do reconhecimento de pertença a um grupo, podemos ter: a) um indivíduo pode tender a permanecer como membro de um grupo e, se novos grupos trazem contribuições para dar aspectos positivos de sua identidade social, buscar a adesão desses novos grupos; b) se o grupo ao qual está inserido, no entanto, não contribui com esses aspectos positivos de sua identidade, o indivíduo poderá deixá-lo, a menos que seja impossível, por razões objetivas, ou se isso está em conflito com valores que sejam importantes para a sua própria autoimagem; c) se o fato de deixar o grupo apresentar essas dificuldades, tem-se duas soluções: ou muda-se a interpretação dos atributos do grupo que não satisfaz os aspectos positivos de sua identidade, de forma que aquelas características indesejáveis são tornadas aceitáveis por uma nova

interpretação; ou se aceita a situação como é, e se engaja em ação social que leve a mudanças da situação.

À pessoa negra, abandonar sua categoria racial para tentar, numa “rejeição levada ao nível do desespero” (Souza, 1983, p. 35), ingressar no grupo branco, só é possível com a manutenção da pedagogia da mestiçagem, em que não se reconheçam os conflitos raciais existentes e se busque negar a existência de categorizações raciais. No entanto, a interação social em uma cultura racista levanta necessariamente as diferenças que constituem as relações raciais brasileiras, pondo o sujeito em constante confronto com sua ideia acerca de si mesmo.

Nossos resultados demonstram que, no grupo experimental, em que foram colocadas em xeque as identidades pelo processo de intervenção, há uma busca pelo outro grupo, o grupo branco, principalmente quando se apresentam imagens em desenhos. Isso parece entrar em contradição, porém, quando a autocategorização é realizada por resposta ao quesito raça, pois aqui as crianças do grupo experimental aumentam sua identificação como negras. Do mesmo modo, parece contraditório que as crianças do grupo controle, que não participaram da intervenção, tenham tido o movimento de se “enegrecerem” na autocategorização por imagem. De fato, os resultados por números e frequências nos apontam movimentos interessantes para análise.

O objetivo dessa investigação foi perceber que reflexos uma prática pedagógica acerca das relações raciais, mesmo que circunstancial, poderiam surgir nos processos de autocategorização racial. Podemos compreender que, ao ser trazida a dimensão social para as turmas do grupo experimental, a atividade tocou em algo não nomeado, até então, para aquelas crianças. Parecemos atingir, com a introdução da temática racial e com a apresentação das imagens, o campo das resistências internas suscitadas pelos estereótipos racistas.

Observamos, em outro estudo referente às representações sociais, que os estereótipos mais relevantes para as crianças, em termos raciais, são quanto à Estética Pessoal.

Conseqüentemente, ao trazermos em sala de aula a temática das relações raciais, com imagens de pessoas negras que se assemelham às crianças – e são nomeadas de *negras* pela educadora – não de morenas, por exemplo – pode ter acontecido das crianças se confrontarem com uma imagem-espelho de si relacionada à nomeação do grupo racial ao qual julgavam, em sua maioria, não fazerem parte. Ou seja, de desenvolverem a comparação: se ele/ela é negro(a), o que sou então?

Tal situação pode ter levado algumas delas a um duplo movimento: por um lado, a negação da imagem que vê sob estereótipos negativos relativos aos aspectos estéticos, ao tempo em que admitem se renomearem em termos de categoria racial. Isso porque, mesmo que negue sua imagem, sabe, no fundo, que é negra pela identificação de seu igual, assim categorizado. Um outro grupo de crianças, por sua vez, foi levada à negação de ambos os aspectos, tanto se vendo quanto se nomeando brancas, expressando uma negação completa de sua identidade racial.

Nossa conclusão, quanto ao grupo experimental, é a de que a intervenção trouxe reflexos nos processos de autocategorizações raciais em termos de uma potencialização inicial das contradições internas, decorrentes do campo de resistência constituída pelo preconceito racial apropriado pelas crianças.

Em suma, elas vivenciam em seu cotidiano uma pedagogia da mestiçagem e um não-falar acerca de si e de seus próprios pertencimentos no seu ambiente – ausência que foi percebida, tanto em um quanto em outro grupo, na indefinição das respostas, no “meio branco, meio moreno”, na indecisão no ato de responder as questões articuladas verbalmente sobre suas categorias raciais. O falar da questão, o olhar para o espelho que a atividade

sugeri, trouxe um movimento comum na reação da descoberta da negritude do sujeito que se embranquece socialmente: em primeiro momento, a fuga, a negação. Ao mesmo tempo, o terceiro grupo de resultados, em que tivemos uma discretíssima mudança, para mais, no número de crianças que se identificaram na categoria política de negros(as), pode estar demonstrando que o trato cotidiano da temática, nas escolas, tem, sim, força de atuação sobre o reconhecimento das identidades sociais/individuais, apesar das contradições internas que essa temática suscita. Esta força ou será no sentido de promover aquela fuga da realidade étnica ou racial, ou no sentido de possibilitar aos sujeitos o olhar a si mesmo dentro de seu próprio grupo e em relação aos outros grupos em interação.

Por que razão, nesse sentido, teria o grupo controle seguido o movimento inverso, ou seja, enegrecido na autoimagem e embranquecido na resposta do quesito raça? Entendemos que, aqui, as crianças do grupo controle não identificavam determinadas imagens apresentadas como negras. No ideal da morenidade, as imagens, principalmente as mais próximas ao grupo dos “pardos” e aquelas que não tinham cabelos crespos, não lhes ameaçava identitariamente – ou seja, não lhes exigia um posicionamento racial.

Em outras palavras, o grupo controle não vivenciou esse momento de se questionar, mesmo que breve, quanto ao *quem é negro* em nossa sociedade; isso não os estimula a fugirem de sua autoimagem mais do que já fogem. Nas contradições internas, ver-se ora mais claro ou mais escuro ainda não ameaça enquanto estiverem sob a égide da “mistura”, da “mestiçagem”. Por isso, nas autocategorizações por quesito raça/cor não houve mudanças entre as etapas, e, na autocategorização por raça, a fluidez das indefinições raciais tenham-lhes levado ao embranquecimento.

Supomos que, outras entrevistas fossem feitas, periodicamente, sem o trato da questão racial em sala, essa fluidez em ambos os grupos iria permanecer, com as crianças transitando

ora em um ou outro grupo, reagindo, conforme as circunstâncias, às identidades sociais a que se aproximam ou se afastam.

Reconhecemos que a limitação dos estudos nos leva a manter nossa leitura dos resultados no campo das conjecturas; tais conjecturas, no entanto, estão baseadas ainda em outros estudos sobre a temática racial, especialmente no campo da psicologia, quanto aos aspectos dos estereótipos, preconceito e racismo. Além disto, são elas que por ora nos possibilitam reorganizar questões de pesquisa e hipóteses, para o desenvolvimento de futuras pesquisas que, progressivamente, nos tragam respostas acerca do papel de uma educação das relações raciais antirracista quanto ao sentimento de pertencimento ou de rejeição das crianças aos seus grupos sociais. Uma educação que estimule, positivamente, no olhar para si.

