

**JOICE LIMA DE SOUZA**

**O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Rio de Janeiro  
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**  
**TURMA: 2001/2**  
**NOME: Joice Lima de Souza**

## **O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR**

**Monografia de Conclusão de Curso**  
**apresentada ao Curso de Pedagogia**  
**da Universidade Federal do Estado**  
**do Rio de Janeiro, como requisito**  
**parcial para a obtenção do Grau de**  
**Licenciado em Pedagogia sob**  
**orientação da professora Maria Elena**  
**Viana Souza.**

**Rio de Janeiro**  
**2005**

**Dedico a conclusão deste trabalho**

*A Deus, pelo dom da vida, que certamente me impossibilitaria de chegar aqui!*

*Aos meus pais que além do apoio e incentivo, pacientemente me escutaram discutir as questões propostas por este estudo.*

*Ao Júlio Cezar, Juliana e André que viveram este sonho comigo.*

### **Meus sinceros agradecimentos**

*A professora Maria Elena, que quando deveria ser apenas orientadora, foi mãe e amiga.*

*As minhas amigas Andréa e Inês, pelo empurrãozinho dado quando necessário.*

*As minhas amigas de curso pelo cuidado e atenção.*

*As minhas eternas companheiras de pesquisa, pelas incansáveis discussões e contribuições.*

*A todos os alunos e profissionais da Escola General Charles de Gaulle, pelo carinho com que abriram as portas.*

*E a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse realizado*

“Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente”.

*Agnes Heller*

## RESUMO

Este estudo fez parte de uma pesquisa sobre o preconceito racial no cotidiano escolar que teve como principais objetivos: caracterizar o preconceito racial; caracterizar o cotidiano escolar; identificar os saberes envolvidos na prática educativa diante do preconceito racial e relacionar o posicionamento dos alunos às vivências socio-culturais. Através de análises bibliográficas, observações e aplicação de questionário, buscamos responder as seguintes perguntas: Em que consiste o preconceito racial? O que é cotidiano escolar? Como educando e educador, se comportam ao lidar com questões raciais? Qual a concepção de identidade racial, que os alunos de uma escola municipal de São João de Meriti, têm ao se autot classificar em relação a cor da pele, raça e tipo de cabelo. Estudos como de Heller (2000), Lopes (1999), Silva (1996), Souza (2003) entre outros, foram relacionados na busca dessas respostas. Heller (2000) conceitua o preconceito como a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano. Nesse sentido, este estudo visou também discutir a importância do posicionamento do professor diante da questão racial. Conclui-se que à medida que o professor funciona como orientador no processo ensino-aprendizagem, pode vir a ser o objeto principal na superação de atitudes discriminatórias, pois, deve-se compreender o preconceito racial, especificamente no cotidiano escolar, como sendo adquirido através de relações sociais.

Palavras-chave: preconceito racial; cotidiano; cotidiano escolar.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO.....  | 07 |
| CAPÍTULO I<br>O PRECONCEITO RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 11 |
| CAPÍTULO II<br>O COTIDIANO ESCOLAR.....                        | 24 |
| CAPÍTULO III<br>O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR..... | 33 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                      | 54 |
| REFERÊNCIAS.....   | 56 |

## INTRODUÇÃO

Sabendo que o preconceito racial é uma questão integrante da realidade brasileira, não podemos distanciá-lo da escola, até mesmo porque, certamente, o professor em algum momento de seu cotidiano, estará diante de situações em que seja necessária tal discussão. E foi neste momento que buscamos conhecer sua posição, ou seja, o que realmente pensa sobre o preconceito racial e como age diante de tal fato. Seu posicionamento depende de seus fenômenos sociais e psicológicos, como relaciona Agnes Heller (2000).

O ambiente escolar, por ser amplamente heterogêneo, une diferentes tipos de pessoas, credos e estilos tornando-se um meio ideal de colocar em prática todos os sentimentos, idéias, paixões de cada indivíduo (HELLER, 2000). Exatamente por isto, buscamos conhecer como são discutidas as questões raciais no cotidiano de uma escola pública em São João de Meriti, acreditando ser a escola o reflexo da sociedade.

Todos nós estamos inseridos numa vida formada por cotidianos, temos uma rotina, exercemos um ato de sobrevivência diária, seja qual for o posto na divisão do trabalho intelectual e físico. É impossível nos desligarmos do cotidiano, assim como é impossível nos prendermos somente ao cotidiano. Estabelecemos uma relação a todo o momento, na qual equilibramos as atividades humano-genéricas<sup>1</sup> à cotidianidade.

Segundo Agnes Heller (2000):

---

<sup>1</sup> Essa expressão é utilizada por Agnes Heller, referindo-se à consciência histórica que pressupõe o indivíduo quando vive em grupo, em coletividade, pois, esta é que possibilita o surgimento da idéia de passagem do tempo e de finitude do indivíduo diante da continuidade do grupo.



A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, coloca-se *em funcionamento* (grifo da autora) todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. (p. 17)

A partir daí podemos pensar na atitude do professor em sala de aula. Seus sentimentos, ideologias, paixões e idéias são transmitidos aos alunos no cotidiano escolar e portanto não há possibilidade de exercer prática educativa sem transparecer aspectos individuais do professor. Em relação ao aluno, ocorre simultaneamente o mesmo, pois os alunos, inseridos no contexto escolar carregam em suas bagagens os sentimentos, idéias de sua família, do meio social que fazem parte. Por isto, valorizo a importância pedagógica tanto do professor quanto do aluno na busca de conscientização racial.

Nossos objetivos, portanto, foram conceituar o preconceito racial, caracterizar o cotidiano escolar, identificar os saberes envolvidos na prática educativa diante das questões do preconceito escolar além de relacionar o posicionamento dos alunos às vivências sócio-culturais no que se refere à questão racial e analisar atividades escolares que trabalham, de alguma forma, com a questão racial no Brasil.

O interesse sobre o presente estudo surgiu à partir de uma experiência profissional, na qual lecionava para alunos da segunda série de uma escola particular, em que um aluno branco ofendeu oralmente um aluno negro. Sem saber o que fazer, apressadamente, recorri a professora que trabalhava juntamente comigo naquela turma. Ela, com seus dezessete anos de experiência, interveio naquela situação dialogando com os alunos sobre a situação do negro no Brasil, e principalmente sobre a igualdade proposta pelos Direitos Humanos.

Naquele momento percebi que minha omissão representou uma forma de discriminação, na qual pude compreender que é necessário o professor se posicionar e aprofundar seus conhecimentos sobre a o preconceito racial no cotidiano escolar. De acordo

com Agnes Heller (2000), "o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos.[...] Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente." (p.43).

Fazer um estudo tendo como objeto o cotidiano escolar não é uma tarefa simples, ainda mais quando o cotidiano se configura com uma relação entre sujeitos, onde a emoção, o pulsar, nem sempre ritmado de vozes, ordens, contra-ordens, conflitos, consensos estão presentes todo momento, principalmente quando se tem como proposta provocar a reflexão tanto do educador quanto do educando para a questão da desigualdade racial no Brasil (SOUZA, 2003, p.192).

Este estudo visou discutir a importância do posicionamento do professor diante da questão racial, na medida que o professor funciona como orientador no processo ensino-aprendizagem, podendo servir como objeto principal na superação de atitudes discriminatórias.

O objetivo principal foi, portanto, analisar o papel do educador diante da questão racial e relacionado a isto, e investigar a valorização e o posicionamento, por parte do professor, diante das situações de preconceito racial.

Nossa principal indagação consistiu em responder à seguinte pergunta: Como alunos e professores de uma escola de Ensino Fundamental, se posicionam frente à questão racial?

Por meio de observações, entrevistas e atividades propostas em sala de aula relacionamos o posicionamento dos alunos às suas vivências sócio-culturais e identificamos os saberes envolvidos na prática educativa diante das questões raciais.

Foram respondidas, portanto, as seguintes questões de estudo:

- . Em que consiste o preconceito racial?
- . O que é cotidiano escolar?
- . Como educando e educador se comportam ao lidar com questões raciais?

Através da caracterização das diferentes práticas pedagógicas, pretendeu-se alcançar a conscientização da importância do estudo histórico dos grandes acontecimentos afro-descendentes, para obtenção de uma específica valorização.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica, em que se trabalhou conceitos básicos e pertinentes ao estudo em questão. Para tanto, foram estudados autores como: Agnes Heller (2000) que traz discussões importantes sobre cotidiano e preconceito; Jeruse Romão (1999) que menciona o papel que a escola pode ter para promover a auto-estima da criança negra; também Jurandir Freire Costa (1983) que traz contribuições na compreensão do ideal de ego branco que construímos socialmente; Ricardo Franklin Ferreira (2000) que expõe o processo de desenvolvimento da identidade do afro-descendente; Iolanda de Oliveira (1999) que retrata a situação do negro no Brasil, entre outros.

Através de uma pesquisa de campo, observamos a prática cotidiana de uma escola de Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do Município de São João de Meriti, em relação aos alunos afro-descendentes. Analisamos também, à luz de alguns teóricos, atividades escolares realizadas na classe de alfabetização e na terceira série do Ensino Fundamental que proporcionaram discussões sobre a questão racial e possibilitaram um interessante diálogo sobre o tema, estimulando-os à reflexão da situação do negro no Brasil. Aplicamos um questionário estruturado aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, de nove aos quatorze anos de idade, para investigar como os alunos se auto-classificam racialmente, como se consideram em relação a cor da pele, como classificam o tipo de cabelo e quais as preferências em relação a isto. Além de investigar se os alunos percebem ou não a discriminação racial em sua vida cotidiana.

## CAPÍTULO I

### O PRECONCEITO RACIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com Agnes Heller (2000) “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidiano [...] Por isso, devemos nos aproximar da compreensão dos preconceitos partindo da esfera da cotidianidade” (p.43).

Segundo Sant’Ana (2001) “preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação e que regula as relações de uma pessoa com a sociedade” (p.54) perpassando por toda a sociedade já que estabelece uma mediação das relações humanas, sendo “definido também como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos” (p.54).

A partir do momento que entendi o preconceito racial como “mediador” das relações humanas e que se solidifica culturalmente, cada vez mais amplio minhas percepções e passo a perceber imagens e comportamentos discriminatórios que perpassam, ainda que nas entrelinhas, no cotidiano dos relacionamentos humanos.

Ilustro essa percepção com um exemplo veiculado pela mídia televisiva: uma propaganda a respeito de um certo condicionador para cabelos femininos veiculava a informação que “o Sol nasceu pra todas”, porém nenhuma das modelos da propaganda era uma mulher negra, ou seja, o Sol nasceu pra todas exceto para as mulheres que são negras.

Os meios de comunicação são bem diretos em suas informações, as propagandas comerciais são exclusivas aos cidadãos brancos e algumas delas são propositalmente preconceituosas no sentido de impor determinados conceitos, com intenção de estereotipar os indivíduos.

A situação da população negra no Brasil demonstra o quanto o preconceito racial está presente. Iolanda de Oliveira (1999) em sua análise sobre a condição de negros e mestiços na habitação e no trabalho nos revela que a população negra há décadas encontra-se numa situação socioeconômica desfavorecida, que representa a grande concentração populacional nas favelas. Segundo Ney Oliveira (OLIVEIRA *apud* IOLANDA, 1999, p.33), não há dados demográficos disponíveis, porém, afirma que pesquisadores estimam que mais de 60% dos moradores de favelas do Rio de Janeiro são afro-descendentes, ou seja, 45% aproximadamente da população total.

O estudo de Iolanda (1999) comprovou que a grande maioria dos moradores de ascendência africana estão concentrados nas favelas, sobrevivendo sob precárias condições de vida. Os domicílios nas favelas, em geral, são feitos de alvenaria, porém tem pouca durabilidade por não ter acabamento sob a forma de emboço o que auxilia na rápida deterioração desses imóveis.

Os moradores das favelas também vivem precárias condições em relação ao saneamento básico. De acordo com os dados obtidos da pesquisa realizada por Iolanda de Oliveira (1999), 13,55% da população entrevistada não têm canalização interna e 37,85% não têm acesso a rede d'água nos seus domicílios.

