



**UNI-RIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

**Juliana de Oliveira Mattos Silva de Campos**

**A Construção do Conceito de Racismo na Ausência da Imagem**  
**(Uma Investigação Entre Alunos do Instituto Benjamin Constant)**

**Rio de Janeiro**

**2007**

**Juliana de Oliveira Mattos Silva de Campos**

**A Construção do Conceito de Racismo na Ausência da Imagem**  
**(Uma Investigação Entre Alunos do Instituto Benjamin Constant)**

Trabalho apresentado à disciplina Monografia II,  
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
pedagoga pela Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro, orientado pela professora  
Maria Elena Viana Souza.

Rio de Janeiro

2007

**A CONTRUÇÃO DO CONCEITO DE RACISMO NA AUSÊNCIA DA IMAGEM  
(UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE ALUNOS DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT)**

Avaliado por:

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Maria Angela.....UNIRIO

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Maria Elena Viana Souza/orientadora

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Claudia Fernandes/profa Monografia II

Data \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro

2007

## **Resumo**

CAMPOS, Juliana de Oliveira Mattos Silva; SOUZA, Maria Elena Viana (Orientadora). *A Construção do conceito de racismo na ausência da imagem: uma investigação entre alunos do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, 2007. 41 p. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta monografia trata da manifestação do racismo entre adolescentes portadores de deficiência visual. O trabalho de campo foi feito entre alunos internos do Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro. Procurei investigar as percepções que estes adolescentes têm acerca das diferenças raciais e o modo como se apropriam de signos e valores socialmente difundidos na construção de uma identidade étnica.

## **Palavras-chave**

Identidade; Preconceito Racial; Deficiência Visual; Educação Especial.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1 .....	8
A Educação do Negro no Contexto da Escravidão no Brasil	
CAPÍTULO 2 .....	17
Deficiência Visual na História	
CAPÍTULO 3.....	25
Raça, Cultura, Racismo e Preconceito Racial no Contexto das Entrevistas	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37

*B. M. S. F. S.*

## INTRODUÇÃO

“É simples atacar a escravidão em termos gerais e despejar um ódio altamente moral em tais infâmias [...] mas isso em nada nos revela como surgiram tais instituições, por que existiram e que papel tiveram na história.”(Moses Finley, 1991)

Interesses econômicos e políticos motivaram a ação violenta (física, verbal e intelectual) e a exploração da mão de obra dos negros, mais cruelmente no período da escravidão. Mas por que essa dominação foi feita baseada em diferenças de cor de pele?

É certo que nossos descendentes herdaram nossas características físicas, e que é, na maioria das vezes, a eles que dedicamos nosso afeto. Sendo assim, por essa lógica, se tivéssemos que escolher quem desprezar, escolheríamos os diferentes de nós.

Mas, será que na impossibilidade da percepção visual dessa diferença, (pelo menos da cor da pele, já que outras diferenças como tamanho do nariz ou da boca são perceptíveis através do toque) essa discriminação acontece baseada em outros critérios? Ou será que todos são iguais na mente de quem nasceu sem o sentido da visão?

Essas são questões que me levaram a pensar o preconceito racial na ausência da imagem. Nesse sentido, o primeiro objetivo desse estudo foi traçar um histórico sobre a escravidão no Brasil e sobre a questão da educação do negro após a escravidão.

Stuart Hall (2001) afirma que

na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.  
(p. 25)

Inspirada pela citação do autor, o segundo objetivo foi identificar como acontece a disputa de identidades quando há ausência da imagem. Ou seja, perceber como as pessoas negras e brancas sem visão disputam recursos simbólicos e materiais para a construção de uma identidade que permita-lhes ter acesso aos bens sociais. Para tanto, fez-se necessário trabalhar num primeiro momento a escravidão no Brasil, como o início do preconceito racial na nossa sociedade e o processo de inserção do negro liberto na sociedade, como uma tentativa de se traçar o início da hierarquia social baseada nas diferenças raciais.

Foi necessário também buscar conhecimentos sobre a deficiência visual, numa tentativa de elucidar para o leitor aspectos sociais e biológicos que envolvem a vida daqueles que não possuem o sentido da visão.

As questões de estudo pautaram-se nas seguintes indagações:

- Como acontece a disputa de identidades na ausência da imagem? Esta foi a questão que me ocorreu quando comecei a frequentar o Instituto Benjamin Constant e a pensar sobre a representação social na ausência da imagem.
- Como são formados os conceitos abstratos como beleza, por exemplo, pelas pessoas que não têm o auxílio da visão?

Geralmente, as pessoas cegas são auxiliadas ou conduzidas por algum parente ou pessoa próxima que têm, certamente, grande influência na formação de conceitos abstratos pelas pessoas cegas de nascença. Nesse sentido, outras questões afloraram:

- Será que o preconceito racial também é transmitido a essas pessoas? E principalmente, será que o racismo é praticado entre essas pessoas?

Certamente, para uma análise mais aprofundada da questão, eu precisaria realizar uma pesquisa com os cegos e seu meio social, mas, na impossibilidade de realização de uma pesquisa deste porte por questões, principalmente de tempo, tentei traçar algumas considerações a esse respeito através de uma entrevista, feita com alguns internos do Instituto Benjamin Constant, da segunda fase (antigas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries).

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO DO NEGRO NO CONTEXTO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

#### Aspectos Ideológicos da Escravidão no Brasil

A escravidão foi, com certeza, o pico mais alto que o racismo atingiu na sociedade brasileira. Mas, isso não significa, de forma alguma, que ele tenha acabado junto com a lei que tornou a escravidão ilegal.

Trazida pelos invasores portugueses, que se auto-intitulavam “civilizados”, a escravidão foi implantada no Brasil de acordo com interesses locais dos brancos que aqui chegaram. Libanio (1995), citando o padre Manuel da Nóbrega, relata o quanto a escravidão era justificada pelo sistema econômico vigente na época, em Portugal: “Não é escandaloso de pagar as nossas dívidas em escravos, pois, eles são a moeda corrente no país (Angola), assim como o ouro e a prata o são na Europa e o açúcar no Brasil.” (p. 78)

Houve, portanto, uma “coisificação” do ser humano negro, que era visto como simples objeto, máquina ou moeda corrente, justificativa para a contradição ao cristianismo, base do paradigma da época. Nas palavras de Montesquieu, “é impossível supormos que tais gentes (negros) sejam homens, pois, se os considerássemos homens, começaríamos a acreditar que nós próprios não somos cristãos.” (MONTESQUIEU *apud* LIBANIO, 1995, p. 78)

Pregava-se a idéia de que negros não eram seres racionais e foram “feitos” para servir aqueles que os conseguem dominar, como cavalos ou bois. E se são domináveis e servem como qualquer animal domesticável é porque são irracionais. Apenas animais domesticáveis. Ainda assim, com toda essa lógica pregada pela Igreja, havia, entre os homens “civilizados”, quem discordasse dessa prática, embora, na maioria das vezes, de forma dócil, “civilizada”. E para convencer essas “ovelhas um pouco desgarradas” e também os próprios negros, a fim de manter uma dominação sem esforços, outro argumento era disseminado:

(...) jogava-se com os laços afetivos entre a senhora-mãe e o escravo-criança. Dizia-se que essa relação tinha uma dimensão afetiva que não existia entre os assalariados. Os filhos dos escravos participavam do carinho da senhora, brincavam com os filhos do senhor e viviam infância mais feliz que muitos filhos de trabalhador pobre livre.” (LIBANIO, 1995, p 78)

Mas, muitas contradições surgiam entre a prática da escravidão e o cristianismo. Conforme relata Libanio (1995), “a escravidão era uma graça para os próprios negros, tirando-os da ignorância religiosa pagã, convertendo-os ao cristianismo, salvando-os do perigo da condenação eterna a que estavam sujeitos na África.” (p. 79)

Se os negros eram tidos como seres irracionais e, segundo a Igreja, não possuíam alma, como poderiam ser salvos da ignorância e da condenação eterna através do cristianismo? Além desses, outros argumentos foram levantados em defesa da escravidão. O mais importante deles era o que dizia respeito à questão econômica.

Dizia-se que manter trabalhadores assalariados era desvantajoso financeiramente e requeria grande riqueza para mantê-los, logo, a solução mais lucrativa, era a de possuir escravos. Além de lucrativos os escravos conferiam poder a seus senhores, pois eram bens adquiridos, moeda de troca.

Acredito ser esse o argumento mais forte a favor da escravidão, pois, quando se mexe no direito à posse, mesmo que seja a posse de um ser humano, mexe-se com os sonhos dos homens brancos e livres, pois, os homens brancos, livres e senhores de escravos não queriam abrir mão de sua riqueza, poder e status; e os homens brancos, livres e pobres, pelo menos a maioria deles, sonhava em um dia ter riqueza, poder e status. Tudo isso incluía a posse de escravos, para servi-los e conferir lhes poder.

O homem é tão vulnerável à questão econômica, à posse, que somente quando a escravidão já não era mais um negócio rentável que o movimento abolicionista ganhou força. Com a Revolução Industrial na Inglaterra, novas relações de trabalho surgiram. A rentabilidade da mão de obra escrava já não era mais uma realidade, dando lugar ao trabalhador livre, que nesse momento, passa a ser mais vantajoso para os senhores.