E, nesse olhar para si, permita-se aos sujeitos se constituírem partes integrantes e ativas dessa História e Cultura negra que se insere como conhecimento a ser construído em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES PARA UM NOVO COMEÇO: DESATANDO OS NÓS

Apresentadas as nossas investigações, argumentações e conclusões para cada estudo, voltamos à pergunta de pesquisa: **quais são os possíveis reflexos de uma prática pedagógica voltada à educação antirracista das relações raciais?**

Antes de responder e avaliar se houve confirmação ou infirmação das hipóteses de pesquisa, é necessário apresentar as inquietações que envolvem a discussão da temática racial.

No período de redação deste relatório, o Brasil foi tomado de assalto por diversos casos simultâneos de violência policial cometida contra jovens homens negros. Uma das situações foi o extermínio de 12 a 16 rapazes negros desarmados, precedido de tortura, na comunidade de Cabula, Salvador. O agravante foi que o poder local, representado pelo Governador do Estado, antes de qualquer averiguação dos fatos legitimou o assassinio, sob o discurso de defesa das pessoas “de bem”. Os outros casos, nos estados do Rio e de Alagoas, também constituíram em tortura e assassinato de jovens negros “potencialmente suspeitos”, muito embora estivessem em plena atividade de trabalho.

A ação genocida do Estado, representada pelos seus agentes de repressão – chamados policiais *militares* exatamente para representar a guerra intestina contra os elementos considerados “invasores” de uma “paz pública” – é um aspecto largamente demonstrado pelos números de jovens negros que são exterminados cotidianamente em nosso país. Vimos, no primeiro capítulo, que o número de vitimação negra é gritantemente superior à vitimação branca, e que vem crescendo nos derradeiros doze anos. Esse é um dado referente ao problema do racismo brasileiro que tem estreita relação com a educação em nosso país.

Ao contrário, porém, dos argumentos da educação como instrumento de controle de “instintos violentos” dos jovens de periferia, o que queremos aqui é retornar à origem da escolarização no Brasil, propondo que analisemos, nessa origem, a raiz da violência institucional. Ou seja, a educação escolarizada, que é constantemente ufanada como pretensa salvadora da população pobre e preta no sentido de sua redenção do mundo da criminalidade e das drogas, ela em si foi tomada, na sua reorganização republicana, como meio de extermínio simbólico da população negra. No capítulo 2, demonstramos que o próprio movimento de defesa da educação pública teve como precursores e líderes os cientistas e médicos defensores da eugenia como prática de higienização social, num mesmo período em que, inspirado pelo fascismo, o governo ditatorial de Vargas colocava como responsabilidade da União promover a educação eugênica, ainda encampando políticas de imigração voltadas ao embranquecimento da população brasileira. Educação e eugenia andaram, portanto, assumidamente de mãos dadas no primeiro meio século da República; ao fim disto, tendo sido vitoriosa a implantação do mito da democracia racial no senso comum brasileiro, bastou aos processos educativos fazerem permanecer o silêncio quanto aos conflitos raciais e necessidades cada vez mais prementes da população negra em se fazer vista e ouvida. O extermínio simbólico manteve-se e se mantém na educação escolarizada sempre que a história e cultura dos grupos sociais negros permanece invisibilizada, minimizada e folclorizada, e que crianças e jovens negras(os) e brancas(os) são instruídas(os) por narrativas que fortalecem estereótipos racistas.

Não significasse, esse silenciamento, um extermínio simbólico, o extermínio físico praticado cada vez mais diante de todos(as), à luz do dia, não teria qualquer forma de legitimação dos poderes públicos e, principalmente, da sociedade como um todo.

Voltar-nos a um repensar a educação escolarizada, propondo a reversão de um processo histórico de extermínio simbólico, requer que façamos reflexões acerca da Lei nº

10.639/03 para além de uma mera inclusão de conteúdos. Ela propõe, primeiramente, seja repensada a pedagogia da mestiçagem, sobre que lugar ela ocupou e ocupa na manutenção de estereótipos raciais e, conseqüentemente, do racismo que os alimentam.

Necessariamente, esse repensar atinge os pontos centrais do que sustenta a Lei: as identidades raciais; a existência de grupos raciais que foram supostamente desmobilizados em nome de uma identidade nacional genérica; o processo de formação nacional decorrente de um movimento de tomada de terras, conquista, captura de povos indígenas e africanos, bem como de colonização dos espaços físicos e mentais para a constituição de uma “nação”.

A proposta de uma pedagogia do reconhecimento vem no sentido de reconhecer que a diferença é um dado pertinente às nossas constituições como sujeitos históricos e às nossas identidades situadas aos diversos contextos ambientais, e de reverter as justificativas ideológicas que a tomam como base de opressões e desigualdades.

Certamente que a Lei nº 10.639/03 não representa, em si, a ação bastante para a reversão daquela pedagogia da mestiçagem em uma pedagogia do reconhecimento; sem a sua problematização, continuamos sob o risco do discurso da diferença resumir-se ao sopão da diversidade em que, juntando-se acriticamente os elementos da pluralidade cultural na qual estamos embebidos, se permanece ocultando os mecanismos de estruturação das desigualdades com base em raça e gênero.

Compreendemos que isso começa com a problematização proposta como questão de pesquisa. Daí que a trouxemos na elaboração de investigações sobre os processos de categorizações raciais como o primeiro passo, no nosso ver, para pensarmos no significado de uma educação antirracista das relações raciais.

Como tentativas de responder à questão, trabalhamos com algumas hipóteses que se fundamentavam em conhecimento anterior, diante dos resultados de diversas pesquisas a respeito de autoconceito e autoestima já citadas e de experiências da pesquisadora em educação popular. Sentimos a necessidade de focar na responsabilidade da educação escolarizada quanto às temáticas das categorizações, representações e identidades raciais – ou seja, com o trato pedagógico das relações raciais de modo a reconhecer a existência de sujeitos históricos negros, no reverso da pedagogia da mestiçagem, para assim atuar nas formas de como as crianças conseguem se ver e ver as outras pessoas.

Compreendemos que, diante das reflexões trazidas ao longo da pesquisa, podemos confirmar, ao menos em parte, nossas hipóteses:

Hipótese 1. A ausência de uma educação sobre a história e cultura afro-brasileira e africana perpetua representações sociais racistas das pessoas negras e das pessoas brancas, que por sua vez influenciam os processos de autocategorização racial, no sentido de embranquecimento nas autocategorizações.

Na trajetória das entrevistas e da intervenção, observamos como as crianças se deparavam com um diálogo a respeito dos povos negros, brasileiros e africanos, demonstrando pouco ou nenhuma experiência com o tema. Descobrir que o Egito fica no continente africano, por exemplo, deixou as crianças do quinto ano boquiabertas, assim como ficaram as meninas do primeiro ano ao verem a imagem de uma bela e real princesa negra africana.