Em relação ao saneamento básico, apenas 27,33% possui acesso a rede de esgoto e absurdamente 72,67% não possui acesso a rede de esgoto, já que “as ações governamentais de contribuição para a despoluição ambiental são realizadas nos locais onde residem as populações brancas, com médio padrão de vida” (OLIVEIRA, 1999, p.36). Este fato

comprova o descaso das autoridades governamentais com a população afro-descendente. E também por este motivo esta população:

Encontra-se mais exposta em relação a saúde, por um sistema de saneamento básico deficiente, que compromete também a experiência de vida do grupo mais pobre, provocado pelos perigos decorrentes da água não tratada (IOLANDA DE OLIVEIRA, 1999, p.36).

Iolanda de Oliveira (1999) resume muito bem o que significa a vida cotidiana das populações afro-descendentes e as conseqüências da precariedade vivida por estas populações:

A vida de populações afro-descendentes em favelas nas quais as condições ambientais e de saúde são extremamente ameaçadoras são, sem dúvida estratégia racistas, não raro naturalizadas pelos adultos, conforme se percebe através da entrevista com a presidente da associação de moradores local. Esta naturalização é também incorporada por significativa parte das crianças e dos jovens. Tem-se como exemplo a fala da menina entrevistada, que declarou: "Não pega bem branco morar no morro". (p.36)

A população das favelas que vive sob condições precárias de vida e, portanto, está mais suscetível às doenças, é a que mais carece de assistência médica e, injustamente, a que não tem acesso a um sistema de saúde digno, tendo em vista a degradável situação em que se encontram os hospitais e os setores públicos na área de saúde, que deveriam ter a finalidade de promover o bem coletivo.

Segundo Robert D. Bullard (BULLARD *apud* IOLANDA DE OLIVEIRA, 1999),

O Banco Mundial estimula maior migração dos resíduos industriais nos países menos desenvolvidos. A poluição ambiental, nos casos das favelas em questão, não é provocada pelo lixo industrial e sim pela falta de saneamento básico que caracteriza os locais com predominância de habitantes negros e mestiços. A forma política de discriminação racial no Brasil, provavelmente é uma extensão das políticas estabelecidas pelo Banco Mundial

relativamente à alocação dos resíduos industriais, preferencialmente nos países periféricos.(p. 36)

Este racismo implícito cria raízes no nosso imaginário individual. Segundo Guimarães:

[...] se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (GUIMARÃES, 1999, p. 57).

Em relação à condição de negros e mestiços no trabalho, a realidade não é diferente das condições habitacionais. Iolanda de Oliveira “conclui que o problema da condição inferior do negro na força de trabalho está vinculado tanto à discriminação racial na seleção para o mercado de trabalho, quanto às oportunidades desiguais entre afro-descendentes e brancos” (p.38).

O estudo de Iolanda evidencia o quanto as populações afro-descendentes estão em condições de vida precárias, em relação às condições de vida da população branca, que tem toda uma representatividade no Congresso, na Mídia, nas Profissões consideradas mais valorizadas, como Engenharia, Medicina e etc. Através do estudo feito por Oliveira e outras em 1981, período caracterizado por significativo crescimento econômico, constatou-se que “a discriminação racial da população afro-descendentes preserva para os brancos as profissões de maior prestígio social com rendimentos mais elevados” (OLIVEIRA; PORCARO e ARAÚJO, 1985 *apud* OLIVEIRA, 1999, p. 37).

Tentando equivocadamente homogeneizar a população e ameaçar as tradições populares, Nogueira (1985) menciona que:

No Brasil há uma expectativa de geral de que o negro e o índio desapareçam como tipos raciais, pelo sucessivo cruzamento com o branco; e a noção geral é de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro (p.84).

É importante lembrar que este processo de branqueamento da população brasileira não está relacionado somente a questões alusivas a cor da pele, mas também, e talvez a maioria destes acontecimentos esteja sendo repassado nas entrelinhas do currículo escolar que não se compromete politicamente com a valorização dos alunos afro-descendentes, das relações familiares que não se autodeclaram racistas, porém se comportam como tal, das omissões sociais que funcionam também como uma forma de preconceito, quando as pessoas se referem aos negros denominado-os de “escurinho”, “moreninho” ou “pretinho”, entre tantas outras formas de preconceito racial que estão arraigadas ao pensamento humano.

Guimarães (1999, p.32) considera correta a definição de racismo, “derivada de uma doutrina racialista, ou seja, uma teoria das *raças*”. E o que melhor define racismo, segundo ele, é a definição de Kwame Anthony Appiah (APPIAH *apud* GUIMARÃES, 1999, p.32), que diferencia racismo extrínseco e intrínseco. Racismo extrínseco, portanto:

(...) traça distinções morais entre os membros de diferentes raças porque se acredita que a essência racial implica em certas qualidades moralmente relevantes. Os racistas extrínsecos baseiam suas discriminações entre os povos na crença de que os membros de raças diferentes se distinguem em certos aspectos que autorizam um tratamento diferencial – tais como honestidade, coragem ou inteligência. Tais aspectos são tidos (pelo menos em muitas culturas contemporâneas como incontroversos e legítimos como base para o tratamento diferencial dispensado às pessoas.

Esta definição deve ser diferenciada para fins políticos e analíticos do racismo que os grupos dominados vêm-se forçados a pensar para combater a discriminação a que estão submetidos.

Appiah (APPIAH *apud* GUIMARÃES, 1999, p.33) considera racismo intrínseco, o pensamento racialista que pode ser chamado de racismo defensivo:



Racistas intrínsecos, na minha definição, são pessoas que fazem distinções de natureza moral entre indivíduos de raças diferentes porque acreditam que cada raça tem um *status* (grifo do autor) moral diferente, independente das características morais implicadas em sua essência racial. Assim como, por exemplo, muitas pessoas que são biologicamente relacionadas a outras – um irmão, um tio, um primo – derivam desse fato um interesse moral por essas pessoas, também um racista intrínseco pensa que o simples fato de ser da mesma raça é uma razão plausível para preferir uma pessoa a outra (APPIAH *apud* GUIMARÃES, 1999, p.33).

Ao permitir as considerações de todas as possibilidades nas quais a idéia de “raça” empresta um sentido subjetivo que visa a ação social, Guimarães (1999) considerou necessário distinguir o racismo na manifestação exterior e interior ao grupo inferiorizado.

O racismo no Brasil ainda representa um tabu. Para a sociedade brasileira, não há discriminação racial, logo vivemos uma democracia racial, que é também uma “fonte de orgulho nacional, e serve, no nosso confronto com outras nações, como prova incontestada de nosso *status*” (GUIMARÃES, 1999, p.37).

A história e a literatura demonstram como a idéia de democracia racial está presente no Brasil. No ano de 1888, o Brasil aboliu a escravatura e a partir disto não experimentou segregação e conflitos raciais, o que falsamente demonstrou o quanto o Brasil é anti-racista. Na Literatura, no início dos anos trinta, Gilberto Freyre seguido por Donald Pierson ratificou o “caráter relativamente harmônico das relações raciais no Brasil”, que obviamente sossegou a sociedade (GUIMARÃES, 1999, p.37).

Guimarães (Id., 1999, p. 38) considera classe e cor como modo racializado de se usar a linguagem e analisa a maneira como a tonalidade de pele e outras formas de caracterizações raciais “naturalizam” grandes diferenças que comprometem totalmente a auto-imagem de democracia racial brasileira. Na última edição do Dictionary of Race and Ethnic Relation (CASHMORE *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 38):

O Brasil pode ser descrito como uma sociedade onde as distinções de classe são profundamente marcadas, onde classe e cor sobrepõem-se mas não coincidem, onde a classe muitas vezes prevalece sobre a cor, e onde a *raça*

(grifo do autor) é matéria de foro individual e de preferência pessoal, ao invés de filiação coletiva (Cashmore *apud* Guimarães, 1999, p. 38).

No Brasil as lutas raciais se embatem por conta da grande dificuldade de definição individual. Não se define negro pela regra: “uma gota de sangue negro faz de alguém um negro”. E por não existir regra de ascendência biológica para definir grupos raciais, “mas, ao contrário, as classificações seguem diferenças de aparência física e a interação entre uma variedade de *status* (grifo do autor) adquiridos e adscritos” (HARRIS *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 43), alguns autores utilizam a expressão “grupos de cor” ao invés de “grupos raciais”. Em virtude disto, torna-se tenso e complicado pesquisar o número de habitantes negros no Brasil, já que há um grande preconceito em se declarar negro posto que no Brasil consideramos relevante o fenótipo individual e não o genótipo, que seria uma forma direta e talvez menos complicada de ser compreendida.

Relacionado a isto se discute também entre os sociólogos, se este preconceito é realmente racial, atribuído à raça, tendo em vista a grande dificuldade de se conceituar raça. “Os sociólogos aceitaram amplamente a idéia segundo a qual, no Brasil e na América Latina, em geral, não havia preconceito racial, mas apenas preconceito de cor” (GUIMARÃES, 1999, p. 43).

Wright (WRIGHT *apud* GUIMARÃES, 1999, p.43) ao discutir sobre a Venezuela declarou “que os venezuelanos consideram negros apenas os indivíduos de pele negra”. Assim também o é no Brasil que evidencia a importância da cor e não da raça. Certamente, a aparência é mais perceptível que a origem, já que ambos os países são orientados visualmente.

Para Florestan Fernandes *apud* Guimarães (1999, p. 43):

O “preconceito de cor” deveria ser usado como uma noção nativa – conceitualizado, no início, pela Frente Negra Brasileira, em 1930 – para referir-se a forma particular de discriminação racial que oprime os negros brasileiros. Trata-se de discriminação em que a cor, vista como fato objetivo e natural, e não a raça vista como conceito abstrato e científico, é decisiva.

Guimarães desqualifica a noção nativa de cor, já que concebe-se cor como um fenômeno natural, supondo que “a aparência física bem como os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos e neutros com referência aos valores que orientam nossa percepção. É desse modo que a cor no Brasil funciona como uma imagem figurada de raça” (1999, p.43).

Em relação aos traços fenotípicos e a cor, Henry Louis Gates Junior considera como construções arbitrárias. Discriminar traços fenotípicos como formato de nariz, espessura dos lábios ou dos cabelos não são determinantes naturais, são determinantes construídos socialmente. Guimarães afirma que esses traços só terão significados dentro de uma ideologia preexistente, e por conta disto funciona como critérios e marcas classificatórios (1999, p. 44).

Guimarães recorda as palavras de Henry Louis Gates Jr (1985) que negam a naturalidade acerca dos traços fenotípicos e da cor:

Necessita-se de pouca reflexão, contudo, para se reconhecer que essas categorias pseudo-científicas são, elas próprias, imagens. Quem já viu realmente uma pessoa preta ou vermelha, uma pessoa branca, amarela ou marrom? Esses termos são construções arbitrárias, não registros de realidade. Mas a linguagem não é apenas o meio de veiculação dessa tendência insidiosa; é-lhe também o signo. O uso da linguagem corrente significa diferença entre culturas e seu diferencial de poder, expressando a distância entre subordinado e superordinado, entre servo e senhor, em termos de sua *raça* (grifo do autor) (*apud* GUIMARÃES, 1999, p. 44)

Ou seja, as pessoas só têm cor e são distribuídas em grupos de cor quando existe uma ideologia que conceitua e dá significados à cor das pessoas. E é apenas no interior das ideologias raciais que as pessoas têm cor. (Idem, 1999, p. 44) Quando a cor é uma imagem figurada de raça, a pessoa negra de pele com tonalidade mais clara, não se declara negra, mas sim branca. E isto implica na grande dificuldade de discutir questões raciais no Brasil.

A cor se transformou marca de origem, ou código figurado de “raça” quando houve a substituição da ordem escravocrata para a ordem hierárquica, trazida de Portugal. O racismo colonial, criado a partir da idéia de superioridade dos colonizadores portugueses, se

transformou na idéia de nação mestiça, em que se passou a levar em consideração a naturalidade ao invés da ancestralidade, o que sem dúvida desvinculou o indivíduo de sua descendência, abandonando a idéia de que “uma gota de sangue negro faz de alguém um negro” (Idem, 1999, p. 42).

Ao analisar as relações raciais no Brasil e na América Latina, Guimarães (1999) destaca “a existência de uma ordem oligárquica, na qual a “raça”, isto é, a “cor” o *status*(grifo do autor) e a classe estão intimamente ligados entre si” (p. 46).