Sem essa reviravolta no quadro econômico, provavelmente a escravidão ainda se manteria por um bom tempo, pois, os argumentos do movimento abolicionista baseados na ética e na religiosidade não teriam vencido a idéia de que o Brasil seria economicamente destruído sem a escravidão.

É lógico que essa destruição econômica dizia respeito apenas ao estilo de vida dos senhores, pois, os negros viveriam muito bem, já que eram impedidos de usufruir dos frutos de seu próprio trabalho. E, foi esse novo quadro econômico que fez com que a Lei Áurea fosse aprovada em Assembléia Geral, com 83 deputados a favor e 9 contra. Restringiu-se o direito de propriedade somente às coisas e não mais às pessoas.

A Igreja inverteu seus argumentos:

Os índios e todos os outros povos, de todas as raças, que poderão vir a ser descobertos pelos cristãos, não devem ser privados de sua liberdade ou da posse de seus bens, mesmo que não estejam dentro da fé em Jesus Cristo. Todos os homens, de todas as raças, deverão gozar de sua liberdade, ficar senhores de si mesmos e não será permitido a ninguém reduzi-los à escravidão.” (Paulo III, *Sublimis Deus*, 1537 *apud* LIBANIO, 1995, p. 82)

Mais recentemente, teve-se no Concílio Vaticano II a seguinte orientação:

Dotados de alma racional, e criados à imagem de Deus, todos os homens têm a mesma natureza e a mesma origem; redimidos por Cristo, todos gozam da mesma vocação e destinação divina: deve-se, portanto, reconhecer cada vez mais a igualdade fundamental entre todos. (Concílio Vaticano II, *Gaudium et spes*, n.29:1965 *apud* LIBANIO, 1995, p. 83)

Mas, como os negros recém-libertos foram “inseridos” na sociedade dos brancos? Existem muitos estudos que falam sobre a abolição da escravatura, mas pouco se vê, na literatura especializada, sobre a acomodação desses novos “cidadãos” à vida livre. Talvez, não seja mera coincidência que essa parte da história seja tão negligenciada, pois, a versão dos “perdedores”, na maioria das vezes, não interessa.

Reforçando o pensamento de Skidmore (1976), Hasenbalg, em seu livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* (1979), informa que

no fim do século XIX (...) o progresso era entendido como exigindo o branqueamento do país. De certa forma, o pensamento e a prática abolicionista revelam o destino do escravo e da população de cor livre após a abolição. Os abolicionistas viam o escravismo como um obstáculo à modernização econômica, bem como à promoção da imigração européia. (p.132)

Hasenbalg (1976) argumenta ainda que “a base racista do pensamento abolicionista evidenciou-se na rejeição de várias tentativas de promover a imigração de chineses para atender à falta de mão de obra das plantações de café.” (p. 145)

Nas palavras de Skidmore (1976),

os argumentos pós-escravistas brasileiros não usavam teorias de inferioridade racial para justificar a manutenção do regime. Os abolicionistas, por sua vez compartilhavam o ideal de branqueamento, que permitia um compromisso entre a realidade sócio-racial do país e as doutrinas racistas que se originaram na Europa e Estados Unidos. (87)

Talvez esse argumento explique a configuração do pensamento racista atual na sociedade brasileira. Ele não é explícito como o da sociedade norte americana, mas, talvez, consiga ser ainda mais preconceituoso e discriminatório.

Enfim, a solução eleita para a falta de mão-de-obra escrava era a imigração européia.

O braço livre desejado era o braço estrangeiro, sem mácula, não o braço do liberto ou do negro degradado pela escravidão. Esse, ao contrário, passava a ser considerado *em si mesmo*, independentemente do sistema escravocrata, como causa de ociosidade, marasmo, dissolução. O que fora fruto da escravidão passava a ser confundido com sua causa e tido como fator de imobilismo e atraso. (CARDOSO, *Apud. Hasenbalg*, 1979, p. 126)

O movimento abolicionista brasileiro desapareceu com a própria escravidão, pois, a imigração européia era vista não só como solução para a falta de mão de obra na agricultura, mas, como um sonho de modernização, onde o branqueamento era um dos pontos mais importantes.

Emília Viotti da Costa (1882) afirma que:

[...] fora primordialmente uma promoção de brancos, de homens livres. A adesão dos escravos viera depois. Nascera mais do desejo de libertar a nação dos malefícios da escravatura, dos entraves que esta representava para a economia em desenvolvimento, do que propriamente do desejo de libertar a raça escravizada em benefício dela própria, para integrá-la à sociedade dos homens livres. Alcançando o ato emancipador, abandonou-se a população de ex-escravos à sua própria sorte. (p.67)

Os imigrantes europeus ganharam o mercado de trabalho brasileiro, jogando-se para segundo plano a mão-de-obra brasileira e excluindo o ex-escravo. Paul Hugon, em *Demografia Brasileira* (1973), afirma que

A imigração alcançou seu auge nos anos seguintes à abolição. Entre 1888 e 1900, 1.433.369 imigrantes vieram ao Brasil. Quase 60% deste total eram italianos, a maioria dos quais dirigiu-se para o estado de São Paulo. Entre 1901 e 1910, 671.351 estrangeiros chegaram ao Brasil; outros 817.744 vieram entre 1911 e 1920 e finalmente mais 840.205 entre 1921 e 1930. (p.98)

A chegada maciça dos imigrantes europeus modificou a configuração racial no Brasil. O processo de branqueamento aconteceu de forma lenta, mas, substancial. O quadro a seguir ilustra o desenvolvimento dessa configuração.

#### Distribuição da População Estrangeira por Estados do Sudeste e Regiões do País (1872 – 1920)

	1872	1890	1900	1920
	Número %	Número %	Número %	Número %
Rio de Janeiro	94.646 24,7	16.140 4,6	50.578 4,7	50.381 3,2
Distrito Federal	84.730 22,1	135.202 44,2	195.894 18,2	239.129 15,3
São Paulo	29.622 7,7	75.030 21,4	478.417 44,5	829.851 53,0
	3.688 1,0	5.153 3,7	39.796 3,7	62.753 4,0

Paraná	16.163	4,2	6.198	1,8	29.550	2,8	31.243	2,0
Santa Catarina	41.624	10,9	34.765	9,8	135.099	12,6	151.025	9,6
Rio G. do Sul Sudeste	270.473	70,6	292.488	83,3	929.324	86,5	1364.3828	7,1
Resto do país	112.856	29,4	58.824	16,7	145.187	13,5	201579	12,9
Total	383.329	100,0	351.312	100,0	1.074.511	100,0	1.565.961	100,0

(Fonte IBGE – Censo Demográfico de 1950)

Houve uma diminuição da população não branca em todos os Estados. No Sudeste a população de cor passou de 49% em 1872 para 16% em 1950. O resto do país teve um processo de branqueamento mais lento, a população de cor baixou de dois terços para 53% durante o mesmo período.

Segundo Hasenbalg (1976), a falta de informação sobre a estrutura ocupacional de quase todos os estados no censo de 1890 e a ausência de dados sobre cor da população nos censos de 1900 e 1920 tornaram difícil reconstruir os processos de reincorporação de negros e mulatos ao mercado de trabalho e à estrutura social mais ampla.

### A Educação no Contexto Escravista

A questão da educação do negro é um ponto de grandes discussões até hoje. Segundo Marcus V. Fonseca (2000), com o fim da escravidão a educação dos negros que deveriam entrar no mercado de trabalho como assalariados entrou em questão. Não que a burguesia se incomodasse com o destino destes seres, mas esse contingente de homens negros livres, se organizados, poderiam se tornar um perigo eminente para a elite burguesa.

A Lei do Ventre Livre que veio como uma forma de se eliminar o trabalho escravo de forma lenta e gradual, sem prejudicar em demasia os senhores, trouxe com ela a discussão sobre a educação e a responsabilidade sobre essas crianças que seriam filhas de escravos, residentes nas fazendas dos senhores de suas mães, mas, que seriam livres.

Perdigão Malheiros, em 1867, (*apud* Hasenbalg), foi o primeiro a questionar sobre que educação tais crianças receberiam, já que sendo livres se tornariam cidadãos do Império. Segundo ele,

O essencial que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir ai se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões. (p.167)

No entanto, quem se responsabilizaria pela educação destas crianças?

Os senhores não queriam ter custos e trabalho com algo que não lhes renderia nada, que não lhes pertencia. E, o Estado alegava não ter recursos para se responsabilizar por estas crianças.

O parecer da comissão responsável pela leitura do projeto de lei apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 1870, dizia:

*“Art. 7º - Os filhos das escravas nascidos depois da publicação desta lei serão considerados livres. Os libertos em virtude desta disposição ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, que exercerão sobre eles o direito de patronos, e terão a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando-lhes sempre que for possível a instrução elementar.”* (Câmara dos Deputados, 1874, p.27).