Do mesmo modo, reações aos cabelos crespos e às peles mais pretas das imagens trabalhadas demonstraram a inexistência de um trabalho contínuo com as crianças acerca das diferenças e das racialidades. Isso as deixava à vontade para expressarem estereótipos racistas, com expressões como “cabelo ruim” ou “não gosto de homem preto”, “ela é feia, tem

o cabelo feio”, “tudo feio”, “parece o saci pererê”, como surgiu com grande frequência na primeira etapa das investigações.

Disto, se justifica uma dificuldade das crianças em se autocategorizarem como negras. Muitas expressavam ser morenas, “um pouquinho marrom”, pardas; mas as palavras “negra(o)” e “preta(o)”, assim como as imagens, eram constantemente rejeitadas.

Hipótese 2. Uma educação etnicorracial que, conforme orienta o Parecer nº03/2004 do CNE, valorize a história, cultura e identidade dos povos negros no sentido da eliminação de discriminações e emancipação dos grupos discriminados, poderá estimular a mudança das representações sociais da pessoa negra para o reconhecimento de seu protagonismo histórico e social, atuando também, desta forma, nos critérios de categorização e autocategorização racial;

Embora nossa intervenção tenha sido limitada, pudemos ter alguns exemplos do que representa a inclusão da História e Cultura negra em sala de aula. Na atividade que intitulamos “Quem é Quem?”, tivemos uma das demonstrações que confirmam ao menos em parte a segunda hipótese: ao iniciarmos a brincadeira, as crianças atribuíam às pessoas negras os ofícios historicamente reservados às mesmas, como “sambista de escola de samba”, “empregada doméstica”, “jogador de futebol”; assim que íamos demonstrando que ali tínhamos princesas, escritoras, professores, inventores e cientistas, presidente e governadora, ao final da brincadeira as crianças já atribuíam, no jogo da adivinhação, funções e trabalhos antes inimagináveis, para elas, às pessoas negras. As mulheres negras podiam ser, então, também presidentes; os homens, escritores. Só nessa breve demonstração de mudança de perspectiva, observamos que, mesmo uma ligeira apresentação das contribuições de pessoas negras a diversos campos de conhecimento, artes ou política, pode iniciar uma mudança positiva das representações que são feitas de negras e negros.

Quanto à atuação nos critérios de categorização e autocategorização racial, serão necessárias maiores investigações, com maior tempo de intervenção, inclusive, devido às resistências internas resultantes dos estereótipos negativos que cercam as representações sociais negras; apesar de haver uma mudança para mais nas crianças que se autocategorizaram negras no quesito raça, entre as participantes do grupo experimental a dificuldade em se verem negras por autoimagem mantém a necessidade de mais intervenções e investigações nesse campo.

Nossa pesquisa-ação se situou, como já afirmamos no capítulo metodológico, como uma pesquisa-ação de diagnóstico. O que pretendemos, com nossas investigações, foi levantar os aspectos que consideramos mais relevantes para propor medidas quanto à aplicação da Lei. Em primeiro momento, tais propostas obviamente se dirigem ao universo em que foi realizada a pesquisa – isto é, a rede de ensino municipal de Camaragibe; acreditamos, porém, que certos aspectos poderão ser compreendidos como pertinentes a situações semelhantes, em condições semelhantes.

Portanto, diante das discussões que apresentamos, ressaltamos os seguintes aspectos:

a) Da importância do Diagnóstico: as entrevistas realizadas em nossas investigações demonstraram ser um instrumento adequado para a construção de um Diagnóstico das realidades vivenciadas pelas crianças a respeito de seus modos de categorizações e de autocategorizações, bem como das representações sociais baseadas em estereótipos. Para além do que foi aplicado, verificamos ainda a necessidade de ampliar tais instrumentos com a realização de outros modelos investigatórios junto às professoras, funcionários e funcionárias, de modo a obter um perfil também desses profissionais integrantes do processo educativo. De posse dos resultados iniciais, a gestão e o corpo docente da escola terão dados de análise para desenvolverem discussões coletivas e promoverem projetos pedagógicos com o olhar voltado

à resolução dos problemas apresentados no Diagnóstico;

b) Da valorização das professoras e funcionárias(os) da escola: consideramos que qualquer proposta educativa-escolar só encontra sustentação a partir da valorização das(os) profissionais da educação. O cotidiano desgastante da escola é um dos elementos que dificultam o diálogo docente/discente; tornam-se imprescindíveis políticas que promovam boas condições de saúde e o bem estar desses profissionais, tanto quanto garantam as atividades continuadas de formação das(os) mesmas(os);

c) Da reavaliação do espaço físico e sua organização visual comunicativa: a forma com que o espaço físico é projetado, organizado e decorado importa para o sentimento de abrigo e acolhimento que se pode promover às crianças e adolescentes, às mães, aos pais e cuidadoras(es) responsáveis pelas crianças e às(aos) trabalhadoras(es) da educação. A escolha de imagens, desenhos e nomes para salas de aula precisam levar em conta a visibilidade da história dessa comunidade escolar, com suas identidades e memórias; com isto, uma dimensão da história e cultura afro-brasileira certamente já iniciará a ser trazida ao ambiente escolar, que é essa dimensão que diz respeito ao modo de se colocar no mundo, através do reconhecimento do *ethos* da comunidade. Possibilita-se, com isso, quebrar as referências exclusivamente eurocêtricas de espaço escolar, quando, por exemplo, possibilita-se ao derredor e à sombra de uma árvore ser um espaço educativo tão adequado quanto uma sala de aula; do mesmo modo, quando as imagens em pinturas de paredes se coadunam às representações raciais características da comunidade, e quando os espaços são nomeados por referências históricas que contemplem a participação negra e indígena na formação nacional, em suas expressões políticas, intelectuais, criativas e espirituais, com o cuidado de não se reproduzir estereótipos racistas que restrinjam essas representações a lugares específicos historicamente reservados a essas populações;

d) Da percepção identitária das professoras: como tratamos no capítulo 6, para romper com a pedagogia da mestiçagem é necessário um trabalho de percepção das próprias professoras em relação às suas identidades raciais; somente com seus posicionamentos sobre essas identidades se torna possível trazer o elemento identitário como integrante da proposta de trato das relações raciais nas escolas. Uma professora que tenha dificuldades de se ver/se assumir negra também terá dificuldades de atuar na inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira sem torná-la o relato do “outro exótico”, do que suscita uma alienação por parte dos estudantes quanto à temática;

e) Da relação com o movimento negro e grupos culturais negros para a construção coletiva de práticas educativas das relações raciais: o reconhecimento do ser negro como sujeito histórico só é possível através da ação de lhe reconstituir o poder da voz, da fala, da narrativa; portanto é crucial a participação dos sujeitos negros, organizados institucionalmente ou não, em grupos ou individualmente, na discussão coletiva junto à comunidade escolar para a elaboração de planos de ação para a inclusão da história e cultura negra – especialmente, mas não exclusivamente, se esses sujeitos negros são referenciais da própria comunidade;