Ao voltarmos para nossa realidade social, compreendemos melhor as dicotomias: elite/povo e brancos/negros, que sustentaram a ordem escravista e perdura até nossos dias atuais, “são dicotomias que se reforçam mútua, simbólica e materialmente” (Idem., 1999, p. 46). Por conseguinte, fundaram também o sistema de hierarquização social. Esta hierarquização se faz presente cotidianamente e pode ser comprovada pelos estudos de Iolanda de Oliveira (1999) que demonstra que a grande maioria dos moradores de ascendência africana estão concentrados nas favelas, tendo precárias condições de vida. Isto prova o quanto essas dicotomias são reforçadas cem anos após a Lei Áurea.

Para Emilia Viotti da Costa “o preconceito racial servia para manter e legitimar a distância do mundo dos privilégios e direitos do mundo de privações e deveres” (DA COSTA *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 46)

O Brasil legitimou o aniquilamento dos costumes africanos, excluindo os negros e mestiços da política, e de favoráveis condições sociais. A elite brasileira justificava a realidade social “pós lei áurea” pela doutrina liberal do século XIX, afirmando que “os pobres eram pobres porque eram inferiores” (p. 46). Aceitava-se a igualdade entre os homens apenas no plano dogmático e teórico, porém na vida cotidiana não havia nenhum tipo de preocupação com os escravos libertos, nem tão pouco engajamento que possibilitasse reflexões sobre as relações raciais e as precárias condições de negros e mestiços. Perpassava sobre a relação

entre brancos e negros a idéia de superioridade que os separava da “gentinha, em geral” (Idem, 1999, p. 47).

De fato a idéia de “cor”, apesar de afetada pela estrutura de classe (dai porque o “dinheiro embranquece”, assim como a educação), funda-se sobre uma noção particular de “raça”. Tal noção, ainda que gire em torno da dicotomia branco/negro, tal como no mundo anglo-saxônico, é específica na maneira como define “branco”.

A partir de então, negro era, portanto a diferença absoluta, o não europeu. Conseqüentemente, a pessoa cuja cor da pele é mais escura, sofre, desde então e intensamente, discriminação e preconceito, que antes eram destinados ao negro africano.

Os que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, posto que branco é um símbolo de europeidade) alguns privilégios reservados aos brancos. (Id., 1999, p.48)

Guimarães aponta Anani Dzidzienyo, em 1971, como um dos primeiros perceptores do “marco da decantada *democracia racial* (grifo do autor)” (p. 48):

Branco é melhor e preto é pior, e que, portanto, quanto mais próximo de branco, melhor. A força desta opinião sobre a sociedade brasileira é completamente perversiva e abarca a totalidade dos estereótipos, dos papéis sociais, das oportunidades de emprego, dos estilos de vida e, o que é mais importante, serve como pedra de toque para a sempre observada ‘etiqueta’ das relações raciais no Brasil. (DZIDZIENYO *apud* GUIMARÃES, 1999, p. 48)

Ao analisar o racismo brasileiro através de grandes processos históricos, Guimarães (1999) considera como inicial o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual. Este processo conta com a fundamental importância da nacionalidade, compreendida pela premissa de que vale apenas o local onde nasce o bebê, e não mais suas raízes e descendência. Essas “regras de pertença nacional suprimiram e subsumiram sentimentos étnicos, raciais e comunitários” (p.49), criando assim um racismo *heterofóbico*

(grifo do autor), que “é a negação absoluta das diferenças” e pressupõe, portanto “uma avaliação negativa de toda diferença, implicando um ideal (explícito ou não) de homogeneidade” (TAGUIEFF *apud* GUIMARÃES, p. 49).

O racismo brasileiro se formou a partir da assimilação do racismo científico, que enfocava a demonstração da superioridade da raça branca. Se de fato temos uma história de racismo particular, é de fato a idéia de “embranquecimento” que particulariza nosso pensamento racial. Ao importarmos teoria racistas européias adotamos concepções importantes como o “caráter inato das diferenças raciais e a degenerescência proveniente da mistura racial – de modo a formular uma solução própria para o *problema negro*(grifo do autor)” (SKIDMORE *apud* GUIMARÃES, *Ibid.*, p. 50).

Os sentimentos de inferioridade racial e cultural circulados pelo determinismo geográfico e pelo racismo científico do séc. XIX elaborou a “idéia de embranquecimento” com finalidade de atenuar estes sentimentos. Instituiu-se estudos como de Gilberto Freyre, Melville Herskovits, Donald Pierson entre outros. Também foi criado nesta época um campo de estudos de Antropologia Social, decretando a “morte desse racismo explícito” (p. 50).

As áreas culturais importantes como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul tiveram suas composições raciais modificadas, em virtude do recebimento de imigrantes italianos, espanhóis, alemães e japoneses vindos para o Brasil em busca de ascensão econômica e social. Guimarães (1999) afirma, portanto que:

A nacionalidade brasileira, imaginada tradicionalmente como produto de três raças tristes, encontrava-se sob forte tensão. Tensão que provinha do fato de que ‘os novos crioulos’ (grifo do autor) brancos (os rebentos brasileiros dos imigrantes recentes) não apresentavam as mesmas uniformidades culturais dos antigos – em termos de religião, por exemplo – e mantinham, em contraste, fortes laços comunitários. Esta novidade era ainda mais importante porque esses novos brasileiros se situavam nas áreas agrícolas e industriais mais dinâmicas e consolidadas do sul e sudeste, para onde parecia pender, também o eixo cultural. (p. 51)

Considerou-se que foram três as raças que criaram o conceito de nacionalidade “e que aportaram diferentes contribuições, segundo as suas qualidades e seu potencial civilizatório” (p. 53), embora sendo esta uma idéia implícita, atribuindo-se índices de valores positivos ou negativos, dessas raças, relacionados à cor da pele e seus costumes.

As comunidades étnicas originadas pelo recebimento de imigrantes, se apoderou da idéia de superioridade que os separava das comunidades formada por mestiços, baianos, paraibas e nordestinos, os quais foram consideradas uma classe subalterna, alvos principais do “novo racismo” brasileiro (GUIMARÃES, 1999, p. 55). “Negros e índios, foram excluídos, desde sempre, da cidadania pelo processo mesmo de sua emancipação, que os transformou numa subclasse” (p.56). Para Florestan (*apud* Guimarães) o emprego do termo preto ou negro, designando cor da pele, faz parte do processo racialista que ele chamou de “metamorfose do escravo” que significava também uma subclasse de brasileiros marcada pela subalternidade.

Na metade do século passado, os africanos, libertos ou não, eram submetidos a discriminação posto que as autoridades da época criaram mecanismos a fim de que os africanos não libertos permanecessem nos engenhos escravizados. E de posse da “liberdade”, deveriam retornar a África (p.57).

Guimarães (1999) afirma que a condição a qual o negro foi submetido reproduzia um “jogo contraditório”: se por um lado os direitos eram garantidos aos cidadãos brancos, por outro lado, os direitos eram completamente ignorados. Este lado representava a negação de condições dignas à população negra.

O estranhamento dos negros no imaginário nacionalista esta presente em todas as classes sociais. Na nacionalidade popular, na subcultura do futebol do Nordeste, por exemplo, os que não se encaixam no padrão racial da morenidade são chamados de negão, se pretos, ou de alemão, ou galego se brancos. Essa aparente simetria de exclusão do preto e do branco e, contudo, revertida na cromatologia do status (GUIMARÃES, 1999, p. 56).

As elites brasileiras se regozijam por possuir constituição e legislação igualitária, porém esta mesma lei permanece na maioria das vezes inoperante. Guimarães (1999) exemplifica, através do voto universal estabelecido até 1888, que fornecia o direito de votar apenas aos cidadãos alfabetizados, excluindo de fato o restante da população, em sua maioria, negros e indígenas. No início dos anos 1950, foi aprovado no Congresso projeto de lei de autoria de Afonso Arinos, que se transformaria na Lei Afonso Arinos, tornando a discriminação racial uma contravenção penal. Em contrapartida até os dias atuais é pequeno o número de pessoas punidas por crime de racismo.

Constatando a atenção que o brasileiro fornece à população negra e concretizando o imaginário do nosso conceito de racismo, Guimarães (1999, p.57) afirma que:

Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo e negando, como anti-nacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racismo é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano).



## CAPÍTULO II

### O COTIDIANO ESCOLAR

#### . Sobre o Cotidiano

O estudioso português José Machado Pais (1986) ao analisar a Sociologia da Vida Cotidiana pontua a existência de várias correntes sociológicas que estudam a vida cotidiana e se preocupa portanto, em delimitar o objeto da sociologia da vida cotidiana. Tal delimitação se complica por conta da relação entre objeto e método que, muitas vezes, “constitui uma disciplina, um campo de saber. Um determinado método pode criar o seu próprio objecto” (p.7) e vice-versa. Objeto e método tem uma relação de condicionamento e determinação mútua, como um “diálogo”<sup>1</sup>. No domínio científico, desenvolvem-se teorias específicas para determinados fenômenos, tais teorias “dialogam” com os fenômenos.

Desejamos compreender a vida cotidiana, nossas tensões e problematizações, porém segundo Pais (1986) a vida cotidiana “não se constitui ainda num objeto unificado por qualquer sistema conceptual e teórico coerente e próprio. Vida cotidiana é um termo que se tem imposto, orientando reivindicações, atitudes, discursos” (p. 8). Pais (1986, p.8) considera o cotidiano:

---

<sup>1</sup> Diálogo aqui é entendido como troca.

como um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é um lugar revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais.

A necessidade de diferenciar o conhecimento científico do conhecimento cotidiano é importante para romper com a nossa cotidianidade. À medida que saímos do cotidiano possibilitamos refletir cientificamente, e o espaço escolar funciona como este ambiente de reflexão. Segundo Lopes (1999):

O conhecimento cotidiano, como todos os demais saberes sociais, faz parte da cultura e é construído pelos homens das gerações adultas, que o transmitem às gerações sucessivas, sendo a escola um dos canais institucionais dessa transmissão. O papel da escola é preponderante na constituição desse conhecimento, pois, por interações contínuas, elabora um *habitus* comum a todos os indivíduos. O conhecimento escolar ao mesmo tempo nega e afirma o conhecimento cotidiano, trabalha contra ele e é sua própria constituição. (p.137)

É interessante pensar em vida cotidiana tendo em vista como se revela, e relacionado a isto possibilita a reflexão de ações humanas em diferentes contextos sociais. “É difícil isolar a vida quotidiana da realidade social de que faz parte, então é lógico admitir que a sociologia da vida cotidiana é, acima de tudo, sociologia, o mesmo se passando com todas sociologias especializadas” (PAIS, 1986, p. 8).

Algumas correntes sociológicas não consideram o cotidiano, conceituado pelas “idéias vagas” postas pelo senso comum. Os etnometodológicos<sup>2</sup> enfatizam a busca de apreensão do real social pelos detalhes empíricos do sentido de vida cotidiana. Além disto, insistem também no caráter emergente do significado, o qual se deve “induzir com base nas experiências e

---

<sup>2</sup> Etnometodologia segundo Souza (2003) se refere ao campo da sociologia, ou seja “é uma corrente da sociologia americana, surgida nos anos 60” (Coulon apud Souza, 2003, p. 24). “Diz respeito, portanto, ao modo como as pessoas, que são responsáveis por organizarem seu cotidiano utilizam aspectos deste mesmo cotidiano para o fazer funcionar” (Souza, 2003, p. 25)

perspectivas do sentido comum, compartilhadas por quem participa na vida social” (PAIS, 1986, p. 10).

Alan Chalmers (CHALMERS *apud* PAIS, 1986, p. 9) sugere uma alternativa na qual os conceitos possuem significados através de uma definição, ou seja, os conceitos se conceituam através de outros. Porém, Chalmers (CHALMERS *apud* PAIS, 1986, p. 9) “parte do princípio de que os conceitos somente adquirem um significado preciso mediante uma teoria coerentemente estruturada”. Uma definição pode surgir de um senso comum, se houver um esclarecimento progressivo com a teoria, fornecendo coerência e precisão a esta definição.