A utilização de termos vagos e abstratos servia de brecha para que os senhores se sentissem livres de compromissos com a educação dessas crianças. Marcus Fonseca (2001) afirma que “legislar sobre o *sempre que possível* é muito mais uma intenção do que necessariamente uma determinação; a possibilidade, ou o *sempre que possível*, é algo muito subjetivo para ser abarcado pelos nexos causais que motivam uma lei.” (p.105)

Mas, não apenas questões financeiras eram o motivo do empurra-empurra dos senhores para o Estado e do Estado para os senhores. Os senhores alegavam que esta lei poderia criar dois sistemas de tratamento dentro de suas fazendas: um para os negros livres e outro para os não libertos.

Segundo o deputado Rodrigo A. Silva,

*“Se o patrono tem obrigação não só de criar e tratar dos filhos de suas escravas, como pessoas livres, mas também de dar-lhes a educação que devem ter os cidadãos em tais circunstâncias o projeto nesta parte além de vexatório, é inexecutível... Introduzido nestes estabelecimentos dois sistemas, um severo e disciplinar para os escravos e outro de harmonia teremos constituído para os proprietários uma posição rodeada de embaraços, tão cheia de obrigações e de ameaças, que eles jamais aceitarão por vontade própria.”* (Câmara dos Deputados, 1874, p.99<sup>3</sup> ).

A Lei do Ventre Livre acabou sendo aprovada da seguinte maneira;

*Segundo essa lei, todas as crianças nascidas após 28 de setembro de 1871, passam a ser consideradas de condição livre, porém, deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães. Quando atingissem essa idade, o senhor faria uma escolha: ficaria com o menor até a idade de 21 anos – podendo inclusive durante todo esse período*

*utilizá-lo como trabalhador, ou o entregaria ao Estado, mediante uma indenização de seiscentos mil réis.*

Essas condições permitiam que os senhores continuassem com essas crianças nos mesmos moldes da escravidão até que completassem 21 anos, ou seriam indenizados. O que mostra a preocupação com a perda financeira dos senhores e não com o destino destas crianças, pois, ao permanecerem com os senhores (ainda como escravos), esses não eram obrigados a proporcionar-lhes educação para que depois dos 21 anos pudessem participar da sociedade como cidadãos livres capazes de assumir funções de trabalhadores assalariados.

Segundo relatório de 1879, apresentado a Assembléia Geral Legislativa, pelo então Ministro João Lins Vieira Cansação de Sinibu (*apud. Marcus Vinicius Fonseca*), oito anos depois da implementação da Lei do Ventre Livre, quando teriam as primeiras crianças em situação de serem entregues ao Estado, contava-se 192.000 crianças. Motivo de grandes preocupações para o governo, já que se os senhores resolvessem entregar tais crianças, o Governo não só teria que dispor de recursos para indenizar esses senhores como teria que ter estrutura para acolher e educar essas crianças.

De fato, logo após a aprovação da Lei do Ventre Livre, várias propostas de criação de associações com o fim de cuidar e educar essas crianças foram apresentadas ao Ministério da Agricultura. Parcerias foram realizadas, como o *Estabelecimento Rural de São Pedro*, que foi uma parceria estabelecida com o agrônomo Francisco Parentes, que recebeu quatro fazendas para a criação de tal associação, onde deveria se realizar a educação dos libertos.

Regia o contrato que a associação deveria “educar física, moral e religiosamente os libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871 “...proverá, outrossim, a educação moral e religiosa dos adultos.” (Contrato, 1874). (*Apud. Marcus V. Fonseca, p.17*)

Mas, as parcerias que se estabeleceram não dariam conta de receber todas as crianças se os senhores resolvessem entregá-las ao Estado.

Segundo Fonseca (2000), para alívio do governo, a maioria dos senhores optou por permanecer com as crianças até que completassem 21 anos, usufruindo de seu trabalho (mantendo-os na condição de escravos). O que significa que um pequeno número de crianças foram beneficiadas com a Lei, e tiveram acesso a uma forma institucional de educação (elementar). Diferente das crianças que ficaram sob a guarda dos senhores e receberam uma educação estritamente familiar. E como os escravos não tinham acesso à língua escrita, as crianças que eram educadas nas fazendas por seus familiares também não eram alfabetizadas.

Com o tempo, a necessidade de uma educação institucional para os negros se tornou evidente, e no Congresso Agrícola, realizado no Rio de Janeiro em 1878, um de seus participantes se expressa da seguinte maneira: *“Para que tão momentosa necessidade seja satisfeita, será preciso que o Estado se encarregue da instrução primária e secundária,(...) o Estado deve abrir escolas primárias em todas as freguesias, capelas, pequenos povoados, onde ainda não existam, especialmente escolas práticas especiais de agricultura, entre estas algumas industriais auxiliares da agricultura, para órfãos e para os ingênuos entregues ao governo, onde estes desvalidos, a par de um bom ensino elementar, teórico e prático, recebam a educação santa do trabalho, e que devem ser distribuídas pelas províncias com relativa igualdade, ao alcance da grande lavoura, para lhe fornecerem braços, e em lugares d’onde seja fácil a exportação, para servirem de núcleo a colonização estrangeira.”* (Ministro João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, 1878, p. 55, *Apud. Marcus V. Fonseca, p.20*)

A intenção de se formar um contingente de mão de obra barata e politicamente correta, ou seja, de acordo com os novos moldes de organização social brasileiras, se torna evidente neste texto, pois, os libertos deveriam ser educados para continuarem nas mesmas posições e funções só que como trabalhadores livres, ou seja, poderiam escolher para quem iriam trabalhar.

Já os filhos da burguesia, eram educados para ocuparem as posições de comando, pois, a sociedade continuava organizada de forma hierárquica, e os negros ficavam na base da pirâmide, sustentando os brancos comerciantes, senhores e doutores.

O fim da escravidão no Brasil não acabou com a hierarquia social baseada nas diferenças raciais. A sociedade se modernizou e os negros que têm um déficit educacional de décadas continuam ocupando a base da pirâmide social. Poucos conseguem, através de muita luta, furar o bloqueio do preconceito e chegar a lugares mais altos.

Muitas são as pesquisas que mostram que são poucos os negros que conseguem chegar as Universidades brasileiras, embora estes representem a maioria da população. Recentemente, foi lançado no Brasil um projeto de grande escala, que visa à inserção do jovem negro e pobre nas Universidades públicas ou nas Universidades particulares através de bolsas de estudo. Este projeto tem como objetivo não só a tentativa de diminuição das desigualdades sociais baseadas na discriminação racial, mas, tem o papel primordial de trazer a tona à questão do preconceito racial no Brasil, pois, se o preconceito no Brasil é

disseminado de uma forma sutil e indireta, o seu combate tem que ser de uma forma explícita e direta, mostrando onde ele está e discutindo a questão abertamente.

A crença de que o negro é um ser inferior ao branco, que chegou ao Brasil junto com a escravidão dos africanos, plantou raízes no consciente coletivo do povo brasileiro que começava a se formar através da imigração. Essas raízes se refletem hoje na disputa de identidades, que cria estigmas e mantém o preconceito.

## CAPÍTULO II

### DEFICIÊNCIA VISUAL NA HISTÓRIA

A deficiência, ou a diferença é um conceito construído socialmente, que se baseia na relação que se faz entre os “deficientes” ou “diferentes” e os considerados “normais” ou os modelos eleitos como os “perfeitos”.

A deficiência visual já foi vista e tratada de várias formas em culturas diferentes. Visões cercadas de crenças, valores e ideologias, que introduzidas no consciente coletivo, resultavam em práticas sociais, muitas vezes, violentas e excludentes.

Em quase todas as sociedades primitivas, não havia deficientes, pois, estes eram mortos ou abandonados. Era normal executar as crianças que nasciam com algum tipo de deficiência e exilar os que saíam dos padrões considerados aceitáveis para a sobrevivência na época, como velhos, pessoas que ficavam cegas e etc.

Para Dias e Silveira (2005) não eram apenas as difíceis condições de vida da época que levavam à prática tão drástica de se eliminar os cegos e todos os considerados inválidos. Nestas sociedades, acreditava-se que as pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos e ter contato com eles significava ter contato com o demônio, o que criava um clima de terror em volta destas pessoas.

Também existia a crença de que a cegueira era um castigo infligido pelos deuses aos pecadores ou aos descendentes de pecadores. Algumas tribos nômades abandonavam seus doentes, velhos e pessoas com deficiências em lugares inóspitos, expostos a riscos de um confronto com animais ferozes e/ou com tribos inimigas. Na Antiguidade, para os povos hebreus, qualquer pessoa de qualquer família, fosse esta coxa, cega, corcunda, ou tivesse um pé ou mão quebrados, era considerada indigna. Tal pessoa era detentora, também, de poderes demoníacos, cujos pecados eram expressos pelos sinais corporais (“marcas”) que evidenciavam os maus espíritos. (João Roberto D. Franco e Tércia Regina da Silveira, 2005).

Segundo Mecloy (1974) em Atenas, na Grécia Antiga, os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados. Já em Esparta, onde o cidadão pertencia ao Estado, os pais tinham o dever de apresentar seus filhos perante os magistrados em praça pública; as crianças com deficiências eram consideradas

subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, atitudes perfeitamente de acordo com os ideais atléticos e clássicos que formavam a base da organização sociocultural da época. Em Roma, o procedimento mais comum também era o da eliminação.