f) Da otimização dos recursos didáticos: temos, atualmente, bons recursos didáticos – literários, visuais, lúdicos – que tratam da dimensão racial na educação. No entanto, pela ausência do olhar e pela ausência de uma pedagogia do reconhecimento, no mais das vezes esses recursos não recebem a atenção adequada, ficando acumulados em bibliotecas, longe dos olhos das professoras e estudantes; será necessário, portanto, garimpar os recursos disponíveis e deixá-los prontos para o uso nas atividades que se fizerem necessários;

g) Do envolvimento das mães, pais e responsáveis: como referências de vida, emocionais e intelectuais, para as crianças e adolescentes, as mães, os pais e quem seja

responsável por elas(eles) devem ser envolvidos no projeto pedagógico de uma educação antirracista das relações raciais; os estereótipos racistas são assimilados, principalmente, na interação com as pessoas de referência. Portanto, o trabalho educativo deve se voltar também para a família;

h) Da constante avaliação e novos diagnósticos: o monitoramento dos avanços necessitará de novas explorações e investigações como meio de avaliar as mudanças quanto à percepção da diferença como direito, quanto ao fortalecimento da autoestima das crianças, à revisão dos estereótipos, análise crítica das representações sociais das pessoas negras e brancas, e quanto ao sentimento de identidade social entre as crianças e adolescentes.

Esperamos, como resultado de uma pedagogia do reconhecimento, que a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira seja a representação de uma nova prática educativa a respeito da educação das relações raciais. Uma prática que possibilite às crianças negras se verem e atuarem como sujeitos de direito e protagonistas de sua história, e cujas identidades sociais raciais possam se desenvolver em relação e interação com outras identidades, sem representarem processos de fuga e de negação de si mesmas. E que, sobretudo, faça cessar a prática histórica de extermínio simbólico e físico da população negra. Contra o racismo e pelo bem viver, seja a educação um dos nossos instrumentos de mudanças reais.

Por fim, é necessário ressaltar as limitações que encontramos em relação à construção dos dados. Como já foi dito, o ano letivo de 2014 foi extremamente fragilizado por dois eventos que mobilizaram o país: a Copa e as Eleições Presidenciais. O excessivo número de feriados, de recessos, combinados com as várias greves de ônibus, protelaram várias vezes o início da pesquisa, o que encurtou o período planejado de intervenção. Com uma intervenção mais limitada, o levantamento das evidências também foi prejudicado.

No entanto, assumimos o desafio e compreendemos o caráter exploratório dessa pesquisa-ação. Consideramos mais que necessária a reformulação dos problemas de pesquisa, a partir dos achados desta, e o desenvolvimento de outros estudos, para o aprofundamento do tema e maiores contribuições acerca de uma educação antirracista das relações raciais.

REFERÊNCIAS

- Alston, P. (2010). Relatório de 1º de Junho de 2010, *apud* Centro de Informações das Nações Unidas, capturado em 14 de junho de 2012, www.unicrio.org.br: 01-03.
- Anistia Internacional. *Informe 2012 – O Estado dos Direitos Humanos no Mundo*. Reino Unido: Amnesty International.
- Aranha, M. L. A. (2006). *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Barbosa, M. (org). (1998). *Frente Negra Brasileira: depoimentos / entrevistas e textos*. São Paulo: Quilombhoje.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Barth, F. (1998). Grupos Étnicos e suas Fronteiras, *In Teorias da Etnicidade – seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP.
- Blackburn, R. (2003). *A construção do escravismo no Novo Mundo, 1492-1800*. Tradução de Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Record.
- Botelho, D.M. (1999) Educadores e Relações Raciais. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.*, Sao Paulo, 9(2).

Brasil. Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. In *Todas as Constituições do Brasil*, 1971, compilado por Adriano Campanhole e Hilton Lobo. São Paulo: Atlas.

Brasil. Decreto nº847 (1840). *Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 11 de outubro de 1840*. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>.

_____. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. In *Todas as Constituições do Brasil*, 1971, compilado por Adriano Campanhole e Hilton Lobo. São Paulo: Atlas.

_____. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1937. In *Todas as Constituições do Brasil*, 1971, compilado por Adriano Campanhole e Hilton Lobo. São Paulo: Atlas.

_____. Decreto-Lei nº7.967 (1945). Dispõe sobre Imigração e Colonização. Disponível em <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126587/decreto-lei-7967-45>.

_____. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988*. Último acesso em fevereiro de 2015, In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

_____. Lei nº 10.639 (2003). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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", e dá outras providências. Último acesso em fevereiro de 2015, *In* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

Breakwell, G. M. [et. al] (2010). *Métodos de Pesquisa em Psicologia*. Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. Tradução de Vanda Prazeres. Lisboa: Edições 70.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14(28), 125-137.

Carneiro, S. (2002-A). A Dor da Cor. *In Revista Negra Afirma On-Line*, www.afirma.inf.br, capturado em abr/2003.

_____. (2002-B). Ideologia Tortuosa. *In Revista Caros Amigos*. São Paulo: Casa Amarela.

Cavalleiro, E. (s/d). *O Combate ao Racismo e ao Sexismo como Eixos Norteadores das Políticas de Educação*. DHNET. Capturado em fev/2015.

_____. (2010). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.

Cerqueira, M. (1993). *A Constituição na História – origem e reforma*. Rio de Janeiro: Revan.

Coelho, W. B. & Coelho, M. C. (2013). Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, n. 47, p. 67-84. Curitiba: Editora UFPR.

Costa, J. F. (1990). Da cor ao corpo: a violência do racismo. In Souza, N. S., *Tornar-se Negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social* (pp. 01-18). Rio de Janeiro: Graal.

Creenshaw, K. (2002). *Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero*. Estudos Feministas, Ano 10, 1º Semestre de 2002.

Dalcastagnè, Regina. (2008). Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, v. 31, p. 87-110, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9620>. Acesso em 14 set. 2013.

Datafolha. (2004). *Pesquisa Datafolha*, realizada na capital paulista entre os dias 19 de novembro e 3 de dezembro de 2003, que identifica a imagem da polícia junto à população segundo critérios de cor e raça atribuídos pelos próprios entrevistados. Disponível em <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/1227480-86-dos-homens-negros-de-sao-paulo-ja-foram-parados-pela-policia.shtml>.

Dávila, J. (2006). *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. Tradução de Cláudia Sant’ana Martins. São Paulo: UNESP.

Dell Prette, A. & Dell Prette, Z. (2003). *Assertividade, sistema de crenças e identidade social*. In *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136.

Deschamps, J. & Moliner, P. (2009). *A Identidade em Psicologia Social*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes.