Retomando a definição de cotidiano, Pais (1986. P.11) apresenta duas idéias básicas que partem do senso comum:

Em primeiro lugar, porque a posição trivial que se tem veiculado, nomeadamente através do senso comum, é aquela que opõe o cotidiano-banal-insignificante ao histórico original significativo, quando parece evidente que – contrariamente ao que estas posições formulam, reduzindo o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico – o cotidiano é, antes de mais, o cruzamento de múltiplas dialécticas entre o rotineiro e o acontecimento. Em segundo lugar, porque o cotidiano não deve apenas ser encarado como um conceito tomado no sentido vulgar do termo; é um conceito que pode e deve ser tomado como fio condutor do conhecimento da sociedade. Mas, para que tal aconteça, há que situar o cotidiano no histórico-original-significativo, e não apenas no banal-insignificante.

Isso dá sentido a vida cotidiana e demonstra a importância da análise de uma esfera micro juntamente com uma esfera macro. Analisar o cotidiano escolar pensando nas teorias científicas já elaboradas é importante para fazer do cotidiano um campo de pesquisa de delimitação e caracterização. De acordo com Pais (1986) “uma visão exclusivamente macroscópica do social não pode dar conta de todos os pequenos jogos sociais que constituem a trama social” (p. 11). É fundamental entrelaçar os planos da micro (comportamento dos indivíduos) com os planos da

macroanálise sociológica (ideologia, poder, autoridade). Contudo Pais (1986) resume bem a importância de tais vinculações:

O que importa é vincular a historicidade absoluta de um acto à generalidade de uma estrutura social, fazendo ressaltar à imbricação de um acto ou de um acontecimento individual ou interaccional com uma estrutura social global, através de uma rede de mediações sociais (p. 12).

Para valorizar o cotidiano e torná-lo novo, Pais (1986) sugere que consideremos o cotidiano não apenas como espaço de realização de atividades repetitivas, mas também um lugar de inovação. “A vida quotidiana não é feita apenas de rebotalho” (p.12). Esta afirmação acrescenta o cotidiano escolar, pois fornece ao professor o incentivo de lutar para fazer de seu cotidiano simplesmente mais rico e talvez mais valoroso, ou seja, olhar acontecimentos banais do cotidiano como extraordinários.

Sobre a ritualização do cotidiano, a sociologia da vida cotidiana menciona como importante não apenas “aquilo que fixa as regularidades da vida social, mas também aquilo que a perturba” (PAIS, 1986, p. 15). O autor enfatiza este ponto porque “há uma tendência para conceber os actos como uma promessa de continuidade”. A ritualização do cotidiano pode criar a condição *sine qua non*. Para tanto, é preciso quebrar a rotina e, antes de mais nada reconhecer a existência da mesma.

Ao estabelecer a identificação do cotidiano com a rotina, estabelecemos simultaneamente identificações “com as esferas da vida social consideradas como alienatórias, como as do consumo e da vida privada” (Id, 1986, p.16). A vida cotidiana pode ser assim caracterizada como alienatória, porém quando relacionada com o consumo, nem sempre os consumidores terão uma atitude apática que seja alienada, diante dos produtos consumidos e em contrapartida não vincula a conceitualização da vida cotidiana a partir da cotidianidade consumista.

Pais (1986, p.16) conclui que:

As práticas cotidianas cessem de figurar como o fundo nocturno da atividade social. Se é certo que o quotidiano se pode manifestar por um elevado número de regularidades – regularidades que geralmente se aceitam de uma forma passiva, como fazendo parte da vida, havendo, pois, uma *acomodação irreflexiva* (grifo do autor) na maneira mais ou menos automática e imediata como a vida quotidiana é assumida –, também é verdade que a vida não pode ficar limitada ao que se denomina quotidianidade: exige sempre algo mais que o pequeno valor de suportar o tempo. [...] A vida quotidiana é também o espaço do ingovernável – de onde pode surgir o imprevisível, o aleatório, o imprevisto.

### . Sobre o Cotidiano Escolar

Galvão (2004, p.28) define o cotidiano escolar como:

O conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação. É ainda na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente no processo de educação.

A mesma autora considera o estudo do cotidiano importante para compreender “como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola, diferenciando-se, portanto, dos estudos que se baseiam na análise dos discursos ou das políticas educacionais” (p.28). Observando o cotidiano escolar em suas particularidades, buscamos compreender “as tramas e as conexões, de sorte que são os elos que conseguimos descobrir que são transferíveis das realidades estudadas para outras realidades” (p.29).

O interesse do presente estudo foi encontrar “os fios que tecem a trama” do cotidiano escolar, “buscando compreender nexos e relações” com o tema proposto (GALVÃO, 2004, p. 36), ou seja, analisamos o cotidiano escolar com o olhar voltado para as questões raciais, sobretudo para as relações raciais presentes neste cotidiano.

Ao estudar o cotidiano escolar pensamos que nele se colocará em funcionamento todos os sentidos dos sujeitos, os sentimentos e suas vivências sócio-culturais, o que possibilitou a

reflexão deste estudo. Através de vivência cotidiana, com observações e atividades propostas, podemos captar como se dão as relações raciais no cotidiano de uma escola pública no município de São João de Meriti.

Ferraço (2002) ao fazer um estudo sobre cotidiano escolar aponta algumas alternativas de análise que fazem parte desse cotidiano: a primeira, são as artimanhas (CERTEAU *apud* FERRAÇO, 2002, p. 92) que são produzidas por professores e alunos que também “redimensionavam as *relações espaço-temporais* vividas no cotidiano” (grifo do autor); a segunda são as preferências e não preferências dos alunos que partiam daquilo que os alunos gostariam de discutir nas aulas; a terceira são “as redes de valores, idiossincrasias, crenças e superstições manifestadas por professores e alunos que permeavam as teorias e os conteúdos estudados” (FERRAÇO, 2002, p. 93); a quarta alternativa é representada pela diversidade de personagens que se faziam presentes entre os professores, os quais demonstravam simultaneamente a diversidade de currículos realizados no cotidiano de uma mesma escola. Por conta de diferentes formações, trabalha-se de forma, às vezes, oposta num mesmo ambiente escolar; a penúltima alternativa são as redes semânticas (LURIA *apud* FERRAÇO, 2002, p. 93) e os rizomas conceituais (DELEUZE E GUATTARI *apud* FERRAÇO, 2002, p. 93) “dos alunos que caracterizavam a multiplicidade de significados e representações de suas redes de conhecimentos” e a última alternativa que permite diferenciar aproximações com o objeto de pesquisa são as “hipóteses, metáforas e analogias que os alunos têm e/ou criam para explicar curiosidades e fatos das ciências vividos no cotidiano”.

Dentre essas alternativas, destaco a segunda que são as preferências e não preferências dos alunos diante dos assuntos discutidos em sala de aula. Eles expõem o que pensam, sentem-se à vontade para exprimir suas opiniões e com isso estabelecem intervenções em seu cotidiano, de forma que muitas vezes seja necessário o professor refazer seu planejamento por conta de

decisões que os alunos tomam e obviamente há uma negociação entre professor e aluno para lidar com tais preferências. Essa negociação também é percebida como artimanhas formadas a partir de questões surgidas no cotidiano escolar.

Essas “inovações” que se dão no cotidiano escolar são produzidas pelo paradigma da ciência moderna na educação. E ocorre porque os alunos já nasceram nestes valores pós-modernistas ao contrário dos professores que se encontram posicionados na tentativa de compreensão desses novos jeitos, e criticamente alguns professores terminam se revestindo de sua experiência autoritária, por fim homogeneizando esses novos sujeitos a própria lógica positivista (FERRAÇO, 2002, p. 97).

Green e Bigum (GREEN e BIGUM *apud* FERRAÇO, 2002, p. 98) lançam questões que nos fazem pensar na importância da escola rever seus ideais de formação dos sujeitos e sobretudo inovar seus currículos que se tornaram inadequados ao longo dos tempos. Esses autores se preocupam na formação de sujeitos pós-modernos que atendam às demandas sociais, e superem a cultura da mídia proposta.

Após a imersão na realidade cotidiana de uma escola, Ferração (2002, p. 102) conclui que:

Se pudermos conhecer a escola um pouco melhor, apreender fragmentos de como ela realmente é e não de como se pensa que ela é, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades, que tantas críticas injustas e pejorativas têm recebido do governo. O Governo que se limita a punir é o mesmo que propõe projetos idealizados que visam reforçar suas próprias críticas. Se conhecemos a escola um pouco melhor, também contribuiremos com aqueles que, ao contrário, das ações governamentais, se preocupam com os que estão nas escolas, os quais têm um compromisso sério com melhores perspectivas de vida e escolarização para a população brasileira.

#### **. Sobre o Cotidiano e o Preconceito**

Assim como Heller (2000), abordamos o preconceito através da esfera cotidiana, pois se considerarmos que a “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro” (Heller, 2000, p. 17),

certamente é nesta cotidianidade que o homem vive seus sentimentos, idéias e por isto são colocados em prática o que realmente pensa. Sendo assim, ao voltarmos para a esfera cotidiana encontramos preconceitos, e outros sentimentos negativos, que embora sejam produtos do meio social, se confronta com outros sentimentos individuais.

Ferreira (2000) enfatiza que as concepções de realidade são estabelecidas no mundo simbólico pessoal, e são desenvolvidas socialmente, através de um processo dialético no qual o indivíduo é co-produtor tanto da sociedade quanto de si próprio. São ações cotidianas que produzem a realidade de um indivíduo. Essas práticas podem ser consideradas como uma dimensão cultural, que precisa ser pensada no cotidiano escolar.

Tanto indivíduo quanto suas concepções de realidade são constituídos nas relações interpessoais. Essas inte-relações são mediadas por crenças, padrões, práticas e normas de toda uma sociedade e esta, por sua vez, em parte, é constituída por esse mesmo indivíduo dela participante, em um processo contínuo e dinâmico de mútua construção, cuja direção não é casual, mas determinada pelo somatório das ações políticas de todos os indivíduos que a constituem. (FERREIRA, 2000, p. 44)

Os sujeitos sócio-culturais, homens e mulheres, adultos os crianças, realizam momentaneamente mediações sociais entre si. Em relação ao pertencimento a um grupo étnico-racial, carregam consigo visões de mundo, valores, preconceitos etc. A escola é a junção que se faz desses diferentes estilos, posicionamentos e vivências.

Ao longo da vida escolar, diferentes jornadas são construídas, a maioria delas, perduram por toda a vida. A escola precisa superar a negação de determinadas ideologias, como a ideologia do branqueamento, e para tanto assumir um posicionamento, de luta e resistência do povo negro (GOMES, 1996, p. 86).



Gomes (1996, p. 87) analisa a importância de se discutir, e pesquisar sobre a relação entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural, na adoção de novas práticas pedagógicas com intuito de superação do racismo cultural socialmente construído. Já que “concordamos que a sociedade brasileira não é marcada não somente pela exploração sócio-econômica, mas também pelo sexismo e pelo racismo”.

O ideal de ego branco, proporcionado pela sociedade e refletido também na escola, através dos murais, livros didático, considerações positivas a respeito da vida escolar dos alunos brancos e negativas, em relação aos negros, são provas do quanto esse ideal de branqueamento se faz presente na escola, que destroem a identidade do sujeito negro e passam despercebidos pelos profissionais envolvidos no cotidiano escolar.

Nilma Lino Gomes (1996, p. 88) considera um desafio mencionar a construção de uma identidade étnica do negro brasileiro, “ou seja, um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias”. Tal construção torna-se complexa e ambíguo, por conta de fatores que permeiam a sociedade brasileira. Esta identidade étnica será a representação que o sujeito tem de si mesmo e do outro, e se sujeita a modificações, em função do convívio entre os sujeitos diante das relações sociais. Esta mesma autora cita a importância de se frequentar espaços onde se valoriza a cultura negra, fato positivo para a constituição da identidade de raça.

A escola por negar e escamotear a cultura africana contribui ainda mais para o prolongamento do racismo brasileiro que acontece dentro e fora dela. E por isto a escola também é responsável pela construção de uma identidade étnico-racial, ainda que voltada para o branqueamento e homogeneização social.

## CAPÍTULO III

### O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Agnes Heller (2000) afirma que "amadurecimento" para a cotidianidade começa sempre "por grupos" (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E, segundo Heller, esses grupos que ela chama face-to-face estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores (HELLER, 2000, p.19). Se pensarmos sobre o desenvolvimento da criança dentro deste contexto de amadurecimento e pensarmos também no papel da criança dentro desses grupos que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, e levássemos isto para um grupo preconceituoso poderíamos entender melhor esta criança, quando madura, tendo atitudes preconceituosas.