A cegueira também já foi utilizada, durante a Idade Média, como castigo ou como uma vingança. No século XI, Basílio II, imperador de Constantinopla, após ter vencido os búlgaros em Belasitza, deu ordem para que fossem arrancados os olhos de seus quinze mil prisioneiros e os fez voltar para sua pátria. Porém, a cada cem homens, um deveria ter um dos olhos poupado para que fosse o guia dos outros noventa e nove. Neste mesmo período, a cegueira era utilizada como pena judicial. Aplicada aos que cometiam crimes onde havia a participação dos olhos. (Dias e Silveira, 2005)

A instituição mais importante da Idade Média, destinada exclusivamente para cegos, foi criada em 1260, por Luiz XIII, em Paris. Trata-se do asilo de Quinze-Vingts que tinha o objetivo de atender trezentos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados pelos sarracenos, durante as Cruzadas. Esta instituição também ofereceu atendimento outros cegos franceses. (Mecloy, 1974)

No entanto, segundo Dall'Acqua (1997), ao contrário do que a literatura aponta, o asilo de Quinze-Vingts foi criado, não com o intuito de abrigar os soldados franceses que ficaram cegos durante as Cruzadas, mas com o objetivo de retirar das ruas de Paris os cegos franceses que viviam como mendigos.

A situação das pessoas com deficiência se modificou com o crescimento e o fortalecimento do cristianismo. O ser humano elevou-se à categoria de valor absoluto e todos os homens, sem exceção, passaram a ser considerados filhos de Deus. A cegueira deixou de ser um estigma de culpa e transforma-se num meio de ganhar o céu. Tal premissa era válida também, segundo o Evangelho, para o homem que tivesse piedade dessa pessoa. (Mecloy, 1974)

Esta nova visão em relação ao ser humano, fez com que várias questões fossem levantadas em relação à cegueira. A cegueira poderia significar um presente de Deus, pois, quem a tivesse seria um eleito, iria direto para o céu, ou seria aquele que expiaria as culpas alheias, já nascendo cego não poderia estar sendo castigada por seus próprios pecados.

Segundo Pessoti (1984), a solução do clero para estas questões sobre a pessoa com deficiência consistia em duas atitudes. A primeira era a atenuação do castigo, transformando-o em confinamento, de tal modo que segregá-la era praticar a caridade, pois,

o asilo garantia um teto e alimentação; no entanto, enquanto se protegia o cristão com deficiência, escondia-se e isolava-se o incômodo e o inútil. A segunda atitude baseava-se na caridade como castigo, pois, era o meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas inconvenientes dos deficientes. A Inquisição, porém, sacrificou como ateus ou possuídos, milhares de pessoas, entre elas, pessoas com deficiência.

O pensamento renascentista é um divisor de águas na forma de se pensar a deficiência, pois, questionou preconceitos, valores, crenças e práticas sociais. A deficiência não era mais definida como obra do demônio ou de Deus. A visão religiosa deu lugar a uma concepção organicista.

Os conhecimentos em relação à deficiência visual foram aprofundados a partir do século XVIII. Surgiram, neste período, como relata Sanchez (1992) os primeiros conhecimentos anátomo-fisiológicos importantes que desencadearam o desenvolvimento de uma compreensão científica sobre o funcionamento do olho e do cérebro, e suas respectivas estruturas.

Nos séculos XVIII e XIX aconteceram duas reviravoltas na história das pessoas com deficiência visual. A primeira foi em 1784, quando Valentin Haüy inaugurou, na França, o Instituto Real dos Jovens cegos de Paris. Esta foi a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas. A segunda aconteceu em 1829 [mais adiante está 1825], quando Louis Braille, aluno deste Instituto, inventou o Sistema Braille, processo de leitura e escrita em relevo, tendo como base a signografia inventada por Charles Barbier. , a signografia consistia num código secreto militar denominado “escrita noturna”, composto da disposição de doze pontos em relevo, cujas combinações formavam os símbolos fonéticos. (Mecloy, 1974)

Louis Braille inventou seu código com uma combinação de seis pontos, dispostos em duas filas verticais de três pontos cada uma, que combinados de acordo com o número e a posição, formam sessenta e três símbolos, suficientes para representar todo o alfabeto, números, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais. Esta invenção abriu um novo horizonte para os cegos: a utilização de um mecanismo concreto de instrução e de integração social. A partir da invenção deste sistema, em 1825 , Louis Braille desenvolveu pesquisas que resultaram na proposta que definiu sua estrutura básica, no ano de 1837. Este sistema é utilizado ainda hoje no mundo inteiro. Onze países europeus e os Estados Unidos

se reuniram num Congresso Internacional, no ano de 1878, onde ficou decidido que o Sistema Braille seria padronizado e utilizado mundialmente como forma de ensino de pessoas cegas.

Depois da Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, é que se passou a aceitar a idéia de receber pessoas cegas na escola regular. Começa, então, a construção de um pensamento de inclusão, e em virtude dos soldados que foram mutilados durante a guerra, fez-se necessário criação de programas sociais para reintegrar essas pessoas à sociedade. Neste mesmo momento, as organizações de direitos humanos passaram a preocupar-se em garantir que, depois de reabilitadas, essas pessoas pudessem, de fato, voltar a participar do sistema social.

Leis e programas de atendimento educacional foram criadas, no final da década de 1960 e durante a década de 1970, para favorecer a integração da pessoa cega na escola regular e no mercado de trabalho. A integração baseava-se, principalmente, no modelo médico de deficiência cujo objetivo era adaptar a pessoa com deficiência às exigências ou necessidades da sociedade como um todo. (Sasaki, 1998; Santos, 1995, *Apud. Dias e Silveira, 2005*)

A partir da década de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994), passou a vigorar a “era da inclusão”, em que as reivindicações não se voltavam apenas para o direito das pessoas com deficiência de participar ativamente da sociedade, mas sim, a obrigação da sociedade, como um todo, de se adaptar às diferenças ou as necessidades individuais.

Mas, as modificações propostas pelo pensamento integracionista, que acredita que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas, ainda estão longe de se realizar. Em alguns países da África, por exemplo, as pessoas cegas são isoladas, mantidas fora do olhar das pessoas consideradas “normais”, pois, lá ainda se acredita que a cegueira é um tipo de maldição ou castigo divino. No Brasil, embora já não exista mais tal crença, o processo de inclusão das pessoas com deficiência ainda caminha a passos lentos. A inclusão dessas pessoas nas escolas regulares é hoje um ponto de discórdia mesmo entre os teóricos da área de Educação Especial.

Um grupo defende a idéia de que todos têm direito a ter acesso aos espaços públicos, convivendo normalmente com a sociedade em geral. Por outro lado, um outro grupo

argumenta que essas pessoas necessitam de uma atenção especial, que não terão em uma sala de aula mista, em uma escola regular. Os deficientes visuais, por exemplo, utilizam o Sistema Braille como forma de escrita.

Como seria o trabalho de uma professora que fosse responsável por uma das turmas superlotadas, como é comum no nosso sistema público de educação, e tivesse que alfabetizar alunos em Braille e em tinta? Será que podemos especializar todos os nossos professores da rede pública de ensino, para que esses possam suprir as necessidades de alunos com deficiência visual e auditiva, por exemplo? Ou será que teremos que formar núcleos de atendimento a essas pessoas, como já vem acontecendo em alguns municípios? Esses alunos têm que se deslocar, às vezes, por longas distâncias para conseguirem uma escola com um professor que possa atendê-los como eles precisam, criando-se, assim, uma nova forma de exclusão, pois, os alunos não podem escolher onde vão estudar.

E, mesmo que todos os professores tivessem condições de receber qualquer aluno, com qualquer tipo de deficiência, será que esse aluno seria recebido pela comunidade escolar como um aluno “normal”? Será que só colocar o deficiente dentro da escola regular vai modificar uma mentalidade de exclusão construída durante centenas de anos?

A Constituição Federal de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem que a educação, dever constitucional do Estado, é um direito de todos e que a educação especial inicia-se durante a educação infantil, na faixa etária de zero a seis anos, devendo ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mas a legislação não define que a matrícula do aluno com necessidade educativa especial ocorra obrigatoriamente em classes comuns da escola regular.

Há quem acredite que seja impossível se alcançar uma organização social inclusiva dentro do sistema capitalista, que prega a exclusão e a competição sem limites. É a lei do mais forte. Conforme Oliveira (2004), “todo argumento em prol da escravidão e da eliminação dos deficientes nasce de uma concepção *a priori*, segundo a qual alguns homens teriam um grau de humanidade inferior aos outros - daí a idéia de suprimir-lhes a liberdade ou até mesmo a vida, em benefício daqueles considerados superiores.” (p. 27)

É a crença de que a diferença é inferioridade que deve ser atacada em suas raízes. Partir para uma nova postura, onde modelos não sejam eleitos ainda é uma utopia. Mas, uma utopia no sentido de sonho realizável, possível.

Segundo Pulino (2001), a escola - primeiro espaço público que a criança frequenta - deve promover sua socialização e a auto-realização, tendo como referencial duas visões acerca do que é educar uma criança: como a temos recebido no mundo e como poderíamos fazê-lo. Este espaço deve se dissociar da concepção que lhe atribui a neutralidade de critérios impessoais dados pela ciência - medicina, psicologia, pedagogia - que molda a criança, engessando-lhe os contornos e determinando suas expressões.