Duarte, R. O. (2004). *Direito e Negritude: a contribuição do Direito da Construção/Desconstrução da Identidade Negra*. Monografia do Curso de Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba.

_____. (2006). *Nos Alicerces do Mundo: o dilema e a dialética da afirmação da identidade negra*. Dissertação de Mestrado em Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco.

_____. (2012-2013). *Só os brancos nascem?*. Disponível em: <http://encrespoenaoliso.blogspot.com.br/2012/03/so-os-brancos-nascem.html>. Acesso em 14 set. 2013.

_____. (2012-2013). *Direito de nascer e de crescer*. Disponível em <http://encrespoenaoliso.blogspot.com.br/2012/03/direito-de-nascer-e-de-crescer.html>. Acesso em 14 set. 2013.

Duarte, T. (2009). A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Centro de Estudos e Investigação em Sociologia. Lisboa: CIES Working Paper.

Fanon, F. (1956). Racismo e Cultura. Texto da intervenção de Frantz Fanon no Primeiro Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956. Publicado no número especial de *Présence Africaine*, de junho-novembro de 1956. Último acesso em fevereiro de 2015 em <http://matutacoes.files.wordpress.com/2013/01/105044456-fanon-frantz-racismo-e-cultura.pdf>.

_____. (2008). *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

Fernandes, F. (1978). *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª. Ed. São Paulo: Ática.

Fernandes, S. C. S. & Almeida, Saulo S. M. & Nascimento, C. B. S. (2008). Análise do preconceito racial em uma amostra de crianças brancas de 5 a 8 anos de idade. *PSICO*, v. 39, 441-447.

França, D. X. & Monteiro, M. B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de 5 a 10 anos. *Psicologia*, 16(2), 293-323.

_____. (2004). A expressão das formas indiretas de racismo na infância. *In Análise Psicológica*, 4 (XXII): 705-720.

Freyre, G. (2002). *Casa Grande & Senzala*. 30ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.

Garrido, M. C. M. (2008). Livro Didático, Movimento Negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. *Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão*. ANPUH/SP – USP. 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.

Gomes, N. L. (2006). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.

Gomes, N. L. & Jesus, R. E. (2013). As Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na escola na perspectiva de lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, n. 47, jan-mar/2013, Curitiba: Editora UFPR.

Gonçalves, L. A. & Silva, P. B. G. (2000). Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd.

Gonzalez, L. (1979). *Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos lingüísticos e políticos da exploração da mulher*. Comunicação apresentada no VIII Encontro Nacional da Latin American Studies Association. Pittsburgh, Pensilvânia, USA, 5-7 abril, 1979, (mimeo). Último acesso em fevereiro de 2015, In Memória Lélia Gonzalez, www.leliagonzalez.org.br.

Gorender, J. (2000). *Brasil em Preto & Branco*. São Paulo: SENAC.

_____. (2001). *O Escravismo Colonial*. São Paulo: Ática.

Gramsci, A. (2004). *Cadernos do Cárcere – Vol. 1 – Introdução ao Estudo da Filosofia; A Filosofia de Benedetto Croce*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Haguette, T. M. F. (2000). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Org. Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Cláudia Álvares, Francisco Rüdiger e Sayonara Amaral. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

_____. (2004). *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2007). Quem precisa da identidade? In *Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Tomás Tadeu da Silva (org. e traduções) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes.

Hasenbalg, C. (2005). *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. 2ª. Edição, Belo Horizonte: UFMG.

Jodelet, D. (1993). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.) *Les Représentations sociales*. Paris:PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ – Faculdade de Educação. Uso escolar.

Disponível em <http://portal.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>. Último acesso em fevereiro de 2015.

Lemos Jr., W. (2011). O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 279-295.

Lima, M. N. M. (2007). Identidades e Cultura Afro-Brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia – Instituto de Letras. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10966/1/Maria%20Nazare%20Mota%20de%20Lima.pdf>. Último acesso em fevereiro de 2015.

Lopes, N. (1988). *Bantos, Malês e Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Máximo, T. A. C. O., Camino, L., Nunes, A. V. L., Lins, S. L. B. (2012). Processos de Identidade Social e Exclusão Racial na Infância. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 18, n.3, p. 507-526.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2004). Parecer nº 003/2004 CNE.CP. Brasília, <http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/Parecer%20CNE%203-2004.pdf>. Acesso em set.2014.

_____. (2006). *Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD.

Moscovici, S. (2009). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 6ª Ed. – Petrópolis: Vozes.

Moura, C. (1994). *Dialética Radical do Brasil Negro*. São Paulo: Anita Ltda.

MNU. Movimento Negro Unificado (1988). *1978 – 1988: Dez anos de luta contra o racismo – Movimento Negro Unificado*. São Paulo: Confraria do Livro.

Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Rio de Janeiro: Vozes.

Nascimento, A. (org). (1982). *O Negro Revoltado*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Nascimento, E. L. (2003). *O Sortilégio da Cor – Identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus.

Neto, A. (1976). *Poemas de Angola*. Prefácio de Jorge Amado. Rio de Janeiro: Codecri.

Oliveira, F. (2004). Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, 18 (50), 57-60.

Oliveira, I. (1999). *Desigualdades Raciais – Construções da Infância e da Juventude*. Niterói: Intertexto.

Oliveira, I. M. (2009). *Preconceito e Autoconceito: Identidade e interação na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.

Oliveira, R. C. de. (1976). *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Livraria Pioneira.

Paixão, M., [et.al.] (2010). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010*. Garamond Universitária, LAESER, Instituto de Economia.

Pereira, C. & Torres, A. R. R. & Almeida, S. T. (2003). *Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 95-107.

Pinho, R. C. R. (2002). *Da Organização do Estado, Dos Poderes e Histórico das Constituições*. São Paulo: Saraiva.

Poutignat, P.; Streiff-Fenart, J. (1998). *Teorias da Etnicidade – seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth*. São Paulo: UNESP.

Roazzi, A., Federicci, F. C., & Wilson, M. (2001). A estrutura primitiva da representação social do medo. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14 (1), 57-72.

Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. *Cadernos de psicologia*, 1(1), 1-27.

Rodrigues, R. N. (1957). *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil*. Salvador: Livraria Progresso.

Sampaio, C. A. & Pina, M. C. D. (2013). *A Escravidão no Livro Didático de História do Brasil de Joaquim Silva na Era Vargas*. X Colóquio do Museu Pedagógico. Capturado em 23.01.2015, <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp> .

Santos, H. (2003). *A Busca de Um Caminho Para o Brasil. A Trilha do Círculo Vicioso*. São Paulo: SENAC.

Santos, B. (2003). *Reconhecer para Libertar: os caminhos para o cosmopolitismo cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Silva, A. C. (2011). *Representação Social do Negro no Livro Didático: O que mudou? Por que mudou?* Salvador: Edufba.

Silva, H. (2002). *Direito de igualdade racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência*. Editora Juarez de Oliveira.

Silva, N. F. I. (2001). *Consciência Negra em Cartaz*. Brasília: UnB.