As identificações normativo-estruturantes, propostas pelos pais aos filhos, são a mediação necessária entre o sujeito e a cultura. Mediação que se faz através das relações físico-emocionais criadas dentro da família e do estoque de significados linguísticos que a cultura põe a disposição dos sujeitos. (COSTA, 1983, p.3)

Se entendermos que o "amadurecimento" para a cotidianidade começa por grupos, podemos relacionar a aquisição de comportamentos preconceituosos a partir disto, na qual o aluno é levado pelos grupos (família, escola e pequenas comunidades) a se posicionar de maneira preconceituosa. "Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico,

já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano" (HELLER, 2000, p.21).

Ao analisar o preconceito racial, especificamente no cotidiano escolar, devemos compreendê-lo como sendo adquirido através de relações sociais. Não julgando ou definindo padrões de certo ou errado, mas sobretudo orientando, educando à reflexão de seus atos individuais.

Em relação ao papel da família na superação do racismo, é importante refletir sobre a importância de tal posicionamento na construção de elevada auto-estima e também na relevante interação da família com a escola. Segundo Kramer (2003), um dos principais objetivos da interação escola-família é "favorecer e complementar o trabalho realizado na escola com as crianças, na medida em que possibilita que se conheça seus contextos de vida, os costumes e valores culturais de suas famílias, e as diferenças ou semelhanças existentes entre elas" (p.100). Através desta interação, a escola além de valorizar a história individual de cada aluno contribuirá na compreensão de respeito às diversidades culturais.

Muitas vezes, tendemos a padronizar o comportamento de nossos alunos e esquecemos de nos atentar para suas vivências sociais. Jeruse Romão (1999) afirma que o "educador que não é preparado para trabalhar com a diversidade, tende a padronizar o comportamento de seus alunos, tende a adotar uma postura etnocêntrica e singular, adestrando-os e tolhendo suas potencialidades" (p.12). O objetivo principal é que busquemos "compreender as diferenças para promover a igualdade" porque à medida que compreendemos diferenças, estimularemos nossos alunos ao autoconhecimento, motivando-os a conhecer e a reconhecer sua identidade, contribuindo assim para a promoção de seu sucesso pessoal e escolar.

Entendendo a escola como um canal institucional de transmissão da cultura, na qual os saberes sociais são repassados às gerações sucessivas (LOPES, 1999, p.137), podemos compreender porque a escola reforça o preconceito contra os alunos afro-descendentes. Este

preconceito é passado das gerações adultas às gerações mais recentes. Desta forma, ainda lembrando de Agnes Heller (2000), o homem é um produto de suas relações sociais. Essa atitude discriminatória que surge no cotidiano escolar se torna um hábito. E se o professor, que lida com esta situação não propor discussões sobre o assunto, este hábito pode vir a se naturalizar na sala de aula reforçando cada vez mais o preconceito contra os afro-descendentes.

De acordo com Agnes Heller (2000),

O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários, de material cognoscitivo e até de juízo que nada têm a ver com a manipulação das coisas ou com nossas manifestações coisificadas, mas que se referem exclusivamente a nossa orientação social. (AGNES HELLER, 2000, p.32)

O aluno quando chega à escola com o pensamento cotidiano carregado de preconceitos, produto de seu meio social, ele se comporta de maneira preconceituosa com os afro-descendentes, fazendo com que a identidade do aluno negro seja construída de forma negativa. E assim também acontece com o professor, quando chega à escola com seu pensamento também carregado de preconceitos, oriundos de seu meio social.

Quando a identidade dos alunos negros é construída negativamente, estes alunos são tolhidos de falar e criar. Segundo Moura (1994, p. 180), a história do negro no Brasil é marcada, de fato pela derrota, e portanto, é exatamente por conta disto que o discurso oficial da história não abre espaço para os negros. Na história oficial, por exemplo, há martires-heróis negros, porém não há heróis vencedores negros. Inquestionavelmente, essa marca atingiu o negro, “no seu comportamento, sua perspectiva de vida individual, levando-o, muitas vezes, a inferiorizar os valores dos brancos como tática de autoafirmação e de autodefesa, vendo-se de forma invertida no espelho quando se contempla” (p.181).

Em relação à linguagem, os negros contribuíram bastante na formação de nosso vocabulário. Com a chegada dos povos bantos, foi incorporado “no nosso léxico, milhares de

vocábulo na estrutura do português” (MOURA, 1994, p. 182). Porém, essa incorporação não foi recebida positivamente por conta do preconceito existente, que de fatalmente criou a palavra *chulo* para designar esses vocábulos. Obviamente, havia uma intencionalidade negativa para banalizar esta grande contribuição e atualmente, se o professor não possuir esta bagagem de defesa, certamente ele reproduzirá este racismo cultural, perdendo assim a oportunidade de construir sujeitos criativos e críticos.

Para superar o racismo, é importante o professor ter uma prática educativa voltada para a valorização da identidade e da cultura negra. E criar uma relação dialética com seus alunos, para que eles não sintam censurados à sua liberdade de expressão.

Pensar sobre a identidade negra redonda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disto, o pensamento cria espaços de censura à sua liberdade de expressão e, simultaneamente, suprime retalhos de sua própria matéria. A “ferida” do corpo transforma-se em “ferida do pensamento. Um pensamento forçado a não representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência. Os enunciados do pensamento sobre identidade do EU são enunciados constitutivos do pensamento ele mesmo. (COSTA, 1983, p. 10)

Atitudes racistas no cotidiano escolar reforçam de maneira negativa, a identidade do aluno negro, excluindo-o deste cotidiano. Este “racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo *prazer de pensar* e todo *pensamento de prazer*” (COSTA, 1983, p.10). E este mesmo racismo não permite que os alunos negros sejam mostrados nos livros didáticos, como foi constatado em pesquisas por Figueira (FIGUEIRA apud SANT’ANA, 2001, p. 50). Ao analisar os dados levantados, esta autora revelou o conteúdo preconceituoso dos livros didáticos, onde “nas ilustrações e textos aparecem poucos negros, dispostos sempre em situação social inferior à do branco, estereotipados em seus traços físicos ou animalizados”, associando o negro à cor preta de animais como porco preto, a cabra preta, o macaco preto ou a seres sobrenaturais animalizados como a mula-sem-cabeça, lobisomem e saci-pererê, retirando sobretudo do negro a condição humana e induzindo a criança a pensar que a raça

branca é mais bonita e inteligente. Ou seja, o racismo sofrido pelo negro passa pela cor da sua pele, e tem um conteúdo cultural muito forte (SANT'ANA, 2001, p.52).

Ao se abordar o racismo relacionado a conteúdo cultural, pensamos na importância da valorização desse conteúdo no que se refere a construção da auto estima da população negra. Jeruse Romão (1999) propõe a discussão da importância de valorizar positivamente a auto-estima da criança negra. Obviamente, esta valorização está diretamente relacionada à postura pedagógica do professor, por isto consideramos importantíssimo o papel que o professor desempenha no cotidiano escolar.

Quando dizemos "se eu não gostar de mim..." estamos falando de nossa auto-estima. O gostar de nós se contrapõem positivamente a uma série de rejeições que sofreremos. O "gostar de mim" significa dizer "estou aqui e vou fazer valer a pena o fato de estar aqui, tanto dentro de mim quanto fora. Vou recriar possibilidades de me aceitar e de ser aceito. Vou reconstruir desafios para a minha aceitação, e estes estarão centrados num ponto de partida que é a afetividade, o gostar de mim e do outro.(p.7)

A escola ainda está muito enraizada no preconceito racial por não discutir as diferenças étnico-raciais, por isto reforça o preconceito racial, desvalorizando a identidade da criança negra. Temos como exemplo a questão dos materiais didáticos que de fato excluem os negros, e a questão de valorizar o dia 13 de maio como se os mesmos estivessem presente nas subjetividades do cotidiano. De acordo com Romão (1999, p.15) "falar sobre o índio no dia 19 de abril e sobre os afro-brasileiros no dia 13 de maio, pouco contribui para que as crianças se compreendam para além de povos discriminados e escravizados". É necessário incorporar estudo da cultura de negros ao pensamento cotidiano e à rotina escolar.

Para Romão (1999):

A primeira e importantíssima atitude a ser tomada pela escola e pelos educadores é a de compreender os alunos como seres individuais que pertencem a culturas coletivas. [...] A segunda atitude é a de compreender que esta individualidade faz parte de uma coletividade, de um grupo cultural, racial, étnico, econômico, regional, etc. (p.10)

Para se ter uma atitude que de fato privilegie os alunos negros, é de extrema importância buscar bibliografias que situem as origens africanas, para assim, como menciona Jeruse Romão (1999), conhecer a cultura e etnia dos afro-brasileiros.

Quando a criança busca respostas à pergunta "*Quem sou eu?*" certamente ela irá olhar para os grupos sociais que a cercam como, a família, a escola, a comunidade, a igreja. A postura *positiva, segura e plena* do professor no cotidiano escolar, contribuirá para a auto-estima do aluno. (ROMÃO, 1999, p.9)

#### Enquanto educadores

precisamos buscar informações reais e concretas sobre as crianças, sensibilizadas sobre a capacidade de (re) descobrir a história e de possibilitar a troca entre os diversos grupos sociais e étnicos que se enredam nos sistemas de ensino, excluindo para tanto os preconceitos e estigmas. Mas, para isso, é preciso que o educador esteja preparado. É preciso estar suficientemente interessado e comprometido com a mudança que estas ações irão promover em universos individuais e coletivos. (ROMÃO, 1999, p.19)

O que observamos na escola muitas vezes são alunos negros que negam e anulam o fato de ser negro.

Há que estar sempre em guarda. Defendido. *Se impor* (grifo da autora) é colocar-se de modo a evitar ser atacado, violentado, discriminado. É fazer-se perceber como detentor dos valores de pessoa, digno de respeito, portanto. (SOUZA, 1983, p.27)

Podemos compreender este comportamento quando pensamos em Costa (1983) o qual menciona que "ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro" (p.2). Contudo não devemos nos conformar com este aluno e antes ensiná-los que:

Ser negro é vivenciar a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a

experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades. (SOUZA, 1983, p.18)

Atitudes racistas são cenas cotidianas na escola, nas quais os alunos se agridem oralmente com brincadeiras e apelidos negativos alusivos a cor da pele e tipo de cabelo, demonstrando as conseqüências prejudiciais causadas pelas marcas do racismo que ainda permanecem firme na sociedade brasileira. Ou seja, a discriminação e o preconceito foram se fortalecendo cotidianamente, criando fortíssimas raízes no imaginário popular, chegando ao ponto no qual nos encontramos hoje (SANT'ANA, 2001,p.41).

Outra cena também facilmente encontrada é associar o preconceito do negro contra o próprio negro. Incontestavelmente, o negro tem preconceito contra si próprio, todavia é possível compreendê-lo pensando no cenário social o qual estamos inseridos, onde deseja-se cada vez mais embranquecer a população brasileira, discriminando esse segmento da população nos meios de comunicação e nas entrevistas profissionais, fornecendo à população branca os cargos de alto prestígio social. Jurandir Freire Costa (1983) nos traz explicações sobre a construção e a formação do ideal de ego que no caso da população negra é formado a partir de valores da branquura.

o Ideal de Ego é um produto formado a partir de imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura. Sua função, no caso ideal, é a de favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico do seu corpo e de seu pensamento, via indispensável a sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo. (COSTA, 1983, p.4)

A partir dessas cenas cotidianas, foram feitas atividades acerca da temática racial em escolas públicas do Município de São João de Meriti, no Estado do Rio de Janeiro. Duas delas foram realizadas com livros de histórias infantis em que os personagens são negros. A outra



atividade foi uma pesquisa que visou conhecer como os alunos se consideram e como lidam com as questões raciais.

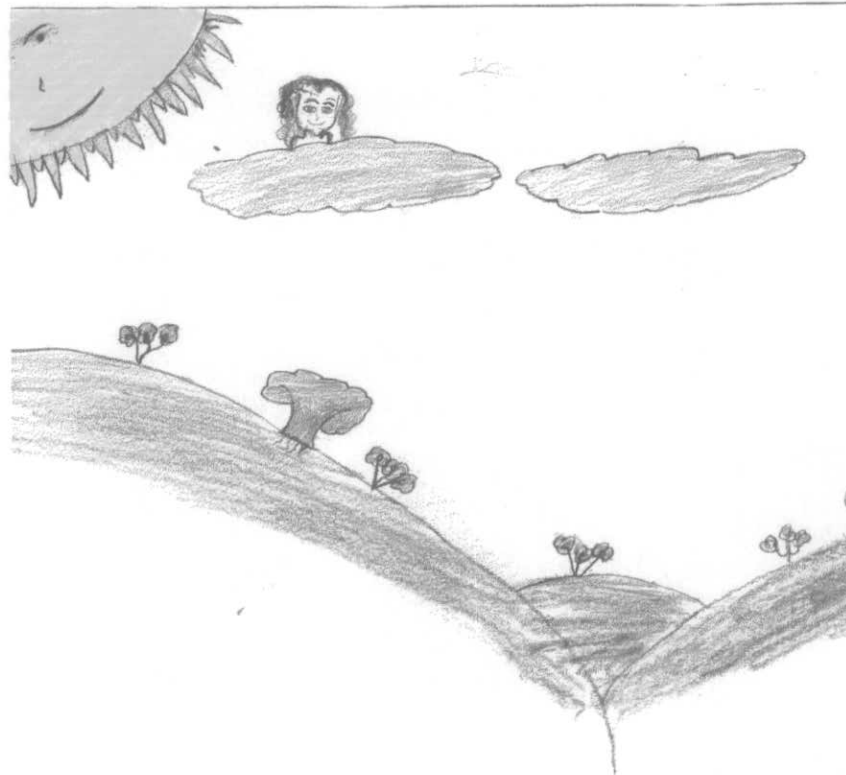
- Atividades Realizadas

### . 1ª Atividade

A primeira atividade foi realizada com o 2º ano do ciclo (terceira série) com alunos de faixa etária entre 9 a 13 anos. É válido lembrar que a atividade aconteceu no dia que o professor não compareceu à escola, portanto o mesmo não participou da atividade.

Em primeiro lugar propus aos alunos que desenhassem Deus, o que eles pensavam sobre como é Deus. Em seguida contamos a história, sem mostrar as imagens do livro, “Que Mundo Maravilhoso” de Julius Lester (2000) o qual relata cenas da criação do mundo, na qual Deus é um homem negro e casado que tem secretários. É relativamente moderno, já que faz uso de novas tecnologias como o computador, por exemplo. A maioria dos alunos desenhou Deus com traços físicos característicos de pessoas brancas, cujo cabelo é liso, os olhos são azuis, os lábios menos acentuados e o nariz também afilado.





Logo quando se iniciou a história, agora com as imagens reveladas, os alunos se chocaram bastante com um Deus negro e um aluno negro levantou o dedo e disse:

- *Essa história está errada, Deus é branco.*

Ele afirmou não gostar da história por conta disto, demonstrando incômodo durante o tempo em que ouvia a história. Essa reação do aluno nos remete a Ferreira (2001, p. 70) que enfatiza a naturalidade com que o afro-descendente absorve e se submete às crenças e valores da cultura branca dominante, aderindo inconscientemente idéias do “branco ser certo” e “negro ser errado”.

Ao término da história conversamos bastante sobre a questão racial no Brasil e discutimos um pouco a situação do negro no Brasil. Alguns alunos contribuíam com o diálogo, porém, a maioria dos alunos optou não se expressar. Alguns denunciaram já ter presenciado algum tipo de preconceito, mas, só de ouvir falar sobre o preconceito racial, rapidamente o relacionaram aos apelidos alusivos à cor da pele e tipo de cabelo.

A escola vive uma realidade bem distante de uma democracia racial, todavia, os profissionais da educação demonstram, às vezes, em suas ações, comportamentos agressivos referentes à cor da pele e tipo de cabelo. Como exemplo, podemos citar o que aconteceu num dia em que os alunos caminhavam para o refeitório onde há um balcão de mármore no qual as merendeiras posicionam os pratos. É comum, os alunos, de uma forma geral, se apoiarem neste balcão para olhar o que há nas panelas, porém, quando uma aluna negra da 2ª série, que neste dia estava com um penteado afro, de tranças, encostou no tal balcão de mármore, imediatamente a inspetora falou em tom alto de voz:

- *“Eu já estou cansada de falar que não pode se apoiar no batente mas todo dia essas garotas se apoiam aí. Parece que fazem de propósito”.*

E então me pergunto: por que esta inspetora só percebeu esta aluna e suas três irmãs? Por que somente esta aluna recebeu orientação e os outros alunos que se apoiaram antes, não? Os comentários relacionados aos negros, na maioria deles, acontecem negativamente cujas percepções inferiorizam os alunos negros, dispendo-os sempre de forma inferior a dos alunos brancos.



## . 2ª Atividade

A segunda atividade aconteceu na turma do 1º ciclo (classe de alfabetização), com alunos de 5 a 7 anos de idade. A atividade se consistiu na leitura da história “O Menino Nito” de Sonia Rosa. O livro conta a história de um menino chamado Nito que teve a origem de seu nome através da palavra bonito. Em resumo:

Nito abria um berreiro por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o chamou num canto e veio com aquele discurso: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora.” Essas palavras martelaram na cabeça do Nito. De tal maneira que o menino resolveu parar de chorar. Definitivamente. Engoliu todas as lágrimas e contabilizou: tantos choros quando cortou o pé, mais tantos choros quando levou aquela enorme injeção, e assim por diante. Mas como ninguém é de ferro, caiu na cama doente. E só um médico, o Dr. Aymoré resolveu o seu problema: o menino tinha que desachorar todas as lágrimas reprimidas, uma a uma. Os pais do Nito trouxeram duas bacias enormes e além do menino, todos naquela casa choraram juntos. <http://www.editoras.com/pallas/2256.htm> - acesso em 15/12/2005



Os alunos tiveram uma relação bem legal com a história. Eles amaram a história, gostaram muito de realizar os desenhos. Perceberam que os personagens da histórias eram negros e demonstraram se familiarizar com a história. O que mais chamou atenção dos alunos foi o nome Nito que vem da palavra bonito. Eles concordaram com o nome do personagem porque o classificaram também como um menino bonito.

Após a leitura da história, propus aos alunos desenhar Nito, o personagem principal da história. Ao longo da atividade, principalmente no momento de colorir o menino Nito, eles fizeram questão de pintá-lo com uma cor diferente do branco, demonstrando a percepção racial com naturalidade ao realizar a atividade. Obviamente não posso generalizar tal comportamento. Observei que alguns alunos, uns dois ou três dentre os quais um era negro, não concordou que Nito era bonito e um deles sentiu tristeza ao escutar a história porque Nito chorava muito.



É importante lembrar que estes alunos já haviam escutado outras histórias nas quais os personagens eram negros e penso que a partir disto se tornou um pouco mais fácil se autotransformar como negro.

O que sempre procuro trabalhar com os alunos é a auto-estima, classificando-os como bonito, negros ou não, afirmando categoricamente que são bonitos sim. E, portanto, tem que fazer valer a pena ser negro e ser bonito. Para Jeruse Romão (2000) “o “gostar de mim” significa dizer “estou aqui e vou fazer valer a pena o fato de estar aqui, tanto dentro de mim quanto fora. Vou recriar possibilidades de me aceitar e de ser aceito”. Concordando com o

que esta autora propõe, valorizo a questão do gostar de mim com os alunos, tendo essa premissa como base da formação de sua auto-estima, que poderá contribuir na formação de um cidadão crítico e que portanto, lutará para “fazer valer a pena” ser negro.

### **. 3ª Atividade**

Esta pesquisa foi realizada com alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do município de São João de Meriti, com idade dos nove aos quatorze anos. O tema foi a identidade racial dos alunos, tendo como objetivo verificar como os alunos se identificam racialmente e quais suas relações com a questão racial. Foram analisados vinte e sete questionários com questões abertas e fechadas.

#### **◆ Pergunta com relação a raça**

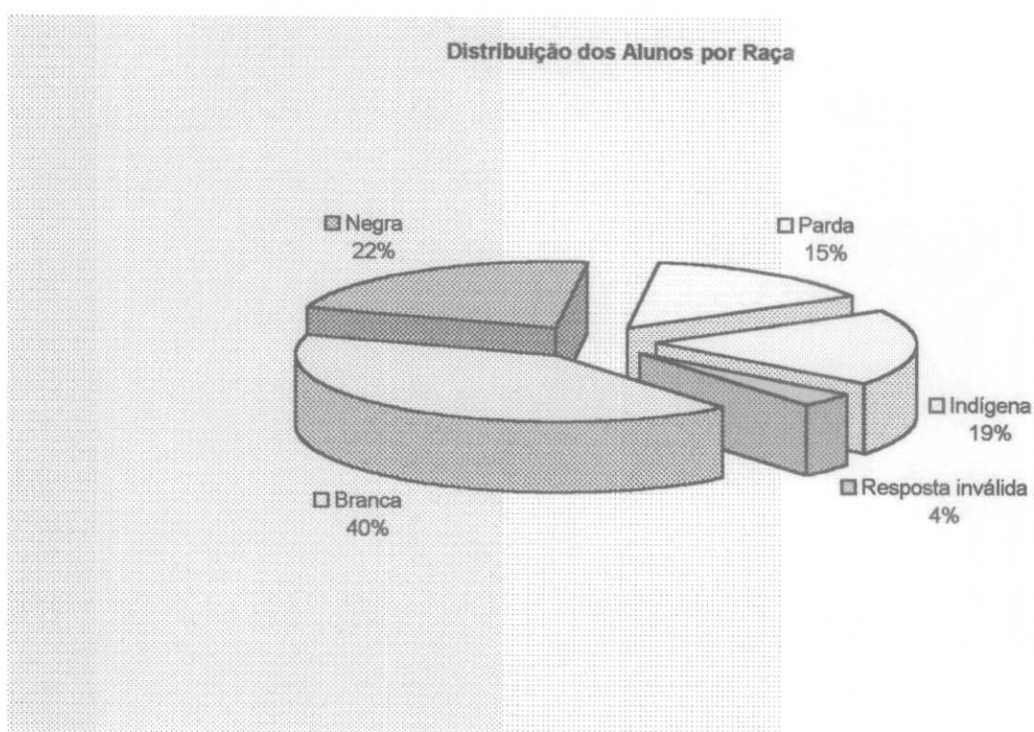
A maioria dos alunos se auto-classificaram como pertencentes à raça branca (40%), 22% se consideram negros, 15% pardos, 19% indígenas e 4% invalidaram suas respostas. Penso que estas invalidações se dão por conta do não estabelecimento de identificações com as opções dadas e principalmente porque é uma questão difícil e complicada se autoclassificar num país carregado de ideologias raciais não favoráveis aos negros.

Observei que os alunos se classificaram com outras raças, exceto como sendo da raça negra. O percentual obtido entre não-negros representa 78%, indicando que a maioria não são negros, enquanto que por minha classificação a maioria dos alunos são afro-descendentes e negros. De acordo com Degler (DEGLER *apud* SOUZA, 2003, p. 68):

O negro é um indivíduo de origem africana, sem qualquer ascendência branca. Se uma pessoa tem qualquer mistura ela é uma outra coisa qualquer: certamente não é branca, mas pode ser mulata ou morena ou parada pois os brasileiros não são cegos à cor... Os brasileiros não se preocupam com o fundamento genético de uma pessoa e, quando qualificam alguém, olham para o cabelo e os lábios e para a cor da pele.

É válido lembrar que a variável raça, neste questionário foi extraída do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São elas: branca, negra, parda e indígena.

| Raça              | Qtd Alunos |
|-------------------|------------|
| Branca            | 11         |
| Negra             | 6          |
| Parda             | 4          |
| Indígena          | 5          |
| Resposta inválida | 1          |



#### ◆ Qual é a cor da sua pele?

Em relação à cor da pele, a opção morena foi a que se destacou com 48% das respostas. Neste momento obtivemos algumas informações interessantes, porém, contraditórias em relação à pergunta anterior. Dentre os 40% dos alunos que se consideram pertencer à raça branca, 33% declarou possuir cor branca. Dentre os 22% que declararam ser da raça negra, apenas 4% são da cor preta e 7% são da cor negra. Isto mostra “que no Brasil existe uma enorme variação de cores entre o branco e o preto” (SOUZA, 2003, p.70). Souza

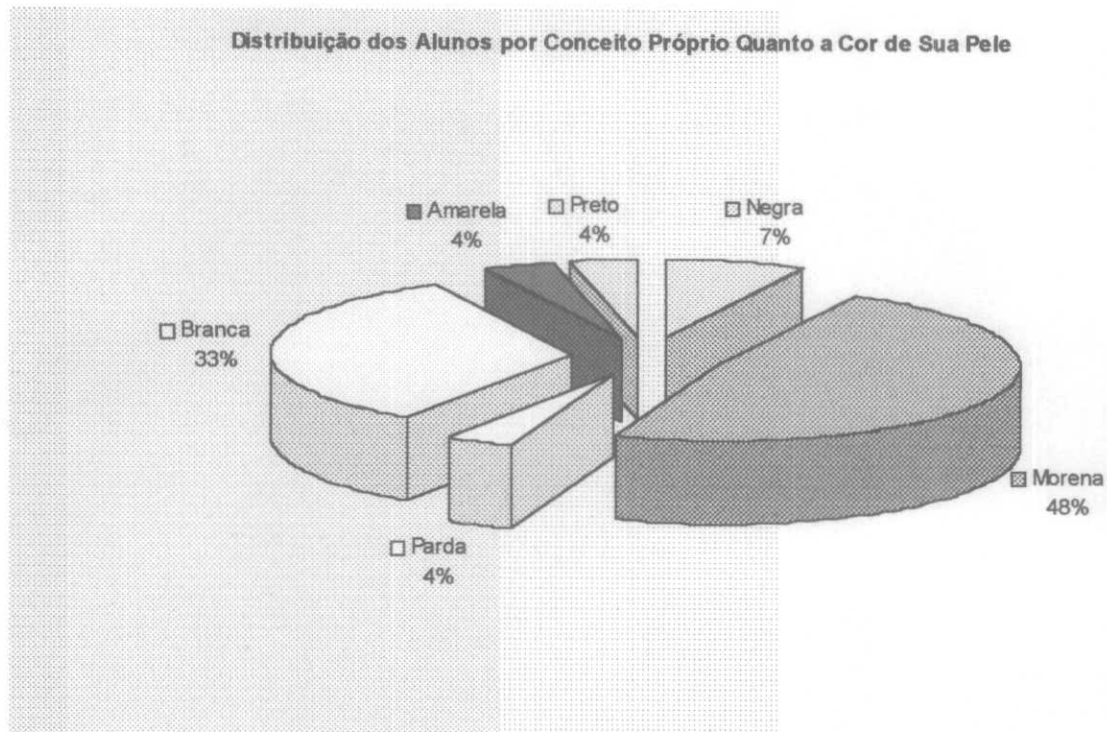
(2003) ao analisar questionários de alunos com perguntas relacionados a cor da pele no ano de 1992 se deparou com 8 auto-denominações diferentes de cor e sequencialmente em 2000, 13 auto-denominações confirmando a dificuldade de se auto-denominar no Brasil.

É interessante observar que a maioria dos alunos classificou sua cor como morena, porém, apenas no Brasil se reconhece essa classificação como cor. Guimarães (1999, p. 44) afirma que esses itens só terão significados dentro de uma ideologia preexistente, e por conta disto funciona como critérios e marcas classificatórios. Quando a cor é uma imagem figurada de raça, a pessoa negra de pele com tonalidade mais clara, não se declara negra, mas sim branca.

Itens como estes contribuíram na elaboração de uma ideologia racista, tornando-se fruto de uma ciência européia que se dispôs a dominar a América, Ásia e África. “E esta ideologia racista ganha força a partir da escravidão negra, adquirindo estatuto de teoria após a revolução industrial européia” (SANT’ÁNA, 2001, p. 41)

| Qual é a cor da sua pele? | Qtd Alunos |
|---------------------------|------------|
| Negra                     | 2          |
| Morena                    | 13         |
| Parda                     | 1          |
| Branca                    | 9          |
| Amarela                   | 1          |
| Preto                     | 1          |



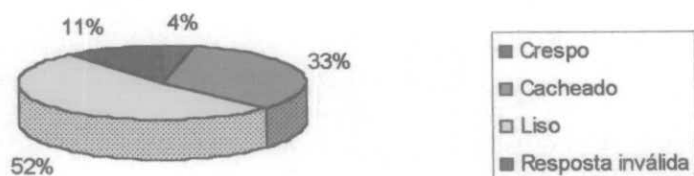


◆ **Qual é o tipo do seu cabelo? / Que tipo de cabelo você prefere?**

Em relação ao tipo de cabelo, muitos alunos dão preferência aos cacheados compridos todavia a maioria prefere cabelos lisos. Estes podendo ser compridos ou curtos. Ao analisarmos estas questões, concluímos que determinada quantidade de alunos não possui o tipo de cabelos que gostariam. De acordo com Ferreira (2001, p. 71) as noções de beleza que construímos socialmente, são derivadas de uma estética branca que caracteriza os olhos verdes e os cabelos lisos. Tais características representam um grande problema para o afro-descendente que a utiliza como uma referência correta, positiva e ideal, desvalorizando suas qualidades e prejudicando a estima destes alunos.

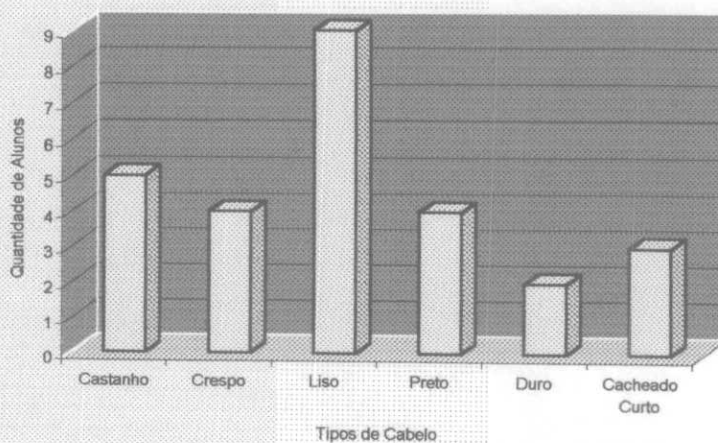
| Que tipo de cabelo você prefere? | Qtd Alunos |
|----------------------------------|------------|
| Crespo                           | 1          |
| Cacheado                         | 9          |
| Liso                             | 14         |
| Resposta inválida                | 3          |

### Tipo de cabelo que os alunos preferem



| Qual é o tipo do seu cabelo? | Qtd Alunos |
|------------------------------|------------|
| Cacheado curto               | 3          |
| Castanho                     | 1          |
| Castanho claro               | 3          |
| Castanho escuro              | 1          |
| Crespo                       | 2          |
| Crespo cacheado              | 1          |
| Crespo comprido              | 1          |
| Duro                         | 2          |
| Liso                         | 4          |
| Liso comprido                | 1          |
| Liso curto                   | 4          |
| Preto                        | 1          |
| Preto cacheado comprido      | 1          |
| Preto curto                  | 2          |

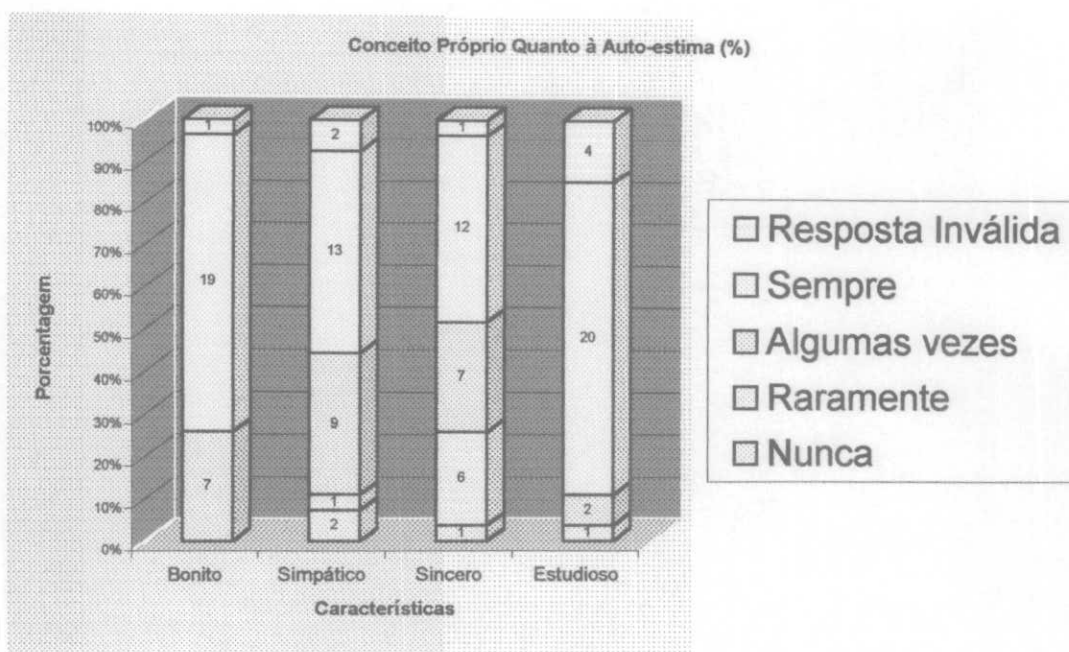
Distribuição de Alunos por Conceito Próprio de Tipo de Cabelo



◆ **Você se considera? (bonito, simpático, sincero, estudioso)**

Grande parte da turma se diz ser sempre estudiosa e, os alunos, se consideram bonitos, simpáticos e sinceros. O resultado corresponde a uma auto-estima elevada por parte dos alunos, e a discriminação racial evidenciada na pesquisa não demonstra ser um fator de relevância para o aspecto pesquisa, pelo menos naquele instante.

| Você se considera? | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Sempre | Resposta Inválida |
|--------------------|-------|-----------|---------------|--------|-------------------|
| Bonito             |       |           | 7             | 19     | 1                 |
| Simpático          | 2     | 1         | 9             | 13     | 2                 |
| Sincero            | 1     | 6         | 7             | 12     | 1                 |
| Estudioso          |       | 1         | 2             | 20     | 4                 |

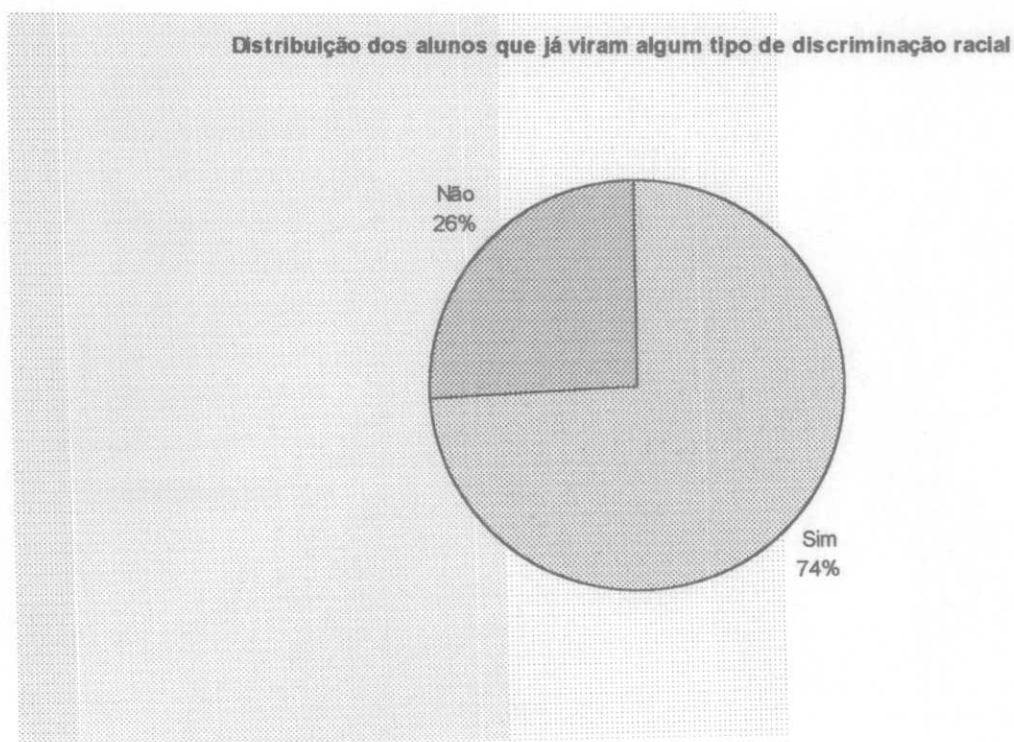


◆ **Você já viu algum tipo de discriminação racial? / Em que local aconteceu essa discriminação?**

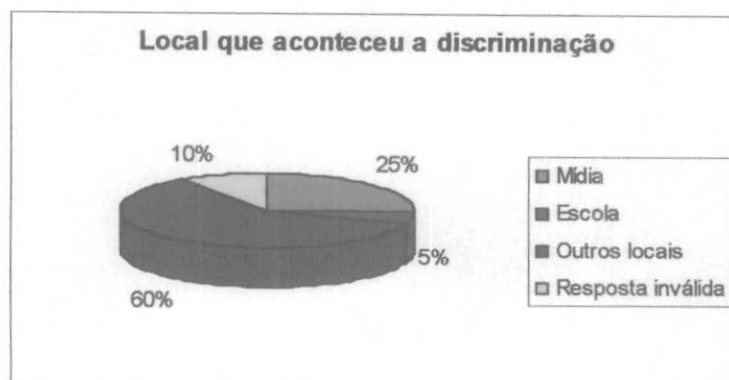
A maior parte dos alunos participantes da pesquisa, declarou ter presenciado uma situação onde tenha ocorrido algum tipo de discriminação racial. Vale lembrar que cada dia esta situação vem conquistando espaços diferentes.

Alguns desses exemplos ocorreram na mídia televisiva, como por exemplo: jornais, novelas e documentários. As crianças de 4ª séries certamente se fizeram valer de exemplos claros e concisos, porém a discriminação racial tanto pelos meios de comunicação como na vida cotidiana, atinge níveis bastante superiores aos que a maioria delas ainda pode vislumbrar. Ferreira (2000) aponta o mito da democracia racial como inibidor de preconceito racial, o que também dificulta o combate às discriminações. Entretanto, “a discriminação opera no nível dos indivíduos de maneira inconsciente e nem sempre identificável como tal” (FERREIRA, 2000, p. 40). Sendo necessário ter uma percepção aguçada para enxergar certas situações preconceituosas.

| Você já viu algum tipo de discriminação racial? | Qtd Alunos |
|---|------------|
| Sim   | 20         |
| Não   | 7          |



| Em que local aconteceu essa discriminação? | Qtd Alunos |
|--|------------|
| Mídia                                      | 5          |
| Escola                                     | 1          |
| Outros locais                              | 12         |
| Resposta inválida                          | 2          |

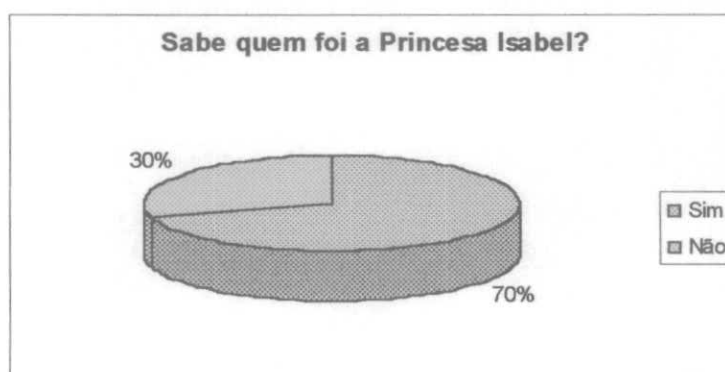


♦ **Você sabe quem foi princesa Isabel? / Você sabe quem foi Zumbi dos Palmares?**

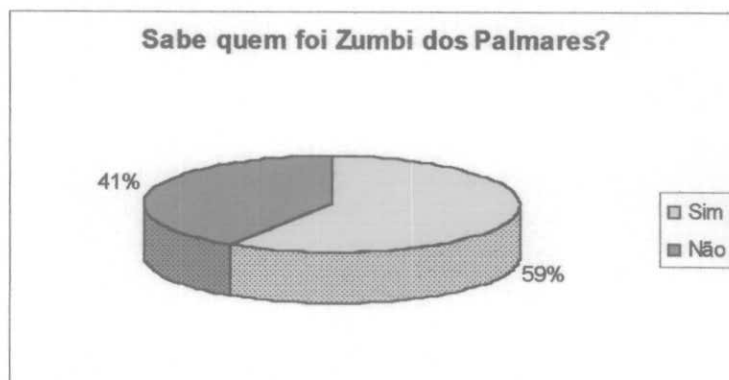
A análise das respostas nos trouxe um resultado interessante, pois grande parte dos alunos já ouviu falar sobre Zumbi dos Palmares. Na classe pesquisada a quantidade de pessoas que reconheciam ambos, pelo menos quantitativamente, era bastante próxima. A diferença final no resultado é pouco expressiva.

A escola legitimou por muito tempo a discriminação racial, atribuindo à princesa Isabel a libertação dos escravos, como se os negros não tivessem participado ativamente neste processo e, a classe social superior da época, de maioria branca europeia, tivesse realizado a abolição da escravatura por iniciativa própria. Desses negros que lutaram positivamente em prol da raça negra, concluímos, na confecção do questionário, que Zumbi dos Palmares foi o melhor representante.

| Você sabe quem foi princesa Isabel? |    |
|-------------------------------------|----|
| Sim                                 | 19 |
| Não                                 | 8  |



| Você sabe quem foi Zumbi dos Palmares? |    |
|--|----|
| Sim                                    | 16 |
| Não                                    | 11 |



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo do cotidiano possibilitou o aprofundamento desta pesquisa e por isto, abordamos o preconceito racial através da esfera cotidiana tendo em vista que é nesta cotidianidade que o homem expõe seus sentimentos e posicionamentos, partindo do pensamento de que todos os homens exercem uma atividade humano-genérico cotidiana, ou seja, estabelecem relações de uma esfera microsocia! com uma esfera macrosocia!.

O cotidiano escolar é, assim constituído através da reunião dessas ações numa instituição educacional. Em suma, o cotidiano escolar pode ser caracterizado como a vida do homem inteiro, onde se colocará em funcionamento todos os sentidos dos sujeitos, os sentimentos e suas vivências sócio-culturais (HELLER, 2000).

Em relação ao racismo, observamos os posicionamentos dos alunos como significado de produção cultural, que conseqüentemente criou profundas raízes no pensamento dos sujeitos, formando a cultura racista que estamos inseridos. O pensamento racista que permeia a sociedade reflete na escola que não discute a questão racial de maneira suficiente.

O preconceito racial aparece nesse cotidiano como Sant'Ana (2001) afirma: "através de uma opinião preestabelecida, imposta pelo meio, época e educação e que regula as relações de uma pessoa com a sociedade (p.54), perpassando evidentemente por toda essa sociedade já que estabelece uma "mediação das relações humanas, sendo definido também como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos" (p.54).

Os alunos vivem posicionamentos racistas sem nenhum tipo de confronto com suas ações. Eles percebem que perpassa por toda sociedade um sentimento de exclusão aos negros, mas não refletem sobre isto, e mais ainda, não são levados a pensar sobre isto.

Os saberes envolvidos na prática educativa diante do preconceito escolar resumem-se na falta de informação que desvaloriza o negro e reforça de maneira negativa, a identidade do aluno negro, excluindo-o deste cotidiano. “Este racismo tende a banir da vida psíquica do negro todo prazer de pensar e todo pensamento de prazer” (COSTA, 1983, p.10). São fatores como este, que me fazem insistir na importância do posicionamento do professor no combate às discriminações raciais. Isso só é possível quando há um conhecimento profundo da questão racial no Brasil, e principalmente, quando há um comprometimento político por parte do professor.

Quando o professor conhecer bem o assunto, poderá inventar e reinventar maneiras de tratar a questão racial na sala de aula e superá-la em seu ambiente. Obviamente, que esta superação não se dará em momentos estanques, como o dia 19 de abril ou apenas o dia 20 de novembro. É necessário um exercício cotidiano, propor atividades de leituras de histórias com personagens negros, discutir acontecimentos reais publicados nos jornais, realizar pesquisas que denunciem o preconceito racial na escola ou também na vizinhança.

O primordial é não silenciar nos momentos em que acontecem cenas racistas no próprio cotidiano da sala de aula ou da escola e trabalhar também a auto-estima dos afro-descendentes porque na medida que há negação de ser negro, percebidas nas cenas racistas, ou o descrédito fornecido aos alunos negros, há também grande baixa estima, que impossibilitará a formação de sujeitos felizes, criativos e sobretudo bem resolvidos consigo mesmo.



## REFERÊNCIAS

- COSTA, Jurandir Freire. *Prefácio*. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4. 1983.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar. Conflito sim. Violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 28-38
- GOMES, Nilma Lino. Escola e Diversidade Étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- GUIMARÃES, Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 1999.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. In. **O trabalho com as famílias**. São Paulo: Ática, 2003
- LESTER, Julius. **Que Mundo Maravilhoso**. São Paulo, Brinque-Book: 2000.
- LOPES, Alice Ribeiro C.. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MOURA, Clovis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Ática, 1994.
- OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.
- PAIS, José Machado. **Análise Social**. Vol.XXII (90), 1986 , p. 7-57
- ROMÃO, Jeruse. **Por Uma Educação Que Promova a Auto-Estima da Criança Negra**. Rio de Janeiro: CEAP, 1999.

ROSA, Sônia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SOUZA, M. Elena V. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4. 1983.

<http://www.editoras.com/pallas/2256.htm> - acesso em 15/12/2005



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

ALUNO (A): Joice Lima de Souza

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: O Preconceito Racial no Cotidiano Escolar.

ORIENTADOR: Professora Maria Elena Viana Souza

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador:

Professor convidado: \_\_\_\_\_

Nota: Dez

Considerações:

A monografia elaborada por Joice Lima de Souza e intitulada "O Preconceito Racial no Cotidiano Escolar" possui inegável relevância acadêmica. Trata-se de um estudo "de folgado" bem elaborado onde podemos perceber suas competências, habilidade e criatividade, pautadas a um firme processo de orientação. A autora articula, com propriedade os conceitos fundamentais dos autores que permearam seu curso e do lado de alguns clássicos da área de relações raciais, buscou aplicá-los com objetividade. Ao longo do trabalho, Joice utiliza uma rica referencial

teórico que, além de ser atual, guarda relações de pertinências com o tema da monografia. Acredito que a elaboração dessa monografia represente, certamente, acrescimento de conhecimentos para a autora e também para o curso, principalmente em função do tema, que se mostra tão relevante e necessário, neste momento histórico.

*Handwritten signature*

**Segundo avaliador:**

**Professor orientador:** Maria Elvira Viana Souza

**Nota:** 10,0

**Considerações:**

O tema "O preconceito racial no cotidiano escolar" não é simples de ser trabalhado, pois, se não tivermos o cuidado de deixar as paixões de lado, elas influenciam, de forma imperceptível, a abordagem científica que deve ser feita. A aluna Joyce conseguiu trabalhar o tema mantendo a distância científica necessária. Conseguiu também dialogar com vários autores de forma criativa e relevante para o entendimento do assunto. Deixou transparecer sua indignação, mas não o fez com "achismos". Enfim, ao trabalhar com esse tema, a aluna obteve acréscimos de conhecimentos e acréscimos de visões mais expandidas de vida, conseguindo enriquecer tanto sua vida acadêmica quanto sua vida profissional.

*Handwritten signature: Maria Elvira V. Souza*

Terceiro avaliador:

Professor da disciplina Monografia II: Ligia Martha Coelho

Nota: 10,0

Considerações:

Contém o elemento fundamentais a um trabalho  
monográfico

Lee

**RESULTADO FINAL**

| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Avaliador 3 | Pontos | Nota Final |
|-------------|-------------|-------------|--------|------------|
| 10          | 10          | 10          | 30     | 10         |

Rio de Janeiro, 15/3/2006

JOICE LIMA DE SOUZA

## O PRECONCEITO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Monografia de Conclusão de Curso  
apresentada ao Curso de Pedagogia  
da Universidade Federal do Estado  
do Rio de Janeiro, como requisito  
parcial para a obtenção do Grau de  
Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Maria Elena Viana Souza – Orientador

---

Prof. Ligia Marta

---

Prof. Ahyas Siss

Rio de Janeiro  
2005