O universo escolar é constituído, construído e vivenciado por pessoas e pessoas não são neutras. Não se modifica o consciente coletivo de uma hora para a outra. Crenças, pré-conceitos e valores permeiam nossas relações sociais de uma forma tão diluída e “natural” que, às vezes, torna-se difícil identificá-los, mais difícil ainda combatê-los.

Glat e Nogueira (2002) chamam a atenção para o fato de que, em nosso país, esta noção de escola inclusiva vai além da inserção dos alunos com deficiências, "pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional" (p.23). Segundo estes autores, nosso sistema educacional regular foi programado para receber um tipo de aluno "ideal" que, para Pulino (2001), é a criança caricaturada nos contos de fada. Por isso, muitas vezes, nosso sistema educacional tem se mostrado incapaz de lidar com um número crescente de alunos que fracassam na escola devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem.

Como se não bastasse ter que lidar com todas essas dificuldades, a educação que é dispensada aos alunos com deficiência parte do mesmo princípio da educação dispensada aos alunos sem deficiência. A inserção num mundo sem imagem ou sem som (e etc.), não é levada em conta na hora de se educar pessoas com deficiência. Como se a ausência desses sentidos não modificassem a percepção de mundo de uma pessoa.

Para se educar um deficiente visual não basta que se conheça o Sistema Braille, é preciso que se conheça como estas pessoas concebem o mundo sem o auxílio da imagem. Como se formam os conceitos abstratos sem a imagem, por exemplo.

É fácil saber como os conceitos concretos são construídos por essas pessoas. O uso das maquetes é um grande auxílio na formação desses conceitos, mas, só isto não basta, já que

não permite uma dimensão muito realista. Entre os professores de educação de deficientes visuais há um termo que se tornou muito popular que é “cegos verbalistas”. São aqueles deficientes que são capazes de descrever com precisão um animal como uma galinha, por exemplo, mais que ao tocá-la ou ouvir seu cacarejo não é capaz de reconhecê-la. Vivenciar experiências simples como a de tocar uma galinha é de suma importância para um deficiente visual, principalmente se este mora em um centro urbano, com pouquíssimas oportunidades de passar por tal experiência.

Supõe-se um cego de nascença que se tenha tornado homem feito, e a quem se ensina a distinguir, pelo contato, um cubo e um globo de mesmo metal e quase de mesma grandeza, de modo que, ao tocar em um ou em outro, possa dizer qual é o cubo e qual é o globo. Supõe-se que, estando o cubo e o globo colocados sobre uma mesa, o referido cego venha a usufruir da visão; e se lhe pergunta se, vendo-os sem tocá-los, poderá discerni-los e dizer qual é o cubo e qual é o globo (DIDEROT, 1979, p.21).

Questões como esta, que já se colocava há décadas atrás, ainda hoje são pesquisadas no Instituto Benjamim Constant. Crianças vítimas de catarata congênita, por exemplo, que passam longos períodos de suas vidas sem enxergar e após uma cirurgia vão recuperando aos poucos a visão, depois de já terem se habituado a perceber o mundo através do tato, não conseguem identificar, através da visão, objetos com os quais já estavam familiarizadas. Este fato só vem confirmar que essas pessoas não constroem seus conceitos da mesma maneira que uma pessoa que se utiliza do recurso da visão, mostrando que sua educação não se diferencia simplesmente pelo uso do Sistema Braille, necessitando ainda de muitas pesquisas na área.

E se a formação de conceitos concretos apresenta tantos entraves, como será então a formação de conceitos abstratos? Que bases um professor de uma escola regular terá para lidar com questões como esta, já que os estudos nesta área estão apenas no começo, e nem os professores do Instituto Benjamim Constant, que é um centro de referência mundial na área, têm uma teoria formada?

O Governo Federal acena com a possibilidade de acabar com centros de atendimento e pesquisa de deficiências como o Instituto Benjamim Constant, alegando que já que essas crianças vão ser atendidas nas escolas regulares não há necessidade de se ter despesas com esses centros. Acredito que este seja o ponto mais negativo da inclusão, da forma como está sendo feita. É desses centros de atendimento e pesquisa que sai o conhecimento necessário para que os professores da rede regular de ensino possam atender pessoas com deficiência, de

forma a aproveitar todo seu potencial, oferecendo estímulos que as levem o mais próximo possível de uma vida considerada normal.

E é a formação de conceitos abstratos, ou melhor, a formação de um conceito abstrato na ausência da imagem que devo me ater nesta pesquisa. A formação do conceito de racismo pode existir na ausência da imagem? Existe racismo entre os cegos de nascença? De que forma? Estas são as questões que pretendo analisar no presente trabalho, através de uma breve pesquisa com jovens alunos do Instituto Benjamim Constant.

### CAPÍTULO III

*Carmito Tu*

## **RAÇA, CULTURA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL NO CONTEXTO DAS ENTREVISTAS**

No Instituto Benjamin Constant - IBC - existem 58 alunos matriculados, na segunda fase (antigas 5° a 8° séries), dos quais 28 são cegos e o restante baixa visão. Nenhum departamento do Instituto soube informar quantos ou quais são cegos de nascença, embora o setor médico tenha as fichas de entrada de cada aluno com seu histórico, esse fichamento ainda é feito em papel e não existe um interesse em criar uma estatística.

Ao chegar para realizar as entrevistas fui aconselhada a procurar os alunos no pátio, onde eles costumam se reunir após o almoço. Abordei alguns inspetores e fui aconselhada a perguntar aos próprios alunos. Para minha surpresa nem os alunos sabiam quais são cegos de nascença. Parece que esse assunto não é muito discutido, pois, a história dos problemas físicos não é muito comentada. Essa foi minha impressão.

Os alunos foram muito cordiais e os primeiros que consegui entrevistar me listaram alguns nomes de outros alunos que poderiam ser cegos de nascença. Voltei mais três dias ao Instituto e consegui entrevistar sete alunos. Mas, como não sei quantos são cegos de nascença, não posso informar quantos ficaram faltando.

Os entrevistados tinham entre 12 e 20 anos, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. O tempo de permanência desses entrevistados no IBC varia de 2 a 17 anos.

- **Sobre o conceito de raça**

Para Seyferth (1995),

Raça é um termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia, sempre que está em jogo a diversidade da espécie *Homo sapiens*. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum, as taxonomias raciais têm alto grau de arbítrio, pois, implicam em seleção ou escolha das características que servem de base para a construção de esquemas classificatórios. (p. 35)

O fato de não existirem critérios precisos para a elaboração de um conceito de raça único faz com que, historicamente, vários conceitos tenham sido criados, por vários tipos de estudiosos e baseados em vários tipos de critérios.

As primeiras classificações de raça foram baseadas na cor da pele e circunscritas geograficamente. Em 1758, Lineu já tinha classificado seis tipos de raça: americano, europeu, asiático, africano, o *Homo ferus* (selvagem) e *Homo monstruosus* (anormal). Em 1806, Blumenbach deu sua contribuição quando estabeleceu cinco raças: caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia.

Cuvier dividiu a humanidade em três subespécies: caucasiana, etiópica e mongólica, e as subdividiu utilizando critérios físicos e culturais. As teorias deterministas, que buscam na natureza as causas das diferenças físicas e culturais surgiram a partir de trabalhos como o de Cuvier.

A cor e a forma dos cabelos e dos olhos, a estatura, diversos índices cranianos e faciais, o peso e o volume do cérebro, entre outros traços fenotípicos, serviram as distinções raciais realizadas desde o século XIX. (...) O avanço da genética permitiu a introdução de outras variáveis – como a frequência de grupos sanguíneos ABO.” (apud SEYFERTH, 1995, p. 35)

Mas, ainda conforme Seyfhert (1995), atualmente, algumas áreas de estudos como a Antropologia Biológica e a Genética trabalham com o conceito de população: “ A lição sociológica a deduzir é simples: a substituição da palavra raça por população (ou qualquer outra, como “variedade”) não produz alteração nas ideologias comprometidas com a idéia de desigualdade”. (p. 37)

Nesse sentido, considerando-se a cor da pele como critério classificatório, foi indagado aos alunos como se auto-classificariam pela cor da pele, a cor dos pais e quem havia lhes informado sobre a cor que possuíam. As respostas estão na tabela a seguir;

COR	COR DOS PAIS	QUEM INFORMOU
Morena	Mãe morena - pai não sabe	Ninguém ou esqueci...
Branca. Acho que eu sou morena mas, as outras pessoas dizem que eu sou branca	Pai preto - mãe negra	Minha mãe, ela diz que eu pareço com a minha tia
Morena	Pai branco - mãe morena	Eu tenho uma amiga que tem uma barraca do lado da minha casa e eu estava sentada e ela falou pra um cara assim:- e se fosse uma morenona assim como a Andréia?
Branquinha...	Mãe branca -pai moreno.	Minha mãe
Morena clara.	Mãe bem escurinha - pai branquinho e gordinho.	Minha mãe

Morena	Morenos.	Minha mãe.
A minha cor é uma coisa a se discutir, porque eu nunca ouvi falar que existe “morena clara”, mas a minha avó diz que eu sou morena clara. Uma tia minha diz que eu sou “mulata clara” e o resto da família diz que eu sou branquinha. Eu acho que eu sou uma massa para bolo, cada um botou uma coisinha.	Pelo que dizem, o meu pai é o que chamam de mulato e a minha mãe é mais clarinha, mais pra branca.	Minha família

O fato de a cor da pele ser a característica mais utilizada para a definição de raça fez com que, no Brasil fossem inventadas várias definições. Somos conhecidamente um país de mestiços e aqui encontramos adjetivos como: mulato, moreno, marrom bom-bom, escurinho, preto e mais uma infinidade de nomenclaturas para definir o tipo mais comum de mistura encontrado por aqui, a mistura de brancos com negro que deu origem a cores de pele variadas. Dificilmente alguém se auto-define como negro, a busca por outras nomenclaturas ou por diminutivos mostra a intenção de fugir do adjetivo “negro”, numa tentativa de não ofender o outro ou de não se sentir diminuído. Já os diminutivos relacionados à cor branca são utilizados na tentativa de elogiar alguém ou de se auto-valorizar (branquinha, clarinha, morena clara, mulata clara e etc.).