Silva, Maria A. G. da. (1994). *Encontros e Desencontros de um Movimento Negro*. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares.

Souza, N. S. (1990). *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal.

Tajfel, H. (1969). *Cognitive Aspects of Prejudice*. *Journal of Social Issues*, Vol. XXV, N. 9. University of Bristol.

_____ (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup behavior*. London: Academic Press.

_____. (1981). *Human Groups and Social Categories: studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H., Flament, C., Billing, M., & Bundi, R. (1971). Social Categorization and intergroup behaviour. *Eur. J. soc. Psychol.*, 1, 149-178.

Teles, M. A. (1993). *Breve História do Feminismo no Brasil*. São Paulo: Braziliense.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.

Trindade, A. (1994). *O Racismo no Cotidiano Escolar*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and inter-group relations* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Uzzel, D. & Barnett, J. (2010). Pesquisa Etnográfica e Pesquisa-Ação. In Breakwell, G. M. [et. al]. *Métodos de Pesquisa em Psicologia*, pp. 302-320. Porto Alegre: Artmed.

Vala, J., Castro, P. (2013). Pensamento social e representações sociais. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (coord.), *Psicologia social* (9ª edição revista e actualizada), (pp. 569-602). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da Violência 2014 – Os jovens do Brasil*. Rio de Janeiro: Flacso Brasil.

Xavier, M. E.; Ribeiro, M. L. & Noronha, O. M. (1994). *História da Educação: A escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

Young, Í. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Trad. de Silvina Álvarez. Madrid: Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário da pesquisa com adultas e adultos (definição das categorizações raciais por desenhos).

APÊNDICE B – Desenhos utilizados para definição das categorias Preta-Parda-Branca, entre adultas e adultos, e para a autocategorização entre as crianças.

APÊNDICE C - Construção de dados primeira e segunda etapa (Roteiro de entrevista e Procedimento de Classificações Múltiplas).

APÊNDICE D – Fotos de mulheres e homens, negro(a) e branco(a), para associação livre.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis de crianças participantes.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para adultos(as) participantes.

APÊNDICE A

Recife, setembro de 2014.

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidada(o) para participar como juiz(a) de uma das etapas de minha pesquisa de doutorado intitulada “Reunindo em mim o espaço / Condensando o Tempo’: Impactos de uma Educação Etnicorracial Afrocentrada na Formação da Identidade em Crianças”, orientada pelo Prof. Dr. Antonio Roazzi.

Solicito que, lendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe foi entregue e, concordando em participar, preencha seus dados abaixo e responda ao questionário avaliando os desenhos enviados anexos.

Seu nome não será revelado nem citado durante a pesquisa, sendo apenas utilizados os dados referentes à raça/cor, sexo, idade, grau de instrução e procedência nacional para análise das respostas consideradas em conjunto aos demais juízes(as).

Grata por sua colaboração,

Rebeca Oliveira Duarte.

Pesquisa: “Reunindo em mim o espaço / Condensando o Tempo’: Impactos de uma Educação Etnicorracial Afrocentrada na Formação da Identidade em Crianças”.

Pesquisadora Responsável: Rebeca Oliveira Duarte

Telefone: (081)83332378 **E-mail:** rebeca.oliveiraduarte@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi

Telefone: (081) 2126.8272 **E-mail:** roazzi@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva.

Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600

Dados Pessoais

Nome:

Raça/Cor:

Idade:

Grau de Instrução:

Nacionalidade:

Naturalidade:

Domicílio Atual:

Atuação

1. Atua em movimento(s) social(is): ____ Sim ____ Não

2. Se sim, em qual(is)?

a) ____ Movimento Negro

b) ____ Movimento Feminista ou de Mulheres

c) ____ Movimento de Direitos Humanos

d) ____ Outro. Qual: _____

3. É profissional da Educação: ____ Sim ____ Não

Especifique: _____

Classificação

1. Solicito que, analisando os desenhos enviados em anexo, a sra. ou o sr. preencha o quadro abaixo indicando a classificação racial de cada imagem, por sua compreensão. Deverá ser seguido o quesito raça/cor adotado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quais sejam: Preto, Pardo (que incluem os que se autoidentificam como morenos, mulatos, mestiços, misturados, etc.) ou Branco.

Nesta pesquisa, não foram incluídos indígenas nem amarelos (orientais).

Figuras de Meninas

Imagem A1: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A2: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A3: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A4: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A5: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A6: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A7: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A8: ____ Preta ____ Parda ____ Branca

Imagem A9: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A10: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A11: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A12: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A13: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A14: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A15: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A16: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A17: ___ Preta ___ Parda ___ Branca
 Imagem A18: ___ Preta ___ Parda ___ Branca

Figuras de Meninos

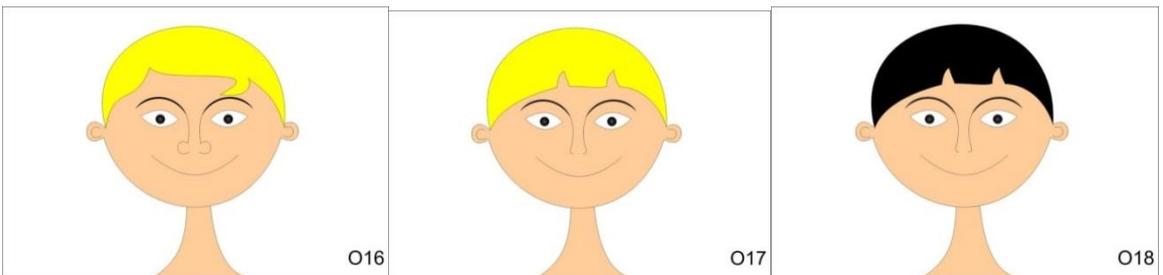
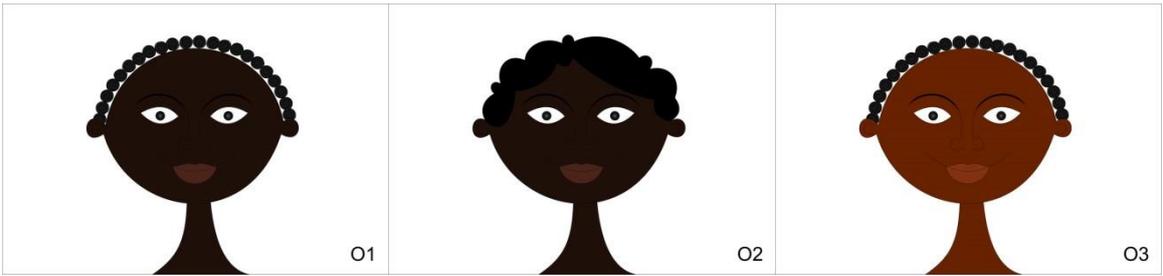
Imagem O1: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O2: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O3: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O4: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O5: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O6: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O7: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O8: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O9: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O10: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O11: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O12: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O13: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O14: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O15: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O16: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O17: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco
 Imagem O18: ___ Preto ___ Pardo ___ Branco

2. Seguindo o seu entendimento, classifique a importância da característica física para a identificação racial das imagens, sendo 01 – muito importante, 02 – razoavelmente importante, 03 – pouco importante, 04 – nada importante.

- a) __ Cabelos (Textura: crespo, cacheado, liso, etc.)
- b) __ Cabelos (cor)
- c) __ Cor de pele
- d) __ Formato da boca
- e) __ Formato do nariz

APÊNDICE B





APÊNDICE C

FOLHA DA CRIANÇA VOLUNTÁRIA

Etapa ____

NOME: _____

ESCOLA: _____ SÉRIE: _____

IDADE: _____ SEXO _____ RAÇA/COR AUTOIDENTIFICADA: _____

IDENTIFICAÇÃO PARA A PESQUISA (PSEUDÔNIMO): _____

ESTUDOS

1. Separação de grupos dos desenhos infantis pelo critério da criança:

Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03	Grupo 04	Grupo 05	Grupo 06	Grupo 07	Grupo 08	Grupo 09	Grupo 10

Nomeação:

01: _____

02: _____

03: _____

04: _____

05: _____

06: _____

4. Representação social do(a) negro(a): o que lhe vêm à mente quando olha para a pessoa da foto?

MULHER BRANCA	MULHER NEGRA
HOMEM BRANCO	HOMEM NEGRO

4.1. Profissões familiares:

Pai _____

Mãe _____

E você, o que quer ser quando crescer? _____

5. Profissionais:

a) Quem faz melhor o seu trabalho? Coloque na ordem.

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 11. _____ |
| 2. _____ | 12. _____ |
| 3. _____ | 13. _____ |
| 4. _____ | 14. _____ |
| 5. _____ | 15. _____ |
| 6. _____ | 16. _____ |
| 7. _____ | 17. _____ |
| 8. _____ | 18. _____ |
| 9. _____ | 19. _____ |
| 10. _____ | 20. _____ |

b) Escolha dez desses profissionais e faça uma fila para cumprimentar o rei e a rainha.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

6. Como você se vê em relação à sua raça ou cor?

1. Preto(a): ____ Pardo(a): ____ Branco(a): ____ Outro: ____ qual? _____

Não sabe ou não quer responder: _____

2. Negro(a): ____ Branco(a): ____ Outro(a): ____ qual? _____
3. O que você primeiro olha em si mesmo(a) – na ordem de um a quatro – para se ver/perceber como (dizer as respostas da criança nos itens anteriores):
 - a. Cor de pele ()
 - b. Tipo de cabelo ()
 - c. Nariz ()
 - d. Boca ()

OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA:

7. Gostaria de dizer algo?

_____, ____ de _____ de 2014.

Rebeca Oliveira Duarte - pesquisadora

Recife, novembro de 2014.

APÊNDICE D





APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS - Resolução 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho (a), ou criança que está sob sua responsabilidade, para participar como voluntário(a) da pesquisa “Reunindo em mim o espaço / Condensando o Tempo”: Impactos de uma Educação Etnicorracial Afrocentrada na Formação da Identidade em Crianças”. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Rebeca Oliveira Duarte, rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Departamento de Educação, Dois Irmãos – CEP: 52171-900, fone (81)83332378 (inclusive para ligações a cobrar), e-mail rebeca.oliveiraduarte@gmail.com, e está sob a orientação do Prof. Antonio Roazzi, telefone (081) 2126.8272, e-mail: roazzi@gmail.com, da Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, com endereço na Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550, telefone: (81) 2126.8272.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que a criança faça parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, nem o (a) Sr.(a) nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados (as) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da participação do (a) menor a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Apresentação e Procedimentos

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar qual a atuação e os impactos de uma educação etnicorracial afrocentrada, conforme a aplicação da Lei nº10.639/03, na construção de identidades pessoais, sociais e raciais entre crianças do Ensino Fundamental I, nas turmas de primeiro e quinto anos. Em outras palavras, quer saber o que acontece com a forma que a

criança tem de ver a si mesma e aos próximos, depois de aprender um pouco mais, de uma forma sem preconceitos, sobre as raízes negras do povo brasileiro.

Serão realizadas entrevistas fechadas em um questionário, entrevistas em associação livre utilizando figura-estímulo de pessoa negra e pessoa branca (desenho ou fotografia); entrevistas semiestruturadas para a autocategorização e material literário e didático para a atividade de educação etnicorracial.

Ou seja, apresentaremos desenhos e perguntaremos à criança como ela vê aqueles desenhos, pedindo que, como numa brincadeira, junte os bonequinhos em grupos. Pediremos ainda que ela diga com qual bonequinho ela se acha parecida. Apresentaremos fotos de pessoas e pediremos que diga o que acha delas. Ainda, contaremos uma pequena história sobre uma visita de um rei e de uma rainha e pediremos que, como num jogo, organize uma fila de pessoas para visitá-los. Queremos, com isso, ver o que a criança percebe como mais importante nas pessoas.

As entrevistas serão feitas com crianças do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental I da escola de seu(sua) filho(a), em momentos permitidos pela professora para não interferir na aula nem das tarefas.

Depois das primeiras entrevistas, faremos algumas atividades para conhecer mais sobre a história e a cultura do povo negro, no continente africano e aqui no Brasil, em sala de aula, com a presença da professora.

A pesquisa com as crianças, a ser realizada em uma turma de primeiro ano e uma do quinto ano, se refere a três etapas: a primeira será uma coleta de dados com aplicação de entrevistas individuais e ordenação de desenhos; a segunda, a aplicação de uma intervenção pedagógica coletiva; e a terceira etapa, uma nova aplicação dos mesmos instrumentos de pesquisa da primeira etapa após a intervenção pedagógica. Haverá ainda a aplicação da primeira e da terceira etapa – sem intervenção pedagógica, portanto – em duas turmas-controle, nos mesmos períodos, diferenciando-se o turno.

A intervenção pedagógica estará apoiada em três eixos essenciais: a ancestralidade, a identidade e a resistência, desenvolvendo os temas construídos por educadores(as), escritores(as) e militantes negros acerca de uma abordagem educativa antirracista e afirmativa. Terá a participação de pessoas referências nesta abordagem, em comunicação direta com as crianças, utilizando também recursos audiovisuais disponibilizados pela pesquisadora, em acordo com a gestão da escola e com as(os) professoras(es).

Aspectos Éticos

O risco direto para a criança, por sua participação, é de que não se adapte ao método não convencional selecionado. Além disso, a situação de pesquisa pode, em algum momento, mobilizar afetivamente o(a) participante, fazendo com que ele(a) se sinta desconfortável ou constrangido em responder. Para minimizar os riscos, a pesquisa será individual, em caráter reservado, com acompanhamento do supervisor de pesquisa da própria escola. As etapas e as perguntas serão explicadas detalhadamente, respeitando o entendimento do voluntário e a vontade de responder ou não.