A última respondente mostra claramente em sua resposta como é confusa a questão da definição de raça no Brasil. Uma mesma pessoa pode ser definida de várias formas por pessoas diferentes. Mesmo na fala de quem nunca pode perceber por si só a diferença da cor de pele entre os seres humanos, pode-se perceber a busca por alternativas para o adjetivo “negro”, que certamente é uma herança cultural. São os símbolos produzidos pela nossa sociedade e que são absorvidos por todos, inclusive por quem não pode perceber a referência concreta desse símbolo.

Uma outra pergunta feita foi sobre o que costumavam querer saber sobre as pessoas, ao conhecê-las. O objetivo dessa questão era perceber se a aparência física adquiria uma outra conotação cultural para os cegos. Obteve-se as seguintes respostas:

*Às vezes nada. Só às vezes, quando é uma garota aí eu pergunto para outra pessoa se ela é gorda ou magra, como é o rosto, cabelo.*

*A gente vai logo pelo cabelo e geralmente a gente pergunta pras outras pessoas, se é bonito, se é feio...*

*Se ela é magra ou gorda, se é baixa ou alta ... só.*

*... Não a princípio nada.*

*Só o nome, idade, onde mora... só.*

*Costumo querer saber a cor dos cabelos, cor dos olhos, a cor da pele também...*

*... as opiniões não me despertam de início a curiosidade pelo tipo físico não. Eu quero saber do que ela gosta, o que faz...*

Dos sete respondentes, três não se ativeram à aparência física revelando que deter-se nesse aspecto faz parte de nossa cultura. Mas, o que vem a ser cultura?

- **Cultura**

O conceito de cultura, como conhecemos hoje, foi definido, pela primeira vez, por Tylor (1832 – 1917), que utilizou o termo *Culture* em inglês, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (p. 127) Esta definição marca, principalmente, o sentido de aprendizagem da cultura, negando as teorias inatistas que defendiam a idéia de aquisição inata, transmitida geneticamente.

Hoje, sabemos que qualquer criança pode ser criada em qualquer cultura. Basta que seja educada desde o início como tal. Se colocarmos uma criança japonesa numa família de negros em uma favela carioca, ela se desenvolverá da mesma maneira que seus irmãos adotivos, pois, terá as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

O ser humano é, sem dúvida, produto da cultura. As teorias inatistas já são consideradas ultrapassadas. Vários são os estudos que se encarregaram de comprovar a natureza cultural do homem. Foram muitas as teorias baseadas em um determinismo geográfico ou biológico para explicar as diferenças culturais entre os povos.

Também existiram teorias baseadas no determinismo geográfico, explicando as diferenças culturais pela diferença no ambiente em que vivem os vários grupos humanos.

Mas, várias são as possibilidades de exemplificar o quanto estas teorias fogem à realidade. O Parque Nacional do Xingu é um deles:

Os xinguanos propriamente ditos (Kamayurá, Kalapalo, Trumai, Waurá etc.) desprezam toda a reserva de proteínas existentes nos grandes mamíferos, cuja caça lhes é interdita por motivos culturais, e se dedicam mais intensamente à pesca e à caça de aves. Os Kayabi, que habitam o Norte do Parque, são excelentes caçadores e preferem justamente os mamíferos de grande porte, como a anta, o veado, o caititu etc.” (LARAIA, 1986, p....)

O ser humano não é passivo diante dos desafios da natureza. A “cultura age seletivamente” e não casualmente, sobre seu meio ambiente. Como dito antes, o fator biológico também foi um forte argumento na tentativa de se explicar as diferenças culturais entre povos. Argumento também já considerado ineficaz na resposta a esta questão.

Segundo Laraia (1986), as teorias que atribuem capacidades específicas inatas à “raças” ou a outros grupos humanos são velhas e persistentes. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avarentos e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades, por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses.

Mas, já em 1690, John Lock pregava a idéia de que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento, através de um processo que hoje chamamos de endoculturação.

No ano de 1950, um grupo de profissionais de várias áreas se reuniu através da Unesco e chegou a conclusões que foram publicadas em uma declaração, parte dela dizia:

*Os dados científicos de que dispomos atualmente não confirmam as teorias segundo as quais as diferenças genéticas hereditárias constituiriam um fator de importância primordial entre as causas das diferenças que se manifestam entre as culturas e as obras das civilizações dos diversos povos ou grupos étnicos. Eles nos informam, pelo contrário, que essas diferenças se explicam antes de tudo pela história cultural de cada grupo. Os fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do homem são a sua capacidade de aprender e a sua plasticidade. Esta dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos. Ela constitui, de fato, uma das características específicas do Homo sapiens.*

Portanto, a história cultural do grupo humano aponta para o fato de que a cultura estética valorizada, mesmo para os cegos, é a do branco europeu. Isso é confirmado pelas

respostas dadas às seguintes questões: Como você percebe as diferenças físicas entre as pessoas? Que características te chamam mais atenção e quais mais lhe agradam? Você tem preferência por algum tipo físico para namorar? As respostas estão na tabela a seguir:

PERCEPÇÃO DAS DIFERENÇAS FÍSICAS ENTRE AS PESSOAS	CARACTERÍSTICAS QUE CHAMAM MAIS ATENÇÃO E MAIS AGRADAM	PREFERÊNCIA POR TIPO FÍSICO PARA NAMORAR
Dependendo do grau de intimidade eu toco, pra ver se é gordo ou magro, se tem cabelo grande.	Cabelo grande se for mulher, um rosto mais cheio, que eu possa apertar as bochechas. Só.	Bom, inicialmente o rosto e cabelo.
Pelo tato, a gente passa a mão no seu cabelo no cabelo de outra pessoa... A gente sente a diferença.	O cabelo. Cabelo lisinho, escorridinho eu acho bonito. A gente passa a mão e escorrega..., é maneiro	Não tenho, tanto que meu namorado é magrelo, tanto faz.
As vezes eu pergunto pra outra pessoa, as vezes eu sinto ela ..., se a pessoa esbarra em mim aí eu toco.	Quando a pessoa é magrinha e alta e tem cabelo comprido, qualquer tipo de cabelo sendo grade, homem careca fica mais bonito.	Não tenho
Eu pergunto pra outras pessoas.	Sendo menino tem que ser fortinho mas numa menina não.	Tem que ser fortinho.
Pelo cheiro, pelo toque.	Gosto do rosto, o olho...	Eu não namoro ainda, mas tem que ser bem magrelo.
As vezes eu pergunto para a própria pessoa ou para alguém que esteja comigo.	Eu gosto muito de meninas que tenham cabelos lisos, e gosto muito de meninas pequenas também.	Como eu te disse eu gosto de meninas pequenas... só.
As vezes ... assim ..., no toque ou porque alguém comenta, mas isso não me desperta interesse muito não.	Em homem eu acho mais interessante os altos e fortes. Eu já imagino logo que ele deve ser bonito. Mulher pra mim tem que ter cabelão, não importa se é liso ou não, mas tem que ter cabelão.	Eu acho bonito homem forte e alto, mas eu vou mais pelo que eu gosto. Meu namorado é o oposto disso mas eu não troco meu branquelo por nada.

Ao contrário do que se possa imaginar a aparência física não passa despercebida entre quem não pode percebê-la por seus próprios olhos. A ditadura da beleza que atinge a todos os “videntes” atinge também aqueles que não possuem o sentido da visão. Estes últimos também

possuem suas preferências (que não diferem das de quem enxerga), e mesmo quando dizem não ter preferências, acabam as revelando sem perceber, como pode se comprovar na fala da segunda respondente: - *Não tenho, tanto que meu namorado é magrelo, tanto faz.*

E não é só o modelo de beleza física que é absorvido por eles. A moda tem grande influencia em seus comportamentos. Pude perceber que as meninas andam sempre com bijuterias e perguntam aos outros (baixa visão), se estão bem e se estão combinando.

A preocupação com a aceitação dos outros é tão grande quanto entre os adolescentes normais. A última respondente contou que seu namorado que é baixa visão e albino, antes de começar a namorá-la contou a ela que era albino e perguntou se ela se importava com esse fato, pois não queria que ela ficasse sabendo por outra pessoa.

- **Racismo**

O conceito de racismo foi inventado no século XIX, em meio a uma “ciência das raças” criada por profissionais das áreas da psicologia, antropologia, sociologia, filosofia e outras que pregavam a desigualdade entre as raças humanas e afirmavam a superioridade da raça branca.

Para Banton (1977), a palavra racismo, que surgiu na década de 1930, foi criada para nomear um novo pensamento que propagava a idéia de que a raça determina a cultura. E ainda hoje podemos afirmar que as características físicas ainda produzem significados sociais. O negro, freqüentemente é relacionado a grupos culturais como os fankeiros ou pagodeiros, que são grupos vistos como ignorantes e culturalmente inferiores aos brancos que ouvem a chamada “MPB” (Música Popular Brasileira), que embora não seja assim tão popular, domina essa nomenclatura e exclui todos os outros ritmos produzidos no Brasil e muito mais populares.

Herbert Spencer criou, baseado na teoria da seleção natural de Darwin, o conceito de Darwinismo Social. Nesta teoria, a seleção entre os seres humanos acontece em uma luta de classes, nações e raças e, principalmente, numa competição individual, onde sobrevive o mais “apto”, com a seleção natural/ social encarregada de eliminar as raças inferiores.

Mas, as classificações raciais hierárquicas não se baseiam simplesmente em características fenotípicas, utilizam também estereótipos, principalmente de natureza moral, presumindo que atitudes socialmente condenáveis ou características tidas como qualidades são biologicamente determinadas. Assim, a ideologia racista estabelece a inferioridade ou a

superioridade racial não apenas pelas características físicas, mas, fazendo a ligação das características físicas a comportamentos sociais desejáveis ou indesejáveis.

Termos categóricos como negro, preto, crioulo, mulato, baiano e outros referidos à cor da pele (ou a raça) têm em quase todas as situações sociais caráter depreciativo, discriminatório, mesmo quando mascarados pela polidez implícita no uso da expressão “pessoa de cor” – que alguns estudiosos das relações raciais no Brasil julgam ser indício de uma forma “atenuada” de preconceito racial, ou até de inexistência de preconceito.” (SEYFERTH, 1995, p. 41)

A idéia de branqueamento da população ligada a uma idéia de progresso ou melhoramento, que tomou o Brasil, junto com o fim da escravidão e o incentivo à imigração européia, ainda persiste no consciente coletivo do brasileiro. Expressões como “limpar a raça”, “melhorar a raça”, “não voltar à África”, “clarear a família” e etc., ainda são ouvidas.

As características da raça negra são motivo de chacota e ridicularização. “O preto não penteia o cabelo, espicha”, “preto tem cara de macaco”, “branco vai à praia pra bronzear, o preto pra quarar”, “preto quando não suja na entrada, suja na saída”, “preto só toma banho quando chove”, são expressões comumente ouvidas até entre a população negra e mestiça.

As piadas relacionadas aos negros são a forma mais cruel de racismo, pois além de ser mais ofensiva, ainda se pode pedir desculpas depois e dizer que tudo não passou de uma brincadeira, na tentativa de se livrar de uma punição em um país onde o racismo é crime inafiançável.

*“ Quem parece mais com o macaco? O preto ou o branco? - O branco, porque o preto é igual.”*

*“- Qual é a diferença entre uma preta grávida e um carro com o pneu furado? – Os dois estão esperando um macaco.”*

*“- Por que preto não erra? – Porque errar é humano.”*

*“- Preto parado é suspeito, correndo é ladrão, voando é urubu.”*

*“- Como se define a raça negra? – Deve-se ir embaixo de uma árvore, jogar um punhado de negros para cima; quem voar é urubu, quem ficar pendurado nos galhos é macaco, quem chegar ao chão é banido.”*

*“- Qual a diferença entre um preto e um câncer? – O câncer evolui.”*

*“- Você sabe como salvar um preto de um naufrágio? – Não? Ótimo, um a menos.”*

*“- Por que preto gosta de ser crente? – Para poder chamar o branco de irmão.”*

*“- Quando preto anda de carro? – Quando vai preso.”*

*“- Quando preto sobe na vida? – Quando explode o barraco.”*

*“- Por que o mundo é redondo? –Para os negros não cagarem nos cantos.”*

Essas “anedotas” servem para disseminar a idéia de inferioridade da raça negra, apontando para o lugar na sociedade reservado a estas pessoas: miserável, trabalhador braçal, morador de favelas, marginal. Essa imagem de cidadão de segunda classe também é a que está presente nos meios de comunicação. A imagem do negro que é divulgada é a do pobre, escravo ou aquele que ocupa os lugares ou cargos tidos como inferiores, sempre se comparando com a imagem dos brancos que ocupam os melhores lugares na sociedade, principalmente no mercado de trabalho e conseqüentemente com a melhor situação financeira.

Segundo Seyferth, estas representações falam dos negros enquanto categoria geral, não do negro pobre. Neste caso, a pobreza associada à sujeira, à doença, à marginalidade, emerge como signo de raça que justifica/explica a concentração de pessoas de cor mais escura nas classes mais baixas. Enfim, o negro é pobre, marginal, atrasado, analfabeto, porque é negro. Esta é a lógica perversa dos estereótipos.

Pelas entrevistas feitas, quase todos os entrevistados revelaram-se, enfaticamente, não preconceituosos, conforme duas respostas dadas:

*Não, tenho horror a preconceito, ainda mais se for cego, é ser burro ao cubo. Não tem como perceber a diferença de cor, só se alguém contar.*

*Não, eu em si, tenho uma amiga que não gosta de preto, se for morena escura ela não gosta. Ela é morena clara e todo mundo zoa.*

Apenas um respondente relativizou a resposta:

*Se tenho ainda não se revelou não, mas eu já sofri muito aqui. Eles procuram sempre alguma coisa pra te criticar pra te discriminar, como eles não podem te discriminar pela deficiência eles arranjam outra coisa, eu é o cabelo ou porque eu tô gorda...*

A última pergunta feita foi: Você acha que no Brasil existe preconceito racial? Por quê? Cinco responderam que sim e apenas dois ficaram com dúvidas. As justificativas para o sim foram:

*...pelo que eu escuto na televisão. Uma vez eu estava num ônibus e um passageiro chamou o motorista de preto. – Ah, seu preto! Foi querendo agredir sabe?*

*... porque eu lembro que eu tava passando na rua com a minha mãe e um colega dela, que é preto, e a moça passou e falou assim: - Eu não conseguiria namorar um preto desse daí não!*

*... pelo dia a dia, pelos textos que a gente estuda em literatura que mostra...*

*... as pessoas humilham muito as pessoas negras, eu acho isso horrível. As pessoas acham que pela cor as outras pessoas não têm valor.*

*... muito, nossa! No Brasil existe preconceito racial, classial..., o Brasil é um país muito preconceituoso.*

As justificativas para os que ficaram com dúvidas foram:

*... eu acho que..., não me lembro mas eu vi na televisão eu acho. Nunca aconteceu com ninguém da minha família não.*

*... que sim, eu vi na novela também. Eu lembro da peça que eu fiz que tinha uma mulher branca que não queria sentar do lado de um negro no avião, aí ela pedia pra aeromoça pra mudar ela de lugar...*

Esta pequena pesquisa me levou a concluir que não há grandes diferenças entre a forma como os deficientes visuais e as pessoas com visão normal interpretam e absorvem os símbolos sociais. Os conceitos abstratos, ou este conceito abstrato (preconceito racial), é absorvido por estes jovens assim como os conceitos concretos o são. É claro o fato, de que a discriminação entre eles, não é praticada da mesma forma que entre os que enxergam, pois entre eles predomina a discriminação em relação às características que são percebidas pelo tato e não em relação a cor da pele.

O preconceito racial que se alicerça em três pilares, o moral, o intelectual e a estética, é apreendido no convívio social e absorvido pela pessoa cega em sua totalidade. A construção dos estereótipos é a forma utilizada pelas correntes que pregam a inferioridade racial para minar a construção da auto-estima do sujeito negro. A pessoa cega percebe o preconceito racial e pratica a discriminação, não só a racial mais outros tipos de discriminação, como por exemplo, a discriminação em relação a pessoas gordas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo comportamento humano é regido por sua cultura que nada mais é do que um conjunto de símbolos que só são aceitos e praticados, ou fazem sentido para quem faz parte do

grupo. Os estereótipos fazem parte do conjunto de símbolos que regem nossa cultura. Já dizia Leslie White, antropólogo norte-americano contemporâneo, que “todos os símbolos devem ter uma forma física, pois do contrário não podem penetrar em nossa experiência, mas o seu significado **não pode ser percebido pelos sentidos**”, pois só conhecendo a cultura geradora dos símbolos poderemos perceber seu significado.

A falta do sentido da visão não isola o sujeito da cultura. Isto é não o impede de participar ativamente da sociedade e de perceber o sentido dos símbolos gerados pelo grupo no qual estão inseridos.

O que os olhos não vêem os ouvidos percebem. Num mundo onde a visão é interpretada ou filtrada pelos olhos alheios, os símbolos são talvez até mais absorvidos do que por alguém que faz suas próprias interpretações, pois, um tom de voz, uma ironia poder ter mais significado do que muitas imagens. Por esta razão, talvez a parte mais significativa da pesquisa que realizei no Instituto Benjamin Constant, não esteja impressa nas respostas dadas pelos alunos, mas numa hesitação, num diminutivo na hora de falar de raça (branquinha, escurinha...), pode dizer mais do que uma resposta elaborada na tentativa de agradar ao entrevistador ou de dar a resposta certa.

Alguns entrevistados declararam que existem preconceitos entre os alunos do IBC e as características possíveis de se perceber através do tato são, sem dúvida, os maiores motivos de preconceito, mas não são os únicos. A forma como eles falam uns com os outros ou uns dos outros, os comentários nos corredores, as conversas informais dizem muito a respeito desse mundo sem imagens.

O cabelo é motivo de comentários por todos eles. Parece que é unanimidade a opinião de que mulher para ser bonita tem que ter cabelo comprido e de preferência liso. Quase todas as meninas que tinham cabelos crespos usavam algum tipo de química para alisamento. Além disso, elas têm que ser magras e altas. Esse é o modelo de beleza feminina eleito por eles [e por todos os outros meninos brasileiros]. Já as exigências em relação aos meninos são bem menores. Eles têm que ser altos. O resto é negociável.

Como todo adolescente estes também andam em grupos. São grupos mistos, de cegos e baixa visão. Os alunos cegos da segunda fase (antigas 5° a 8° séries) já estão no Instituto há bastante tempo e não necessitam mais de guias, pois, já estão habituados com os caminhos que têm que percorrer todos os dias. A rotina na vida deles ajuda a dar uma sensação de independência e segurança. As aulas de AVD (Atividades da Vida diária), ajudam a fazer com que esses alunos sejam o mais independente possível.

Os grupos de adolescentes no Instituto se formam somente por uma questão de afinidade. Também como todo adolescente, a opinião dos amigos mais próximos é de grande valor. E, se um baixa visão diz para um cego que alguém é feio, isso pode soar como uma sentença. Mas, sabemos que no “planeta adolescência” isto é comum, não pela falta de visão, mas por estar no “planeta adolescência”.

O preconceito e a discriminação racial ainda predominam na sociedade brasileira, isto é fato. Mas ainda existe a necessidade de esclarecimento para alguns que não conseguem percebê-lo, embora na maioria das vezes o pratiquem. A questão que fica é: Como combatê-lo?

Há correntes que pregam a idéia de que não há raças entre seres humanos, e afirmam isso baseadas em pesquisas genéticas que comprovam, que as variações existentes entre seres humanos não podem levar a idéia de que existem raças diferentes, pois são diferenças mínimas. Mas, se olharmos o fato pela ótica da sociologia, podemos perceber que o preconceito e a discriminação racial no Brasil são pautados nas diferenças de fenótipos e não em comprovações genéticas. Discutir o assunto e criar formas eficazes de combate não apenas o preconceito racial, mas qualquer tipo de preconceito é o que deve mover os que têm compreensão a cerca do assunto.

A humanidade deve evoluir, no sentido de perceber que somos diferentes e sempre seremos. Não podemos eleger modelos, padrões físicos e de comportamento, exigindo que todos se enquadrem. Temos que construir uma sociedade que acolha todas as diferenças, assim como as necessidades especiais. O cego não tem que fazer tudo que uma pessoa que enxerga faz para poder ser aceito, ele tem que fazer o que pode fazer, e deve ser valorizado por isso. Assim como as diferenças de fenótipo não podem ser usadas como forma de se sobrepor ao outro construindo uma hierarquia social.

Acredito que o combate ao preconceito e a discriminação racial deve ser pautado nos mesmos alicerces que o mantêm, o moral, o intelectual e o estético. Valorizando essas áreas que são bases da auto-estima e do respeito.

**REFERÊNCIAS**

*Biopsíquicas*

BARROS, Armando; Ramos, Michelle; Caputo, Nicole, *A Construção do Sujeito Pelo Outro: Notas Sobre a Linguagem o Discurso e a Palavra na Cegueira*. Rio de Janeiro – Revista Benjamin Constant, Edição nº 31, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *O negro de hoje visto pelo branco de agora*; Estudos Afro-Asiáticos, nº17. Rio de Janeiro, Publicações do Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, Conjunto Universitário Candido Mendes, 1989.

CARDOSO, F.H. **Capitalismo e escravidão no Brasil Medieval**. Local: Editora, 1962

COSTA, Emilia Viotti da, *Abolição*. São Paulo – Global, 1882.

FONSECA, Marcus V., *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil*. Educação em Revista. Belo Horizonte – (editada por Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, número especial: Educação e relações étnico-raciais), 2000.

FRANCO, João Roberto e Dias, Tércia Regina da Silveira, 2005, *A Pessoa Cega no Processo Histórico: Um Breve Percurso*. Rio de Janeiro – Revista Benjamin Constant, Edição nº 30.

HASENBALG, Carlos A., *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*, Rio de Janeiro – Graal, 1979

HUGON, Paul, *Demografia Brasileira*. São Paulo – Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

LARAIA, Roque de Barros, *Cultura: Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda, 1986.

LIBANIO, J.B. **Ideologia e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1995.

MECLOY, E. P., *Psicologia de La ceguera*. Madrid – Editorial Fragua, 1974.

MELCA, Fátima Maria Azeredo e Ferreira, Gerson Fonseca, *Um Laboratório de Educação a Distância para Pessoas com Necessidades Especiais*; Rio de Janeiro – Revista Benjamin Constant, Edição nº 20, 2002.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de e Santos, Flávia Daniela dos, Viagem ao Universo da criança deficiente Visual: Uma Página em Construção. Rio de Janeiro, - Revista Benjamin Constant, Edição nº 32, 2005.

SEYFERTH, Giralda, A Invenção da Raça e o Poder Discricionário dos Esteriótipos; Anuário Antropológico/93 – Rio de Janeiro, 1995.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA  
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

FICHA RESUMO - ORIENTAÇÕES

Aluno orientando: Juliana de Oliveira Mattos Silva de Campos  
Período : 14º

Professor orientador: Maria Elena Ariana de Souza

Tema / objeto de estudo: O Racismo na Ausência da Imagem

Possível título da monografia: A Construção do Conceito de Racismo na Ausência da Imagem

Eu, Juliana de Oliveira Mattos Silva de Campos,  
aluno (a) do 14º período do Curso de Pedagogia, fui informado (a) de que a disciplina Monografia II será avaliada pela entrega da monografia de final de Curso, em uma via, bem como pelo recebimento – em data a ser definida no primeiro dia de aula – da cópia da monografia e desta Ficha resumo, com os quadros de orientação devidamente preenchidos e assinados por mim e pelo professor orientador.

Rio de Janeiro, Juliana de O. M. S. de Campos

**QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES**

**Mês** \_\_\_\_\_

<b>Dia</b>				
<b>Observações</b>				
<b>Professor</b>				
<b>Aluno</b>				

**Mês** \_\_\_\_\_

<b>Dia</b>				
<b>Observações</b>				
<b>Professor</b>				
<b>Aluno</b>				

**Mês** \_\_\_\_\_

<b>Dia</b>				
<b>Observações</b>				
<b>Professor</b>				
<b>Aluno</b>				

**Mês** \_\_\_\_\_

<b>Dia</b>				
<b>Observações</b>				
<b>Professor</b>				
<b>Aluno</b>				



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA  
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Juliana de Oliveira Mattos Silva de Campos

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A construção do conceito

de Racismo na ausência da Imagem. (Uma Investigação entre  
Alunos do Instituto Benjamin Constant)

ORIENTADOR : Maria Elena Viana Souza

**FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL**

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Maria Angela Montano Loure

Nota : 8,5 (oit e meio)

Considerações:

Tema interessante e bastante original.  
Desenvolvido de forma boa, procurando  
levantar os principais pontos a serem

discutidos e analisados para fundamentar o assunto.

A partir desse trabalho novos aprofundamentos poderão ser realizados, de forma a estudar o racismo, a construção do conceito na ausência de imagem para a pessoa cega e a cultura desse contexto de realidade.

A título de sugestões considero que o título deveria ser "A construção do racismo na ausência de imagem" (uma mensagem de entre alunos do Instituto Benjamin Constant)

M. G. P. S.

09/08/2007

Segundo avaliador :

Professor orientador : Maria Elene Wane Siqueira

Nota: 8,5

Considerações:

O tema da monografia é bastante original e relevante por tratar-se de um assunto que está em pauta pelos novos paradigmas da educação. Nesse sentido, houve um esforço do aluno em relacionar a teoria trabalhada com a sua especificidade em questões que era o preconceito racial na ausência de imagem, ou seja, o preconceito racial visto pelos cegos.

Infelizmente, a aluna não fez a revisão final, o que prejudicou um pouco a qualidade do seu trabalho.

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Claudia de O. Fernandes

Nota : 8,5

Considerações:

O trabalho cumpriu com as exigências de um estudo monográfico, no entanto, apresenta algumas questões que recomendam-se uma revisão antes da revisão final: subtítulos dos capítulos (nomes e localização nas páginas) e citações com número páginas e autor.

#### RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
	8.5	8.5		

Rio de Janeiro, 02 de agosto de 2007