Como benefício direto, poderá contribuir no processo de reflexão das crianças sobre seu pertencimento etnicorracial, estimulando seu autoconhecimento e proporcionando o conhecimento a respeito do continente africano e da história e cultura afro-brasileira; como benefício indireto, poderá contribuir com a aplicação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no sentido de construir dados para ampliar o campo teórico e empírico na área, além de propor evidências científicas para posteriores discussões na comunidade acerca de planos políticos-pedagógicos para a igualdade racial.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre

os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Esses dados serão arquivados em pastas e em arquivos digitalizados no Núcleo de Pesquisa em Epistemologia Experimental e Cultural (NEC) da Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 8o andar, Av. Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, CEP 50740-550, Recife PE, Brasil, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Antonio Roazzi, e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos. A devoluta dos resultados será coletiva, através de palestra, em momento posterior ao término da pesquisa, na mesma instituição onde ocorrerá a coleta de dados, em dia e horário acordado antecipadamente com os voluntários da pesquisa, respeitando-se a programação curricular da instituição escolar.

O (a) senhor (a) não pagará nada para seu(sua) filho(a) ou criança sob sua responsabilidade participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Rebeca Oliveira Duarte
Pesquisadora

CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO(A) VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo sua participação no estudo “Reunindo em mim o espaço / Condensando o Tempo’: Impactos de uma Educação Etnicorracial Afrocentrada na Formação da Identidade em Crianças”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para a criança em questão.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão Digital (opcional)
--

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Testemunha 1

Nome:
Assinatura:

Testemunha 2

Nome:
Assinatura:

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS -
Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Reunindo em mim o espaço / Condensando o Tempo?: Impactos de uma Educação Etnicorracial Afrocentrada na Formação da Identidade em Crianças” que está sob a responsabilidade da pesquisadora Rebeca Oliveira Duarte, Rua Dom Manoel de Medeiros, s/n, Departamento de Educação, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 - Recife/PE, fone(81)83332378 (inclusive ligações a cobrar), e-mail rebeca.oliveiraduarte@gmail.com, e está sob a orientação do Prof. Antonio Roazzi, telefone (081) 2126.8272, e-mail: roazzi@gmail.com, da Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, com endereço na Av. da Arquitetura, s/n - Cidade Universitária - CEP: 50.740- 550, telefone: (81) 2126.8272.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o/a senhor/a não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido(a) sobre sua participação na pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Apresentação e Procedimentos

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar qual a atuação e os impactos de uma educação etnicorracial afrocentrada, conforme a aplicação da Lei nº10.639/03, na construção de identidades pessoais, sociais e raciais entre crianças do Ensino Fundamental I, nas turmas de primeiro e quinto anos.

Serão realizadas entrevistas fechadas em um questionário, entrevistas em associação

livre utilizando figura-estímulo de pessoa negra e pessoa branca (desenho ou fotografia); entrevistas semiestruturadas para a autocategorização e material literário e didático para a atividade de educação etnicorracial.

As entrevistas serão aplicadas com crianças do primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da Região metropolitana do Recife e com 40 adultos, dentre integrantes de movimentos sociais e profissionais da educação na mesma região. Os adultos, nos estudos, atuarão como juízes para realizar agrupamentos raciais dos desenhos a serem apresentados às crianças, para que estas identifiquem suas semelhanças e diferenças.

A sua participação, como voluntário do grupo de adultos(as), será realizada através do preenchimento do questionário, tendo por período base de entrega das respostas a semana dentre 24 a 28 de novembro de 2014.

Tal questionário solicitará que o(a) Sr.(a) classifique as crianças dos desenhos na categoria racial segundo o critério do IBGE. Será solicitado que ordene quais características são mais importantes na identificação racializada, realizando ainda um levantamento das identificações raciais e socioeconômicas do próprio participante para análise das variações dos julgamentos.

A pesquisa com as crianças, a ser realizada em uma turma de primeiro ano e uma do quinto ano, se refere a três etapas: a primeira será uma coleta de dados com aplicação de entrevistas individuais e ordenação de desenhos; a segunda, a aplicação de uma intervenção pedagógica coletiva; e a terceira etapa, uma nova aplicação dos mesmos instrumentos de pesquisa da primeira etapa após a intervenção pedagógica. Haverá ainda a aplicação da primeira e da terceira etapa – sem intervenção pedagógica, portanto – em duas turmas-controle, nos mesmos períodos, diferenciando-se o turno.

A intervenção pedagógica estará apoiada em três eixos essenciais: a ancestralidade, a identidade e a resistência, desenvolvendo os temas construídos por educadores(as), escritores(as) e militantes negros acerca de uma abordagem educativa antirracista e afirmativa. Terá a participação de pessoas referências nesta abordagem, em comunicação direta com as crianças, utilizando também recursos audiovisuais disponibilizados pela pesquisadora, em acordo com a gestão da escola e com as(os) professoras(es).

Aspectos Éticos

O risco direto para o(a) Sr.(a), por sua participação, está em ser mobilizado afetivamente, porque a situação de pesquisa pode fazê-lo se sentir desconfortável ou constrangido em responder. Para minimizar os riscos, a pesquisa será individual e em caráter reservado, sendo-lhe garantido o sigilo das informações prestadas.

Como benefício direto, a pesquisa poderá contribuir no seu processo de reflexão a respeito dos elementos de identidade racial e de seu próprio pertencimento, bem como estimular ideias e ações para desenvolver em seu campo de atuação social. Como benefício indireto, poderá contribuir no processo de reflexão das crianças sobre seu pertencimento etnicorracial, estimulando seu autoconhecimento e proporcionando o conhecimento a respeito do continente africano e da história e cultura afro-brasileira; ainda, poderá contribuir com a aplicação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no sentido de construir dados para ampliar o campo teórico e empírico na área, além de propor evidências científicas para posteriores discussões na comunidade acerca de planos político-pedagógicos para a igualdade racial.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Esses dados serão arquivados em pastas e em arquivos digitalizados no Núcleo de Pesquisa em

Epistemologia Experimental e Cultural (NEC) da Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 8o andar, Av. Arquitetura, s/n, Cidade Universitária, CEP 50740-550, Recife PE, Brasil, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Antonio Roazzi, e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos. A devoluta dos resultados será coletiva, através de palestra, em momento posterior ao término da pesquisa, na mesma instituição onde ocorrerá a coleta de dados, em dia e horário acordado antecipadamente com os voluntários da pesquisa, respeitando-se a programação curricular da instituição escolar.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidos pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação). Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

Rebeca Oliveira Duarte
Pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Reunindo em mim o espaço / Condensando o Tempo’: Impactos de uma Educação Etnicorracial Afrocentrada na Formação da Identidade em Crianças”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Testemunha 1

Nome:
Assinatura:

Testemunha 2

Nome:
Assinatura: