

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CAROLINA DE PAULA TELES**

**Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:  
mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma  
professora**

**São Paulo**  
**2010**

**CAROLINA DE PAULA TELES**

**Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:  
mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma  
professora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação  
Orientadora: Profa Dra. Rosângela Gavioli Prieto

**São Paulo  
2010**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

- 
- 37.047 Teles, Carolina de Paula  
T269r Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora / Carolina de Paula Teles; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2010.
- 171 p.; apêndice
- Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Teoria das representações sociais 2. Educação infantil 3. Relações étnicas e raciais 4. Prática de ensino I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.
-

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Carolina de Paula Teles

**Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa Dra. Rosângela Gavioli Prieto

**Aprovado em:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

### **Banca examinadora**

Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto – FEUSP

---

Profa. Dra. Ana Célia da Silva – UNEB

---

Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento – FEUSP

---

*Aos meus sobrinhos Luana, Célio e Maria Luiza*

*Que a escola não roube da Luana sua auto-estima invejável,  
que está sendo construída ao longo dos seus seis anos de vida,  
e sua alegria de saber-se negra;*

*Que o Celinho continue a preservar a cultura hip-hop por  
meio de suas primeiras rimas, feitas antes mesmo de ser  
considerado alfabetizado;*

*Que a Maria Luiza, como mais nova, tenha a oportunidade de  
vivenciar desde já, ações que sinalizem que a sociedade está de  
fato aprendendo a conviver com as diferenças.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que agindo cada um ao seu modo, torceram por mais uma realização.

Aos meus irmãos, Rodrigo, Miguel e Giovana, por participarem também cada um ao seu modo da minha trajetória.

Ao meu marido, Diego Elias Santana Duarte, pelo amor, apoio, paciência (imensa!) e incentivo oferecidos antes e durante a realização desta pesquisa.

À Andréia da Silva Pereira, pela amizade incondicional, pelo incentivo sereno e preciso antes mesmo da minha entrada no mestrado. Pela disponibilidade em ler o meu trabalho e pelos nossos momentos “marisa”.

Àqueles que mesmo sendo invisível aos meus olhos, muito ajudaram para eu chegar até aqui.

À Luciana Alves e a Waldete Tristão de Oliveira, mulheres que conheci nessa caminhada e que espero que façam parte de outras.

À Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto pela disponibilidade e sensibilidade de orientar a pesquisa. Pelas orientações dadas, que muito contribuíram para meu desenvolvimento para além da pesquisa.

À Profa. Dra. Maria Letícia do Nascimento pelas sugestões e apontamentos feitos ao longo do trabalho. E por me ajudar a enxergar os encantamentos da educação infantil.

À Profa. Dra. Ana Célia da Silva pelas contribuições e apontamentos realizados, e pela disponibilidade em ler o trabalho.

À professora Mara por permitir que eu compartilhasse alguns momentos de sua prática.

À Carmem, diretora da Emei, pela receptividade desde o início da pesquisa.

À Profa. Dra. Lucimar Rosa Dias pela leitura atenta e dedica da pesquisa e, sobretudo por me ajudar a ver o que eu teimava em não ver.

À Cristina Teodoro Trinidad pela disponibilidade de ler meu trabalho e as contribuições dadas.

Ao CNPq pela concessão da bolsa que facilitou meus estudos.

Olodumaré, que é um deus iorubá, quis criar a Terra e deu um punhado dela, num saquinho, para Obatalá ir criá-la. Antes de ir, Obatalá teria que fazer a oferenda a Exu, pois sem movimento não há ação. Obatalá, que é muito velho, esqueceu e foi andando, andando devagarzinho, e no caminho sentiu sede. Então viu uma árvore, dessas que têm água dentro, e parou, abriu a planta e bebeu. Só que era uma bebida que dava um pouco de tontura, e então ele deitou debaixo de árvore e acabou dormindo. Enquanto isso, Odudua, que também queria criar a Terra, fez as oferendas a Exu e alcançou Obatalá. Vendo-o dormir, achou que ele iria se atrasar muito pegou o saquinho e foi ele mesmo criar a Terra. E criou. Obatalá acordou e viu a Terra criada, e foi reclamar para Olodumaré, que o enviou e deu a ele barro, para que criasse os homens na Terra. Obatalá foi e criou os homens, mas de vez em quando tomava a bebida da árvore, de que tinha gostado, e não chegava a dormir, mas, meio tonto, fazia uns seres humanos [de todos os tipos].

OXALÁ, Adilson. **Igbadu - a cabaça da existência**: mitos nagôs revelados, 2000.

## RESUMO

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.** 2010. 171f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

A presente pesquisa pretende contribuir para que as professoras da educação infantil possam refletir sobre as representações sociais que possuem a respeito das crianças negras e a partir disso, pensar em transformações tanto nas relações sociais estabelecidas com essas crianças quanto na prática pedagógica, de modo que essas possam se configurar como promotoras da reeducação das relações raciais no ambiente escolar. A intenção de articular representações sociais e relações raciais é que as professoras compreendam quão significativas são suas ações cotidianas e práticas e os possíveis efeitos que elas têm sob as crianças, tanto negras quanto brancas. Nesse contexto, o objetivo do estudo foi o de apreender e interpretar as representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva de uma professora de educação infantil bem como analisar como essas refletem em sua prática pedagógica. A fim de cumprir o objetivo mencionado, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica, sendo esta desenvolvida em uma Escola Municipal de educação infantil (Emei) na cidade de São Paulo com uma turma de crianças de cinco anos. Os dados foram coletados por meio da pesquisa de campo, entrevista com a professora observada e análise de documentos institucionais dando ênfase ao que e como abordavam a temática racial e das diferenças como um todo. O referencial teórico-metodológico adotado para a análise foi da teoria das representações sociais cunhada por Moscovici (1978). Para o referido autor, criamos representações sociais para tornar o que é estranho, ausente em nós e da nossa realidade em algo familiar, compreensível ao nosso sistema de referência. A partir dessa afirmação, interrogamos o que seria estranho para a professora considerando a temática estudada e o contexto social e político na qual estava inserida e como essa elabora e põe em funcionamento suas representações acerca das crianças negras. Com base na análise realizada, inferimos que as representações sociais que a professora tem sobre as crianças negras podem estar pautadas em movimentos de mudanças e de permanências, moderadas pelo modo como o racismo foi operacionalizado no país – baseado no ideal de democracia racial em contrapartida a valorização do branco – e pelas mudanças ocorridas ao tratamento da temática racial, advindas das ações dos movimentos negros e que resultaram na confirmação da existência do racismo no país, impulsionando ações, em todos os setores da sociedade, sobretudo, na educação para modificar tal realidade. Desse modo, ao que se refere à professora observada, compreendemos que ao representar as crianças negras da sua turma o fez por meio da reelaboração de novos conhecimentos sobre a questão racial e da permanência de ideais que ainda estão presentes na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Teoria das representações sociais, educação infantil, relações raciais, prática pedagógica.

## ABSTRACT

Teles, Carolina de Paula. **Social representation of black children in primary school: changes and maintenance of practices from the perspective of a teacher's teaching practices.** 2010. 171 leaves. Dissertation (Masters) – Institute of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This research aims to help primary school teachers to reflect over the social representations, that they have of black children, and from there plan and think about changes both in established social relations with the school children and their teaching practices, so that these teachers can become promoters of the reeducation of racial relations in the educational environment. The intention to articulate social and racial relations representations, is that the teachers comprehend how meaningful their daily actions and practices are, and the possible effects that they have on both black and white children. In this context, the aim of this study was to apprehend and interpret the social representations of black children in the perspective of a primary school teacher, as well as analyse how this reflect on their teaching practices. With the intention of fulfilling the above mentioned aim, we opted to execute a qualitative research with an ethnographic perspective. Due to this, it was developed in a public primary school in the city of São Paulo with a group of five years old children. The information was gathered through a field study, interview with the observed teacher and analysis of institutional documents, emphasizing what and how the racial thematic was approached and the differences as a whole. The theoretical methodology adopted to the analysis was the theory of social representations, created by Moscovici (1978). For the author we have created social representations to turn what is unknown, absent in us and our reality into something familiar, comprehensible to our reference system. Based on this affirmation, we have interrogated what would be unknown to the teacher, considering the studied theme and the social and political context in which the teacher was part of, and how she elaborates and puts in practice her representations of black children. Based on the analysis, we concluded that the social representations that the teacher has of black children might be due to changes and maintenance in how racism is applied in the country – based on the ideal of racial democracy in compensation of the valorization of the white people – and for the changes occurred in the racial thematic, originated from the actions of the black movement and that resulted in the confirmation of the existence of racism in the country, generating actions in all sectors of the society over all in the education to change the general reality. Therefore, in relation to the observed teacher, we comprehend that by representing the black children in her group, the teacher reelaborated her social representations based on new information about the racial thematic and the maintenance of ideals that are still present in the Brazilian society.

**Key words:** social representation theory, primary education, racial relations, teaching practices.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	10
-------------------------	----

### **Capítulo 1 Representações sociais**

1.1 A origem do conceito representações sociais .....	17
1.2 O fenômeno das representações sociais.....	21
1.3 Ancoragem e objetivação na teoria de Moscovici.....	28
1.3.1 Ancoragem – a representação no social .....	29
1.3.2 Objetivação – o social na representação.....	32
1.4 Os estudo das representações sociais como contribuição para a educação escolar.....	33
1.5 Teorias das representações sociais como perspectiva de estudo em relações raciais e educação .....	41

### **Capítulo 2 A questão racial no Brasil**

2.1 Para começo de conversa: conceito de raça e racismo adotado na pesquisa .....	45
2.2 As primeiras teorias sobre as diferenças entre os homens.....	46
2.2.1 Racismo científico .....	49
2.3 A influência das teorias raciais nas representações sociais sobre os negros .....	52
2.4 A inoperância do conceito de raça.....	57
2.5 Estudos sobre as relações raciais no Brasil: a descoberta da permanência do conceito de raça .....	59
2.6 A influência das representações sociais sobre os negros para a prática na educação infantil .....	64

### **Capítulo 3 O que fizemos para conhecer as representações sociais de uma professora de educação infantil sobre as crianças negras**

3.1 Procedimentos metodológicos.....	77
3.2 Os passos da pesquisa - escolha e caracterização da escola em que foi desenvolvida a pesquisa .....	80
3.2.1 Antes de entrar em campo .....	82
3.2.2 Escolha da turma .....	84
3.2.3 Observações.....	86
3.2.4 Caracterização da turma .....	88
3.2.5 Consulta aos documentos da Emei .....	90
3.2.6 Entrevista com a professora.....	94

### **Capítulo 4 Representações sociais sobre as crianças negras e abordagem das diferenças: a perspectiva de uma professora de educação infantil**

4.1 De onde partimos.....	97
4.2 Análise dimensional .....	100
4.2.1 Informação - Contexto político e social no qual a professora se formou .....	101
4.2.2 O contexto das informações que auxiliaram na elaboração das representações sociais da professora Mara .....	110

4.3 Algumas considerações da professora observada a respeito de sua concepção de criança, infância e sua prática pedagógica .....	118
4.3.1 Mudanças nas representações sociais sobre crianças negras e abordagem das diferenças na prática pedagógica .....	121
4.3.2 Permanências e contradições nas representações sociais sobre crianças negras e a abordagem das diferenças na prática pedagógica.....	128
4.4 Campos de representação .....	139
<b>Considerações Finais</b> .....	147
<b>Referências</b> .....	157
<b>Apêndice</b> .....	165

## INTRODUÇÃO

Em pesquisas de iniciação científica realizadas anteriormente<sup>1</sup>, o foco sempre foi a criança negra na educação infantil. O questionamento era como as crianças negras estavam construindo suas identidades e consciência racial<sup>2</sup> e, nesse contexto, como a prática pedagógica influenciava, se contribuía de modo positivo ou negativo para esse processo.

Os resultados dos estudos mencionados acima demonstraram que desde bem pequenas as crianças negras vão construindo suas identidades baseadas em conceitos negativos sobre os negros difundidos na escola e na sociedade como todo. Em decorrência, sua identidade e consciência racial são também prejudicadas<sup>3</sup>, posto que as crianças negras, de cinco anos, da Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) onde a pesquisa foi desenvolvida já identificavam quais eram as características valorizadas nesse espaço e na sociedade, tão cedo compreenderam e introjetaram o ideal de branqueamento.

O que essas crianças internalizaram foi exatamente o que a política de branqueamento quis legitimar, ou seja:

Quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior eis, aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor, mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada (SCHWARCZ, 1998, p. 189).

A atitude de negação de pertencimento racial por parte das crianças negras e a desvalorização da população negra entre crianças negras e brancas consideramos que também seja consequência das práticas pedagógicas desenvolvidas na Emei. Isso porque constatamos, por meio da pesquisa de campo naquela ocasião, que as informações negativas a respeito da população negra são difundidas nas relações sociais, nas conversas cotidianas, nos olhares e também na falta de representatividade positiva dessa população no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo a duas pesquisas, uma realizada entre os anos de 2003-2004 intitulada "Construção da identidade e consciência racial da criança negra na Educação Infantil", financiada pelo CNPq, e outra desenvolvida no período de julho a dezembro do ano de 2005 sob o título de "Linguagem, identidade e consciência racial da criança negra: uma análise à luz de Vygotsky e Bakhtin", com financiamento da FAPESP. De modo geral, ambas tiveram como objetivo analisar como as crianças negras de educação infantil estavam construindo suas identidades e a consciência racial, para tanto foram consideradas as práticas pedagógicas e as relações sociais estabelecidas nesse espaço, entendendo esses aspectos como essenciais na constituição da identidade e da consciência racial.

<sup>2</sup> Nas pesquisas citadas partimos da premissa que tanto a identidade quanto a consciência de pertencimento racial das pessoas se constroem nas relações sociais. Esses dois processos irão se formar a partir de um conjunto de elementos biológicos, psicológicos e sociais e, também, pela representação social do grupo ao qual ele pertence, de maneira que a construção se dará de forma dialética entre a história individual e coletiva.

<sup>3</sup> Tais prejuízos a identidade das crianças negras foram apontados por Cavalleiro (2000).

Quanto à representatividade dos negros na escola, esses somente eram lembrados, só saíam dos “porões” em datas pontuais, tais como abolição da escravidão e no dia de consciência negra. Esses discursos postos, que negam a presença das crianças negras, mesmo quando são maioria, ocasionou a negação por parte dessas em relação ao seu pertencimento racial. Tal fato não impediu que crianças negras e brancas internalizassem informações oriundas do ambiente escolar, por exemplo, por meio de cartazes e de livros, a respeito do ideal de beleza, do ideal de criança e o sentido que tem na sociedade se dizer negro (CAVALLEIRO, 2000; PEREIRA, 1987).

Com tais resultados em mãos – as crianças negras da Emei negam seu pertencimento racial e interiorizaram que ser branco era ser melhor; as negras e brancas associavam os negros a padrões de inferioridade – porém, não tendo presenciado nenhuma atitude discriminatória e preconceituosa por parte da professora para com as crianças negras, o conjunto de dados levaram-me a questionar quais eram as informações subliminares que circulavam na Emei e que poderiam contribuir para que crianças negras e brancas tivessem a representação social sobre o negro ligada a aspectos negativos.

Com base nesses questionamentos, não esclarecidos com a pesquisa de iniciação científica, tanto pelo tempo, como pelo fato de não ser o objetivo da mesma, e por entender que a promoção da igualdade racial e o combate as prática racistas em todos os setores da sociedade, poderiam ser pontencializados se as ações consideradas preconceituosas, racistas e discriminatórias fossem refletidas e combatidas desde a educação infantil, demos início à presente pesquisa.

Esta foi realizada em uma Escola de educação infantil (Emei)<sup>4</sup> na cidade de São Paulo entre os meses de março a dezembro do ano de 2008, em que observamos a prática pedagógica de uma professora de crianças de cinco anos. Sendo assim, o foco desta pesquisa, diferente das outras de iniciação científica já mencionadas, foi a professora. O objetivo foi apreender e analisar a representação social sobre as crianças negras na educação infantil, na perspectiva de uma professora, pois queríamos realizar uma imersão no cotidiano, acreditando que este contato continuo permitiria melhor compreensão das relações ali estabelecidas.

Para além de analisar as representações sociais sobre as crianças negras, foi objetivo, também, verificar como tais representações se manifestam na prática pedagógica. Inicialmente esses eram os objetivos da pesquisa, no entanto conforme fomos nos apropriando do referencia teórico-metodológico adotado e com o decorrer da pesquisa de campo, surgiu

---

<sup>4</sup> No município de São Paulo o atendimento as crianças de 0 a 5 anos deverá ocorrer nos Centros de educação infantil (CEI) para crianças de 0 a até 3 anos e nas Escolas de educação infantil (Emei) para crianças de 3 a 5 anos e 11 meses.

mais uma perspectiva de análise, complementar a temática, assim, tínhamos mais um objetivo, que foi saber como a professora observada representação a inserção da temática racial na educação infantil.

A pesquisa insere-se na investigação das relações raciais na educação infantil. Estudos como de Silva, V. (2002), Cavalleiro (2001), Oliveira, F. (2004) e Rosemberg (1987; 1997) dentre outros, realizados nas interfaces desta temática, expuseram as dificuldades enfrentadas pelas crianças negras no sistema escolar, indicando a necessidade de serem encontrados mecanismos de combate ao preconceito e discriminação racial já na educação infantil.

Para a superação do problema, destaca-se a importância de serem elaboradas novas propostas e materiais didáticos para enfrentar a questão, e que as relações sociais postas no ambiente de educação infantil possam ser construídas na relação com o branco e no reconhecimento da diferença como positividade (DIAS, 2006, 2007). Para tanto, é urgente que se repense a prática pedagógica, a formação dos professores e o currículo posto nas escolas de educação infantil e também o oculto<sup>5</sup>. Tais mudanças exigem que os professores mobilizem suas representações, desconstruam noções e concepções apreendidas durante anos de formação profissional e pessoal, além de enfrentarem o preconceito e a discriminação que estão presentes também no ambiente escolar.

A hipótese inicial era de que as representações sociais que a professora tem sobre as crianças negras e a inserção da temática racial na educação infantil, fossem orientadas pelo discurso de raça e racismo, ou seja, no modo como os conceitos foram constituídos e significados social e historicamente no país, sendo pautados na suposta inferioridade do negro, baixa expectativa sobre o mesmo. E também no modo como as teorias raciais do século XVIII operacionalizaram o racismo, a saber, por meio dos ideais de democracia racial e do branqueamento.

Posto isso, consideramos imprescindível compreender os desdobramentos de tais conceitos e suas manifestações no cotidiano de uma turma de educação infantil, já que é este o ambiente que nos interessa.

Para analisar as representações da professora, utilizamos o referencial teórico das Representações Sociais elaborado por Moscovici (1978). Em síntese, essas são entendidas

---

<sup>5</sup>Compreendemos que o currículo, de acordo com Apple (1989), está vinculado às relações de poder e de legitimação de valores, sendo assim podem transmitir visões de mundo particulares, reproduzindo valores que irão participar e influenciar na formação da identidade de todas as crianças. Ressaltamos que, em se tratando da temática estudada, entendemos o currículo para além dos conteúdos escolhidos e a serem passados pelo professor. No cotidiano escolar, há o currículo oculto ao lado currículo oficial. O currículo oculto é compreendido como um conjunto de experiências não explicitadas pelo currículo oficial, que podem ser as relações sociais estabelecidas entre professor-aluno e entre estes; inclui conteúdos não ditos, valores morais explicitados, olhares, gestos de valorização como de negação, legitimações de indiferenças.

como verdadeiras teorias do senso comum, um saber ingênuo, que designa uma forma de pensamento social; são utilizadas para explicar fatos, classificar objetos e pessoas. Tal referencial busca perceber e compreender as relações interpessoais, que também estão permeadas pelas questões raciais.

A opção por esse referencial advém do fato de acreditarmos que este possibilita a produção de recomendações e estratégias de mudança direcionadas aos professores de modo geral. Entendemos que ao fazer com que esses reflitam sobre suas representações sociais, pode nos dar condições para analisar a prática dos professores e compreender o que os move, com base em quais referenciais elaboram suas atividades, o que priorizam na aprendizagem das crianças, pois são as representações sociais que também orientam suas relações sociais e pedagógicas.

A questão é que as representações sociais são construídas social e historicamente, e quando nos referimos a temática racial é sabido que estão vinculadas às ideias vigentes sobre as relações raciais na sociedade e aliadas aos conceitos de raça e racismo.

Tendo em vista que as representações sociais produzem uma realidade social e uma realidade escolar, acredita-se ser necessário explicitar as representações sociais sobre o negro presente na sociedade e na escola, bem como questionar como os professores veem as crianças negras. Além disso, é importante investigar se durante o processo de formação docente os professores tiveram contato com reflexões que discutiam tal temática. A possibilidade de compreensão de práticas inadequadas e o que seus significados representam para a prática pedagógica, aliada ao conhecimento de que as representações sociais orientam nossas ações, pode representar um auxílio para a sociedade, para o professor e para uma reeducação das relações raciais.

Nesse sentido, reiteramos nossa hipótese de que as representações sociais sobre o negro poderiam constituir-se em forma de pensamento social elaborado, orientado por um discurso que perpassa também pelos conceitos de raça e racismo. Desse modo, as representações pautadas nesses conceitos poderiam edificar-se como uma doutrina que rege comportamentos.

Partindo do que foi posto, analisamos atitudes e práticas pedagógicas da professora no momento qual essa acontecia, para tentar compreender o que impulsionava suas ações no cotidiano escolar.

Assim, para que pudéssemos atingir os objetivos da pesquisa optamos por realizar um estudo qualitativo na perspectiva etnográfica. Para tanto, as técnicas utilizadas foram: observação do cotidiano escolar em uma turma de Emei; entrevista com a professora

colaboradora; análise de documentos da Emei (Projeto Pedagógico, semanário da professora e Projeto Especial de Ação); análise dos textos destinados a formação do grupo de professoras da Emei. Ressaltamos que posteriormente serão abordadas informações compiladas dos documentos mencionados, bem como a utilização a sua utilização para no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa etnográfica visa à compreensão da cultura, do significado da ação para um grupo de pessoas com o objetivo de entender os motivos de determinadas atitudes. Envolve a imersão, a convivência, a observação e a entrevista como técnicas de pesquisa. Compreendemos que o objetivo da pesquisa etnográfica possibilitaria, aliado ao objetivo da pesquisa, compreender qual tipo de representação social sobre as crianças negras, estaria presente na ação da professora.

Para relatar como fizemos para atingir os objetivos organizamos a pesquisa em cinco capítulos, descritos a seguir.

Assim no capítulo 1, intitulado “Representações Sociais”, apresentamos o referencial teórico, a teoria das representações sociais, procurando explicitar a origem do conceito; como essas estão presentes e balizam nossas relações sociais; como o referencial liga-se às pesquisas educacionais e sua contribuição para essa área e para compreensão da prática pedagógica, principalmente, no desvelamento das ações de professores em relação a determinadas crianças; e, por fim, tentamos mostrar as contribuições que os estudos das representações sociais podem oferecer na busca de uma reeducação das relações raciais.

No capítulo 2 “Questão Racial no Brasil”, procuramos, inicialmente, definir o conceito de raça e de racismo - conforme o sentido que foi adotado na pesquisa - posto que o entendemos como estruturantes das relações sociais estabelecidas, também, na Emei.

Desse modo, ao abordá-los vimos à possibilidade desses auxiliarem na interpretação e compreensão das representações sociais da professora sobre a população negra. Para que pudéssemos compreender como tais conceitos poderiam estar fazendo parte das representações da professora, havia necessidade de rever como foram se desenvolvendo ao longo do tempo e como poderiam estar presentes nas relações cotidianas e no ambiente escolar. Nesse contexto, ao longo do capítulo, tentamos reconstruir a historicidade dos conceitos e como e com quais ideais se manifestavam e ainda manifestam na vida cotidiana; como, com base em quais informações construiu-se uma representação negativa da população negra que perdura há muito tempo.

De modo geral almejamos nesse capítulo tentar apreender dados que nos possibilitassem a entender como se constituíram e quais são os conhecimentos histórico e

socialmente difundidos na sociedade brasileira sobre a população negra?; Qual seria o significado de ser negro no Brasil?; A que está vinculado, socialmente, o indivíduo negro? E como esses conhecimentos - realidades forjadas por meio da representação social - influenciam no ritual pedagógico, especificamente da educação infantil? Tais informações são indispensáveis para compreendermos quais representações sobre o negro circulam na sociedade brasileira e moldam uma realidade social e concreta, que afeta brancos e negros de forma diferenciadas em todos os setores sociais.

No subitem que trata especificamente da educação, foi nossa intenção demonstrar, por meio de pesquisas já realizadas, quanto a prática dos professores podem estar sob influência de ideais que tem na noção de raça e de racismo força para se manter ativo durante anos, sendo assim, influenciando as práticas pedagógicas e as relações sociais desenvolvida no ambiente escola.

No capítulo 3 “O que fizemos para conhecer as representações sociais de uma professora de educação infantil sobre as crianças negras” relatamos a metodologia utilizada para alcançar os objetivos propostos. Assim, descrevemos os passos do estudo; explicitamos o referencial teórico-metodológico e as técnicas utilizadas. Em seguida, expomos os passos, as dúvidas, enfim, o caminho percorrido na pesquisa de campo, a escolha da escola, da professora, a entrada em campo, caracterização da turma e realização da entrevista. Elementos que julgamos necessários para que pudéssemos apresentar um panorama de como ocorreu a pesquisa de campo.

No capítulo 4 “Representação social sobre as crianças negras e a abordagem das diferenças: a perspectiva de uma professora de educação infantil”, encontram-se as análises dos aspectos da prática pedagógica observados na pesquisa de campo, dos conteúdos dos documentos consultados e, da entrevista. De modo geral, procuramos nesse capítulo analisar os dados tendo como objetivo identificar qual a representação social da professora sobre as crianças negras e a inserção das diferenças na ação pedagógica da educação infantil e como essa está se manifesta em sua prática pedagógica.

Por fim, no capítulo “Considerações finais” apresentamos o panorama geral da pesquisa, retomando o problema, relatando de forma breve a entrada em campo e o estranhamento que impulsionou a escolha da Emei para a realização da pesquisa. Para, em seguida, apresentar os resultados encontrados, tentando responder os principais questionamentos realizados ao longo da pesquisa, ou seja, em quais referências a professora se baseou para elaborar as suas representações sociais sobre a temática já exposta? O que de fato era estranho para a professora e como tentou tornar “o estranho” em familiar, dito em

outras palavras, como acomodou tal estranhamento em sua realidade cotidiana em sua realidade? Qual a influência do contexto social da professora para a constituição de suas representações?. E, por fim, delineamos como o referencial teórico-metodológico das representações sociais aliada a temática racial poderia contribuir para a construção de uma educação anti-racista voltada para a reeducação das relações raciais.

## CAPÍTULO 1

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

#### 1.1 A origem do conceito representações sociais

O objetivo deste capítulo é apresentar a estrutura teórica que orientou a presente pesquisa: a teoria das representações sociais, considerada, como fundamental para a compreensão e a transformação da realidade social e escolar.

O conceito de representação social foi elaborado pelo psicólogo social romeno, (naturalizado francês) Serge Moscovici, que o utilizou, pela primeira vez, em 1961 na defesa de sua tese *Psychanalyse: son image et son public*. Em 1978, este mesmo autor apresentou, de forma mais sistematizada, outro estudo, complementar à sua tese, que objetivava compreender as diversas maneiras pelas quais a Psicanálise era percebida (representada), difundida e propagada ao público parisiense no momento em que a mesma retirava-se de um grupo fechado para adquirir novas significações nos grupos populares.

Após esse estudo, Moscovici dedicou-se à pesquisa sobre a influência da função simbólica na construção da realidade, visando-a entender como as ideias do senso comum poderiam influenciar a constituição da identidade dos grupos sociais, as suas práticas, bem como os seus pensamentos.

Por criticar os pressupostos positivistas<sup>6</sup> e funcionalistas<sup>7</sup>, os quais, em sua opinião, não explicavam a realidade em outras dimensões, analisando qualquer fato mediante leis que distinguiam os fenômenos individuais dos coletivos, Moscovici pretendia construir uma

---

<sup>6</sup> O pressuposto positivista - tendo como seus principais pensadores Auguste Comte e Émile Durkheim - se fundamenta no fato de que a sociedade pode ser analisada da mesma forma que os fenômenos da natureza. Assim, as principais ideias difundidas nesse pressuposto é que a sociedade seria regulada por leis naturais e imutáveis, sendo independentes da vontade e da ação humana. A segunda ideia básica do positivismo, afirma a necessidade e a possibilidade de que a ciência social fosse completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo, pois estes conjuntos de opções prejudicariam a objetividade das Ciências Sociais (MOSCOVICI, 2003).

<sup>7</sup> O funcionalismo - conceito desenvolvido a partir do pensamento de Durkheim - ao analisar qualquer elemento de um sistema social, busca saber de que maneira este elemento se relaciona com os outros elementos do mesmo sistema social e com o sistema social como um todo, admite-se assim, que a sociedade é um todo integrado. Contudo, os fatos sociais têm existência própria e são independentes em relação aos indivíduos particulares. O que significou para o referido autor que esses são exteriores ao indivíduo de modo que quando a pessoa nasce já existem regras, fatos na sociedade, que aprendem a seguir, respeitar, sem criticá-lo, sem questionar (MOSCOVICI, 2003).

Psicologia Social do conhecimento a fim de estudar como e por que as pessoas partilhavam os saberes, de modo a constituir uma realidade comum.

Assim, a Psicologia Social proposta por Moscovici buscava unir em um único saber os conhecimentos das áreas de Psicologia – campo do conhecimento voltado ao estudo do indivíduo – e da sociologia – campo do conhecimento voltado ao estudo da sociedade.

Contudo, para construir sua teoria acerca das representações sociais a partir da construção de uma psicologia social, Moscovici fundamentou-se em outros autores, principalmente em Émile Durkheim (1947)<sup>8</sup> apesar de discordar do mesmo em muitos aspectos, os quais serão discutidos posteriormente.

Durkheim (1970) concebia a vida coletiva e mental dos indivíduos como resultado das representações, as quais uma vez constituídas, tornavam-se realidades parcialmente autônomas, com vida própria, mantendo íntimas relações com sua essência. Assim, as representações individuais e coletivas eram vistas, até certo ponto, como independentes.

Além disso, Durkheim (1970) defendia que as representações coletivas constituíam formas de integração social construída pelos homens com o objetivo de manter a coesão do grupo e suas propostas para o mundo. Designavam um conjunto de conhecimento, crenças, mitos, religião e ciência.

Para o referido autor, no entanto, essas não se reduzem à soma das representações dos indivíduos, uma vez que, ao representarmos algo, um novo conhecimento é formado, o que favorece a recriação do coletivo. Nesse sentido, a função primordial das representações coletivas seria a transmissão da herança dos antepassados, a qual acrescentaria às experiências individuais tudo aquilo que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao longo dos anos. Assim, para Durkheim (1970), qualquer tipo de ideia que ocorresse dentro de uma comunidade seria considerada uma representação coletiva.

Moscovici (1978) diverge da concepção de representações coletivas propostas por Durkheim (1970) por acreditar que as mesmas só poderiam ser estudadas em sociedades fechadas, onde os símbolos e rituais são partilhados e praticados por todos, assumindo um caráter uniforme e estático. Para esse autor, as representações coletivas não seriam adequadas ao estudo de sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de orientações políticas, religiosas, filosóficas e artísticas, bem como pela rapidez na circulação das informações (MOSCOVICI, 1978).

---

<sup>8</sup> Durkheim foi o primeiro a propor a expressão “representação coletiva” no livro *As regras do método sociológico* (1947). Neste livro, o autor queria designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual.

Moscovici (1978) defende não ser possível pensar que as representações sociais são apenas imitação de uma herança coletiva transmitida pelos nossos antepassados, já que as mesmas são construídas por meio de imagens e expressões oriundas da socialização, sendo, também, produtos de reproduções de objetos valorizados. Dessa forma, considera que os indivíduos têm um papel ativo na elaboração das representações sociais e na sociedade.

Além disso, o referido autor defende que a construção de representações sociais “implica em um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras” (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Cabe ressaltar que nessas modificações o indivíduo tem papel ativo, pois adquire a oportunidade de re-construir o senso comum com os valores do seu grupo. Há também possibilidade de explorar a diversidade de ideias presentes na sociedade, fazendo com que as representações sociais tornem-se dinâmicas. Desse modo, as representações não podem ser tomadas como algo dado (DUVEEN, 2003).

Duveen (2003) considera que as representações devem ser discutidas não como algo estático, mas como fenômenos que variam de acordo com os indivíduos e a sociedade na qual estão inseridos. Em função disso, surge a discussão da representação social como um fenômeno, com um caráter dinâmico, em contrapartida à concepção de representações coletivas de Durkheim (1970). A partir dessa reflexão, Duveen (2003) afirma que:

[...] enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar, que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (DUVEEN, 2001, p. 15).

Assim, para Moscovici (2003), Durkheim (1970) concebia as representações coletivas como conceito estanque, isentas de qualquer análise posterior, não sendo necessário desvelar sua estrutura ou envidar maiores preocupações com o estudo de sua dinâmica interna. Isso caberia à Psicologia Social.

Moscovici (2003), por sua vez, propõe considerar as representações sociais como fenômenos que ocorrem com os indivíduos e com os grupos sociais que pertencem. Entender as representações como fenômenos é considerá-las como forma de conhecimento da época presente, é priorizar sua condição de objeto que deve ser compreendido como conteúdo a ser desvelado e como processo dinâmico.

Pode-se dizer que por considerar as representações como fenômenos em processo, Moscovici (1978) não se interessou por representações das sociedades ditas primitivas, nem as que sobreviveram em determinada cultura. As representações que lhe interessam são “as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para sedimentar completamente, para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

É nesse aspecto que se insere a diferença marcante entre representação social de Moscovici (1978) e representação coletiva de Durkheim (1970), pois, para o primeiro,

[...] se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de coletivo (MOSCOVICI, 2003, p. 49, grifo do autor).

Outra crítica que Moscovici (2003) faz em relação à concepção da representação coletiva é a afirmação de que os indivíduos e os grupos estão sob o controle de instituições e de suas ideologias, ou seja, da igreja, escola ou classe social, e que simplesmente reproduzem as ideias que essas imprimem. Para Moscovici (1978), essa concepção de representação se restringe a um conceito, pois para ele:

[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação e um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50, grifos do autor).

Nessa concepção, o ser humano é visto como um ser pensante que formula questões e busca respostas e, ao mesmo tempo, compartilha realidades por ele representadas. Assim, Moscovici (1978) acredita que não se pode pensar que as mentes dos indivíduos são caixas pretas, que só recebem informações, muito menos assegurar que as pessoas ou grupos estão sempre e completamente sob controle de uma ideologia dominante.

A partir dessa diferença, Moscovici (1978, 2003) assinala sua concepção sobre o social, ou seja, a grandeza dos seres humanos seria a de serem pensadores autônomos e produtores constantes de suas representações sociais, para quem as ciências e as ideologias não são mais que alimentos para o pensamento. Reconhece-se que “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado pré-estabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam” (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Em suma, o que permite qualificar como social a representação não é essencialmente se ela é compartilhada por indivíduos ou por grupos, mas o seu processo de elaboração, ou seja, a existência de interações sociais. Isso porque qualificar uma representação como social equivale dizer que essa é produzida e gerada coletivamente por meio das interações sociais (MOSCOVICI, 1978). Além disso, para qualificar uma representação como social é preciso, além de definir quem a produz, saber por que se produz dessa forma e qual é a sua função.

Nessa perspectiva, estudar representações sociais implica compreender a realidade social (re) apresentada para os sujeitos, considerando seus pensamentos, suas formas de estar e compreender o mundo, seus questionamentos, suas opções históricas, culturais e políticas. Portanto, as representações se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade, o que nos permite encontrar não só os elementos estáveis e contraditórios do discurso social, como também elementos do simbólico presentes no senso comum, tais como a emoção, o entendimento e o sentido, que os indivíduos dão à sua realidade.

No subitem seguinte explicitaremos porque a representação social é compreendida e pode ser analisada enquanto fenômeno.

## **1.2 O fenômeno das representações sociais**

As representações sociais são compreendidas como fenômenos, posto que possuem um caráter dinâmico, criando tanto a realidade como o senso comum. Duveen (2003), explicando como as representações sociais tornam-se senso comum, escreve:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (DUVEEN, 2001, p. 8).

Enquanto Moscovici (2003) afirma que:

As representações se comunicam entre si, elas se combinam e se separam, introduzem uma quantidade de novos termos e novas práticas no uso cotidiano e espontâneo [...] na verdade, as representações sociais diariamente e espontaneamente se tornam senso comum, enquanto representações do senso comum se transformam em representações científicas e autônomas (MOSCOVICI, 2003, p. 20).

Assim, nota-se que na afirmação supracitada Duveen (2003) reitera o que Moscovici (1978, 2003) a defende, ou seja, que a definição de representação social é composta tanto de aspectos sociológicos quanto psicológicos. Dessa forma, Moscovici (1978) procurou enfatizar que as representações sociais não são compostas de conteúdos isolados, mas de redes de significados que se relacionam a outras já existentes.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são entendidas como verdadeiras teorias do senso comum, um saber ingênuo, que designa uma forma de pensamento social e são utilizadas para explicar fatos, classificar objetos, pessoas e grupos. “Em poucas palavras: a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), uma vez que não é todo conhecimento que pode ser considerado representação social, mas somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, por meio do senso comum, que é elaborado socialmente e funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade (JODELET, 1985).

Para Jodelet (1985, p. 478), discípula de Moscovici, as representações sociais possuem cinco características fundamentais, a saber:

- sempre é a representação de um objeto;
- tem um caráter de imagem e a propriedade de poder modificar o sensível, a ideia, a percepção e o conceito;
- tem um caráter simbólico e significante;
- tem um caráter construtivo;
- tem um caráter autônomo e criativo.

Assim, com base nessas características, a autora afirma que toda representação social refere-se a um objeto e tem um conteúdo. Este objeto pode ser a representação de alguém (indivíduo, família, grupo, classe entre outros) e / ou de alguma coisa (informações, imagens, opiniões ou atitudes). Além disso, a pessoa que formula a representação social é considerada um ser social, localizada em um lugar social determinado.

Nessa direção, as representações sociais são vistas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de um saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural” (JODELET, 2001a, p. 21). Servem para nos ajustar ao mundo em que vivemos, saber como devemos nos comportar, identificar e resolver os problemas do cotidiano, principalmente porque partilhamos esse mundo com os outros, às vezes de modo não tão pacífico.

De modo geral, para Jodelet (2001a, p.17), as representações sociais “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo

de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

Assim, as representações sociais constituem-se em um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais. São formas de conhecimento que se manifestam por meio de elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias e teorias, mas que não se reduzem apenas aos conhecimentos cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, bem como possibilitam a comunicação entre os indivíduos.

Moscovici (1978), a fim de saber como o conteúdo das representações sociais reflete no sujeito e na realidade comum que são construídas por essas, dedicou-se ao estudo das opiniões públicas por conterem aspectos que possibilitavam ver as representações sociais, mesmo que em um nível superficial, como um conjunto de proposições, avaliações e reações. Constatou que essas proposições eram emitidas pelos indivíduos de acordo com suas opiniões, classe, cultura e grupos no qual estavam inseridos. Dessa perspectiva, afirmou que existem diferentes universos de opinião em relação à representação social de algo e / ou alguém e, por isso, formulou a hipótese de que cada universo possui três dimensões que fornecem a visão global do conteúdo e sentido para a mesma: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. Assim:

A atitude corresponde à orientação global, favorável ou não, ao objeto da representação; a informação refere-se ao conjunto de conhecimento que o grupo possui do objeto representado e o campo de representação, corresponde à organização dos conhecimentos e remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto (MOSCOVICI, 1978, p. 68).

Desse modo, o autor concluiu que é possível definir um grupo de pessoas como diverso de outro pelas suas “teorias da realidade”, assim como, por meio de suas representações sociais. Com isso,

[...] vemos ser possível definir, por sucessivas aproximações; os contornos de um grupo em função da visão que ele tem do mundo ou de uma determinada ciência [...] nós observamos que a representação também traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado, notadamente pelo número de suas dimensões, mas, sobretudo, seja por sua orientação, seja pelo fato de sua presença ou ausência (MOSCOVICI, 1978, p. 75).

Nesse sentido, “o processo de gênese das representações tem lugar nas mesmas circunstâncias, e ao mesmo tempo, em que se manifestam” (SÁ, 1995, p. 27). As representações formam-se mediante encontros de pessoas, nos diferentes espaços sociais, tais como clubes, escritórios, igrejas, escolas, bares, ruas etc., lugares onde os sujeitos discutem os

mais variados assuntos, analisam situações e propõem alternativas. Essa dinâmica possibilita a criação de verdadeiras “filosofias espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais” (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Nota-se, assim, que as representações sociais são fenômenos complexos e ativos na vida social. Seus elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, valores, suas crenças, atitudes, opiniões, imagens, entre outros, são organizados sob aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade.

Em suma, o conceito de representação social foi pensado por Moscovici (1978) para estudar a forma como os processos psicológicos agem no social, na ação cotidiana, e como esta age no psicológico, impulsionando outras ações.

A questão que se coloca é compreender como as representações sociais intervêm na atividade cognitiva dos indivíduos, e até que ponto estas são independentes, ou seja, até onde determinam as atividades cognitivas que têm influência na vida prática.

Compreendendo que no ambiente social sempre há certa autonomia e condicionamento, pode-se dizer que as representações sociais possuem duas funções: de convenção e de prescrição. Para Moscovici (2003, p. 34), as representações sociais

[...] convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva. As localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas.

Dessa forma, para o autor, a função de convencionalizar seria a de atribuir forma definitiva, de maneira que o objeto fosse adaptado no contexto de determinado grupo, sendo assim, aceito e partilhado por ele. Desse modo, fica claro que a realidade dos indivíduos passa a ser construída por aquilo que é aceito por seu grupo social.

Por outro lado, Moscovici (2003) acredita que todas as pessoas são influenciadas pela cultura na qual nascem e crescem. Os hábitos, costumes, as crenças e o contexto de vida levam os seres humanos a herdarem uma tradição que mostra o que já foi pensado e aposta no que deve ser mantido. Nesse sentido, o autor afirma que:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos por meio de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

No entanto, mesmo com tal afirmação, o referido autor argumenta que é possível nos tornarmos conscientes das convenções da realidade que moldam os comportamentos,

percepções e pensamentos, assim como rever formas de escapar de suas exigências (MOSCOVICI, 2003). Contudo, mesmo conscientes, sabe-se que não é possível eliminar todas as convenções e preconceitos.

Na presente pesquisa, compartilhamos da concepção exposta por Moscovici (2003), uma vez que entendemos o preconceito como uma opinião preestabelecida, pautada em valores negativos, imposta pelo meio social e pela época sobre determinado grupo, mantidos mesmo quando fatos não contradizem (JONES, 1973). Desse modo, inclui as relações entre as pessoas e grupos.

Também concordamos com Dias (2007a) sobre a definição de preconceito. A autora compreende o preconceito de forma mais ampla, sendo este não apenas um conceito antecipado de uma pessoa com base no seu pertencimento racial, mas também uma atitude pautada, sobretudo, nas opiniões, nas representações sociais que cada indivíduo possui da população negra.

Podemos afirmar, assim, que o preconceito é aprendido e apreendido socialmente, na trajetória da socialização de cada pessoa. Segundo Jones (1973), todos nós, na nossa socialização, que se inicia na família, escola, igreja, nas amizades, aprendemos julgamentos raciais apresentados pelos adultos em algum momento, seja de forma implícita ou explícita. Desse modo, as crianças aprendem julgamentos racistas em contato o adulto. Esses podem se transformar em atitudes negativas em relação à população negra se a criança continuar convivendo em um ambiente em que a coloca constantemente diante de aspectos negativos, estereotipados sobre o negro.

Com isso percebemos que as representações sociais também têm a função de prescrever, de indicar com precisão tradições, costumes, opiniões e mesmo preconceitos desde a infância. Assim, os costumes e hábitos de um grupo são refletidos em suas representações e fortalecidos na atuação cotidiana dos sujeitos. Nesse sentido, Jodelet (2001a) afirma que essas têm a finalidade de orientar as pessoas na maneira que interpretam e se posicionam-se frente aos eventos sociais. Assim,

[...] as representações são prescritivas, posto que elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Tais funções das representações sociais têm em comum o objetivo de querer posicionar o objeto representado de modo a torná-lo mais significativo ao grupo, e pressupõe ligação com o conhecimento, necessário para tornar algo mais Moscovici (1978 2003).

Nesse sentido, o autor pressupõe a existência de dois universos de conhecimento - o consensual e o reificado - reconhecidos e elaborados pela sociedade.

O universo consensual é o que reconhece a liberdade dos indivíduos para se expressarem em diversas áreas do conhecimento e se agruparem a partir de suas ideias comuns. Nesse universo, “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício” (MOSCOVICI, 2003, p. 50).

Tal universo relaciona-se aos conhecimentos construídos nas relações cotidianas, constituindo “teorias do senso comum”, que possui uma lógica própria, em que “existe certa cumplicidade, isto é, convenções lingüísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados” (MOSCOVICI, 2003, p.51).

Esse é o universo que está presente nas conversas cotidianas, onde se criam códigos de linguagem. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 51), “em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes”.

Tal situação leva a uma dinâmica pública do pensamento, na qual o que é pensado é dito sem constrangimentos, porque representa a visão de um grupo. Isso consolida e promove a manutenção de certas representações sociais, cria raízes e liga as pessoas no que elas têm em comum.

Com o universo consensual ocorre uma valorização do senso comum, do saber popular, e passa-se a afirmar que as pessoas comuns, em suas vidas, pensam racionalmente.

No universo reificado, de acordo com Moscovici (2003), “a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classe, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito” (MOSCOVICI, 2003, p. 51).

Nesse sentido, a sociedade vê a si mesma representada por especialistas. O saber científico é estruturado como um universo a que integrantes só possuem acesso a partir do nível pessoal da qualificação. A sociedade é configurada por regras e normas que delimitam quem participará, sendo que tal participação é definida pelas qualificações. Desse modo,

[...] é facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual.

[...]

As representações, por outro lado, restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a

qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos (MOSCOVICI, 2003, p. 52).

Assim, para o autor, as representações sociais são de natureza específica do universo consensual, ou seja, movem-se para a prática cotidiana. É o senso comum, as ciências populares, que nos permitem agarrar as representações sociais no momento mesmo em que estas se manifestam, são geradas, comunicadas e colocadas em ação na vida cotidiana (MOSCOVICI, 2003).

Os dois universos podem parecer antagônicos em um primeiro olhar, no entanto, não o são, pois se relacionam se considerarmos que as pessoas, apesar das representações sociais, constituem-se com base nos universos consensuais, vinculadas ao senso comum dos grupos sociais, recebendo influência de diferentes ambientes, principalmente por meio da comunicação de massa, educação formal, entre outros.

Percebe-se que tanto Jodelet (2001a) quanto Moscovici (2003) assumem que a comunicação pode influenciar na construção das representações sociais, já que a rede de comunicação informal ou a mídia intervêm na elaboração das representações sociais, abrindo caminho para o processo de influência até mesmo da manipulação social.

Além disso, os meios de comunicação têm sido fundamentais no processo de transmissão dos saberes do universo retificado para o consensual. Assim, os saberes científicos são transformados para que sejam (re) apresentados no universo consensual e, assim, tornar-se passíveis de convenção por parte dos indivíduos e dos grupos, transformando-se em saberes do senso comum. No entanto, ressalta-se que quando o saber científico chega à população por meio dos meios de comunicação, já ocorreu uma (re) apresentação do tema, criando um novo tipo de senso comum.

De modo geral, é com base nesses dois saberes que os sujeitos constroem suas rotinas, falas, seus comportamentos, e orientam-se para lidar com algo novo. É a partir do universo consensual que os grupos sociais podem reconhecer o que é familiar, e avaliam o que não é familiar.

Moscovici (2003) acredita que para construirmos representações sociais é necessário um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum, isto é, realizado por meio do ajustamento da atividade representativa, que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto distante (ausente). Para Alves-Mazzotti (1994, p. 63),

[...] nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas [...]. Os vínculos que

se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, escolha esta, que é orientada por experiências e valores do sujeito.

O que caracteriza o não-familiar é a presença real de algo ausente. Em outras palavras, “algo parece ser visível, sem o ser: ser semelhante, embora sendo diferente, ser acessível e, no entanto, ser inacessível” (MOSCOVICI, 2003, p. 56). Desse modo, de acordo com o autor, “o não-familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso” (MOSCOVICI, 2003, p. 56).

Assim, o que é estranho à vivência cotidiana tende a ser repellido ou avaliado com referências preconceituosas, pois o que não é familiar causa insegurança a alguns indivíduos, os quais, para manter o seu universo consensual, inserem o não-familiar em um determinado modelo, de acordo com suas representações sociais, fazendo com que o mesmo se torne o mais próximo daquilo que conhecem, utilizando, para tanto, elementos da memória, dos hábitos e das tradições dos grupos que julgam que ele pertença.

Moscovici (1978, 2003) utiliza os conceitos de ancoragem e objetivação que possibilitam a transformação do não-familiar em familiar, ao mesmo passo que demonstra a elaboração e o funcionamento das representações sociais.

### **1.3 Ancoragem e objetivação na teoria de Moscovici**

Ao relacionar as representações sociais ao universo consensual, admite-se que sua função está atrelada a organizar e a gerir o senso comum já estabelecido. O que está posto é a necessidade de transformar aspectos e objetos não-familiares em algo a ser compreendido e assimilado pelo grupo, ou seja, torná-los familiares.

Entretanto, para transformar o não-familiar em familiar, assim como para compreender como o social transforma um conhecimento em representação social e modifica-o, Moscovici (1978, 2003) propõe dois processos, os quais dão origem às referidas representações, são eles: a ancoragem e a objetivação.

A premissa é a de que os mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e esta interfere na interação social, tornando interdependente a atividade psicológica e as condições sociais em que ela é exercida. De acordo com Alves-Mazzotti (1994, p. 63), esses dois processos, que serão comentados nos itens seguintes, “têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo”.

### 1.-3.1 Ancoragem – a representação no social

O processo de ancoragem caracteriza-se pela constituição de uma rede de significados em torno do objeto, relacionando-o a um sistema de pensamento social pré-existente fundamentado em valores e hábitos apreciados na sociedade.

Para Jodelet (1985), a intervenção do social na elaboração das representações sociais demonstra o significado e a utilidade que são conferidas às mesmas, já a significação do objeto associado pelo grupo advém de suas perspectivas em relação a este, e é refletida nas relações estabelecidas entre os elementos da representação social. Quanto à utilidade atribuída à representação social no processo de ancoragem, Jodelet (1985) ressalta que os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas, também, contribuem para a sua constituição.

De acordo com a autora, ao analisar a ancoragem como atribuição de significado, suscita-se a hierarquia de valores presente na sociedade e em grupos, o que contribui para criar, em torno do objeto uma rede de significados na qual ele é inserido e avaliado pela sociedade (JODELET, 1985).

Para Jodelet (1985, p. 488), o processo de ancoragem é visto como um sistema de interpretação que,

[...] tiene una función de mediación entre el individuo y su medio, así como entre los miembros de un mismo grupo, capaz de resolver y expresar problemas comunes, transformado em código, em lenguaje común, este sistema servirá para clasificar a los individuos y los acontecimientos, para constituir tipos respecto a los cuales se evaluará o clasificará a los otros individuos y a los otros grupos. Se convierte en instrumento de referencia que permite comunicar en el mismo lenguaje y, por consiguiente, influenciar.

Para Moscovici (2003), o mecanismo de ancoragem tenta aportar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, para, assim, colocá-las em um contexto familiar. De modo geral, ancorar: “é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2003, p. 61).

No momento em que um objeto ou pessoa é comparado a um determinado modelo, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela. É na criação de rótulos que o mecanismo de ancoragem cria representações, posto que representa o não-usual em nosso mundo familiar por meio da classificação. Desse modo,

[...] representações são fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesma do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica [...] e neste ato, nós revelamos nossa teoria da sociedade e da natureza humana (MOSCOVICI, 2003, p. 62).

Nesse contexto, o objetivo é transportar o que é estranho para um espaço que seja familiar ao grupo. Em outras palavras, é a capacidade de nomear o novo, de classificar o que é estranho e desconhecido de maneira que este seja incorporado ao conhecimento social de cada grupo.

Percebemos que o percurso da representação social ocorre a partir das referências tradicionais do grupo, com as quais classificamos os objetos e / ou pessoas. Jodelet (2000a, p. 38/39), ao explicar tal processo, escreve que

[...] a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência. [...] desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho de memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido.

No entanto, Alves-Mazzotti (1994), alerta que:

[...] a representação sempre se constrói sobre um “já pensado” [valores e hábitos], manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular, supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado (ALVES-MAZZOTTI, p. 67, grifos da autora).

Assim, ao classificar os indivíduos “nós confinamos um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe [...], o que inclui um conjunto de limites lingüísticos, espaciais e comportamentais e certos hábitos” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). Portanto, podemos supor que os indivíduos saibam quais os critérios esperados e valorizados, e que possa haver uma interferência no seu cotidiano, pois serão influenciados a ponto de querer agir de acordo com tais expectativas.

Quando são feitas tais classificações, como já dito, não há nada de neutro, uma vez que são atribuídos aspectos positivos ou negativos aos indivíduos, realizadas comparações com o ideal aceito por determinada classe e, “inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo” (MOSCOVICI, 2003, p. 64).

Para Moscovici (2003), ancorar implica em colocar a sentença sobre o julgamento e o atributo, a qualidade sobre o sujeito. Tais decisões são conseguidas de duas maneiras: generalizando ou particularizando. Assim:

Generalizando, nós reduzimos as distancias. Nós selecionamos uma característica aleatoriamente e a usamos com uma categoria [...]. E particularizando, nós mantemos a distância e mantemos o objeto sob análise, como algo divergente do protótipo. Ao mesmo tempo, tentamos descobrir que característica, motivação ou atitude o torna distinto (MOSCOVICI, 2003, p. 65).

Os modelos que orientam as classificações tendem a confirmar as características e comportamentos das pessoas ou objeto que desejamos nomear, num processo semelhante ao que em outro contexto ficou conhecido como “profecia autoconfirmável” (ALVES - MAZZOTTI, p. 68, 1994).

Moscovici (2003, p. 67) trata desse tema enumerando algumas consequências que o mecanismo da ancoragem pode criar nos grupos sociais, a partir das representações construídas:

De modo geral, minhas observações provam que dar nome a uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplexes: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, por meio dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção.

Assim sendo, é possível compreender que, nomear, classificar, tirar do anonimato e colocar determinado objeto ou sujeito no convívio social, seja um meio de “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2003, p. 70).

Reiteramos que, de acordo com Moscovici (2003), as classificações que possam ser feitas das pessoas ou objetos não são neutras, posto que advêm de preconceitos e valores, trazendo consequências para todos, principalmente para quem está sendo classificado. Sendo assim, nomear seria uma atividade social que é ditada pelo senso comum e é válida para explicar acontecimentos da sociedade.

É assim, com tal processo explicitado, que as representações sociais existentes vão sendo modificadas por meio de elementos não-familiares que se tornam familiares. Essas mudanças adquirem um novo significado que constituem novas representações, articulando conhecimentos relativos ao objeto representado e ao pensamento social. Esse processo é o de objetivação, que será abordado a seguir.

### 1.3.2 Objetivação – o social na representação

O processo de objetivação é definido por Moscovici (2003, p. 61) como a ação de “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”.

No entanto, o próprio autor reconhece que nem todos os conceitos podem ser reproduzidos como imagem, ou seja, para o mundo físico. Para ele, isso ocorre, “seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus” (MOSCOVICI, 2003, p.72).

Para transformar um conceito em uma representação usa-se o que o autor denominou de núcleo figurativo, que é um complexo de imagens que forja um ideal.

Uma vez que a sociedade tenha aceitado tal ideal, usa-o com facilidade e em diversas situações sociais, sendo a imagem incorporada ao social aceita como uma realidade convencional (MOSCOVICI, 2003). Nesse momento, o núcleo figurativo adentraria no meio social como expressão do real, tornando-se natural e passando a ser utilizado como se sempre estivesse existido na realidade cotidiana.

Desse modo, temos que, no processo de objetivação, “a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade, um simulacro, no verdadeiro sentido da palavra” (MOSCOVICI, 2003, p. 74).

Os conceitos de ancoragem e objetivação fazem com que a representação social seja construída dialeticamente entre o objetivo e o subjetivo, o real e o imaginário, o presente e o ausente. Permite conhecer a maneira como os grupos identificam-se socialmente por meio de diferentes expressões e imagens, que acabam por revelar suas formas de estar no mundo.

Jodelet (1985, p. 486) procura mostrar como os processos de ancoragem e de objetivação são relacionados e se articulam em três funções básicas da representação, que são: “función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad e función de orientación de las conductas y las relaciones sociales”

Para Alves-Mazzotti (1994, p. 68), tais funções

[...] permitem compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; c) como se dá a sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram.

O que possibilita ainda a apreensão dos processos que dão origem às representações sociais e compreender como o funcionamento cognitivo interfere no social, e como este

interfere na elaboração cognitiva. Dessa forma, é possível entender os meandros das representações, ou seja, o que é pensado, dito e realizado não se esvazia em si mesmo, mas permite interpretar e incluir na vida cotidiana de cada indivíduo imagens criadas pelo grupo.

A objetivação faz com que o grupo mostre à sociedade as imagens com as quais representam suas opiniões de objetos e pessoas. Desse modo, constroem-se imagens e símbolos com vista a tornar algo ausente em presente, naturalizá-lo. Tentar compreender as representações sociais a partir de ações simbólicas construídas pelos grupos nas suas ações cotidianas mostra-se um desafio, como o próprio Moscovici (1978, 2003) já alertou, mas é possível, visto que estas se apresentam nas ações práticas.

Em função dessas informações, acreditamos que a análise das representações sociais pode se caracterizar como instrumento de auxílio na compreensão da realidade, uma vez que essas apresentam-se nas ações cotidianas. Nessa perspectiva, a seguir, elucidaremos o que consideramos que sejam as contribuições que as representações sociais podem apresentar para a área da educação.

#### **1.4 Os estudo das representações sociais como contribuição para a educação escolar**

Neste tópico, objetiva-se explicitar, por meio da apresentação de pesquisas que utilizaram a teoria das representações sociais articulando-as com a educação, a importância do estudo destas para essa área, posto que as representações estão presentes e influenciam nas interações que ocorrem no ambiente escolar.

Entendemos que as representações sociais trazem as marcas do modo como nos apropriamos do real que é posto, e como nós também (re) apresentamos esse real em uma dada realidade. Tanto para a apropriação quanto para a (re) apresentação, a representação social traz em si a história particular de cada um articulado com o sentido atribuído a determinado grupo ou objeto (MADEIRA, 1998). Desse modo, ao estudar representações sociais, deve-se articular elementos afetivos, mentais e sociais, considerando as relações sociais que as afetam, tanto na realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir (JODELET, 2001b). Tal articulação permite compreender a dinâmica da construção da representação de um dado objeto, apreender tanto a sua diversidade quanto a sua possibilidade de transformação.

No que tange à educação, esse aspecto da representação social, ou seja, a articulação entre os elementos citados anteriormente, permite descobrir, conhecer, buscar explicações para os fatos vinculados aos processos educativos, para além das certezas reducionistas.

Para Moscovici (1978), a educação é um dos meios pelos quais as representações sociais se constituem, e isso ocorre a partir de experiências, informações, conhecimento e modelos de pensamento que são difundidos na sociedade. Assim, é por meio dessas ideias difundidas que ocorrem as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, que as representações se constituem e se perpetuam, são repensadas e (re) apresentadas.

E a possibilidade das representações serem repensadas e (re) apresentadas implica em assumi-las, necessariamente, como plurais. É aí que reside uma das contribuições da teoria das representações sociais para a educação, ou seja, na maneira de perceber a realidade como dinâmica e não como estática, portanto já estabelecida e única, posto que são constituídas por momentos e sujeitos únicos (MADEIRA, 1998).

Ao considerá-la ativa, objetiva-se conhecer e buscar explicações para as práticas pedagógicas. Para Gilly (2001, p. 322),

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Na educação, foi a influência da psicologia norte-americana que difundiu a descrição e a explicação dos fatos com base na relação causa-efeito, e esta compreendia a sala de aula como um sistema social interativo que contribuiu para uma série de estudos, cuja a atenção se dirigia a compreender os significados subjacentes nas práticas pedagógicas (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Sendo assim, ao levar em conta as questões relativas à escola, tal como a prática pedagógica, a interação social, os conteúdos ministrados, entre outros, exige-se que se considere a complexidade e a pluralidade de relações e vínculos envolvidos, visando a desenvolver meios de compreender melhor, de maneira ampla, as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Desse modo, as representações sociais, devido ao seu papel na orientação de condutas e nas práticas sociais, permitem analisar e refletir sobre as interações ocorridas no ambiente escolar, relacionando-as a uma postura frente à educação. Coloca-se a necessidade de investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que os sujeitos utilizam para classificar pessoas e grupos, para interpretar acontecimentos. No caso da

educação, quais sistemas de referência o professor utiliza, seja para classificar seus alunos, para a interação com os mesmos, para elaborar as atividades e ainda como saber quais conteúdos e valores estão sendo enaltecidos e / ou estigmatizados.

Tal conhecimento se faz importante, posto que vários estudos como os de Alves-Mazzotti (1994) e Canen (2001) demonstraram que as representações sociais que os professores possuem de determinado aluno ou conhecimento são transpostos para a sua prática pedagógica, causando, em alguns casos, danos ao processo educativo dos alunos estigmatizados. De acordo com Alves-Mazzotti (1994), a tendência é que os professores construam suas representações sociais e, em função dessas, suas práticas pedagógicas, e acabem por impô-las aos alunos, na suposição de que sabem o que é bom para eles.

Os referidos estudos também apontam que:

É a presença de representações docentes impregnadas de visões estereotipadas sobre as crianças faveladas, meninos de rua, crianças negras, alunos provenientes de escola para “pobres”, alunos com dificuldades na língua padrão, indicando o peso dessas representações nas ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar (CANEN, 2001, p. 213, grifos da autora).

Alves-Mazzotti (1994) expõe que uma das problemáticas enfrentadas pela escola era a educação dos alunos vindos das classes populares. A principal dificuldade apresentada pela autora, estava relacionada ao tipo de educação que os professores – que atrelavam o sucesso escolar com o fator econômico – destinavam aos alunos das classes populares.

Para a referida autora, no momento que os professores atrelam o desempenho escolar ao fator econômico, tecem percepções, atribuições e atitudes em relação aos seus alunos, e essas acabam sendo diferenciadas entre aqueles que possuem maior ou menos poder aquisitivo, e acaba contribuindo para o seu fracasso escolar.

Se nos reportarmos à educação infantil, tais fatos também podem ser constatados. Rosemberg (1999), ao realizar uma análise sobre a desigualdade de oportunidade na educação infantil, relacionando gênero e raça, utilizou dados das Pesquisas Nacionais de Amostragem Domiciliar (PNADS) entre os anos de 1981-1995, bem como os do Ministério de Educação (MEC), e chegou à seguinte conclusão: as instituições de educação infantil também reproduziam o modelo excludente que existe no âmbito educacional brasileiro. Isso porque a autora constatou que o índice de retenção de crianças negras na pré-escola era maior que o das brancas e havia um claro desfavorecimento para as crianças de famílias com baixa renda, especialmente as negras. Os dados mostraram que a predominância absoluta de crianças, com 7 anos ou mais, ainda na pré-escola, eram negras, chegando a 63,5%. Já em relação às crianças brancas, nessa mesma faixa etária, o percentual caía para 36,5%.

Em relação à desigualdade racial apresentada pela pesquisa, as causas econômicas, sozinhas, não explicavam a retenção maior das crianças negras. Para Rosemberg (1999), ao componente econômico agrega-se o “pessimismo racial”. Segundo a autora, esse processo consiste na descrença, por parte dos que atuam na educação infantil, do gestor ao professor, da capacidade intelectual da criança negra. Foi por meio dessas informações, sendo comprovadas por meio de indicadores educacionais, que a autora afirmou a existência da discriminação racial desde educação infantil.

Desse modo, de acordo com Alves-Mazzotti (1994), os estudos que se dedicaram a demonstrar a influência das percepções dos professores no fracasso escolar dos alunos indicaram que esses: “tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre o fracasso; o baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que os professores desenvolvam baixas expectativas sobre ele” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60) entre outros aspectos. Tais resultados:

Apontam a necessidade de se ultrapassar o nível de constatação sobre *o que se passa “na cabeça” dos indivíduos*, para procurar compreender *como e por que* essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60, grifos da autora).

Entende-se que é um grande passo na área das pesquisas educacionais ultrapassar o nível de constatação do qual a autora supracitada se refere. No entanto, ainda se considera fundamental saber “o que se passa na cabeça dos indivíduos”, como escreveu Alves-Mazzotti (1994), uma vez que é um dos objetivos da educação, juntamente com outras agências de socialização, modificar as representações negativas em relação aos alunos negros e pobres presentes na sociedade e nas escolas.

Gomes (2003), ao estudar a cultura negra e educação, considerou a escola como responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura. Assim, a escola revela-se como um dos espaços em que as representações sociais negativas a respeito dos grupos estigmatizados na nossa sociedade são difundidas. E, pelo mesmo motivo, a autora crê que a escola também pode ser um local onde as representações podem ser superadas.

Com relação à possibilidade de suplantar as representações sociais consideradas negativas, problematizamos se essas, quando referidas à temática exposta pela autora, podem ou não ser superadas. Para tanto, nos remetemos e concordamos com Moscovici (2003), quando esse expõe que, continuamente, estaremos sob a influência dos preconceitos existentes

na sociedade, sendo assim, nossas ações, comportamentos e falas devem ser constantemente vigiadas na tentativa de modificarmos e refletirmos sobre nossas representações, para que um dia possa haver mudanças, se assim for possível.

Desse modo, acreditamos que a análise das representações sociais dos professores sobre seus alunos e sobre sua ação pedagógica poderá auxiliar na compreensão dos processos simbólicos envolvidos na prática, e promover a reflexão sobre a mesma. É esse processo que poderá promover a superação esperada por Gomes (2003).

Reportamo-nos ao artigo de Silva, P. (2001), intitulado “Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?”, com intuito de ressaltar o quanto acreditamos que a educação pode ser instrumento que possibilite modificações nas representações sociais, tanto dos professores como dos alunos. No entanto, consideramos que somente a educação e / ou a vontade, sensibilidade de um professor, pouco mudará as estruturas excludentes e preconceituosas da escola.

No referido artigo, a autora busca responder a pergunta formulada em seu título. Para tanto, expõe dados sobre a educação da população estigmatizada, ou seja, negra e indígena. Os dados apresentados demonstraram a falta de visibilidade que possuem os assuntos e os problemas de discriminação enfrentados por essa população no ambiente escolar. Diante desses dados e referindo-se às pesquisas desenvolvidas, a autora escreve:

Para essa trama de relações dolorosas ser rompida já não bastam intenções, tampouco incluir no discurso o reconhecimento das diferenças que compõem a sociedade. Se não houver valorização de cada pessoa, de cada grupo social enquanto igualmente valiosos, nos gestos, nas posturas, nas políticas públicas, nas metodologias de trabalho este encontro preparatório que estamos realizando aqui em São Paulo, assim como a Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia, a Discriminação Correlatas não passarão de eventos pontuais (SILVA, P., 2001, p. 8-9).

Assim, entende-se que educação escolar tem a possibilidade de prevenir, bem como minimizar, refletir e discutir contra o racismo e a intolerância quando: 1) todos os envolvidos com a educação, independente de pertencerem ou não a grupos discriminados, se envolverem para a superação de ideias preconceituosas e práticas discriminatórias; 2) o trabalho educativo for organizado com a intenção de respeitar e valorizar a todos; e 3) os professores forem capazes, com base na sua formação e sensibilidade, de cultivar em si próprios e em seus alunos o orgulho de pertencimento ao seu grupo racial, além de controlarem seus preconceitos e atitudes discriminatórias (SILVA, P., 2001).

Entretanto, para a autora a educação não poderá contribuir se continuar privilegiando uma única visão de conhecimento e cultura, assim como, se não promover políticas de ações

afirmativas que viabilizem reparações a todos os grupos que têm vivido em situações de desvantagem, como é o caso da população negra.

Gilly (2001), ao realizar uma ampla revisão dos estudos das representações sociais no campo da educação, aponta a importância dessas para a compreensão dos fatos que orientam e organizam o processo educativo. Nesse sentido, as representações sociais permitem saber o que motiva e condiciona as opções por determinadas práticas pedagógicas em relação aos alunos e às ações exercidas.

No artigo intitulado “As representações sociais no campo da Educação”, Gilly (2001) escreve que a escola, em sua essência, é desigual mesmo tendo um discurso que enalteça a igualdade. Para o autor, o que contribui para a desigualdade e para sua permanência, são as representações sociais que os professores possuem de determinados grupos, que ele chama de desfavorecidos, e na própria função da escola.

Gilly (2001) escreve que os professores, confrontados no seu cotidiano,

[...] não podem aderir à ideia de diferenças não-hierárquicas entre crianças, que fundamenta o modelo oficial do “desenvolvimento de potencialidades”, pois esta ideia é incompatível com a visão que possuem sobre a manutenção de uma função diferencial da escola. Apesar da implantação de uma estrutura unificada de recepção, há sempre, para eles, os fortes e os fracos, destinados a percursos escolares desiguais. E é sempre em referência ao modelo hierárquico que eles organizam o essencial de suas práticas (GILLY, 2001, p. 328, grifo do autor).

Desse modo, o autor concluiu o que outros autores citados ratificaram, ou seja, que as representações sociais dos professores podem determinar todo o processo educativo, isso inclui a expectativa, a atenção do professor em relação ao aluno, a prática pedagógica e as atividades propostas, entre outros aspectos.

No que refere ao tratamento pedagógico diferenciado, Gilly (2001) reportando-se a Roux (1980) e Perrenoud (1982)<sup>9</sup>, destaca que tais autores demonstraram, em seus estudos, que:

As diferenças ligadas aos meios sociais levam efetivamente os professores observados a uma desigualdade de tratamento pedagógico, mas esta desigualdade apresenta contradições. Os dois autores notam que ela tem uma intenção compensatória no sentido de um investimento didático ou afetivo mas acentuado junto aos menos favorecidos; mas ao mesmo tempo, de alguma maneira, ela ativa a desigualdade das aprendizagens e favorece à sua maneira os mais favorecidos. A prática pretende ser igualitária. Apesar disso, muitas interações continuam “seletivas” e a “face positiva (da diferenciação), que poderia favorecer os desfavorecidos, não está à altura das defasagens existentes entre os alunos” (GILLY, 2001, p. 335, grifos do autor).

<sup>9</sup>ROUX, J.D. *Réussite scolaire et interactions dydatiques maîtresse-élève*. Aix-em-Provence: Univesité de Provence, 1980; PERRENOUD, Ph. *De l'inégalité pédagogique devant le système d'enseignement; L'action pédagogique et la différence*: *Revue européenne des Sciences Sociales*, n.º 20, 1982, p. 87-142.

Para Guimarães, C. (2000; 2005), a teoria das representações sociais se apresenta como fundamental para o estudo sobre a formação profissional de educadores infantis ou mesmo para orientar ações formadoras. Isso porque os aportes da própria teoria sugerem que a visão dos professores sobre a função da educação infantil, da função do profissional desta etapa da educação básica e mesmo da criança, interfere no tipo de apropriação que fazem ao serem confrontados com os conhecimentos sistematizados e científicos durante seu processo de formação inicial e em serviço. Influenciando também sua identidade enquanto profissional e sua conduta prática pedagógica (GUIMARÃES, C., 2005).

Sendo as ações dos professores com as crianças e suas práticas pedagógicas influenciadas por suas representações sociais, é fundamental conhecê-las, se o que se pretende é imprimir mudanças na prática pedagógica.

A mesma autora, em sua tese defendida em 2000, intitulada “Representações sociais e formação de professores pré-escolares”, utilizou a teoria das representações sociais com objetivo de entender o que movia as opções teóricas e práticas de um grupo de professores de educação infantil, bem como para compreender suas representações sociais acerca da função da educação infantil (GUIMARÃES, C. 2000).

Seu objetivo era, além de apreender, modificar as representações sociais pré-existentes no grupo de professoras e no de alunas que participaram do estudo em favor da construção da função educativa na instituição de educação infantil em nossa sociedade. Os resultados desta pesquisa confirmaram a possibilidade de transformação das representações sociais mediante os conhecimentos científicos a que o grupo estudado foi submetido, que tratou da função da educação, do professor pré-escolar e sobre a criança.

Além disso, os resultados obtidos levaram-na a propor que

[...] as representações dos professores em exercício e dos futuros docentes deveriam ser conhecidas pelos formadores. Este conhecimento não deveria ser utilizado preconceituosamente para menosprezar ou ridicularizar seus conhecimentos práticos, baseados no senso-comum, mas com o compromisso de planejar intervenções educativas-formativas mais concatenadas, no caso da educação pré-escolar, com a proposição recente de articular as ações voltadas aos cuidados da criança à sua educação e superar preconceitos históricos em educação de crianças pequenas (GUIMARÃES, C., 2000, p. 260).

Ainda de acordo com a autora:

As propostas de formação e as práticas formativas consequentes precisariam se comprometer mais em conhecer os sistemas de referências que os professores utilizam no cotidiano escolar. Esta postura é necessária se os formadores desejam

imprimir transformações nos sistemas de referências que orientam as práticas exercidas pelos professores (GUIMARÃES, C., 2000, p. 260-261).

Tal opinião é compartilhada por Alves-Mazzotti (1994), pois para se compreender os processos simbólicos é fundamental acreditar que a educação possa contribuir para a mudança na sociedade. Além disso, argumenta que para que as pesquisas educacionais tenham maior impacto nas práticas educativas, deve-se levar em conta a subjetividade dos sujeitos envolvidos na educação, e ter um “olhar psicossocial”, ou seja, “de um lado preenchendo o sujeito social como um mundo interior e, de outro modo, restituindo o sujeito individual ao mundo social” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60).

Nesse sentido, podemos dizer que uma das importantes contribuições da teoria das representações sociais no campo educacional é o fato de possibilitar uma leitura psicossociológica da realidade educacional, buscando desvelar não somente os porquês, mas, também, os processos pelos quais a cultura se constrói e se articula à prática pedagógica.

Canen (2001) diz, ainda, que ao pensar em qualquer perspectiva para problematizar a educação, esta não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente e de suas representações sociais, pois se isso acontece, corre-se o risco de gerar programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras.

A autora supracitada destaca, também, a importância de se investir, prioritariamente, em estudos que tenham como objetivo compreender as representações sociais dos docentes no cotidiano de suas práticas, pois estes “podem permitir um aprofundamento na reflexão sobre possíveis formas de mobilização efetiva de corações e mentes” (CANEN, 2001, p. 212).

As pesquisas apresentadas mostraram o quanto as representações sociais são úteis à compreensão do que se passa durante a interação educativa, principalmente no que se refere aos processos objetivos e subjetivos que envolvem toda a prática pedagógica. Considera-se, assim, que a teoria possibilita a compreensão das perspectivas, atribuições e atitudes que os professores têm em relação ao grupo que atuam.

Apesar disso, Gilly (2001) alerta que existem, ainda, um número restrito de pesquisas que articulam representações sociais à educação. De acordo com o autor, o que ocorre é que

[...] os autores estudam apenas alguns de seus aspectos ou manifestações, ou as evocam somente como fatores ou determinantes subjacentes (com estatuto de variável intermediária), para explicar resultados relativos a fatos que não têm em si mesmos, estatutos de representação (GILLY, 2001, p. 321).

Tal ressalva feita por Gilly (2001) pode ser ampliada para a temática que envolve as relações raciais, representação social e educação escolar, posto que não foi encontrado nenhum estudo que articulasse esses temas.

Acreditamos que deve haver uma articulação entre os seguintes temas: relações raciais, educação e representação social, pois entendemos tal articulação como possibilidade de uma educação preventiva contra o racismo, preconceito e discriminação racial presente na sociedade e no ambiente escolar. Daí a importância do tópico seguinte para elucidar como a teoria das representações sociais pode ajudar nos estudos sobre relações raciais e educação, para a construção de uma educação para as relações raciais.

### **1.5 Teoria das representações sociais como perspectiva de estudo em relações raciais e educação**

Qualquer que sejam as ações - políticas públicas, institucionais<sup>10</sup> e pedagógicas - que visem ao combate ao racismo, o reconhecimento e a valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, seu êxito depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para as aprendizagens. Em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como os seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende, também, da reeducação das relações entre negros e brancos. Do mesmo modo, do trabalho conjunto, de articulação entre práticas pedagógicas, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nessas relações não se limitam à escola.

Sabe-se que as representações sociais são construídas social e historicamente, originando-se das relações entre os sujeitos e os grupos nos quais estão inseridos, bem como agem na adequação dos comportamentos humanos (JODELET, 1985; MOSCOVIVI, 1978). Com base nisso, podemos dizer que a reeducação para as relações raciais está atrelada a representações sociais que negros e brancos, em determinado contexto, nutrem uns dos outros.

Ampliando o que foi dito acima e compreendendo que as representações sociais regulam o comportamento e as ações, pode-se dizer que elas influenciam a atuação do professor, as relações sociais mantêm as suas expectativas, os conhecimentos e as atividades pedagógicas propostas. Assim, todos esses elementos se constroem pautados nas

---

<sup>10</sup> Entendemos por ações institucionais, quando nos referimos ao espaço escolar, aquelas pensadas e desenvolvidas por profissionais da educação, geralmente gestores que possam dentre outras assuntos visar o combate ao racismo.

representações sociais que os professores possuem, seja de criança, da educação, de sua função entre outras questões.

Nessa direção, apresentaremos a teoria das representações sociais como uma perspectiva de estudo para as relações raciais e a educação, e como forma de viabilizar a reflexão entre os profissionais da educação, principalmente os de educação infantil qual ainda prevalece a ideia de que a temática não deve ser abordada nesse nível de ensino. Isto porque acreditamos que o estudo com este recorte permitirá a compreensão e reflexão da prática pedagógica, visando a uma reeducação das relações raciais no ambiente escolar. Desse modo, pretende-se elencar as contribuições possíveis dessa teoria para o campo específico deste estudo.

As relações raciais foram focadas nesta pesquisa porque os sujeitos com quem o professor frequentemente relaciona-se são racializados e, na nossa sociedade, tal fator pode determinar o tipo de representação social que uma pessoa tem sobre este sujeito e como o qualifica. Além disso, as relações que são estabelecidas geralmente levam em conta o pertencimento racial.

Cabe lembrar que são chamadas de relações raciais o conjunto de estudos sobre a realidade brasileira pensados a partir de uma visão da sociedade dividida em grupos racialmente distintos. Os sujeitos são tratados em termos raciais devido às características herdadas biologicamente. Destaca-se que essa forma de classificar as pessoas não é natural e, sim, aprendida (TEIXEIRA, 2006).

Nessa direção, Teixeira (2006) tece alguns comentários acerca de como o sistema de classificação é apreendido. Para a autora, basta

[...] observar crianças bem pequenas de origens raciais distintas brincando juntas. Se não aprenderem a se observar em termos raciais, poderiam pensar sobre suas diferenças de variadas maneiras, segundo a sua altura (altos e baixos) ou o tipo de humor de cada uma (crianças mais alegres e crianças mais sérias), ou segundo a maneira de andar, vestir-se ou simplesmente segundo a maior ou menor destreza em algum tipo de brincadeira. Ou seja, a ideia de raça ou cor é aprendida, arbitrária e socialmente construída (TEIXEIRA, 2006, p. 264).

Segundo a autora, a ideia de classificar não é o problema, a questão é que, na nossa sociedade, as classificações pautadas nas diferenças biológicas foram hierarquizadas e suas propriedades foram apreendidas pela cultura e por ela transformadas, resultando em determinados comportamentos racistas. Esses comportamentos foram assimilados culturalmente e utilizados para classificar as pessoas, estando não somente presentes nas representações sociais, mas, também, a constituindo. A escola, enquanto instituição social responsável pela socialização do conhecimento e da cultura, não fica de fora, revelando-se um

dos espaços em que as representações sociais são difundidas e, por isso mesmo, é um local importante para que estas possam ser discutidas, combatidas e se possível superadas. Para que isso ocorra acreditamos que é preciso mobilizá-las, fazê-las emergir.

Nesse contexto é que se torna importante considerar e investigar as representações sociais dos professores a respeito dos grupos excluídos. Acreditamos que somente identificando e interpretando as representações sociais é possível saber com base em quais conhecimentos e referenciais socialmente construídos se pautam os professores ao estabelecerem as relações sociais com as crianças com as quais trabalham. Por isso, entendemos que as representações sociais não auxiliam apenas na interpretação da realidade, mas também na tomada de decisões, na orientação das práticas sociais, tornando-se uma maneira de interpretar, de pensar e de intervir na realidade cotidiana (JODELET, 1985).

Portanto, acredita-se que as experiências educacionais, as concepções, os valores, as falas, as ações devem ser refletidas e estudadas. Para tanto, faz-se necessário, no que se refere à temática estudada, questionar a representação que o professor tem de criança, de infância e do negro, pois estas podem traduzir a relação adulto-criança que se estabelece e reflete na organização das atividades.

Tendo em vista que as representações sociais produzem uma realidade social e uma realidade escolar, acredita-se ser necessário explicitar as representações sociais sobre o negro presente na sociedade e na escola, bem como questionar como os professores veem às crianças negras. Além disso, é importante investigar durante o processo de formação docente se os professores tiveram contato com reflexões que discutiam tal temática. A possibilidade de identificar e intervir em práticas inadequadas e de seus significados representam, para a prática pedagógica, aliada ao conhecimento de que as representações sociais orientam nossas ações, um auxílio para a sociedade, para o professor e para a efetiva reeducação das relações raciais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p. 13), para ocorrer a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil “é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados”. Nesse sentido, tal reeducação impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimento, políticas públicas e ações cotidianas que visem a uma sociedade justa e que possibilitem oportunidades iguais para que todos se desenvolvam intelectualmente e emocionalmente, o que inclui estar bem e ter orgulho do seu pertencimento racial.

As representações sociais permitem tais feitos, posto que estão envolvidas com elementos sociais, afetivos e psicológicos, e estes constituem-na uma vez que faz parte da sociedade construir os conhecimentos sobre o que é ser branco e ser negro, conhecimentos presentes em todos os âmbitos sociais.

Ainda, de acordo com as referidas diretrizes, para que ocorra uma reeducação das relações raciais, é preciso se desfazer de mentalidades racistas e discriminadoras, superar o etnocentrismo, reestruturar relações raciais e sociais presentes nos processos pedagógicos.

Nessa perspectiva, reiteremos que elegeu-se a teoria das representações sociais para orientar o presente estudo porque esta teoria proporciona elementos suficientes para analisar as questões educacionais, e porque esta se configura como uma postura teórica que busca a percepção da totalidade e das relações interpessoais, que se dão, como já dito, permeadas pelas questões raciais.

Tendo pontuado a importância e a contribuição das representações sociais para a temática das relações raciais e educação, que se refere, sobretudo, ao fato da teoria permitir identificar e interpretar com base em quais conhecimentos socialmente postos sobre a população negra os professores se pautam para estabelecer as relações cotidianas e sua prática pedagógica, faz-se necessário, e será abordado no capítulo subsequente, saber como se constituíram e quais são os conhecimentos histórico e socialmente difundidos na sociedade brasileira sobre a população negra?; Qual seria o significado de ser negro no Brasil?; A que está vinculado, socialmente, o indivíduo negro? E como esses conhecimentos - realidades forjadas por meio da representação social - influenciam no ritual pedagógico, especificamente da educação infantil? Tais informações são indispensáveis para compreendermos quais representações sobre o negro circulam na sociedade brasileira e moldam uma realidade social e concreta, que afeta brancos e negros, de forma diferenciada, em todos os setores sociais.

## CAPÍTULO 2

### A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL

#### 2.1 Para começo de conversa: conceito de raça e racismo adotado na pesquisa

O presente capítulo tem como objetivo situar a problemática da pesquisa com base nos conceitos e teorias que norteiam a temática racial no país, a qual acreditamos influenciar na elaboração das representações sociais sobre população negra. Iniciamos o capítulo expondo os conceitos de raça e racismo essenciais para a compreensão da temática, bem como para a exploração do objeto da pesquisa.

Acreditamos que o racismo e seus desdobramentos, preconceito e discriminação racial, são estruturantes da sociedade brasileira; sendo assim, influencia na constituição das representações sociais, o que reitera a necessidade de esclarecer a origem desse conceito, buscando compreender em que medida as teorias que o legitimaram, sobretudo no século XIX, influenciaram e ainda influenciam a vida da população negra e as relações sociais estabelecidas entre brancos e negros ao longo da história e atualmente. Abordaremos os conceitos de raça e racismo com base nos seguintes autores: Guimarães (1999, 2003), Munanga (1998, 1999, 2004), Santos (2002) e Seyferth (2002).

Na presente pesquisa utilizaremos o termo raça com uma nova interpretação, baseada na dimensão social e política do termo, ou seja, como construção social, pois conforme os autores relacionados acima, o que persiste nas relações raciais são atribuições negativas socialmente construídas sobre as características físicas e culturais da população negra. Tal concepção pode auxiliar a compreender o sentido que orienta ações sociais. De acordo com Gomes (2005, p. 41, grifo da autora), mesmo com as críticas à utilização do termo, ela o adota porque “[...] *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”.

Compreendemos racismo como a crença na existência de raças humanas naturalmente hierarquizadas. Tal hierarquia delimita as distâncias sociais e impõe um sistema rígido na

sociedade brasileira. O conceito envolve diferenciação e inferiorização tanto racial como cultural. Quanto às atitudes a eles associadas, concordamos com Gomes (2005) quando menciona que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005, p. 48).

O racismo hierarquiza, exclui e discrimina com base nas características fenotípicas e culturais. Por exemplo, a cor da pele sendo negra (marca física externa) pode implicar a percepção do sujeito (indivíduo ou grupo) como preguiçoso, agressivo e alegre (marcas internas). É nesse sentido que, para Guimarães (1999, p. 32), “o racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado *status* social por uma característica natural”.

## 2.2 As primeiras teorias sobre as diferenças entre os homens

Discorreremos neste tópico os caminhos trilhados pelos conceitos de raça e de racismo até adquirirem o sentido social descrito acima: modos de dominação e sujeição política e econômica dos povos, especificamente os negros.

Munanga (2004, p. 17) mostra que “[...] etimologicamente este [o conceito de raça] veio do italiano *razza*, que, por sua vez, veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria e espécie”. Já no latim medieval, o conceito passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tinham um ancestral em comum. Na história das ciências naturais o termo foi utilizado pela primeira vez nos estudos de Zoologia e Botânica para classificar diferentes espécies de animais e vegetais. Foi nesse sentido que o naturalista Carl Von Linné utilizou o conceito, classificando vinte e quatro “raças” de plantas.

Somente em 1648, o francês François Bernier empregou o termo no sentido moderno da palavra, ou seja, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados. Concomitante a esse fato, intensificaram-se as grandes viagens europeias aos novos continentes descobertos, acontecimento que colocou em dúvida o conceito de humanidade conhecido pela civilização ocidental e impôs a necessidade de definir quem eram esses recém-descobertos. Os europeus acreditavam que os habitantes vistos nas expedições eram seres que

constituíam uma humanidade diferente, fantástica e também monstruosa (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2002).

Contudo, até o fim do século XVII a explicação de quem eram os outros foi baseada nos ideais da igreja, que detinha o monopólio da razão e da explicação de todos os acontecimentos. Desse modo, para aceitar a humanidade dos outros, essa instituição admitiu que eles também fossem descendentes de Adão e Eva, desenvolvendo assim a tese monogenista, que se baseava nos preceitos bíblicos do processo de criação humana, admitia a origem comum de todos os homens e os diferenciados processos de desenvolvimento entre os povos. As primeiras classificações, ainda sem a utilização do termo raça, eram baseadas no fenótipo. Nessa perspectiva as diferenças entre os homens eram relacionadas ao clima, à localização geográfica e à cultura (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2002). Todavia, de acordo com Hofbauer,

Não havia dúvida de que Adão e Eva, ou seja, a humanidade na sua origem era “branca”. Desvios “fenotípicos” [pessoas negras] deste modelo eram atribuídos a falhas morais e, a partir do século XVII, passavam a ser explicados cada vez mais também como produtos de influências climáticas (HOFBAUER, 2003, p. 10, grifo do autor).

A cor negra era assim vista de modo negativo. Segundo Cohen<sup>11</sup> (1980 apud SANTOS, 2002, p. 45),

Em todos os tempos esta cor sempre esteve revestida de valores negativos nas línguas indo-europeias. É desta maneira que em sânscrito, o branco simboliza a classe dos brâmanes, a mais elevada da sociedade. Em grego, o negro sugere uma mácula tanto moral quanto física; ele trai, igualmente, os homens de intenções sinistras. Os romanos não somaram a este vocábulo nenhum significado novo: para eles, o negro é signo de corrupção enquanto o branco representa a vida e a pureza. Os homens da igreja, à procura de chaves e símbolos que revelassem os sentidos ocultos da natureza, fizeram do negro a representação do pecado e da maldição divina.

No século XVIII, conhecido como século das Luzes, os filósofos contestaram o monopólio do conhecimento e da explicação concentrados na Igreja, colocando em dúvida o conceito de humanidade imposto por ela e trazendo para o debate a necessidade de se saber quem eram os outros. Para tanto, utilizaram o conceito de raça já existente nas ciências naturais. A tese monogenista começava a ceder espaço para uma nova perspectiva, a poligenista, a qual se pautava nos modelos biológicos de explicação do comportamento humano para justificar as diferenças culturais das sociedades. Essa tese via a humanidade como produto de vários atos de criação ocorridos em diferentes lugares, havendo por isso

---

<sup>11</sup> COHEN, W. *Français et africain*. Paris, Gallimard, 1980.

origens diferentes entre os homens (SANTOS, 2002; SEYFERTH, 2002). Em consequência desse processo, definiram-se três formas de distinguir os homens: “A primeira e mais notável é a cor (cabelos, olhos e pele); a segunda é a forma e o tamanho (dimensões e proporções de corpo, conformação da cabeça, estrutura do rosto) e a terceira é ligada às inclinações e aos costumes” (SANTOS, 2002, p. 31). De modo geral pensava-se que

A causa de diferentes características “fenotípicas” seria atribuída frequentemente, a partir de então, a fatores externos, como as condições de vida, mas, sobretudo, a determinadas condições climáticas e geográficas, que eram percebidas ainda, por muitos autores, como expressão direta da Vontade Divina. Cientistas importantes, como Georges Louis Leclerc de Buffon, descreviam a cor de pele escura como uma decorrência do ambiente e, portanto, como um fenômeno “acidental” e perfeitamente “reversível”. Assim, explica-se também que vários pensadores da virada do século XVIII para o XIX contavam ainda com a possibilidade de uma mudança de cor de pele dentro de uma única “raça”, caso um determinado grupo migrasse para uma região mais quente ou mais fria. (HOFBAUER, 2003, p. 12, grifos do autor).

Segundo Santos (2002, p. 49),

As disparidades entre as teorias e os teóricos eram mínimas, visto que partiam dos mesmos pressupostos; da crença na diferença entre os tipos humanos que impunha uma certa hierarquia e da busca de uma explicação anatômica para esta diferença, somada ou não a outros fatores.

Contudo, no século XVIII, as diferenças biológicas não eram consideradas como determinantes para um grau evolutivo do homem. “A ideia de evolução ainda não havia sido forjada: os pensadores conheciam e acreditavam no transformismo e na capacidade de constante aperfeiçoamento do homem [...]” (SANTOS, 2002, p. 47). Após o século XVIII, quando a ideia de evolução torna-se paradigma incontestável para toda a investigação científica e já não mais se aceitam de modo tolerante as diferenças entre os homens, passou-se a utilizar o conceito de raça de modo hierarquizado para legitimar as diferenças entre os homens (SANTOS, 2002). As heranças físicas constituiriam indicadores de diferenciação entre os grupos humanos, havendo uma “natural” hierarquização entre os povos, classificados como inferiores e superiores, em conformidade com o “desenvolvimento e progresso” que apresentassem (MUNANGA, 2004). Lembramos que tanto o desenvolvimento quanto o dito progresso eram indicados com base nos parâmetros europeus. De acordo com esses critérios, a população da África e da América eram primitivos, racial e culturalmente inferiores. Como afirma Munanga (2004),

Os conceitos e as classificações servem de ferramenta para operacionalizar o pensamento. É nesse sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de

hierarquização que pavimentou o caminho do racismo (MUNANGA, 2004, p. 18).

Cada grupo humano passou a ser considerado como inferior ou superior de acordo com sua “raça”, para cuja definição a cor da pele era critério fundamental. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três raças: negra, amarela e branca (MUNANGA, 2004; SANTOS, 2002; SEYFERTH, 2002). Desse modo, aspectos biológicos de classificação foram incorporados como modelos explicativos para a categorização e hierarquização dos povos. Novas teorias raciais foram tecidas pautadas nesses indicadores.

Nesse sentido, o que prevaleceu foi uma realidade racial forjada por essas concepções, que eram entendidas como algo que superaria qualquer teoria do direito. “Deste modo, a cada raça cabe um lugar no mundo e seus direitos são definidos pelo grau de importância que detém na ordem evolutiva. Ou seja, cada raça teria um direito determinado por natureza” (SANTOS, 2002, p. 49). Essas concepções compuseram as teorias racialistas, entendidas como estudos das raças humanas (SANTOS, 2002). Santos considera que Todorov, filósofo iluminista, foi um dos primeiros a desenvolver as teorias racialistas e que elas possuíam algumas proposições que podem ser resumidas em:

1. *A existência das raças*: consiste na afirmação da existência de grupos humanos cujos membros possuem características físicas comuns.
2. *A continuidade entre o físico e o moral*: (...). Das diferenças físicas decorrem diferenças mentais que são transmitidas hereditariamente;
3. *A ação do grupo sobre o indivíduo*: o comportamento do indivíduo depende do grupo sociocultural (ou étnico) ao qual pertence.
4. *Hierarquia única de valores*: o racialista usa uma hierarquia única de valores para elaborar juízos universais pelos quais qualifica uma raça como superior ou inferior a outra [...] (SANTOS, 2002, p. 46, grifos da autora).

Estabelecida essas proposições, os racialistas tiraram um julgamento moral e um ideal político de submissão das raças consideradas inferiores. No momento em que essas teorias são vistas como política, temos o racismo.

### **2.2.1 Racismo científico**

A partir do momento descrito acima desenvolveram-se teorias raciais que legitimaram ainda mais o racismo. A segunda metade do século XIX vê florescer as grandes teorias sobre as diferenças de fenótipo e de cultura. Sendo assim, acrescentaram-se outros critérios de

classificação, visando ao aperfeiçoamento do sistema de classificação, tais como a forma do nariz, dos lábios e do crânio.

Uma das características consideradas como fator primordial de diferenciação entre as pessoas era o tamanho do crânio. Em busca de tal diferenciação Georges Cuvier (1830), naturalista francês, instituiu o método de análise anatômica comparativa dos crânios. O objetivo era determinar os limites da variabilidade sugerida pelas numerosas medidas do crânio, pela cor da pele, olhos, cabelos etc. Desse modo,

O foco de análise passou a ser a raça – isto é, as características imaginadas permanentes, que distinguem os diferentes grupos humanos, tendo como ponto de partida (e de finalização) a aparência física elevada à condição de elemento determinante da cultura e da civilização (SEYFERTH, 2002, p. 24).

De acordo com Seyferth (2002), o naturalista foi talvez o primeiro cientista a representar raça como uma hierarquia explicada pelas diferenças de cultura e de qualidade mental, com os brancos no topo e os negros na base (SEYFERTH, 2002).

O antropólogo francês Paul Broca (1876) também se dedicou à análise dos indivíduos por meio da medição do crânio. Acreditava que poderia comprovar a inferioridade ou superioridade física e mental desses de acordo com o “tamanho” dos seus cérebros. Ao analisar tal procedimento, partiu da crença de que as raças humanas poderiam ser hierarquizadas numa escala de valor intelectual. Esse pensamento, segundo Seyferth (2002), não era partilhado por Cuvier (1830), pois suas classificações não continham julgamento de valor. De qualquer forma, podemos perceber que naquele momento da história, os condicionantes da Biologia tornavam-se cada vez mais aplicáveis ao comportamento do homem. Sendo minimizados o seu poder de livre arbítrio e sem a contextualização e a consideração social na qual todos os indivíduos estavam inseridos.

A obra crucial de Charles Darwin, “A Origem das Espécies” (1859), viria a amenizar ou mesmo conciliar a origem comum (monogenismo) das espécies a um longo processo de seleção e diferenciação natural, o que por sua vez agradava aos poligenistas. A teoria darwinista, de forma geral, explica a evolução das espécies por meio das variações do ambiente que ocasionariam a seleção de indivíduos mais aptos à sobrevivência em novas condições. E os caracteres adquiridos desta seleção seriam transmitidos às gerações seguintes. Pautando-se em Darwin (1859), estudos antropológicos começaram a adquirir considerável autoridade por meio do determinismo racial, também denominado de darwinismo social, o qual buscava aplicar as máximas de Darwin à análise das sociedades. Baseados nos princípios da evolução da espécie e da seleção natural, os darwinistas sociais acreditavam numa raça

pura, mais forte e sábia, que eliminaria as raças mais fracas e menos sábias, desenvolvendo, portanto, a eugenia.

Nessa nova tendência, a percepção poligenista acabava por inverter e interpretar a perspectiva darwiniana de transmissão dos caracteres adquiridos, compreendendo que as raças constituíam-se como fenômenos finais. Assim, a miscigenação ocasionaria sua alteração, pois os caracteres das raças inferiores seriam transmitidos à branca, o que seria um grave erro. Existiriam, em tal concepção, os tipos “puros”, em que o símbolo máximo era a raça ariana, marco da civilização e os “erros” (entre eles, o povo brasileiro) condenados pela miscigenação entre tão díspares raças. Este relato nos propicia uma ideia prévia de como essas teorias irão repercutir no Brasil, uma vez que o país apresentava-se como um “exemplar” genuíno de misturas de raças (MUNANGA, 1999).

Entre os principais adeptos dessa concepção de degeneração das raças, temos o Conde de Gobineau, autor do “Ensaio sobre a Desigualdade das Raças Humanas” (1853), que representaria a versão mais radical das teorias raciais, ressaltando o perigo da mestiçagem e a condenando. Desde então, a mestiçagem - entendida como a “degeneração dos povos” - se tornou um dos temas predominantes do racismo (SEYFERTH, 2002)<sup>12</sup>. De acordo com Munanga (1999, p. 42),

A palavra “degenerado” [utilizada por Gobineau], aplicada a um povo, significa que esse povo não tem mais o mesmo valor intrínseco que possuía outrora, porque não tem mais em sua veias o mesmo sangue, cuja qualidade foi afetada por sucessivas alterações provocadas pelas mestiçagens.

Para Gobineau (1853)<sup>13</sup>, as raças constituíam-se em superiores e inferiores, sendo apenas as primeiras passíveis de desenvolvimento e civilidade. As raças inferiores não representariam perigo, desde que não houvesse a miscigenação, pois este evento produziria indivíduos “degenerados”, uma mistura difícil de avaliar, contudo fadada a uma “sub-raça”:

Eis a essência da filosofia da história de Gobineau. A raça suprema entre os homens é a raça ariana, da qual os alemães são os representantes modernos mais puros. Todas as civilizações resultam das conquistas arianas sobre os povos mais fracos; começaram todas a declinar quando o sangue ariano diluiu-se por cruzamentos. Os brancos ultrapassam todos os outros em beleza física. Os povos que não têm sangue dos brancos aproximam-se da beleza, mas não a atingem. De todas as misturas raciais, as piores, do ponto de vista da beleza, são as formadas pelo casamento de brancos e negros. (MUNANGA, 1999, p. 43).

<sup>12</sup> Santos (2002) aponta que havia certa discordância entre os darwinistas e Gobineau (1853), para quem a classificação racial era marcada por tipos, por variação de raça. Gobineau acreditava que a natureza produziria um número limitado de pessoas de raças puras e haveria um grupo de degenerados aparecendo de forma gradativa, devido à mestiçagem. Para os darwinistas não havia degeneração, pois os fracos, os assim ditos degenerados, seriam eliminados.

<sup>13</sup> Na literatura não encontramos datas específicas sobre as obras do autor. Entretanto, de acordo com Munanga (1999), a obra de Gobineau sobre raças humanas foi publicada em quatro volumes entre 1853 e 1855.

Para Munanga (1999) e Seyferth (2002), a posição de Gobineau em relação à mestiçagem é ambígua, pois ao mesmo tempo em que condenava a mistura das raças por considerar que poderia comprometer o futuro da raça branca, avaliava como positiva uma pequena mistura entre as raças, para garantir o progresso civilizatório. A seguir citamos um trecho do texto de Munanga que evidencia o pensamento do cientista sobre mestiçagem e até que ponto essa é aceitável:

Gobineau diz que a civilização nasce de uma boa dosagem na mistura das raças e que uma mistura excessiva a destrói. Um cruzamento, pelo menos, é absolutamente indispensável; um segundo cruzamento será provavelmente nocivo, enquanto que o terceiro levará infalivelmente à ruína da civilização e do poço criador (MUNANGA, 1999, p. 45).

Temos de forma geral, na conjuntura exposta, o negro considerado como inferior. Sua inferioridade poderia ser comprovada biologicamente, por meio do crânio ou pelo desenvolvimento de suas sociedades. Podemos dizer que a Biologia forneceu elementos para que a ideia de raça se transformasse em racismo científico.

### **2. 3 A influência das teorias raciais na elaboração das representações sociais sobre os negros**

Todas essas proposições descritas acima vinham para justificar a superioridade do homem branco europeu e validar a invasão colonial da Europa nos continentes africano e asiático. O chamado racismo científico ganhou corpo nas grandes nações do mundo e o pensamento brasileiro sofreu grande influência desse corpo teórico. No Brasil de fins do século XIX, enquanto se buscava elaborar uma identidade para a jovem república, tentava-se lidar com a presença do negro no imaginário nacional. Certamente, havia grande preocupação com a questão racial, sobretudo a mestiçagem, naquele momento em que acabava a escravidão. A mestiçagem aparecia como séria ameaça para os que pretendiam forjar a identidade do Brasil e de seu povo. A sociedade europeia via o país como dono de uma “população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (SCHWARCZ, 1993, p. 88), o que fadaria o Brasil à degeneração, não compatível com a ideia de modernidade que se desejava projetar internacionalmente.

Desse modo, imbuídas de tais discursos que as teorias raciais – que, além de postularem a superioridade dos brancos, pregavam que a mestiçagem, mais precisamente a

mistura entre brancos e negros, levaria à degeneração do ser humano – chegaram ao Brasil. Aqui, esses discursos faziam constantes referências à composição do povo brasileiro como algo absolutamente negativo por conta da grande mistura ocorrida, sobretudo com os negros.

Baseadas em fundamentos científicos, as teorias ganharam grande repercussão no meio intelectual nacional<sup>14</sup>, que as adotou de maneira bastante original, ou seja, adaptando-as à realidade brasileira, colocando o mestiço como categoria elevada, assim cumprindo um importante papel para manutenção do discurso corrente sobre os negros (SCHWARCZ, 1993). Essa adaptação não poderia deixar de ser feita, porque o Brasil possuía uma realidade social diversa da dos lugares onde floresceram as teorias raciais. No entanto, mesmo com adaptações, continuou-se preservando a ideia de raças superiores e inferiores. Para Munanga (1999), a adaptação das teorias raciais à realidade brasileira ocorreu, sobretudo, pautada no fato de que pluralidade racial nascida no processo colonial incomodava e desafiava a elite que se pensava vivendo em uma nação branca (e desejava isso profundamente).

Alguns dos expoentes da época que contribuíram para essa adaptação das teorias raciais foram: Oliveira Viana, Tobias Barreto, Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, Oswaldo Cruz, entre outros que compunham o grupo dos chamados *Homens de Ciencia*. Para Schwarcz (1995, p. 18), esses “intelectuais irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam: entre a aceitação das teorias estrangeiras – que condenavam o cruzamento racial – e sua adaptação a um povo, a essa altura já muito miscigenado”. A operação realizada nesses modelos tratava obviamente de utilizar os conceitos aproveitáveis e descartar aqueles que não se adequavam à realidade brasileira. Para que se tenha uma ideia dessa produção, examino na sequência o pensamento de alguns dos intelectuais citados.

Nina Rodrigues (1862-1906), da Faculdade de Medicina da Bahia, defendeu a tese da desigualdade das raças, da degeneração da mestiçagem e denunciou suas consequências na ordem política e social. Os negros e mestiços, segundo ele, eram a anomia social e incapazes de desenvolver uma cultura elevada. Com base nas premissas características das ciências naturais, criticava o fato de que os códigos penais estavam ainda muito permeados por concepções metafísicas e não reconheciam os avanços da ciência moderna, chegando a sugerir a criação de dois códigos penais, um para os brancos e outro para os negros.

---

<sup>14</sup> Nesse período tínhamos o surgimento das primeiras instituições de ensino superior. Em princípio, apenas os cursos de Medicina e Direito foram contemplados. São os alunos formados nesses cursos que se dedicaram aos estudos dos problemas brasileiros, o que incluía a temática racial. Estávamos assim formando os primeiros “homens de Ciencia” (SCHWARCZ, 1995).

Na faculdade de direito do Recife, Sílvio Romero adotou uma abordagem histórica que revelou a sua preocupação com a imagem do Brasil no exterior e com a sua consequente dependência em relação aos valores europeus. Possuía o desejo de um país “civilizado”, tal como os países europeus, alcançando o mesmo desenvolvimento das nações europeias. O pensamento de Sílvio Romero estava envolto de determinismo do meio e da raça. Fez considerações nas quais apontou a mestiçagem como a grande peculiaridade do país, e o branqueamento como a solução para os problemas decorrentes dela. Portanto, “[...] este tipo de teoria trazia consigo a possibilidade de neutralizar, com o aval da ciência, diferenças que não eram da natureza, mas eram políticas e sociais” (SCHWARCZ, 1995, p.162).

Os intelectuais e as lideranças políticas, acreditando que a miscigenação faria desaparecer as marcas do negro, uma vez que se acreditava que os brancos eram o tipo racial mais numeroso, e com intuito de livrar o país do fracasso, implantaram uma política de imigração europeia como instrumento de branquear a população. No imaginário social, considerava-se o imigrante como inteligente e trabalhador, e os negros e mulatos, como desqualificados pela sua ascendência escrava, recebendo o estigma de vagabundos e malandros. Para Guimarães (1999), o desejo de branquear a população brasileira é o que particulariza a ideologia racial no Brasil. Almejava-se transformar o país numa sociedade europeia de acordo com a crença de que o “[...] o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estágio civilizado” (GUIMARÃES, 1999, p. 53). Institui-se o que denominamos como ideal de branqueamento, compreendido como solução para o problema racial no Brasil, ou seja, o número excessivo de sujeitos negros libertos no país após a abolição da escravidão. Esse ideal traduziu-se em medidas políticas concretas e, mais tarde, em discurso e prática da política oficial.

Todavia, as formulações acerca da miscigenação feitas pelos intelectuais da época não se constituem de forma homogênea. A exemplo de Sílvio Romero (1888), que, entre outras elaborações a esse respeito, via a miscigenação como unidade étnica e um caminho para o branqueamento da população em algumas gerações. Ideia combatida por Nina Rodrigues (1899) ao defender que somente a modificação da legislação brasileira, levando em consideração os diferentes tipos humanos, é que corrigiria os defeitos causados pela miscigenação.

João Batista Lacerda (1846-1915), médico, via no mestiço também uma posição intermediária para o branqueamento. E chegou a elaborar, com base em dados estatísticos de Roquete Pinto, uma projeção da composição racial da população brasileira que em 2012 teria

80% de brancos, se a mistura racial continuasse durante o século XX. E, em defesa de sua tese, ele foi a Londres em 1911 representar o Brasil no I Congresso Internacional das Raças, onde apresentou sua ideia de que o país estaria em processo de branqueamento. Diferentemente da abordagem de Nina Rodrigues (1899), aqui a diferença essencial entre brancos e negros não ganha destaque na análise. Lacerda (1911) concebe os africanos e seus descendentes também como uma “raça própria”, mas que, por meio de sua contribuição à construção da sociedade brasileira, é transformada em “elemento nacional” e, dessa forma, absorvida pela cor/raça dominante (HOFBAUER, 2003). Podemos presumir com tal argumento que para a população negra ser reconhecida teria que assimilar a cultura europeia negando completamente a sua.

Oliveira Viana (1883-1951), importante pesquisador do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, enxergou o mestiço como um produto do sistema colonial, racialmente indefinido e sujeito às consequências dessa indefinição. Explicou a situação por meio das relações contraditórias como “o mameluco capitão a serviço do Bandeirante e o mulato, capitão-do-mato perseguidor de escravos foragidos” (MUNANGA, 1999). Assim como o faz Nina Rodrigues (1899), Viana também acredita no atavismo, ou seja, a tendência de haver no mestiço a retomada de algumas características das raças que o originaram. Mas ele se afasta do pensamento de Nina Rodrigues (1899) no tocante ao processo de branqueamento que ele acreditava possível. Observa-se que de uma forma ou de outra todos os ensaístas brasileiros da época aderiram ao conceito das raças superiores e inferiores (MUNANGA, 1999).

Depois das inúmeras teorias racistas por meio das quais as representações sociais sobre o negro foram construídas, a década de 1930 é outro momento importante para a análise do mestiço e das relações raciais: o mestiço transforma-se em ícone da identidade brasileira. Assim, enquanto no período anterior a miscigenação significava no máximo o branqueamento, agora se valorizava a mistura racial, sobretudo relacionada à cultura. A miscigenação passa a representar uma de nossas maiores qualidades. Talvez até a maior delas. Expressões culturais negras como o samba, a capoeira e a culinária ganharam novo status. Neste contexto foi gestada a obra de Gilberto Freyre “Casa Grande & Senzala” (1933), que, além de enxergar a mestiçagem de uma maneira absolutamente diversa da precedente, faz uma leitura da escravidão como algo brando e “amolecido” (SCHWARCZ, 1996b).

Anunciava-se a nova e profunda preocupação por parte da intelectualidade brasileira pelos problemas sociais que foram ignorados pelo racismo científico. Freyre (2006) procurou enfatizar as efetivas contribuições que o negro teria feito nos costumes brasileiros.

Desse modo, a miscigenação foi naquele momento aceita de bom grado. A ideia propagada era de que o Brasil foi formado pela “união” de três grupos humanos e culturas diferentes: negros, índios e brancos. Da Matta (1997) chama essa interpretação de “fábula das três raças”, com a qual se pretendia eliminar as distinções entre elas afirmando união e a igualdade. Essa configuração é denominada por Freyre (2006) “democracia racial”.

Podemos definir de forma breve a democracia racial como a crença de que negros e brancos convivem pacificamente num paraíso tropical, fato que pode ser comprovado pela quantidade de mestiços, filhos de negros com brancos, no país. Para Moura (1988, p. 61), “estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é um fato biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico) tentando-se, com isto, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes”. Podemos entender essas mudanças na forma de conceber o mestiço como decorrentes dos novos caminhos na orientação e compreensão política e social do país. Essa orientação não podia mais se adequar às teorias raciológicas do século XIX, tornadas obsoletas (MUNANGA, 2004). Contudo, de forma alguma podemos nos esquecer de que a perspectiva que surgia nos anos 1930 “encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria” (MUNANGA, 1999, p. 80). Além disso, “afirma-se de modo genérico e sem questionamentos uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos” (SCHWARCZ, 1998, p. 180), o que dificulta uma discussão mais aprofundada da mestiçagem e do racismo em nosso país. Ainda hoje funcionam representações sociais sobre negro associando sua origem à suposta inferioridade, reforçadas pelos meios de comunicação de massa e pela superexposição da figura do branco em detrimento da do negro ou do índio.

Isto porque o ideário do branqueamento induz as negociações pessoais e contextuais das fronteiras e das identidades dos envolvidos. Esta prática social, que permaneceu viva neste século que passou, contribuiu não apenas para encobrir o teor discriminatório embutido nesta construção ideológica, mas também para abafar uma reação coletiva. Assim, a ideologia do branqueamento “atua” no sentido de dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais “branco” possível (HOFBAUER, 2003, p. 90-91).

## 2.4 A inoperância do conceito de raça

No século XX, a concepção de raça baseada na vertente biológica começa a mudar devido aos estudos sobre a genética humana. De acordo com Munanga (2004, p. 21), com esses estudos chegamos à conclusão de que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem”. Desse modo, o que empregamos hoje como conceito de raça não tem nada de biológico. É um conceito político. Para Guimarães (1999, p. 24), essas

Conclusões significam que diferenças fenotípicas entre indivíduos e grupos humanos, assim como diferenças intelectuais, morais e culturais não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construção socioculturais e a condicionantes ambientais.

Entretanto, Munanga (2002a), ao escrever o prefácio do livro “A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros” nos alerta que

Não podemos ignorar que todos esses argumentos e discursos [sobre as diferenças raciais] foram considerados científicos em sua época (hoje são tidos como pseudocientíficos). Envoltos pela atmosfera da racionalidade e da ciência alicerçada na biologia, engendrou-se uma ciência das raças, a raciologia, que tinha como objetivo explicar a diversidade humana. Entretanto, impregnada por argumentos que se pretendiam neutros e empíricos, mas eram falaciosos (para não dizer ideológicos), desembocou em uma absurda hierarquização da humanidade em raças desiguais. O determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo ou racismo científico que até hoje pesa negativamente no futuro coletivo dos povos não-europeus, principalmente negros e índios e seus descendentes mestiços, teve aí seus primeiros passos (MUNANGA, 2002, p. 11).

Assim, apesar do fim do conceito biológico de raça, mantêm-se no imaginário social ideias das teorias raciais a respeito das populações negras e indígenas. Ciente dessa manutenção, que inferioriza os não europeus, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), nos anos de 1947, 1951 e 1964, realizou reuniões com biólogos, cientistas sociais e geneticistas com o intuito de desautorizar o conceito de raça. Nessas reuniões, concluiu-se que do ponto de vista biológico o conceito de raça não se sustentava. Entretanto, como observa Munanga (2004),

A invalidação científica do conceito de raça não significa que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. Os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raça (MUNANGA, 2004, p. 21).

O que o autor aponta como problema não é a classificação das pessoas ou, como agora, a inoperância do conceito de raça, mas o fato de ter ocorrido desde o início a hierarquização, o estabelecimento de uma escala de valor com base nas diferenças fenotípicas (MUNANGA, 2004). Estas se articularam mais tarde com características psicológicas, morais, intelectuais e culturais, presentes até hoje na representação sobre o grupo negro, considerado como aquele que é desprovido de beleza, inteligência e moral.

Com base nos resultados dos estudos referidos acima, alguns cientistas sociais começaram a considerar raça como um grupo de pessoas que numa dada sociedade se distingue em virtude de traços físicos; na ausência desses, os grupos deveriam ser chamados de étnicos. Para Munanga (2004, p. 29), “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm uma língua comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Sendo assim, o conceito de etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Na sociedade brasileira tal conceito não se aplica, posto que os negros possuem uma mesma língua, mas, no entanto, não compactuam todos da mesma religião e cultura. De acordo com Guimarães (1999), os autores que optam por utilizar o termo etnia o fazem por achar que raça é carregada de ideologia. No entanto, tal classificação é problemática, pois os dois conceitos são diferentes.

Para o movimento negro, a não utilização do conceito de raça tinha como objetivo negar a discriminação e as desigualdades raciais crescentes no país; as desigualdades eram reduzidas às de classe social, sem relação com a cor ou a ancestralidade. A tensão entre esses ideários torna o termo insustentável e emerge a

Necessidade de teorizar sobre o conceito de “raça” como elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidade baseada numa ideia biológica errônea, mas socialmente eficaz para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estrito e realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, elas existem, contudo, de modo pleno, no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas (GUIMARÃES, 1999, p. 67, grifos do autor).

Nos termos de Munanga (2004, p. 22),

Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletiva de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor.

Assim sendo, podemos dizer que atualmente grande parte dos estudiosos (GOMES, 1995; BERNARDINO, 2002; CAVALLEIRO, 2000;) das relações raciais utilizam o termo raça independente do que nos diga a genética, pois compreendem que seja a partir dessas

raças fictícias que se reproduz e se mantêm o racismo no país. Ressaltamos que esses estudiosos utilizam o termo com base em uma nova interpretação, baseada na dimensão social e política. Utilizam sob a justificativa de que a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira se dão não apenas por causa de aspectos culturais dos representantes das diversas raças, mas também pela relação que se faz entre esses aspectos e os atributos socialmente observáveis dessas pessoas, como cabelo, cor da pele, religião etc.

## **2.5 Estudos sobre as relações raciais no Brasil: a descoberta da permanência do conceito de raça**

Os primeiros estudos sobre relações raciais no Brasil foram desenvolvidos entre os anos de 1950 e 1960 sob o financiamento da Unesco, envolvendo várias instituições e autores. De acordo com Schwarcz (1998, p. 202), “a expectativa da Unesco era de que os estudos elogiassem a mestiçagem e enfatizassem a possibilidade de convívio harmonioso entre as etnias”. Podíamos dividir os autores em dois grupos distintos: baianos e paulistas. De modo geral, o embate entre eles era saber se existia ou não preconceito racial no Brasil. Tínhamos, de um lado, autores como René Ribeiro (1956) e Donald Pierson (1942), que defendiam em suas produções o caráter híbrido do país. Para eles esse era o grande responsável pela ausência de discriminação racial. E outros, tais como Thales de Azevedo (1969), Florestan Fernandes (1965) e Oracy Nogueira (1955), que afirmavam que no país existia uma barreira de classe e de cor que impedia a mobilidade da população negra.

O grupo que defendia a não existência de preconceito racial no país tinha essa opinião comparando o Brasil com os Estados Unidos, pois como as relações raciais neste país eram diferentes, dava aos autores a impressão e confirmação de que aqui não havia esse tipo de preconceito. O problema é que “o modelo brasileiro, ao contrário, mostrava uma refinada etiqueta de distanciamento social e uma diferenciação aguda de status e de possibilidades econômicas convivendo com equidade jurídica e indiferenciação formal [...]” (GUIMARÃES, 1999, p. 41).

Da Matta (1997) faz uma análise do que Guimarães (1999) denominou de refinada etiqueta de distanciamento social. O autor analisa as peculiaridades do racismo brasileiro relacionando-o à estrutura de nossa sociedade e às formas de sociabilidade que nela se desenvolveram. Basicamente, nossa sociedade é profundamente hierarquizada, cada um tendo seu lugar bem definido:

Aqui, o senhor não se sente ameaçado ou culpado por estar submetendo um outro homem ao trabalho escravo, mas, muito pelo contrário, ele vê o negro como seu complemento natural, como um outro que se dedica ao trabalho duro, mas complementar às suas próprias atividades que são as do espírito. Assim, a lógica do sistema de relações sociais no Brasil é a de que pode haver intimidade entre senhores e escravos, superiores e inferiores, porque o mundo está realmente hierarquizado, tal e qual o céu da Igreja Católica (DA MATTA, 1997, p.75).

Dessa forma, foi possível à nossa democracia racial combinar simultaneamente hierarquia e igualdade. “Nesse sistema, não há necessidade de segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, porque as hierarquias asseguram a superioridade do branco como grupo dominante” (DA MATTA, 1997, p. 75).

A democracia racial foi sendo desmascarada por meio de pesquisas acadêmicas, como as de Costa Pinto (1953), Thales de Azevedo (1953), Florestan Fernandes (1965), Hasenbalg (1979), entre outras. Nesses estudos observou-se a influência do preconceito racial para explicar as dificuldades de mobilidade social dos negros. Esses intelectuais apontaram a democracia racial como mito.

Em “A integração do negro na sociedade de classes” (1965), de Florestan Fernandes, marco nos estudos dedicados às relações raciais no Brasil, o autor analisou a situação social pós-abolição dos negros em São Paulo do ponto de vista da sociedade de classes em desenvolvimento. Abordou, portanto, a questão racial tendo como base a desigualdade entre negros e brancos, que se conservou mesmo com a passagem da ordem escravocrata para a sociedade de classes. Hasenbalg (2005), reportando-se ao trabalho de Florestan, explica que

A degradação pela escravização, anomia social, pobreza e uma integração deficiente à estrutura da sociedade de classes combinaram-se, de forma a produzir um padrão de isolamento econômico e sociocultural de negros e mulatos. Este isolamento é considerado como anômalo dentro de uma sociedade “competitiva”, “aberta e democrática”. É explicado em termos de persistência do modelo tradicional e assimétrico de relações raciais. Após a abolição da escravidão, o modelo arcaico de relações raciais destinado a regular as relações entre senhores, escravos e libertos, manteve-se também o padrão tradicional de concentração racial de poder, riqueza e prestígio. A destruição do regime de castas associado à escravidão não afetou as formas de acomodação racial desenvolvidas no passado; ao invés de entrar nas condições de classe, típicas da nova ordem social competitiva, negros e mulatos encontraram-se incorporados à plebe urbana e rural (HASENBALG, 2005, p. 80, grifos do autor).

Mais tarde temos a elucidativa obra de Hasenbalg “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, publicada pela primeira vez em 1979<sup>15</sup>. De acordo com o autor,

O foco desta pesquisa concentra-se na estratificação racial e nos mecanismos societários que reproduzem as desigualdades raciais. Um ponto central de análise consiste em [...] acentuar o racismo e a discriminação depois da abolição como as

<sup>15</sup> Na presente pesquisa utilizamos a segunda edição desta obra, publicada em 2005.

principais causas da subordinação social dos não brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores. Dessa forma, a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz entre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social (HASENBALG, 2005, p. 20).

O autor afirma que um complexo de circunstâncias históricas atuou no sentido de limitar as oportunidades socioeconômicas dos negros durante as quatro décadas seguintes à abolição. Entre elas as mais importantes foram a política de imigração, que resultou na marginalização dos negros e mulatos, e em seguida a distribuição regional de brancos e não brancos que se desenvolveu durante o regime escravista, deixando a maioria não branca fora do Sudeste, considerada região economicamente mais desenvolvida, onde as oportunidades educacionais e ocupacionais eram muito limitadas (HASENBALG, 2005). De acordo com autor,

O padrão de segregação geográfica de brancos e não brancos explica parte das desigualdades raciais. Contudo, dentro de cada região, a população de cor experimenta a desigualdade tanto educacional quanto ocupacional. [...] A explicação mais razoável à segregação geográfica está nos efeitos acumulados da discriminação racial (HASENBALG, 2005, p.199).

Com base em dados censitários de renda, educação, saúde, entre outros, Hasenbalg (2005) concluiu que a cor dos indivíduos tinha grande peso na explicação da pobreza e na sua reprodução. Assim, a pobreza no Brasil teria cor, e esta seria preta e parda. Estudos recentes como o de Gomes (1995) também confirmam o que Hasenbalg (2005) dizia em 1979. A autora escreve que, no Brasil, os dados referentes a situação econômica, educação, saúde e emprego dos negros ocupam os últimos lugares na escala social e que

[...] estes fatores aparecem como resultado de preguiça ou de incapacidade e não porque a sociedade lhes impede de ascender socialmente. Se seguirmos a lógica da democracia racial, seremos levados a pensar que essa maioria da população é portadora de uma incapacidade congênita, que não é somente social, antes, é racial. O pensamento racista brasileiro se oculta sob o manto da democracia racial. Termina ocultando como estamos longe de ser uma sociedade democrática (GOMES, 1995, p. 62).

Para Schwarcz (1998), o conjunto dessas pesquisas mostrou a permanência da hierarquização social com base na classe social, educação formal, origem familiar e na cor de pele. Os movimentos negros também apontaram o preconceito e a discriminação racial como causadores das desigualdades raciais, e desse modo também denunciaram a democracia racial como mito. A preocupação inicial desse grupo era com o combate às desigualdades raciais, ou seja, como elaborar políticas públicas capazes de intervir no processo histórico de

discriminação dos negros e avançar no sentido de ampliar a sua possibilidade de ascensão social.

A denúncia da democracia racial como mito foi elaborada com base na situação econômica e desigual que viviam negros e brancos. Hasenbalg (2005) demonstrou que tais desigualdades tinham um componente evidente que não poderia ser reduzido às diferenças culturais e nem diluído no quesito cor<sup>16</sup>. Todavia, Schwarcz (1998) argumenta que mesmo sendo a democracia racial um mito e assim não correspondendo à realidade, por si só é funcional, posto que constitui, ainda hoje, um valor social para a maioria da população brasileira. Nesse sentido, não basta desmascarar o mito como uma falsa ideologia, é preciso considerá-lo, levá-lo a sério, porque persiste na realidade cotidiana, guiando as relações raciais. É necessário entender, porque as pessoas evitam explicitar o conflito e preferem silenciar e negar a existência do racismo no país.

Complementaríamos dizendo que é necessário saber com base em quais informações a população interpreta o mito e como o operacionaliza em suas ações cotidianas. Compreender o mito é realizar uma análise de como um conhecimento científico passa a integrar o senso comum e a agir nas ações cotidianas, tornando-se representações sociais que guiam nossas ações. É por essa dinâmica que “o mito deixou de ser oficial, está internalizado. Perdeu seu estatuto científico, porém ganhou o senso comum e o cotidiano” (SCHWARCZ, 1998, p. 241).

Em função da crença na democracia racial, no país o racismo se desenvolveu de modo a negar as diferenças, homogeneizando a população, entretanto não garantindo os mesmos direitos para todos. Essa peculiaridade fez com que o racismo no Brasil não tivesse “cara”, sendo confundido muitas vezes com discriminação de classe. Revela-se por meio de brincadeiras, piadas, ditos populares e na restrição da cidadania, fatores que tem implicações simbólicas para os direitos e oportunidades da população negra. Segundo Guimarães (1999), na restrição da cidadania, a cor da pele é um fator determinante. Temos, de um lado, a garantia por direitos formais e, de outro, uma cidadania cujos direitos são, em geral, ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência cotidiana. Desse modo,

---

<sup>16</sup> Lembramos que neste período, baseado em pesquisas sociológicas e antropológicas, o conceito cor era usado para substituir a categoria raça, sendo assim, significava mais do que pigmentação da pele.

O racismo se perpetua por meio de restrições factuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (GUIMARÃES, 1999, p. 59).

Portanto, para Schwarcz (1998):

Longe de ser um caso isolado, “raça está por toda a parte”: nas piadas que inundam o cotidiano, nas expressões do dia-a-dia, na propaganda de turismo e na discriminação violenta, mas escondida do Judiciário, do mundo do trabalho e da intimidade. É particular, pois a discriminação pouco aparece nos discursos oficiais. É específica, porque se afirma no privado, talvez como categoria nativa, neutralizada pelo costume. Quase como uma etiqueta, uma regra implícita de convivência, no Brasil cor combina com prestígio e com lugar social, e apesar de silenciosa é eloquente em sua aplicação (SCHWARCZ, 1998, p. 236, grifos da autora).

Por meio de uma pesquisa realizada em 1995 pelo jornal Folha de São Paulo foi divulgado que 89% dos brasileiros disseram haver preconceito contra os negros no Brasil; 10% admitiram tê-lo de maneira indireta; entretanto, 87% revelaram algum preconceito racial ao concordarem com frases e ditos de conteúdo racista. Com isso, comprovou-se que no Brasil existe racismo e preconceito, mas joga-se sempre para o outro, ou seja, dificilmente os brasileiros individualmente assumem a possibilidade de terem preconceito racial (SCHWARCZ, 1996a). “O problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade” (SCHWARCZ, 1998, p. 182). Nessa conjuntura, as ações de combate ao racismo só podem ser eficazes por meio de uma educação que se dedique ao combate de práticas racistas, que preze as relações raciais, que possibilite a discussão e a reflexão sobre a convivência entre os pares. Quanto à legislação, ela não penaliza o preconceito, mas combate práticas discriminatórias, o que faz com que o preconceito passe ileso pelo campo jurídico e pela própria sociedade:

O problema do racismo encontra-se na estrutura do imaginário, o que permite que uma pessoa conviva com pessoas negras, por exemplo, e tenha preconceitos contra elas. Não temos instrumentos para atingir e agir nessa estrutura, se não for por meio da educação e da identificação das representações (MUNANGA, 1998, p. 48).

Acreditando que a forma mais eficaz de combater o racismo seja por meio da educação, os movimentos negros, desde a década de 1990, se dedicam a dar continuidade ao desmascaramento da cordialidade do racismo brasileiro, denunciando a presença deste também no ambiente escolar.

Munanga (2001) nos chama a atenção para o fato de não ser somente por meio da educação que se podem superar os problemas raciais, ou seja, não basta superar os limites da pura razão só com conhecimento, pois há também uma dimensão afetiva e emocional. O

desafio da educação fica posto principalmente como estratégia de luta contra o racismo, mas sozinha ela não dará conta; é apenas suficiente para revogar e/ou minimizar as representações que brotam ou são cultivadas no imaginário da sociedade brasileira (MUNANGA, 2001).

Considerando esses aspectos e visando apontar ações que possam combater o racismo na educação e a promover a igualdade racial no ambiente escolar, é necessário compreendermos como o racismo se manifesta nesse espaço. E pensando no objeto desta pesquisa, questionamo-nos como o pensamento racial chega às escolas, mais especificamente aos professores. Como são condicionadas suas representações e sua prática? Com quais referenciais olham para as crianças negras? Que influência a prática desses professores recebem do modo como as relações raciais no país foram constituídas? Para elucidar algumas dessas questões, abordaremos a seguir a manifestação do racismo na educação, especialmente na educação infantil.

## **2. 6 A influência das representações sociais sobre os negros para a prática na educação infantil**

Entendemos que o cotidiano escolar é um dos espaços de convivência entre as pessoas, possibilitando a socialização de crianças, jovens e adultos. Não é um espaço estático,

[...] um campo neutro, onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação que fazem parte da sociedade brasileira estão presentes nas relações entre educadores e educandos (GOMES, 1995. p. 68).

Sendo assim, compreendemos o espaço escolar como micromundo que reproduz as formas de relações presentes na sociedade, e por isso pode ser considerado um espaço privilegiado para se estudarem as relações raciais, bem como as representações sociais sobre os negros. De acordo com Gomes (2003), a escola é responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, o que acaba incluindo a disseminação de preconceitos. Entretanto, a autora considera que a escola também pode ser um local onde as representações possam ser superadas.

Temos assim, que a escola pode legitimar práticas racistas ao mesmo tempo em que poderá contribuir para a sua superação. Desse modo, é consenso que na escola o racismo e seus desdobramentos, preconceito e discriminação racial, também estejam presentes. O que nos perguntamos é como as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia escolar podem manifestar racismo.

Acreditamos que as práticas pedagógicas são impulsionadas por representações sociais que os professores possuem das crianças negras. Essas produzem uma realidade, uma teoria do senso comum entendida como verdade e que condiciona nossas ações, num ciclo constante que vai elaborando outras representações. Quando nos reportamos à temática racial, podemos entender que é de acordo com as representações sociais que o professor possui das crianças negras – produzidas pelo modo como os conceitos de raça e racismo foram sendo constituídos e legitimados na e pela sociedade, delimitando o significado de ser negro – ele se relacionará com elas.

No cotidiano pedagógico as representações sociais dos negros assumem formas diversas, mas possivelmente vinculadas à ideia de existência, se não de raças superiores e inferiores, de características inatas a cada grupo, sendo a população negra desprovida de aspectos positivos, tanto em relação à estética, bem como aos aspectos moral e intelectual, e, em contrapartida, a população branca é tida como símbolo da divindade, da luz, beleza, inocência e inteligência. De modo geral, o imaginário a que estão vinculados os negros é fundamentado em três dimensões – a moral, a intelectual e a estética – cujo significado social está profundamente ligado às teorias raciais: a dimensão moral revelaria tendência à criminalidade e aos desvios de conduta presentes no negro; a intelectual, a suposta ausência de capacidades intelectuais superiores e a maior aptidão para trabalhos manuais; e a estética, a feiura e aproximação das pessoas negras a primitivos, selvagens ou animais.

Essas teorias como não são estáveis se adaptam à realidade brasileira e a cada época. Aqui, como vimos, as teorias racistas foram adaptadas à realidade mestiça do país. O racismo foi operacionalizado ressaltando a convivência harmoniosa entre os grupos, valorizando a mestiçagem, porém sempre almejando que a população se tornasse branca ao longo do tempo.

Ressaltamos que práticas preconceituosas e discriminatórias são conferidas em diversos setores da sociedade, o que podemos verificar por meio de informações referentes ao acesso da população negra a saúde, educação e sobre as restrições à cidadania que sofre, entre outros aspectos. Quando nos reportamos aos dados<sup>17</sup> sobre o acesso à educação infantil,

---

<sup>17</sup> Rosemberg no ano de 1999, realizou uma análise sobre a desigualdade de oportunidade na educação infantil relacionando gênero e raça, utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) entre os anos de 1981-1995, bem como do MEC, e chegou à seguinte conclusão: as instituições de educação infantil também reproduziam o modelo excludente que existe no âmbito educacional brasileiro. Isso porque a autora constatou que o índice de retenção de crianças negras na pré-escola era maior que o das brancas e havia um claro desfavorecimento das crianças de famílias com baixa renda, especialmente as negras. Os dados mostraram que a predominância absoluta de crianças, com sete anos ou mais, ainda na pré-escola, era de negras, chegando a 63,5%. Já em relação às crianças brancas nessa mesma faixa etária, o percentual caía para 36,5%. Em relação à desigualdade racial apresentada pela pesquisa, as causas econômicas, sozinhas, não explicavam a retenção maior das crianças negras. Para Rosemberg (1999), ao componente econômico agrega-se o “pessimismo racial”. Segundo a autora, esse processo consiste na descrença, por parte dos que atuam na educação infantil, do gestor ao professor, da capacidade intelectual da criança negra. Por meio dos indicadores educacionais citados, a autora afirmou a existência de discriminação racial desde a educação infantil.

evidenciamos que mesmo que as leis garantam o direito à educação das crianças de zero a cinco anos, elas acabam prejudicadas pela desigualdade racial.

Dados recentes divulgados no terceiro relatório “As Desigualdades na Escolarização no Brasil” (2009)<sup>18</sup>, realizado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), indicou, com base em informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), baseadas nos dados de 1995 a 2007, que o acesso à educação infantil, infelizmente, pouco mudou, ou seja, o acesso a este nível de ensino continua sendo um privilégio de crianças brancas e de classe média e não um direito das crianças. E quando as crianças negras estão matriculadas na instituição, enfrentam práticas racistas que fatalmente influenciarão e marcarão a construção de sua identidade, sua autoestima e sua aprendizagem.

As práticas racistas presentes na escola marcam negativamente a vida das crianças negras. Podemos entender isto ao ler o depoimento de Veridiana (59 anos), registrado por Cavalleiro (2003) ao trabalhar com famílias negras e processo de socialização:

Eu não gosto muito de lembrar da minha época de escola. [...] Não era muito fácil suportar os xingamentos, medo de apanhar dos meninos. Sabe aquela coisa de você ouvir todos os dias que você é feia, que seu cabelo é duro, que você é da cor de carvão. Entre um xingamento e outro, tinha umas brincadeiras. Mas tinha os xingamentos que entristeciam, que chateavam... Dá para entender? Eu não queria ser preta. Eu odiava (CAVALLEIRO, 2003, p. 52).

No relato ficou evidente que o espaço escolar nunca foi, e depois de tanto tempo continua não sendo, agradável para as crianças negras. De acordo com pesquisas realizadas e a denúncia dos movimentos negros, sabe-se que o racismo pode se manifestar na escola por meio da prática pedagógica, das representações sociais vinculadas ao negro expostas nos livros didáticos e nos de literatura infantil, pela exclusão e/ou omissão nos currículos da história do negro, bem como sua contribuição na formação da sociedade brasileira. Acredita-se que todas essas formas de manifestação baseiam-se nas representações forjadas nas e pelas teorias raciais.

Entre as pesquisas que relataram a manifestação do racismo nas representações sociais dos professores, destacamos a de Chiarello (2003), que entrevistou seis professoras do ensino

---

<sup>18</sup> Quando fazemos um recorte racial nos dados disponíveis, a desigualdade torna-se evidente no que diz respeito ao acesso das crianças negras e brancas à educação infantil. Isso porque mesmo que os dados do relatório indicando que em nível nacional o acesso às creches entre 1995-2007, ou seja, ao longo de 12 anos, teve um aumento de 9,5%, e nesse mesmo período o acesso das crianças negras também tenha aumentado 8,7%, quando comparados aos dados relativos às crianças brancas, percebemos que o número de matrículas destas teve aumento percentual acima de 10,7%, enquanto o das crianças negras subiu 8,7%. Desse modo, verifica-se que mesmo havendo expansão na oferta de vaga para essa faixa etária, a desigualdade entre crianças negras e brancas permanece. E, além de permanecer, vem aumentando a cada ano, haja vista os números: em 1995 era de 2,5% e em 2007, de 4,5%. O relatório pode ser consultado na íntegra no site: <http://www.ibge.gov.br/observatoriодаequidade>.

fundamental I (séries iniciais do ensino fundamental), formadas entre as décadas de 1940 a 1990, com o objetivo de entender como elas representavam e olhavam para seus alunos negros. O estudo apontou que as professoras formadas entre as décadas de 1980 e 1990 apresentaram pequenas alterações em relação às posturas racistas e discriminatórias, quando comparadas às formadas entre 1940 e 1970. Essas mudanças foram atribuídas à influência do contexto político e social do país, sobretudo às ações, reivindicações e propostas dos movimentos negros para uma educação que valorizasse o negro e sua história. A partir dessas ações, as professoras começaram a pensar melhor nas relações entre negros e brancos, a entender que a situação do aluno negro é fruto das ideias criadas sobre ele na sociedade. Entretanto, notaram-se permanências na prática e no olhar das professoras em relação aos alunos negros. De acordo com a autora, é notória a existência de um conflito, que ora foi reconhecido por algumas professoras e omitido por outras. De modo geral, elas queriam vencer o preconceito, mas as representações sociais, ancoradas no preconceito racial, possuíam raízes que penetravam a prática dessas professoras.

No que se refere a currículo, Gonçalves (1985) denunciou que a escola legitima o racismo e seus desdobramentos por meio de seu ritual pedagógico, entendido como um mecanismo que exclui dos currículos escolares a história de lutas dos negros na sociedade brasileira. Desse modo, tal ritual se legitima na instituição escola não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. A ausência nos currículos e nos projetos pedagógicos da temática racial pode, além de reforçar o racismo presente na sociedade e também na escola, trazer consequências graves para as crianças negras quanto a sua autoestima e aprendizagem, já desde a educação infantil (CAVALLEIRO, 2000; GONÇALVES, 1987). O silêncio não significa ausência de conflitos.

Sobre materiais didáticos e a questão racial, o artigo de Silva. A. (2002) destaca que o livro didático é um dos materiais mais usados pelos professores nas escolas e verifica-se que em função dos conteúdos e ideias veiculadas neles ocorre a legitimação de alguns estereótipos, principalmente sobre a população negra, cuja representação é marcada nesses por papéis subalternos, moradores de rua, frequente associação com o escravo, com a sujeira, com o feio, o mau, entre outros. Para a autora, tanto a invisibilidade da criança negra no livro didático – posto que o representante quase sempre é branco –, quanto a visão estereotipada da população negra na maioria das vezes pode fazer com que a criança negra desenvolva comportamentos de autorejeição, resultando na preferência pela estética e por valores culturais dos grupos sociais representados de maneira satisfatória nos livros didáticos (SILVA, A., 2002).

Graças às denúncias da presença do racismo em livros didáticos pelos movimentos negros e por pesquisadores tais como Negrão (1987), Pinto (1987) e Rosemberg (2003), a partir de 1980 temos ações do referido movimento que procuraram instrumentalizar as escolas na formulação e divulgação da história das lutas dos negros e na redefinição da identidade desse grupo de forma positiva. Podemos citar como exemplo de ação de combate ao racismo nos livros didáticos a decisão do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD) de proibir, em 1996, a circulação de informações que expressassem preconceitos de origem, de cor, de etnia, de gênero e qualquer outra forma de discriminação (ROSEMBERG, 2003)<sup>19</sup>. Com a aprovação da Lei Federal 10.639<sup>20</sup> em 2003, algumas mudanças nesses materiais são esperadas.

Silva A. (2002), ao realizar um estudo sobre a representação do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa, questiona o que teria mudado na década de 1990 e quais fatores teriam influenciado as alterações constadas. Ela conclui que

Eles apresentaram transformações da representação social do negro tanto nos seus textos quanto em suas ilustrações. Neles, os personagens aparecem ilustrados com status econômico de classe média, com constelação familiar, crianças praticando atividades de lazer, em interação com crianças de outras raças/etnias, com nome próprio, sem aspecto caricatural e frequentando a escola; adultos negros exercendo funções e papéis diversificados, descritos como cidadãos, interagindo com pessoas de outras raças/etnias sem subalternidade, entre outras transformações (SILVA A., 2002, p. 2).

Quanto aos fatores que influenciaram na mudança, a autora aponta que foram

As leis e as normas que instituem a discriminação racial como crime, tal como o Art.º 5º da Constituição Federal de 1988, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e do Desporto e Secretaria de Ensino Fundamental, em 1998, assim como as recomendações de algumas editoras, tal como a FTD, no sentido de não veicular estereótipos em relação às diferenças étnico-culturais, entre outras, nos textos e ilustrações dos livros didáticos, constituíram-se em fator determinante de transformação da representação social do negro. (SILVA A., 2002, p. 4).

Entretanto, de acordo com Rosemberg (2003, p. 136), são muitas as ilustrações que, ainda, apresentam “o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição”.

<sup>19</sup> As denúncias se intensificaram de 1980 em diante. Porém, sabemos que os estudos sobre o preconceito em livros didáticos se iniciaram em 1950, com a pesquisa de Dante Moreira Leite: “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros”.

<sup>20</sup> A Lei 10.639 de 2003, que altera os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.396/96, inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino básico das escolas do país a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, bem como da História da África e dos africanos, a luta do negro no Brasil e sua contribuição para a formação da sociedade.

Para demonstrar como o racismo se manifesta nas práticas pedagógicas, maior interesse deste estudo, recorreremos às pesquisas realizadas e por meio delas propomos verificar a existência de aspectos das teorias racistas influenciando as representações sociais, o cotidiano escolar e as relações sociais estabelecidas nesse espaço. Foram localizadas pesquisas que abordaram as relações raciais na educação infantil que demonstram, por meio de inserções, que esses espaços destinados ao cuidado e à educação de todas as crianças podem também se caracterizar como espaço de reprodução das práticas racistas existentes na sociedade (GODOY, 1996; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, F., 2004; 2005; SILVA, V., 2002). Contudo, temos pesquisas como a de Dias (2007), que demonstrou que há possibilidade de mudança nas práticas pedagógicas a fim de que estas promovam a percepção da diferença de modo positivo, sobretudo se houver cursos de formação sobre a questão racial.

O modo como o preconceito e a discriminação racial permeiam a instituição escolar é evidenciado de diversas formas. Temos exemplos tanto na fala das pesquisadoras, professoras, crianças e de seus familiares sobre a presença de práticas e/ou discursos racistas, enunciados tanto verbalmente quanto em suas representações a respeito do potencial das crianças negras.

Na educação infantil, momento em que as crianças começam a se diferenciar do outro, a reconhecer suas características e potencialidades, e que essas podem ou não serem potencialidades, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhe são oferecidos, a representação que as professoras possuem das crianças negras irá influenciar decisivamente tanto na qualidade da relação afetiva e pedagógica estabelecida entre elas quanto no desenvolvimento de sua identidade positiva e na credibilidade do seu potencial. A seguir nos reportamos brevemente a pesquisas que articularam relações raciais e educação infantil.

Crianças em idade de educação infantil ouvidas por Godoy (1996) já tinham suas teorias do por que algumas pessoas nascem negras e outras brancas. Algumas afirmaram motivos como esses: “porque é assim na barriga da mãe”; “porque veio do céu assim” ou ainda “porque bebe muito café”. Nestas falas as crianças não expressaram julgamentos ou preferência por determinada tonalidade. No entanto, no mesmo estudo a autora identificou crianças dizendo: “[...] o preto e o branco não combina, só cor repetida combina, branco com branco, preto com preto, fala que demonstra a ideia que os dois grupos não devem se relacionar, porque não combinaria” (GODOY, 1996, p. 56). Pensando nas relações estabelecidas entre as crianças, esse tipo de discurso, se não problematizado com todos da turma, pode continuar sendo sustentado e gerar comportamentos discriminatórios e

preconceituosos em relação às crianças negras, já que as crianças brancas podem ter confirmada, por meio do silêncio dos adultos, que a cor da pele das crianças negras pode ser associada à sujeira, a algo feio e que não deve haver uma aproximação, “não combina”.

Em 2000, temos a publicação da pesquisa realizada por Cavalleiro (2000), que em nossa opinião e pelo que repercutiu, foi de grande contribuição para o desvelamento do racismo presente também na educação infantil, uma vez que a autora demonstrou que atitudes preconceituosas e discriminatórias estão presentes no cotidiano dessa etapa de ensino, mesmo que de forma inconsciente. Além disso, assinala em quais componentes pedagógicos e de que maneira as práticas da educação infantil contribuem para a perpetuação do racismo na sociedade. Aponta que o silêncio sobre a temática na educação infantil permite, facilita ocorrências e conflitos pautados na questão racial, pelo fato mesmo de não haver advertência das ações preconceituosas. De acordo com Cavalleiro (2000), o silêncio permite que as crianças, tanto negras como brancas, entendam as diferenças como desigualdade e os negros como sinônimo de desiguais e inferiores. Práticas do silêncio acabam por conferir certo “direito” às crianças brancas de exercerem ações discriminatórias contra as negras. Como aponta a autora, a existência do preconceito e da discriminação no ambiente escolar traz consequências para todos os envolvidos. Para os alunos negros, provoca

Autorrejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo; desenvolvimento de baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial e dificuldade de aprendizagem (CAVALLEIRO, 1999, p. 52).

Para os alunos brancos, o racismo, o preconceito e a discriminação racial acarretam: “Cristalização de um sentimento irreal de superioridade: racial, cultural, estética, intelectual etc.; perpetuação do racismo, preconceito e discriminação raciais nas outras relações estabelecidas pelos alunos” (CAVALLEIRO, 1999, p. 52). Dentro da escola há outros componentes que podem contribuir para essa problemática. Cavalleiro (1999; 2000) aponta aspectos como:

- Planejamento escolar – que ignora a existência da diversidade racial da população;
- Materiais didáticos – apresentam apenas pessoas brancas como referência, o que inculca a imagem do indivíduo branco como única e positiva;
- Universo semântico pejorativo – situações nas quais os alunos negros são tratados por seus amigos e/ou professores com termos preconceituosos negativos ou supostamente positivos, tais como “*neguinho*”, “*a coisa está preta*”, “*humor negro*”, “*carvãozinho*”

etc. Dissimulações, apelidos e ironias encobrem um preconceito latente e também favorecem a interiorização/cristalização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias;

- Distribuição desigual de afeto – tratamento diferenciador e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isto é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações entre professor e crianças, caracterizadas pelo contato físico acompanhado de beijo, abraços e toques;
- Negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe escolar;
- Minimização do problema racial.

A autora aponta que há preconceito nos exemplos mais simples, como nas brincadeiras em que as crianças brancas não aceitam se relacionar com as negras, ou quando se recusam a brincar com bonecas que não sejam brancas.

Silva, V. (2002) demonstrou em sua pesquisa que ações cotidianas podem gerar a baixa expectativa e sentimento de aversão para com as crianças negras. A autora faz essas afirmações, pois em sua pesquisa verificou que as professoras, quando se tratava de distinguir quem eram as crianças fáceis e difíceis para se trabalhar, classificavam como difíceis em sua maioria as crianças negras, principalmente os meninos negros. Essas crianças recebiam atributos que são pautados em um comportamento social negativo, tais como “custa mais pra aprender a dividir as coisas”; “ele é terrível, não para, não fica quieto”; “agitado”; “agressivo”; “teimoso”; “muito levada”; “impõe aquilo que quer, por meio da agressividade”; “quando está com muita raiva ele se isola”, entre outros. Enquanto as crianças consideradas fáceis eram em sua maioria meninas brancas e os atributos utilizados para essas eram “espertas”, “bem comportadas”, têm “bom desenvolvimento” etc. Entretanto, Silva identificou que um comportamento tido como inadequado em crianças negras era qualificado como positivo se feito por crianças brancas. Uma das professoras entrevistadas classificou como difícil uma criança negra pelo fato de “sempre querer fazer tudo” (querer auxiliá-la na sala), mas esse mesmo atributo foi usado como positivo ao se referir a uma criança branca como fácil de lidar.

Tais apontamentos nos indicam a forma como as crianças negras aparecem no imaginário social educacional e que práticas pautadas no racismo ainda estão presentes, sobretudo na representação das professoras. Com essas atitudes, mesmo sem perceber, a escola oferece à criança negra e à branca oportunidades diferentes e desiguais de desenvolvimento social, cognitivo e educacional e as professoras conferem às crianças negras a incerteza de sua aceitação e uma autorreferência negativa, pois, de acordo com a pesquisadora,

[...] no convívio com os estereótipos negativos, as crianças aprendem a internalizar sentidos positivos ou negativos sobre si mesmas, e a professora é uma das principais pessoas que vai lhes possibilitar “informações” sobre como e o quê elas são, a partir do fornecimento dos principais dados sobre seu desenvolvimento, suas capacidades e habilidades (SILVA, V., 2002, p. 138).

Diferenças de tratamento como essas também foram observadas com as crianças pequenas de creche, como pode ser constatado na pesquisa de Oliveira, F. (2005), da qual damos um exemplo emblemático:

Durante qualquer refeição, Vagner (negro/1 ano) era posto no cadeirão, pois de acordo com Marli, “Ele não dá sossego”. Diante dessa situação, comecei a observar que Igor (branco/1 ano) não fazia nada menos terrível que Vagner, pois, observando o comportamento de Igor percebi que ele também fazia as mesmas coisas que Vagner. No entanto, o tratamento recebido diante de suas travessuras diferia do empregado a Vagner. As travessuras realizadas pelos dois eram as mesmas: empurrar berços, subir em cima da mesa, arrastar as cadeiras, bater nos colegas, etc. No entanto, o diferencial entre eles era a cor (OLIVEIRA, F., 2005, p. 38).

Nesse contexto, temos ainda outra situação: ganhar ou não o colo da professora no momento que a criança está chorando:

Maria (branca/2anos) chegou chorando então Nice (professora/branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Pedro (negro/2 anos) também chegou chorando, mas Nice sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas (OLIVEIRA, F., 2005, p. 59).

O primeiro episódio sugere que ambas as crianças podem fazer coisas diferentes e que essas possibilidades estão diretamente relacionadas ao seu pertencimento racial. No segundo episódio vemos que a criança negra não recebeu o mesmo carinho que a branca, desse modo o que prevalece é um carinho, aconchego e privilégios para a criança branca. Sendo assim, constata-se que o ambiente escolar desigual para crianças negras e brancas é estabelecido desde a mais tenra idade.

Temos também relatos de professoras sobre o comportamento de crianças brancas em relação a crianças negras, diante de atividades que abordavam as diferenças.

A criança falou: “Eu não quero essa menina perto de mim [...] essa neguinha perto de mim” (na festa junina). “Ah, eu não quero dançar com ela (criança negra)”. A criança não diz especificamente porque não quer dançar... Mas você tem que ter jogo de cintura como professora para montar os pares de maneira que a criança negra seja bem aceita como um par. [...]  
Às vezes ela (a criança negra) não é convidada para fazer parte da brincadeira. São poucos os que chamam, os que convidam. Elas (as crianças brancas) dão preferência às outras crianças brancas para ficar brincando (DIAS, 2007, p. 156).

Com base nesses excertos, a autora expõe que

[...] vamos encontrar nos depoimentos das educadoras em relação à atitude das crianças negras e brancas diante das atividades que poderiam ser consideradas oriundas de seus saberes adquiridos na dimensão de saberes experienciais, que se adquire na interação social por elas vivenciadas, ainda que bem pequenas [...]. Assim, a aprendizagem sobre ser negro e branco ocorre de diferentes formas e antes da entrada da criança na escola (DIAS, 2007, p. 276).

Podemos observar nos relatos que as crianças, desde muito cedo, começam a diferenciar-se umas das outras e elaboram hipóteses para compreender as diferenças, principalmente as que se pautam no pertencimento racial (GODOY, 1999). Desse modo é essencial que as professoras estejam preparadas para lidar com a questão das diferenças, também as relacionadas ao pertencimento racial, tanto com as crianças quanto com suas famílias; que tenham formação e subsídios técnicos e pedagógicos; confeccionem materiais pedagógicos de forma a melhor representar a diversidade presente na sua turma; inclua temática das relações raciais no currículo cotidiano das instituições de educação infantil e saibam explicar para as crianças que as diferenças fazem parte da constituição humana e que essas não se traduzem em inferioridade. Tais ações são capazes de promover a igualdade racial na escola, bem como possibilitar que as diferenças sejam entendidas de modo positivo.

Essa melhora nas relações raciais pôde ser comprovada por Dias (2007), que entrevistou professoras de creche que haviam realizado cursos sobre a temática racial. A autora apontou que as professoras, após terem realizado o curso, foram capazes de desenvolver práticas eficazes no combate ao racismo; que ele as auxiliou na percepção das práticas discriminatórias no cotidiano escolar; que elas formularam repostas às manifestações de racimo na escola; ficaram menos tolerantes com qualquer tipo de discriminação; que o curso lhes possibilitou ter argumentos para intervir em situação de conflito; e que houve uma tendência de que a educação para as relações raciais permeassem o currículo.

As professoras participantes da pesquisa ainda elencaram cinco pressupostos pedagógicos que poderiam contribuir para a efetivação de uma prática que colabore para o combate ao racismo no ambiente escolar e que ofereça a todas as crianças e professoras uma reeducação das relações raciais. Os pressupostos são:

1. O trabalho com o tema deve ser contínuo e fazer parte do dia a dia;
2. O educador tem que ter coragem para trabalhar esse tema;
3. O lúdico é importante no contexto da educação das relações étnico-raciais;
4. A ideia de diferença deve ser construída junto à criança como algo positivo;
5. A criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta a ela (DIAS, 2007, p. 257).

Entendemos, desse modo, que sem uma formação específica sobre a questão racial e educação corremos o risco de continuar a presenciar atitudes de profissionais da educação que, por exemplo, ao tentarem explicar por que as pessoas são racialmente diferentes, acabam oferecendo às crianças brancas e negras respostas que, além de simplistas, dão as mesmas possibilidades de entenderem que ser negro não é algo bom. Segue um exemplo:

Eu chamo a criança e converso com ela. Falo: “Vem cá: ele não é igual a você? Ele não é um ser humano igual a você? Só que infelizmente ele é de uma raça e você de outra [...] Vocês são crianças iguais [...] são seres humanos [...] são filhos de Deus [...] iguais (Auxiliar de limpeza);  
 [...]
 É que nem eu falo: o negro é um ser humano, ele não escolheu que cor que ele queria ser (Professora);  
 [...]
 Um menino falou para o outro assim: “Seu negrinho feio e nojento”. Aí eu falei: “Você não fala assim, porque poderia ser você no lugar dele”(Auxiliar de limpeza) (CAVALLEIRO, 2000, p. 83).

Nesse contexto, a formação específica torna-se fundamental, pois possibilita que as professoras tenham conhecimento e assim se sintam seguras para combater práticas e representações racistas que permeiam as instituições de educação infantil. E, para além disso, proponham atividades que contemplem, valorizem e discutam as diferenças, possibilitando que as crianças vivenciem um ambiente escolar igualitário na sua concretude, exatamente porque nele se respeitam e se discutem as diferenças. Um ambiente onde a criança seja pensada como ser integral, onde coexistam práticas educativas e de cuidado, posto que cuidar também refere-se à individualidade da criança, bem como designa atenção às suas necessidades emocionais e o respeito às suas características individuais e sociais.

Um das professoras participantes da pesquisa de Dias (2007) relatou de que modo a realização do curso sobre a temática racial contribuiu para a sua prática pedagógica:

Depois desse curso eu aprendi que, quando acontecer esse tipo de coisa... Quando acontecer de um menino ou menina falar: “Olha, ele não quer pegar na minha mão”. [...] “Sua preta feia, eu não gosto mais de você [...]”. Eu não sabia lidar com essa situação, então isso mudou a minha prática. Porque a partir disso... Não, você não pode deixar passar. Aconteceu isso? Então, vamos sentar, vamos conversar, trabalhar um jeito com a criança [para que] perceba que a outra é diferente dela, mas não é por isso que ela tem de se afastar ou que tem de bater nela o tempo todo (DIAS, 2007, p. 265).

Esse relato mostra que a intervenção da professora foi possível, sobretudo, por meio da formação recebida no curso específico. Desse modo, podemos inferir que quando as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil tendem a ignorar o pertencimento racial das crianças e a calar-se diante das manifestações de racismo, acaba por contribuir para

que as crianças negras tenham a identidade fragilizada, levando-as a cristalizar um autoconceito negativo e a rebaixar a autoestima, o que resulta quase sempre num sentimento de ausência de capacidade pessoal, apatia, medo, inibição intelectual.

Vários autores (CAVALLEIRO, 2005; CUNHA JR, 1987; HASENBALG, 1987) apontaram a baixa autoestima dos alunos negros, bem como a falta de representação e reconhecimento da população negra no currículo oficial e a baixa expectativa que os professores tem em relação a eles como fatores que contribuem tanto para a evasão quanto para o fracasso escolar. Assim, os dados sobre a escolaridade das crianças negras sugerem que a vida escolar delas é mais difícil que a das crianças brancas, enfrentando maior número de saídas e voltas ao sistema escolar. Rosenberg (1999) concluiu que as crianças negras enfrentam dificuldades na escola por este ser um ambiente hostil que não favorece a sua realização. Para essa autora, a escola representa, para a maioria das crianças negras, um lugar onde vão descobrir os problemas raciais.

As considerações realizadas não pretendem culpar a escola e os professores pela perpetuação de práticas racistas, mas refletir sobre como essas práticas estão presentes e se manifestam no cotidiano escolar por meio de diversos mecanismos. As pesquisas são fundamentais para proporcionar essa reflexão. As pesquisas que têm como foco as relações raciais na educação infantil representam um recurso no avanço do combate ao racismo. Uma vez que podem permitir uma melhor compreensão sobre o processo de socialização, principalmente no que se refere à aquisição de conhecimento sobre a diversidade racial e as relações raciais nessa etapa da educação básica.

No início do texto frisamos a importância de Gomes (2003) porque esta autora afirma que a escola também pode ser um local onde as representações negativas sobre os negros são superadas. Mesmo tendo exposto um panorama geral de pesquisas que demonstraram como o racismo se manifesta no cotidiano escolar, existem práticas pedagógicas desenvolvidas tanto por toda a escola quanto por professores com o objetivo de promover a igualdade racial neste espaço. Entendemos que as ações promotoras da igualdade possam ter sido impulsionadas pelas formações específicas sobre a temática racial no Brasil, destinadas aos profissionais da educação, e pelas denúncias, feitas pelas próprias pesquisas, sobre a existência do racismo no ambiente escolar.

As mudanças que desejamos que ocorram nas instituições escolares já estão em curso em alguns desses espaços, como foi relatado na pesquisa da Dias (2007). Reiteramos que a pesquisa constatou que, para que as mudanças se efetivem nas práticas pedagógicas e no trato das diferenças em ambientes da educação infantil, é essencial que as professoras participem

de cursos de formação sobre a temática. As ações de combate ao racismo e de valorização das diferenças descritas na pesquisa de Dias (2007), bem como o curso de formação sobre a temática racial – a ser oferecido a todos os profissionais da educação – são ações que devem ser vistas e apontadas como capazes de mudar o diagnóstico da realidade da educação infantil no Brasil, pelo menos no que se refere à qualidade do atendimento destinado às crianças negras e às possibilidades dadas as crianças brancas de não se tornarem adultos preconceituosos. Justifica-se assim a implementação de políticas públicas que garantam a inclusão da temática racial no currículo e nas discussões sobre qualidade na educação infantil.

## CAPÍTULO 3

### O QUE FIZEMOS PARA CONHECER AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS CRIANÇAS NEGRAS

#### 3.1 Procedimentos metodológicos

O referencial que orientou a análise desta pesquisa foi a Teoria das Representações Sociais. As representações sociais são consideradas matérias-primas para a análise do social, pois revelam, explicam ou questionam a realidade.

Os dados coletados por meio da pesquisa de campo, incluindo entrevista com a professora colaboradora, análise de documentos institucionais (publicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e projeto pedagógico da escola em que foram realizadas todas as observações), atividades registradas no semanário da referida entrevistada e textos destinados à formação continuada das professoras na escola serão interpretados com base no referencial teórico-metodológico das representações sociais e de autores que estudam relações raciais e educação (GONÇALVES, 1987; GOMES, 1995; 2003; CAVALLEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2004, 2005; DIAS, 2007).

Referimo-nos à coleta das informações considerando a perspectiva etnográfica, adotada para auxiliar na compreensão das representações sociais que uma professora de educação infantil possui das crianças negras de sua turma. De acordo com autores dessa perspectiva (GEERTZ, 1973, 2001; EZPELETA e ROCKWELL, 1986; ERICKSON 1989; ANDRÉ, 1993, 1995, 1997; MERCADO, 1987), os pesquisadores poderiam somente interpretar os dados e com isso fariam uma interpretação de segunda ou terceira mão (GEERTZ, 1973). Para este autor, somente podemos considerar verdadeira a interpretação realizada por aqueles indivíduos que vivenciaram determinada realidade. Tal opinião também é compartilhada por Sperber (2001, p. 93), que afirma que “não se descreve o conteúdo de uma representação; ela é parafraseada, traduzida, resumida, desenvolvida; em resumo, interpretada”. A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais

completa possível, sobre o significado que determinadas ações têm para um grupo particular de pessoas (GEERTZ, 1973). Acreditamos que tanto a perspectiva etnográfica como a teoria das representações sociais conseguiram auxiliar no que se propôs esta pesquisa, porque ambas procuram compreender as ações dos sujeitos considerando, assim, aspectos individuais e sociais.

A fim de compreender quais eram as representações sociais que a professora tinha das crianças negras de sua turma e como repercutiam em sua prática pedagógica, buscamos analisar as representações enquanto produto, de acordo com Alves-Mazzotti (1994) e Spink (2004). Para as autoras, as representações sociais, focadas enquanto produto, emergem como pensamento constituído. Analisá-las implica investigar seu conteúdo, ou seja, os elementos que as constituem (as informações, as imagens, as opiniões, as crenças etc.) e o seu sentido, sempre se referindo às condições de sua produção. Para Spink (2004), sendo a representação compreendida como uma forma de conhecimento produzida socialmente, ao analisá-la temos que nos remeter às condições sociais que a engendram. Desse modo, nas análises é preciso abordar o contexto social no qual ela emerge, circula e se transforma se for o caso.

De acordo com Moscovici (1978), as opiniões, os valores, as avaliações, as proposições e as reações são elementos que dizem respeito à natureza social das representações sociais e são muito diversos, variando de acordo com a classe social, cultura e raça, portanto, constituindo universos de opinião. Para melhor compreender esses universos, o autor formulou três dimensões – atitude, informação e campo de representação –, que servem para explicar o conteúdo e o sentido das representações sociais. Na análise dos dados desta pesquisa utilizaremos as três, definidas da seguinte maneira, segundo Moscovici (1978):

- Atitude: expressa orientações e disposições cognitivas e afetivas dos sujeitos sobre o objeto representado, essas podem ser positivas ou negativas. Disposições essas que são construídas e apreendidas na interação social;
- Informação: relaciona-se com a organização dos conhecimentos, tanto qualitativos como quantitativos, que um grupo possui a respeito de um objeto social;
- Campo de representação: remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto referente a um aspecto preciso do objeto da representação. Dito de outra forma, seria o que está veiculado na sociedade sobre o objeto de representação social, que, assim, engloba tanto os juízos quanto as afirmações formuladas sobre ele.

Entendemos que as dimensões descritas nos deram a possibilidade de compreender o conteúdo e o sentido das representações que a professora tinha das crianças negras da sua turma. No entanto, precisávamos compreender os mecanismos sociais que interferiam na

elaboração das representações formuladas pelos indivíduos, bem como a sua manifestação. Em outras palavras, necessitávamos entender a força das determinações sociais na formulação das representações sociais. Para tanto, também analisamos os dados coletados à luz dos processos de ancoragem e objetivação, responsáveis pela construção de nossas representações e que, de acordo com Alves-Mazzotti (1994), permitem compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como este interfere na elaboração cognitiva.

Na construção de uma representação social, a ancoragem configura-se como uma operação para tornar familiar o que é estranho. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nocional, ancorando aí o novo, o desconhecido (MOSCOVICI, 1978, 2003; JODELET, 1985; ALVES-MAZZOTTI, 1994). Por outro lado, a objetivação é o processo de concretizar significados em uma imagem e vice-versa. Objetivar é dar uma forma específica ao conhecimento acerca do objeto. Por meio desse processo, um conceito abstrato de difícil entendimento é retratado, “coisificado” (MOSCOVICI, 1978) numa imagem concreta. Nesse processo a intervenção do social se dá no agenciamento, ou seja, no modo como os conhecimentos relativos aos objetos chegam ao indivíduo (MOSCOVICI, 1978, 2003; JODELET, 1985; ALVES-MAZZOTTI, 1994). Nesse processo, a estrutura “imaginante” torna-se um guia de leitura da realidade e, por “generalização funcional” (ALVES-MAZZOTTI, 1994), referência para compreender a realidade. Assim:

Esse sistema de interpretação tem uma função de medida entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo, concorrendo para afirmar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo. Ele se torna um código comum que permite classificar pessoas e acontecimentos, comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar. Assim, a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir à elaboração de novas representações (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 67).

Ressaltamos que embora tenhamos descrito o procedimento de análise composto de dois momentos, fizemo-lo somente para facilitar a compreensão de como ocorreu/ocorre o processo de construção da representação social da professora. Porém, sabemos que tais representações, por serem objeto social, fruto das interações humanas, não se constroem de modo preciso e linear, mas sim com avanços, rupturas e retrocessos de acordo com o meio social no qual o sujeito está inserido. Desse modo, para o exercício de identificar como as representações sociais se constituem, seu conteúdo e sentido, agregamos todos os processos que as geram: ancoragem, objetivação, atitude, informação e campo de representação.

Para tanto, realizamos sucessivas leituras – do diário de campo e da entrevista – a fim de identificar e compreender quais as representações sociais da professora. Voltamos o olhar

para as ações, as falas, os gestos, as atividades e os materiais oferecidos às crianças, o relacionamento da professora com as crianças, principalmente com as negras, ou seja, procuramos indícios, pistas atitudinais e concepções presentes em sua fala que nos ajudassem a interpretar como ela significava a presença das crianças negras de sua turma, ou seja, qual representação possuía delas. Com tais dados esperamos compreender quais conhecimentos contribuíram para a constituição das representações da professora colaboradora.

### **3.2 Os passos da pesquisa - escolha e caracterização da escola em que foi desenvolvida a pesquisa**

A escola de educação infantil do município de São Paulo foi escolhida com base em estudo exploratório realizado para a disciplina “Etnografia aplicada à pesquisa educacional”<sup>21</sup>. Como trabalho final desta disciplina, fizemos uma pesquisa de campo durante os meses de outubro e novembro de 2007. O tema foi o cuidar/educar na educação infantil, com o objetivo de analisar esses dois aspectos de forma breve, em função do exíguo tempo para sua realização. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 1º. Estágio (crianças de três anos) com uma professora que aceitou participar do estudo.

A escolha desse tema teve como objetivo compreender a articulação entre cuidar e educar nessa etapa da educação básica. Nossa hipótese era de que o fato de na prática pedagógica a professora privilegiar um determinado aspecto em detrimento do outro, ou seja, somente o educar ou o cuidar, poderia caracterizar um fator de impedimento para novas práticas pedagógicas que levassem em conta os novos pressupostos sobre as crianças na educação infantil, e também o reconhecimento e a valorização das diferenças. Embora o foco do estudo não fosse da mesma natureza da presente pesquisa, constatou-se, por meio das observações realizadas, que a escola fazia alusão à diversidade pelo uso de materiais pedagógicos destinados tanto às crianças quanto aos adultos. Assim, encontramos bonecas (os) negras(os), indígenas e orientais; cartazes em vários espaços da escola, como no refeitório, corredores e banheiro, incentivando a valorização da diversidade racial; outros cartazes com crianças, adultos e famílias negras. Na sala da diretora, havia livros com a discussão sobre relação racial e educação, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e médio; e, nos corredores, havia trabalhos realizados pelas crianças sobre a primavera, diversidade e beleza das flores e autorretratos trabalhando com a identidade. Desse

---

<sup>21</sup> A disciplina foi ministrada pela Professora Dra. Belmira Amélia de Barros Bueno, no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no segundo semestre de 2007.

modo, pudemos verificar a existência nessa Emei de um discurso de valorização das diferenças.

Com base nessas observações e constatações, decidimos escolher essa instituição para realizar a presente pesquisa e nos questionarmos quais eram as representações sociais que as professoras – envolvidas em um ambiente que, à primeira vista, buscava reconhecer as diferenças – tinham das crianças negras. O trabalho de campo foi desenvolvido entre os meses de abril a dezembro de 2008, nessa Emei localizada na cidade de São Paulo.

A instituição atendia então crianças na faixa etária de quatro a seis anos, moradoras de três comunidades circunvizinhas de baixa renda. Duas dessas localizavam-se no bairro onde a escola estava localizada e a terceira, embora não no bairro, nas proximidades. As crianças que moravam nesses bairros contavam com o transporte escolar gratuito oferecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Nas duas comunidades localizadas no bairro havia algumas famílias provenientes de um grupo indígena<sup>22</sup> cujas crianças freqüentavam a Emei.

O prédio em que a Emei funcionava foi inaugurado no ano de 2003, embora a escola já existisse desde 1986 em outro endereço. Esse novo prédio foi conseguido com a articulação entre a PMSP, entidades do bairro e empresas privadas. Graças a essa parceria, no mesmo terreno foi construído, e já estava funcionando no momento da pesquisa, um projeto social chamado Girassol<sup>23</sup>, que atendia crianças e adolescentes de 12 a 20 anos. Com a mudança de prédio, de acordo com Carmem<sup>24</sup>, diretora da Emei, a escola passou a atender mais 105 crianças. Assim, em 2008, a instituição contava com 476 crianças matriculadas e frequentando as atividades, divididas em dois períodos: das 7h às 13h havia 239 crianças e das 13h às 19h, 237 crianças.

O grupo de docentes era composto por 22 professoras<sup>25</sup>, das quais 20 eram titulares e duas, volantes, isto é, substituíam as professoras quando faltavam.

---

<sup>22</sup> A fim de preservar a identidade da instituição não citamos o nome da comunidade indígena vizinha.

<sup>23</sup> O nome do projeto é fictício a fim de preservar a Emei onde foi desenvolvida a pesquisa. O projeto atendia crianças e adolescentes das duas comunidades carentes vizinhas. A atuação era focada na educação (ampliação da formação pessoal e educacional), cultura (oferecendo cursos de danças brasileiras, música, desenho, teatro, inglês e informática), empreendedorismo (capacitação e suporte para os jovens na implementação do empreendedorismo social e geração de renda) e ação comunitária (bases comunitárias locais), visando a melhoria de qualidade de vida dos moradores (informações disponíveis no website do projeto).

<sup>24</sup> Todos os nomes utilizados no estudo são fictícios, a fim de preservar a identidade dos colaboradores (professora, diretora e crianças).

<sup>25</sup> Na presente pesquisa utilizaremos professora, posto que na Emei onde a pesquisa foi realizada havia somente docentes mulheres.

### 3.2.1 Antes de entrar em campo

Neste tópico trataremos dos primeiros contatos ocorridos na Emei para a realização da pesquisa. O primeiro do ano de 2008 ocorreu no início do mês de março, quando retornamos com a devolutiva do estudo anterior, conforme havia sido combinado, e fez a solicitação para realizar a pesquisa de campo para a presente pesquisa. Nas primeiras conversas com Carmem, a fim de explicar como ocorreriam as observações e de acertar os demais encaminhamentos para a entrada em campo, foi exposto o tema da pesquisa. A diretora mostrou-se interessada, relatou que já estava elaborando e já havia realizado algumas atividades que pudessem, de alguma forma, contemplar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB/96) alterada pela Lei n.º10.639 de 2003. Para exemplificar, mostrou o projeto pedagógico da Emei e alguns outros que deveriam ser desenvolvidos durante aquele ano. Um dos projetos previstos era sobre identidade, que, de acordo com a diretora, tinha como objetivo auxiliar e estimular as crianças no conhecimento de si e das diferenças.

A escolha da turma deveria atender a alguns critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora, que eram: ser uma turma do 2º. estágio, portanto, com crianças de cinco anos; a professora querer participar da pesquisa e ser uma turma em que houvesse maior número de crianças negras frequentes. Entretanto, nos primeiros contatos com a diretora, esta sugeriu que observássemos todas as cinco turmas do 2º. estágio, divididas entre o período da manhã e o da tarde, para somente depois escolher uma turma. A proposta foi considerada e resolvemos que observaríamos as cinco turmas, o que possibilitaria conhecer mais as professoras, a dinâmica da Emei, bem como ter mais elementos para realizar indicação da turma em que a pesquisa seria realizada.

O critério de haver maior número de crianças negras não foi mantido, pois as leituras realizadas indicaram que o número de crianças negras, sendo menor ou maior, não prejudicaria a apreensão e a interpretação da representação social da professora sobre elas, posto que as representações que tivesse desses alunos poderiam ser ou não expressas independentemente da presença de crianças negras em sua turma. Dias (2008) afirma que o número de crianças negras não deve ser indicativo para se falar ou não sobre relações raciais, assim como também para estudar as representações sociais que a professora possui. A autora entende que

[...] não é necessário ter uma criança negra em sala de aula para que o tema seja tratado pois a questão das relações raciais é de fato uma temática social e por isso independe da presença de crianças negras e da classe social as quais pertencem para que o diálogo sobre o tema seja realizado (DIAS, 2008, p. 28).

Além de propor que observássemos todas as turmas de 2º. estágio, a diretora também solicitou que realizássemos uma reunião com as professoras da Emei, com o fito de esclarecer o motivo da presença da pesquisadora na instituição. Nessa reunião deveriam ser abordados temas como: contribuições das pesquisas acadêmicas para a prática pedagógica; como a pesquisa iria ocorrer; qual turma seria observada; e sobre a ética, ou seja, esclarecer para as professoras que nomes, tanto da Emei quanto os seus, não seriam divulgados. Entre as recomendações para a reunião, uma foi específica e feita mais de uma vez, revelando, a nosso ver de forma tímida, modos de relacionamento estabelecidos na Emei: a diretora ressaltou que a pesquisadora deveria deixar claro para as professoras o motivo da escolha da Emei; esclareceu, ainda, não querer que as mesmas achassem que, pelo fato de pesquisadora e diretora serem negras, facilitaria qualquer pesquisa na instituição.

O encontro com as professoras aconteceu em março de 2008, no período da reunião coletiva. Para essa ocasião elaboramos uma pauta contendo os tópicos solicitados pela diretora, a explicação da pesquisa e um texto intitulado “As representações de criança” (SÃO PAULO, 2002)<sup>26</sup>, selecionado pela pesquisadora, que tratava, de forma breve, da importância da representação que temos e como esta influencia nossas práticas cotidianas. A apresentação foi realizada em três horários para permitir que todas as professoras estivessem presentes<sup>27</sup>. Após a reunião pudemos destacar alguns pontos considerados importantes para refletirmos sobre as opiniões expressas por esse grupo de professoras a respeito da pesquisa acadêmica e, sobretudo, da real função do pesquisador na escola. Seguem os aspectos destacados pelas professoras durante a reunião:

- Em sua maioria, elas se mostraram interessadas com o tema da pesquisa, mas ressaltaram que deveria haver um retorno com relação às conclusões do trabalho, ou seja, uma devolutiva;
- Demonstraram estar cientes das contribuições de pesquisas para a prática e consideraram importante ter na Emei outro olhar para ajudar a melhorar os aspectos pedagógicos;
- Questionaram se seriam consideradas as dificuldades burocráticas e estruturais da Emei ao descrever a prática da professora;

---

<sup>26</sup> Texto retirado do documento “Fundamentos de Educação”. Rotas de aprendizagem: Infância e cultura – Módulo 2. Secretaria de Educação do Município de São Paulo, dez. 2002.

<sup>27</sup> A Emei funcionava em dois períodos: de manhã das 7h às 13h e à tarde das 13h às 19h; as crianças permaneciam na Emei por seis horas. No entanto, as professoras trabalham em período de quatro horas; desse modo, havia três grupos de professoras, que trabalhavam das 7h às 11h, das 11h às 15h e das 15h às 19h.

- Consideraram importante a pesquisa de campo por tempo prolongado, pois possibilitaria apreender aspectos que interferem na prática do professor.

### 3.2.2 Escolha da turma

Após observar as cinco turmas de 2º. Estágio, a dúvida ainda era qual delas escolher para a pesquisa. O que as diferenciava era o fato de que na turma da professora Mara pudemos notar situações que sinalizaram mudanças quanto às relações sociais, raciais e a prática pedagógica desenvolvida. Também consideramos como aspectos positivos, que influenciaram na avaliação para posterior escolha da turma, a relação afetiva e acolhedora estabelecida entre ela e as crianças. Observamos, constantemente, abraços, beijos e brincadeiras entre as crianças e a professora.

Com relação às atividades, chamou a atenção o fato de, na primeira observação realizada, a professora explicar sobre o descobrimento do Brasil<sup>28</sup> de forma simples, mas não menos rica, que os portugueses não descobriram o Brasil e, sim, que invadiram, pois aqui já moravam os índios. A seguir, transcrevemos a observação de como a professora explicou às crianças o acontecimento:

A professora iniciou a conversa com as crianças [essas estavam em roda no chão] falando que tinham ficado três dias em casa, pois no dia anterior tinha sido feriado, e as questionou se sabiam que feriado era, o que se comemorava. Nenhuma criança respondeu e ela perguntou se a outra professora tinha falado algo; as crianças responderam que não. Mara então explicou sobre o feriado da seguinte forma: “Comemoramos o descobrimento do Brasil, o dia que os portugueses descobriram, ou melhor, chegaram ao Brasil. Chegaram, porque aqui, antes dos portugueses, quem moravam eram os índios, que nós também falamos sobre eles, vocês lembram? Como os índios já moravam aqui no Brasil, os portugueses não descobriram; eles chegaram aqui, quando ainda era tudo floresta. Por exemplo, é a mesma coisa se chegar um monte de criança na casa de vocês e quiserem seus brinquedos: elas descobriram a casa de vocês? As crianças respondem: “Não!”(Observação de indicação da turma, professora Mara)

Embora não possamos afirmá-lo com certeza, a atitude de Mara levou-nos a inferir que ela almejava transpor a concepção de planejamento pautado em datas comemorativas, criticado por Ostetto (2000). Para esta autora,

[...] o trabalho com as datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores; História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade (OSTETTO, 2000, p. 182).

<sup>28</sup> Era o primeiro dia de aula depois da data de comemoração do descobrimento do Brasil, 22 de abril.

Na turma da professora Aparecida, constatei a permanência de práticas, comportamentos e falas preconceituosas vindas da professora com relação às crianças negras, indígenas e à sua situação socioeconômica. Destacamos a seguir uma situação ocorrida no parque e que nos chamou a atenção:

Cinco meninas se aproximaram da professora, que estava ao meu lado, para falar que Dandara havia batido em uma delas (que estava ali também). Nesse momento, Dandara se aproximou e ficou ao meu lado ouvindo as meninas relatando o acontecido. A professora virou, olhou para ela e disse para as meninas que não deveriam “ligar” e que deixassem ela “pra lá”. Dandara olhou para a professora e falou: “Sua feia, sua feiosa!” (repetiu duas vezes) e mostrou língua. A professora respondeu dizendo: “Você que é feia”. Logo em seguida uma menina falou: “Professora, ela também disse que você é galinha”.

Nesse momento, outras crianças começaram a chegar perto para ver o que estava acontecendo e a professora, diante da fala de uma das meninas que estava reclamando, respondeu: “Deixa, eu nem ligo! Vou falar essas coisas para o Paulão” [pai de Dandara]. Dandara respondeu: “Pode falar, eu não ligo mesmo!”. Um menino que estava ouvindo falou, olhando para Dandara: “Ela é chuchu preto, pretão”. Diante dessa fala, a professora disse: “A Dandara é malcriada”. O menino olhou para a professora e repetiu: “Professora, deixa ela. Ela é chuchu preto, chuchu preto”. As outras crianças que estavam ali começaram a rir e a professora não falou nada. Depois voltaram a brincar e, após alguns minutos, observei que a Dandara estava com outras crianças (Observação de indicação da turma, professora Aparecida).

Como o objetivo era realizar a pesquisa de campo em uma turma com a qual poderíamos observar práticas adequadas em termos de relações raciais, escolhemos a da professora Mara. Reiteramos que a escolha corresponde à característica da pesquisa, ou seja, buscava-se a “boa” prática, pois se esperava ver como algumas concepções da professora apareciam na relação com as crianças negras em sua prática pedagógica.

Compreendemos que a intencionalidade do professor nas atividades que oferece às crianças, juntamente com a investigação de suas representações sociais, pode propiciar atitudes diferenciadas em relação ao respeito às diferenças e, de modo geral, uma educação que vise à tolerância. Entendemos, assim, que as atividades, o modo de explicar os acontecimentos, enfim, tudo que permeia a prática pedagógica está constituindo mundos, valores, mentalidades e representações sociais. Com este olhar é que selecionamos a professora Mara para a participação na pesquisa.

As outras três turmas foram descartadas, pois na observação realizada não identificamos aspectos que possibilitassem atingir o que nos propusemos com a pesquisa de campo. Nessas turmas presenciamos práticas que seguiam uma rotina sistemática, onde o contato entre as professoras e as crianças eram ínfimos e as atividades oferecidas a estas, a

nosso ver, não proporcionariam oportunidade de observar atividades que sinalizassem como as professoras representavam as diferenças e, por conseguinte, a temática racial.

### 3.2.3 Observações

Após a decisão de realizar a pesquisa de campo na turma da professora Mara<sup>29</sup>, conversamos a fim de que pudéssemos comunicar a opção e acordar os dias e horários em que ocorreriam as observações. Nesse primeiro momento, ficou combinado que a pesquisadora iria duas vezes por semana, às quartas e às sextas-feiras no início do período, e permaneceria durante duas horas. As observações foram realizadas do mês de maio até dezembro de 2008. Naquela ocasião a professora indicou dias e horários, e justificou que na segunda-feira não poderia, porque as crianças ficavam agitadas pelo fato de não ter parque<sup>30</sup>. A pesquisadora não discordou de suas justificativas, porém solicitou que, conforme as crianças se acostumassem a sua presença, fossem modificados os dias e horários de observação, e a professora assim consentiu. No decorrer da pesquisa de campo, as observações ocorreram em dias da semana distintos.

Sobre o tempo de duração das observações, ou seja, duas horas por dia, a professora considerou satisfatório, argumentando que não atrapalharia a dinâmica da turma. Entretanto, complementou dizendo que precisava de uma estagiária para auxiliá-la nas atividades com as crianças, mas tinha claro que o papel da pesquisadora não seria esse.

Durante as observações os acontecimentos que poderiam auxiliar na compreensão da dinâmica da turma, da representação social da professora sobre a temática estudada e das relações sociais estabelecidas entre ela e as crianças eram anotados no caderno de campo, ainda na sala de atividades e, posteriormente, escrevíamos um relato ampliado das mesmas situações observadas. Assim, foram anotadas atividades propostas, as conversas entre a professora e as crianças e entre as crianças, quando julgamos significativas para o tema do estudo. Os relatos ampliados elaborados continham, comumente, além dos fatos observados, as falas das crianças, da professora e as impressões da pesquisadora (MERCADO, 1987).

Optamos por acompanhar somente uma professora por querer conhecer ao máximo o cotidiano da turma. A pretensão era realizar uma imersão no cotidiano, o que também

---

<sup>29</sup> As crianças da turma da professora Mara pertenciam ao segundo período, que correspondia ao horário das 13h às 19h. No entanto, como a jornada das professoras era de quatro horas, das 13h às 15h as crianças ficavam com uma primeira professora, que iniciava sua jornada às 12h e às 15h a professora Mara começava suas atividades por isso as observações começavam sempre nesse horário.

<sup>30</sup> Nas segundas-feiras o parque, que ficava no último andar do projeto Girassol, permanecia fechado para manutenção.

caracteriza a pesquisa etnográfica. Ezpeleta e Rockwell (1986) confirmam a importância de se estudar realidades concretas imersas em específicas, ou seja, a realidade de uma sala de aula imersa na da unidade escolar, o que possibilita olhar a escola e seus acontecimentos como um contexto único. As construções sociais presentes nesse ambiente, de acordo com as autoras, são articuladas com a história local e coletiva de cada escola, constituindo uma organização em permanente construção. Uma organização “que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 12). Contudo, compreendíamos que, por mais tempo que ficássemos em campo, em convivência com a turma e com a professora, não poderíamos compreender toda a dinâmica das relações raciais que se estabeleciam naquele espaço.

Para observar e posteriormente analisar a prática pedagógica da professora, consideramos as concepções expressas nos documentos oficiais (CAMPOS e ROSEMBERG, 1995; BRASIL, 1998, 2006, 2009b). Nesses documentos, as propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica constroem-se com a compreensão de que o objeto da educação infantil são as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança e que o ato pedagógico deve contemplar as relações culturais, sociais, raciais e familiares. A aprendizagem e os conhecimentos são construídos “[...] numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário [...]” (ROCHA, E., 2001, p. 31).

As atividades a serem organizadas devem assegurar às crianças a possibilidade do exercício da ludicidade e da construção de sua autonomia atrelados aos pressupostos de cuidar/educar que fazem parte da educação infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RCNEI, 1998), para realizar o cuidar articulado com o educar o professor deve ter algumas capacidades de ordem afetiva, ética e de relação interpessoal. As de ordem afetiva promovem a autoestima das crianças, apóiam o convívio social e a compreensão de si mesmo e dos outros; as éticas estão associadas ao saber construir valores que norteiam a ação das crianças; as de relação interpessoal correspondem ao saber estabelecer condições para o convívio social.

No que tange ao trato da temática racial na educação infantil acreditamos, conforme Silva; Barbosa (1997), Cavalleiro (2000), Oliveira. F. (2004, 2005) e Dias (2007), que a prática pedagógica deva seguir propondo atividades que visem ao estímulo das capacidades de ordem afetiva, ética e de relação interpessoal e a efetivação de uma educação democrática.

O que supõe que as professoras possam proporcionar às crianças referências positivas relativas a todos os grupos humanos, possibilitando assim que aprendam a importância da diversidade.

Com base nesse referencial, as observações focalizaram a análise da prática pedagógica da professora por meio dos seguintes questionamentos:

- A professora utilizava de modo positivo, negativo ou não utilizava materiais, como livros infantis, desenhos, cartazes etc. que representavam a população negra durante a realização das atividades propostas?
- Quais eram os conteúdos presentes nos temas trabalhados?
- Como agia diante de possíveis eventos de preconceito entre as crianças?
- Como era o seu relacionamento com as crianças brancas e negras?
- Elogiava as crianças e suas atividades? Quais incentivos eram utilizados? Quais eram as crianças elogiadas?
- Demonstrava aceitação ou rejeição de contato físico em relação a alguma criança?
- Havia distribuição de afeto, como carinho, o olhar, beijo entre elas e as crianças?

### **3.2.4 Caracterização da turma**

Em entrevista, coletamos informações sobre a vida estudantil e profissional da professora. Jovem de 29 anos formada no magistério pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM) em 1997, Mara ingressou na carreira docente um ano depois de terminar o curso. No mesmo ano, 1998, iniciou o curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Porém, após conseguir transferência, no mesmo ano, terminou o curso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Em sua trajetória profissional, a maior parte do tempo trabalhou na educação infantil; somente em 2005 começou a dar aulas nas primeiras séries do ensino fundamental.

Em relação à turma pesquisada, havia trinta e quatro crianças frequentes, 19 meninos e 15 meninas. Como já dito, eram moradoras de três comunidades de baixa renda. Os familiares dessas crianças, em sua maioria, não completaram o ensino médio<sup>31</sup>; a renda familiar variava de dois a cinco salários mínimos. No entanto, de acordo com a ficha de caracterização da comunidade, entre as várias questões sobre o salário, pudemos constatar que a maioria das

---

<sup>31</sup> Os dados foram retirados da ficha de caracterização da comunidade. Tivemos acesso, apenas para leitura, às fichas das crianças da turma na qual a pesquisa foi realizada.

famílias contava com um salário mínimo. As mães trabalhavam como arrumadeiras, cozinheiras e manicures e os pais, como zeladores, porteiros, vigias, jardineiros, faxineiros, pintores e pedreiros. No entanto, era grande o número de homens e mulheres que declaravam estar desempregados.

A fim de saber um pouco sobre a vida escolar das crianças, ou seja, com quantos anos entraram na Emei, se já haviam frequentado outra instituição, bem como se os familiares as classificavam segundo critério de cor/raça, também consultamos os seus prontuários, chamados na Emei de ficha de caracterização. Consideramos os dados referentes à caracterização racial da turma – enunciados pelos familiares, professora e pesquisadora – importantes para compreender as relações raciais presentes na turma. Porém, acreditamos que o número de crianças negras não influencia a representação social que a professora tem dessas (DIAS, 2007).

Na ficha, a classificação que os familiares deveriam preencher relacionada à questão cor/raça da criança foi a adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, parda, preta, amarela, indígena e não declarada. Assim, conforme tal classificação, na turma havia dezessete crianças classificadas como brancas; quatro pretas; dez pardas; duas indígenas; uma não declarada; e nenhuma amarela. Além das classificações realizadas pelos pais, fizemos uma de acordo com a atribuição da pesquisadora (heteroatribuição), com três categorias: negro<sup>32</sup>, branco e indígena. Nessa os resultados foram: treze negros, treze brancos e oito indígenas.

Solicitamos, ainda, que a professora Mara preenchesse uma ficha de caracterização da turma, com o objetivo de conhecermos o que pensava, como via as crianças, bem como as classificava racialmente. Assim, em uma das perguntas em que deveria classificá-las, tivemos o cuidado em não definir as categorias, escrevendo apenas cor/raça; como dito, o objetivo era saber como Mara classificava as crianças. Conforme relato da professora, ela conversou com cada criança para o preenchimento da questão cor/raça. Assim, as classificações que apareceram referem-se às falas das crianças. Os resultados foram: dois pardos, dois indígenas, dezessete brancos, dez negros, um moreno/pardo e duas crianças que não declararam sua cor/raça.

Esclarecemos que os dados sobre a classificação racial foram coletados como forma de caracterizar a turma onde a pesquisa foi realizada, Desse modo não problematizamos, posto que não era objetivo da pesquisa, as questões que envolvem a classificação racial no Brasil.

---

<sup>32</sup> Conforme já esclarecido, na categoria negro estamos agregando as categorias pardos e pretos, do IBGE.

### 3.2.5. Consulta aos documentos da Emei

Os documentos consultados foram: semanário<sup>33</sup>, Projeto Pedagógico (PP)<sup>34</sup>, textos de formação destinados às professoras, projeto especial de ação e publicação da SMESP “Orientações curriculares e expectativa de Aprendizagem para a educação étnico-Racial” (2008). Optamos por considerar esses documentos, pois no contexto da pesquisa objetivamos saber quais informações a professora teve acesso e se essas contemplavam de alguma forma a temática racial; se temas relacionados às relações raciais, respeito às diferenças, entre outros, estavam previstos no PP e de que maneira orientavam a prática pedagógica na Emei. Esperávamos identificar as informações, os conceitos e as concepções subjacentes nesses materiais a respeito das relações raciais e educação. Entendemos que pelos documentos terem sido destinados à formação continuada das professoras, os conteúdos estavam sendo compreendidos como adequados para auxiliar a prática pedagógica. Nesse sentido, analisamos para entender em quais concepções as representações da professora estavam ancoradas e como poderiam influenciar e como se manifestavam em sua prática pedagógica.

O semanário foi analisado considerando que deveria refletir as discussões de formação que ocorreram durante as reuniões pedagógicas e de estudo da Emei. O usual é que as atividades fossem elaboradas e registradas no semanário antes de sua realização; assim, os professores teriam a possibilidade de fazer anotações sobre os resultados, observações de como as crianças responderam a determinada atividade, enfim, as anotações serviriam como avaliação da atuação do professor. Por essa razão, esperávamos obter nos dados do semanário – quadro de horário das atividades e o registro de atividades ocorridas a cada dia – informações que sinalizassem se e como a professora Mara incluía a temática das relações raciais em sua prática.

O quadro de atividades da turma registrava a rotina e estava dividido pelos dias da semana e por horário. As atividades eram distribuídas em cinco áreas de conhecimento: linguagem oral e escrita; Matemática; Movimento; Natureza e Sociedade e Artes. Optamos pela sistematização do conteúdo, considerando apenas atividades que pudessem relacionar com a temática da pesquisa. Assim, foram registradas as atividades que contemplassem as

---

<sup>33</sup> Semanário é o documento no qual as professoras anotam as atividades realizadas no dia, podendo ou não conter objetivos, metodologia e avaliação.

<sup>34</sup> Tanto o Projeto Pedagógico quanto o semanário foram disponibilizados na Emei e foi-nos permitido somente consultar e copiar as informações expressas. Assim, fizemos uma sistematização dos documentos referidos, onde privilegiamos aspectos que pudessem contribuir para a compreensão da temática estudada.

diferenças, leitura de livro sobre essa temática ou com personagens negros, temas da roda da conversa sobre comportamento, entre outros.

Examinamos o PP e os textos em seus anexos até o momento da coleta de dados. O tema do PP era “Formação da pessoa humana”, que também permeia todos os projetos e a proposta pedagógica da Emei, segundo informou a diretora da instituição. Na organização do PP estavam descritas as metas da Emei para 2008:

- **O melhor atendimento à criança:** item elaborado de acordo com o livro de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (1995) intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”;
- **O melhor atendimento à comunidade:** para atender tal meta foi entregue aos pais uma ficha de caracterização da comunidade e uma avaliação onde eles deveriam escrever em cada tópico o que parabenizavam, o que criticavam e o que propunham para a Emei naquele ano;
- **A máxima eficácia:** quadro de organização do trabalho escolar tanto dos professores como da equipe técnica.

Além dessas metas, havia alguns textos que deveriam ser lidos pelas professoras nas reuniões de estudos. Textos e artigos que, de acordo com que estava escrito no PP, deveriam servir de apoio para as professoras desenvolverem os projetos ao longo do ano. Os textos abordavam temáticas como: gênero, inclusão da temática racial na educação; etnia indígena presente na comunidade, inclusão escolar, sobre a importância da participação dos pais na vida dos filhos:

- “Diálogos sobre a sexualidade: da curiosidade à aprendizagem”, de Maria Cecília Pereira da Silva (2006);
- “As crianças criam e contestam a cultura por meio da aprendizagem, especialmente quando sua comunidade, suas práticas compartilhadas, suas identidades e seus significados são válidos”, de Jenifer Crawford, Nathalia Jaramilo e Peter McLaren, publicado na Revista *Pátio* (nov. 2007 - fev de 2008);
- Notícia retirada da internet sobre o lançamento previsto para 2009 do primeiro desenho animado produzido pela Disney no qual a protagonista é uma princesa negra, afro-americana. Site: <<http://minhanoticia.ig.com.br>>. Acesso em 17/1/2008;
- “Educação para todos ou nem ‘um’ a menos: a inclusão da temática racial no cotidiano escolar”, por Isabel Aparecida dos Santos (2003);

- Reportagem sobre a África, como berço da humanidade, contendo as principais civilizações e reinos;
- “A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas”, de Rita de Biaggio, publicado na Revista *Criança* (2007);
- “Pais que seguem a rotina de perto”, de Roberta Bencini, publicado na Revista *Nova Escola-Especial Educação Infantil* (2006).

Para fins de análise, os textos que se referem ao tema da pesquisa serão explorados posteriormente. Como dito, a análise do PP foi realizada conjuntamente com os outros documentos, porém reiteramos que, ao apreciar os dados, tentamos compreender a quais as informações que a professora Mara teve contato durante o ano de 2008 que pudessem ter contribuído para a inclusão da temática racial no planejamento das atividades oferecidas às crianças. Tal verificação se fez necessária, mesmo não sendo objetivo da pesquisa, pois ao analisar as representações sociais devemos considerar o contexto no qual o objeto a ser representado e os sujeitos estão inseridos, para compreendermos se havia e qual era a contribuição da Emei na prática pedagógica da professora.

O Projeto Especial de Ação (PEA) da Emei difere do PP por se caracterizar como projeto de formação destinado às professoras, enquanto que o PP é um norteador das metas a serem alcançadas pela equipe escolar ao longo do ano. De acordo com o que estava expresso no documento, o projeto deveria, por meio dos grupos de estudos das professoras, promover

[...] a discussão e desvelar a teoria que embasa a cada prática, buscando revê-las a luz de outras posições. Ele garante o princípio de ação-reflexão-ação, o que significa dizer que os professores partem para a discussão de sua própria prática, explicitando seus pressupostos teóricos (EMEI, 2008).

Em 2008 o tema do PEA teve como mote gerador as artes na educação infantil, com ênfase nas obras da Tarsila do Amaral. Além desse, havia outro que também era questão da Emei, devendo ser trabalhado e incluído em todos os projetos desenvolvidos: a “Formação da Pessoa Humana”. Conforme enunciado no PEA, este tema estava baseado no referencial teórico da pedagogia Freinet e buscava sua efetivação “por meio do senso de responsabilidade, senso cooperativo, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, criatividade, expressão, comunicação, afetividade e reflexão” (EMEI, 2008). O objetivo do projeto era que as práticas pedagógicas desenvolvidas pudessem promover a formação da pessoa humana por meio de quatro pilares: “aprender a conhecer; aprender a conviver;

aprender a fazer e aprender a ser nos princípios de autonomia e respeito” (UNESCO)<sup>35</sup>. Sobre o projeto de Arte, cujo tema era Tarsila do Amaral, encontramos dois textos, a saber: “Por que e como lidar com a imagem da arte na educação infantil”, de Anamélia Bueno Buoro (2003) e “A multiculturalidade na educação estética”, de Ana Mae Barbosa (2003). A diretora da escola esclareceu que até o ano de 2008, e conforme fossem ocorrendo as reuniões de formação e as sugestões das professoras, seriam anexados mais textos.

Por fim, temos a publicação da SMESP, “Orientações curriculares e expectativa de aprendizagem para a educação étnico-racial”, que compõe o Programa Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria, que optamos por analisar pelo fato de o assunto estar diretamente relacionado com a temática estudada, mas, sobretudo, pelo fato de ter tido conhecimento, por meio da diretora da Emei, que as professoras já tinham realizado a leitura do material em 2007, antes mesmo de ser disponibilizado para toda a rede municipal de educação. Até então só tinham tido contato com o material professores e gestores que participaram da sua elaboração; como Carmem participara, teve acesso à versão preliminar e organizou uma discussão na Emei com todas as professoras.

Conforme a Portaria nº. 4.507 de 30 de agosto de 2007, que institui o referido programa, este deveria subsidiar as unidades educacionais no processo de seleção, organização de conteúdos e de aprendizagem, sempre articulado com o Projeto Pedagógico da unidade. No caderno está expresso que o objetivo do programa seria

[...] contribuir para a reflexão e a discussão sobre o que os educandos precisam aprender relativamente a cada uma das áreas de conhecimento e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

O caderno possui conteúdos que abrangem a educação infantil, ensino fundamental, médio e a educação de jovens e adultos (EJA) e sua organização se pauta nesses níveis de ensino. Para cada nível há um assunto e um capítulo a ser problematizado. Os temas são:

- A Lei nº 10.639/03 e a Educação;
- Eixos Conceituais;
- História da África e Afro-Brasileira na Sala de Aula;
- Educação Infantil e Formação Identitária;
- Ensino Fundamental – Um novo olhar sobre o pluralismo cultural;
- Educação de Jovens e Adultos (EJA): Valorizando a Cidadania;

---

<sup>35</sup> Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (educação como contribuição para o desenvolvimento total da pessoa) foram os pilares apresentados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

- Ensino Médio: Repensando as Relações Brasil e África Contemporânea.

Para a análise e por causa do foco da pesquisa, pautamo-nos no terceiro capítulo do caderno, pois trata da Educação Infantil e da formação da identidade. As informações contidas neste tópico foram descritas e analisadas no capítulo seguinte, articuladas com as informações a que a professora teve acesso e que supostamente contribuíram e influenciaram sua prática pedagógica.

### **3.2.6 Entrevista realizada com a professora**

Para complementação da coleta de dados e com a finalidade de esclarecer algumas questões e apreender as representações sociais da professora sobre as crianças negras, realizamos uma entrevista semiestruturada<sup>36</sup>. Esta teve como objetivo auxiliar na apreensão e interpretação as representações que a professora possui sobre as crianças negras, como organiza sua prática, quais seus objetivos ao fazê-la, suas concepções acerca da educação infantil e sobre as crianças. A entrevista foi realizada no mês de dezembro de 2008 e gravada em áudio após o consentimento da professora<sup>37</sup>.

Optamos por realizar a entrevista no fim do ano, acreditando que neste período a professora estaria mais à vontade com a presença da pesquisadora, o que ajudaria. Preferimos realizar uma entrevista semiestruturada por considerar, de acordo com Romanelli (1998), que o discurso do entrevistado esteja sempre em processo, posto que advém de interpretações ou relatos de sua vivência; desse modo, “a organização do depoimento não se traduz em coerência absoluta. Ao contrário, a narrativa é carregada de inconsistência, de ambiguidades e de contradições que possibilitam fazer novas perguntas, levantar questões, pedir esclarecimentos” (ROMANELLI, 1998, p. 130).

Vimos na entrevista mais um recurso que poderia viabilizar a interpretação das representações, já que estas ganham concretude, vida, ao serem proferidas: é por meio da circulação das palavras e das ideias na sociedade que essas tornam-se concretas. Em alguns momentos podemos, nós pesquisadores, conseguir apreender por meio das explicações, reflexões e legitimações do entrevistado e suas representações sociais, que, de acordo com Jodelet (2001), são frutos da interação entre indivíduos em determinadas culturas que, ao mesmo tempo, constroem e produzem uma história individual e social. No entanto, as

---

<sup>36</sup> O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice – A.

<sup>37</sup> A professora assinou o termo de anuência antes de começar a gravação.

representações sociais que são expressas por meio da linguagem não são fáceis de serem apreendidas e interpretadas, pois não se pode somente considerar a fala como produto, posto que é fruto de elaborações sociais ocorridas ao longo da vida. Referindo-se ao tema da pesquisa, podemos dizer que a maneira como os amigos, os familiares, os meios de comunicação social e a própria escola concebem o negro contribui, conjuntamente com os dados da sua experiência individual, para a forma como a professora construiu suas representações sociais sobre as crianças negras.

Visando atingir os objetivos da entrevista, organizamo-la em quatro blocos de perguntas intitulados: infância (formação pessoal), escola (formação escolar), atuação profissional e as crianças. As perguntas foram elaboradas considerando, também, que as representações sociais são oriundas da articulação entre as relações sociais estabelecidas ao longo da vida com a experiência profissional.

Nos tópicos infância e escola tínhamos como propósito abordar e desvelar qual a contribuição das relações sociais na formação e estruturação da representação social sobre as crianças negras que a professora tinha. No tópico formação e atuação profissional, pretendíamos articular as informações obtidas na entrevista com as coletadas durante as observações, e com a análise documental. Assim, esperava-se compreender por que a professora escolhia determinadas atividades em detrimento de outras; o que priorizava em termos de aprendizagem; como organizava sua prática; como via as crianças negras da sua sala; se a questão da diversidade era abordada nas atividades propostas e como; se preconceito racial e racismo era tema considerado existente na Emei e na sua turma; e como trabalhava com a diversidade presente naquele contexto. No último item, “as crianças”, esperávamos apreender as representações sociais mais específicas que a professora possuía sobre as crianças, principalmente as negras, utilizando para tanto sua fala a respeito do conhecimento e aceitação que achava que as crianças possuíam de si mesmas e como articulava tais informações na sua prática.

Toda a entrevista foi transcrita, momento considerado uma pré-análise, pois já então estávamos interpretando os dados (ROMANELLI, 1998). Após finalizar esse trabalho, realizamos sucessivas leituras do material, tentamos com os dados em mãos responder as perguntas motivadoras da entrevista e também de toda a pesquisa, a saber: quais representações sociais a professora possui sobre as crianças negras e como, nelas apoiada, organiza sua prática. Também revisitamos os relatos ampliados em busca de maiores detalhes. Elegemos assim algumas informações, conceitos e ideias presentes no relato da professora durante a entrevista e decidimos realizar a análise seguindo a lógica do restante da pesquisa,

ou seja, por meio das três dimensões – atitude, informação e campo de representação – formuladas por Moscovici (1978). Essas dimensões possibilitam apreender por meio dos dados expressos na entrevista, com base em quais elementos a professora estava constituindo suas representações sociais acerca da temática estudada e ainda como esta representação estava influenciando suas ações.

## CAPÍTULO 4

### REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS CRIANÇAS NEGRAS E DA INSERÇÃO DAS DIFERENÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 4.1 De onde partimos

Nesse capítulo fazemos a análise dos dados. Propomo-nos identificar e interpretar as representações sociais da professora Mara em relação às crianças negras de sua turma e como repercutiam em sua prática pedagógica. Para tanto, era importante saber o funcionamento das representações sociais na realidade cotidiana e como e com quais recursos são elaboradas, o significava analisá-las enquanto processo. Para tanto, optamos por seguir as etapas que, de acordo com Moscovici (1978), explicam a formação de uma representação social, assim referindo-se aos processos de ancoragem e objetivação.

Abordando os dois processos, a primeira pergunta que o autor coloca é: por que criamos representação social e qual sua função? Para o autor, a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar. Essa função é posta por Moscovici (1978) quando, ao debruçar-se sobre a produção de Durkheim (1970), reconhece que as representações coletivas não dariam conta da complexidade das sociedades modernas, cuja realidade social é desafiada constantemente pela presença do novo, do estranho.

A não familiaridade pode ocorrer quando as fronteiras e / ou convenções desaparecem; ou quando um objeto, que sempre se pensou ser abstrato, repentinamente emerge com toda sua concretude. Dito de outra forma, Dito de outra forma, quando um comportamento, pessoa ou relação atípica, impede que o sujeito faça o que estava acostumado, ele não encontra o que esperava encontrar e é deixado com uma sensação de incompletude e aleatoriedade. “É desse modo que os doentes mentais, ou as pessoas que pertencem a outras culturas, nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e, contudo não são como nós” (MOSCOVICI, 2003, p. 56). Os fenômenos não familiares exigem uma nova ou interpretação e, para isso, para torná-lo familiar, utilizamos o processo de ancoragem, ou seja, interpretamos o estranho segundo o já conhecido. Portanto, podemos dizer que por meio da ancoragem, a representação social

assume seu caráter eminentemente social. Os novos elementos são percebidos por meio do “filtro” do indivíduo ou do grupo.

Se a função de toda representação social é tornar o estranho familiar, não podemos esquecer que essa explicação não pode ser incorporada a qualquer situação estudada: há necessidade de levar em conta o contexto social no qual o estudo se insere. Desse modo, na presente pesquisa, inserida no contexto brasileiro, diferente do europeu, no qual a teoria foi instituída, não podemos entender que o que motivou a criação de representações sociais sobre as crianças negras tenha sido a presença das mesmas, ou seja, que a presença física dessas na instituição possa ser estranha à professora. Entretanto, entendemos que a visibilidade, ainda que incipiente – e não somente a presença física das crianças negras – das discussões sobre educação para as relações raciais, aliada e promovida pelo contexto político e social presente no país, possa ter impulsionado a professora a elaborar representações sociais sobre o que significa ter que dar visibilidade no cotidiano escolar para essa população; como operacionalizar o trato pedagógico pautado nas diferenças, sobretudo raciais, ou seja, como abordar as diferenças raciais de modo positivo. Assim, a questão que parecia estar colocada para a professora é como ancorar, representar, tornar mais próximo essas novas atribuições listadas acima. Tal argumento se sustenta ao considerarmos que para Moscovici (2003, p. 16),

[...] as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos direitos dos homens, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretaram foram também lutas para novas formas de representações.

Nesse contexto, supomos que o que Mara teria que tornar mais próximo seria a abordagem das diferenças raciais em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, rever suas concepções e preconceitos ou não em relação às crianças negras. Desse modo, entendemos que a invisibilidade dos indivíduos negros pode ganhar novas formas quando é incentivada a promoção da igualdade racial; é dessa maneira que se pode passar a enxergar tais sujeitos. Essa necessidade surgiu por exigências do contexto político e social do país, e para exemplificar podemos mencionar a política de inclusão da temática racial nos currículos escolares e a promoção de uma educação comprometida com a diversidade e com as diferenças, tal como vem sendo exigida de toda a sociedade, sobretudo pelos movimentos negros, desde década de 1990.

Todavia, outra interpretação é dada por Silva, A. (2002) para articular representações sociais acerca da população negra. Para a autora seria possível que as crianças negras fossem

estranhas à professora que participou da pesquisa, pois, para esta, quando abordamos representações sociais e população negra, quanto mais se conhece, mais preconceito haveria em relação a esse grupo, ou seja, menos familiar ele seria. A explicação é pautada no fato de que para tornarmos algo familiar utilizamos referenciais já conhecidos e instituídos nas relações sociais. No caso da população negra, esses estão ligados a aspectos negativos baseados no passado escravista do país e às teorias racistas que o sustentaram. Nesse sentido, os elementos oferecidos para que os indivíduos possam compreender essa população são negativos, transformam-na na maioria das vezes em um estranho e não em um familiar.

Mesmo concordando em parte com a autora e acreditando que o racismo e seus derivados afetam e influenciam a todos, não podemos deixar de considerar que ao elaborar representações sociais não apenas reproduzimos o que está na sociedade, mas sim repensamos e rerepresentamos nossas concepções. Sendo assim, não podemos pensar em uma relação direta entre os elementos que a sociedade oferece aos indivíduos sobre a população negra e suas representações sobre essas, pois é o modo como cada indivíduo organiza o processo de representação juntamente com as experiências que o meio social lhe proporciona que poderá fazer diferença nas relações estabelecidas com grupos diferentes do seu (MOSCOVICI, 2003). Portanto, nesse sentido as representações sociais não são objetos “sólidos”, significados que uma vez construídos se transformam numa essência estática e imutável. Isso seria semelhante a pensar a dinâmica social como algo que em algum momento para no tempo. Mesmo uma tradição que sugeriria mais fortemente essa característica não pode ser pensada senão em termos da dinâmica de sua adaptação aos novos contextos, o que pressupõe, no mínimo, a necessidade de entrar em relação com novos elementos que vão surgindo, ainda que seja para reafirmar sua permanência.

Ao fazer tal afirmação procuramos salientar que a ideologia, assim como os estereótipos presentes na sociedade a respeito dos negros, não podem ser associados à simples reprodução por parte dos sujeitos, posto que há possibilidade de sua negação, inversão e deslocamento. Para Madeira (1991), a negação da ideologia vem com os conflitos entre o que o sujeito apreendeu durante sua vida em relação aos valores, imagens e estereótipos de determinados grupos e sua própria experiência no cotidiano, ou seja, o vivido, e como ele absorve isso. No entanto, sabemos que a ideologia não pode ser desvinculada das representações, tanto porque para essas serem construídas e manter-se, precisam da primeira. Desse modo, a ideologia é apropriada e utilizada por grupos ou instituições para construir suas representações e seus sistemas de referência. Reiteramos a importância das ideologias para as representações considerando, de acordo com Guareschi (1995), que a ideologia entendida de

modo crítico nos permite desmitificar a possível neutralidade dos nossos pensamentos em relação a algo, pois mostra que nossas representações não são independentes; ao contrário, têm a ver com a nossa concepção de ser humano e de sociedade.

Mantivemos essa posição teórica durante a pesquisa de campo, em especial na entrevista, em que pudemos reconstituir a conjuntura na qual a professora realizou sua formação como docente. Essas informações tornaram-se relevantes para a compreensão do que seria estranho para a professora e quais mecanismos utilizou para ancorar o estranho a fim de que se tornasse familiar e ainda como objetivou ou materializou as ideias e conceitos vinculados a respeito da população negra e da abordagem da temática em sua prática pedagógica; de modo geral: como estruturou sua representação sobre as crianças negras e sobre o trato pedagógico das diferenças raciais. Apresentamos a seguir os resultados da pesquisa de campo. A análise foi pautada nas três dimensões – informação, atitude e campo de representação – que possibilitam a compreensão de uma representação social.

#### **4.2 Análise dimensional**

Uma vez que para realizar a análise dimensional não há necessariamente uma ordem a ser seguida, decidimos iniciar pela dimensão informação<sup>38</sup> por entender, de acordo com Moscovici (1978) e Jodelet (1985), que as representações sociais são um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais, configurando-se como formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, imagens, conceitos e teorias e que tais categorias podem ser consideradas fundamentais para a análise dimensional. Dessa forma percebe-se a importância da informação, seja escrita ou oral, na constituição das representações.

Consideramos importante iniciar a interpretação por essa dimensão, pois, entendendo que sua elaboração ocorre na articulação entre os conhecimentos da vida pessoal, profissional e o contexto social e político no qual o indivíduo está inserido, pressupomos que a formação que a que professora teve acesso conferiu-lhe elementos que poderiam constituir a representação social que possui da população negra. Esperávamos que ao ter acesso a essas informações, pudéssemos delinear o contexto no qual ocorreu a formação inicial da professora Mara, o universo do qual partiu para elaborar as atividades que propôs às crianças e saber

---

<sup>38</sup> Ressaltamos que informações são entendidas como conjunto de conhecimentos relativos ao objeto representado, podendo ser estes tanto qualitativos como quantitativos.

quais conhecimentos influenciaram suas atitudes e comportamento<sup>39</sup> e, conseqüentemente, sua prática pedagógica frente à temática estudada.

#### **4.2.1 Informação - Contexto político e social no qual a professora se formou**

Mara terminou o magistério no ano de 1998 e, no ano seguinte, iniciou o curso de graduação em Pedagogia na Faculdade Presbiteriana Mackenzie. No entanto, no terceiro ano do curso (2001) transferiu-se para o mesmo curso na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, finalizando-o em 2004. Com base nessas informações e na declaração da professora, por meio de entrevista, na qual disse ter recebido em sua formação inicial, nível magistério, a orientação de que deveria trabalhar as diferenças com seus alunos, e considerando o contexto político e social em que ocorreu sua formação, ou seja, entre o final da década de 1990 e começo dos anos 2000<sup>40</sup>, inferimos que a professora teve contato com essas discussões e, portanto, nossa hipótese é de que possam ter influenciado sua prática pedagógica, bem como as representações sociais que possui a respeito das crianças negras.

Esclarecemos que mesmo fazendo um recorte temporal, reconhecemos que as ações e discussões dos movimentos sociais negros são anteriores ao período mencionado. Quanto à educação, de acordo com Gonçalves e Silva (2006), é a partir de 1980 que emergem políticas multiculturais no Brasil e o tema entra na agenda dos movimentos negros. Entretanto, a autora ressalta que

Não era um bloco monolítico, mas um movimento que abrigava mulheres, homossexuais, jovens e membros de religiões não necessariamente afro-brasileiras. Cada um desses grupos reivindica suas especificidades e passa a se organizar segundo novas orientações culturais (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 89).

Os movimentos negros se diferenciam dos demais movimentos sociais que entraram em cena no Brasil na década de 1970. Segundo Cardoso<sup>41</sup> (2002, apud GOMES, 2007, p.105),

---

<sup>39</sup> Entendemos atitude e comportamento de acordo com Jones (1973). Para este autor a primeira refere-se ao que aprendemos, sentimos, pensamos, esperamos e desejamos de acordo com o mundo social de um objeto, indivíduo ou grupo. Já comportamento seria a atitude, mas de forma manifesta, como por exemplo, por meio de falas. Como exemplo, o autor expõe a seguinte situação: "Pense em duas pessoas que você encontra regularmente. Será que gostam de você? (atitude). Como é que você sabe disso? A prova para a atitude que você atribui a essas pessoas tende a ser uma lista de comportamentos manifestos ou verbais" (JONES, 1973, p. 56).

<sup>40</sup> Período marcado por concretizações no que diz respeito às relações raciais, advindas da luta dos movimentos sociais negros em décadas anteriores e o surgimento de programas e iniciativas do governo federal, também impulsionados pelas ações dos movimentos sociais negros, reafirmando o caráter pluricultural da nossa sociedade e a necessidade de respeito à diversidade.

<sup>41</sup> CARDOSO, Marcos. **O movimento negro**. Belo Horizonte. Mazza, 2002.

[...] o que marca uma profunda diferença entre este e o conjunto dos demais movimentos sociais e populares nessa época é a história. Segundo esse autor, para o Movimento Negro, o cotidiano da população negra é determinado pela estrutura do racismo na sociedade brasileira. Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo negro brasileiro. Assim, a necessidade de negar a história oficial e de contribuir para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos negros no Brasil são aspectos que distinguem o Movimento Negro dos demais movimentos sociais e populares da década de 70. O Movimento Negro é, portanto, fruto de uma negatividade histórica.

Alguns paradigmas foram colocados em discussão, entre eles o multiculturalismo, que era encarado – principalmente entre os jovens negros, que tinham como alvo de mudanças os sistemas de ensino –, como um instrumento de luta política por equidade social e cultural, em que a diversidade e a diferença são entendidas como categorias centrais, em que se luta pela igualdade sem eliminar as diferenças (GONÇALVES; SILVA, 2006; CANEN; OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Canen e Oliveira (2002), o multiculturalismo apresenta duas principais visões: o multiculturalismo humanista, que enfatiza a tolerância e o respeito ao diferente, e o crítico, onde as diferenças não podem ser concebidas separadamente das relações de poder.

O multiculturalismo humanista é o que tem recebido mais críticas quando tratamos das relações raciais, posto que vem sendo invocado com o objetivo de desviar a atenção do legado do racismo e da injustiça social para a valorização da diversidade de modo genérico. Fato que fica nítido quando reivindicamos ações mais específicas destinadas à população negra e os questionamentos/posicionamentos são de que todos somos discriminados, todos somos contra a discriminação e, portanto, precisamos de políticas para todos. Assim, essa vertente é frequentemente utilizada para relativizar o peso da luta contra a discriminação e promoção da igualdade de direitos. Entretanto, as autoras optam pela segunda vertente e argumentam que quem adota-lá deve

[...] ir além da valorização da diversidade cultural em termos folclóricos ou exóticos, para questionar a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes (CANEN; OLIVEIRA, 2002, p. 61, grifo das autoras).

Consideramos que essas informações e reivindicações inevitavelmente devem ter perpassado os cursos de formação de professores mesmo de forma incipiente e influenciado de alguma maneira a prática pedagógica tanto daqueles que estavam em exercício quanto dos que ainda estavam em formação. Ou mesmo ter chegado até a professora por meio de conversas informais e burburinhos cotidianos. Estes também possuem relevância, pois estão

no nosso universo consensual, auxiliam na constituição e dão vida as nossas representações sociais (SPINK, 2004).

Nesse sentido, foi fundamental resgatarmos as principais ações desenvolvidas no final da década de 1990 e começo dos anos 2000, que culminaram em intervenções ocasionando o surgimento de novas formas de pensar e ver a população negra reivindicar direitos, melhores condições de vida, ações que visavam combater a desigualdade racial em todos os setores da sociedade, o que inclui a educação. A educação foi eleita pelos movimentos sociais negros como um dos focos de atenção, por ser entendida como um meio no qual a população negra pudesse obter mobilidade social e também por se caracterizar como um veículo democratizador do acesso aos demais direitos (GOMES, 2007; SILVA; BARBOSA, 1997). Desde a década de 1990 tivemos no país um número expressivo de programas e iniciativas do Governo Federal que reafirmam o caráter pluricultural da sociedade brasileira e a necessidade do respeito e valorização das diferenças. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) elegeram a pluralidade cultural como um de seus temas transversais e ressaltou a importância da percepção das diferenças culturais existentes no interior da escola. Da Constituição Federal de 1988<sup>42</sup> ao momento atual, mas, sobretudo, a partir de 2003, já no governo Lula, deparamo-nos com diversas políticas destinadas à valorização da diversidade, o que inclui as diferenças raciais. Em 2003, por exemplo, com a promulgação da Lei n° 10.639<sup>43</sup>, que altera os artigos. 26-A e 79-B da LDB/96, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país e incluem-se as comemorações do dia 20 de novembro, dia da consciência negra, no calendário escolar.

A alteração na LDB/96 foi regulamentada com a aprovação da resolução n° 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, bem como o parecer 03, também de 2004, que visou regulamentar a alteração trazida na LDB/96. De acordo com o Art. 2° da resolução,

---

<sup>42</sup> O movimento negro, desde 1985, vem organizando encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir a participação do negro no processo constituinte. Uma das principais reivindicações apresentadas com relação à educação foi que ela afirmasse o compromisso da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade, assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil como uma das condições para o resgate da identidade racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. É também nesse processo de promulgação da Constituição de 1988 que o racismo torna-se crime inafiançável, o que acaba produzindo, de acordo com Gonçalves e Silva (2006), uma legislação favorável para programas de ações afirmativas e implantação de projetos na perspectiva multicultural, sobretudo na educação.

<sup>43</sup> Antes da aprovação da lei, alguns municípios, como Salvador (1989), Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Diadema e Belém (1994), São Paulo e Distrito Federal (1996), Criciúma (1997), Teresina (1998), Campo Grande (1999) e Campinas (2000) já haviam incluído em seu currículo o estudo das relações étnico-culturais ou raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. (BRASIL, 2004)

No parecer 03/2004 temos indicação de que as reivindicações da população negra, ou seja, o respeito, valorização e afirmação de seus direitos foram apoiadas com a promulgação da Lei nº 10.639, pois, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, podemos pensar em início de reconhecimento da diversidade. Conforme exposto no parecer,

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira [...] (BRASIL, 2004, p. 3).

Em 2008, houve uma nova alteração na LDB/96, por meio da lei nº 11.645, que incluiu a história e a cultura indígenas no currículo oficial da rede de ensino. Após alterar a LDB/96 com as leis nº 10.639 e nº 11.645, o Estado parece se preocupar em incluir a diversidade como conteúdo essencial da educação, entendendo que se trata de conteúdos que não interessam apenas a negros ou indígenas, mas que têm a ver diretamente com a qualidade da educação, e que, portanto, dizem respeito a toda a sociedade, e não apenas a um segmento ou outro.

Em 2003, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que continua atuante até o presente momento com objetivo principal de estabelecer iniciativas contra as desigualdades raciais no País. Em 2004, no MEC, foi criada a Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tendo como prioridade e objetivo a valorização da riqueza de nossa diversidade étnica e cultural, reunindo, pela primeira vez, os programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação ambiental, diversidade e inclusão educacional.

As ações dos ativistas dos movimentos sociais negros continuaram no mesmo período. Destacaram-se, entre outras atividades, as manifestações comemorativas aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares (1995), que culminaram com a Marcha Zumbi, denominada “marcha contra o racismo, pela igualdade e a vida”. Nessa marcha, cerca de 10 mil pessoas foram a Brasília com um documento – entregue ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso – com as principais reivindicações dos movimentos negros, denunciando o

racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas<sup>44</sup>. Nessa ocasião o presidente anunciou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTIVPN) e iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira que o Brasil era um país racista (DOCUMENTO DA MARCHA ZUMBI, 1995).

Em 2001, o Brasil participou da Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata em Durban, África do Sul. Depois desse ano o governo federal promoveu o desenvolvimento de programas de ação afirmativa tais como: Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco e Programa Nacional de Ação Afirmativa.

No que tange ao município de São Paulo, temos ações mais pontuais a partir de 2001, atribuídas, sobretudo, à repercussão da Conferência Mundial ocorrida em Durban. As primeiras atuações buscaram a reorientação curricular que contemplasse a diversidade étnico-racial e a reformulação na formação dos professores (ROCHA, L. 2005). Segundo Rocha, L. (2005), a primeira ação da SME- SP foi em 2001, com a publicação do gibi “Zumbi e o dia da Consciência Negra”, destinado a alunos do ensino fundamental II, professores e funcionários da rede municipal. A publicação tinha como objetivo contar a trajetória do negro para o Brasil e sensibilizar os funcionários da rede municipal para as relações raciais.

Houve também a criação de um grupo de professores atuantes nas Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que tinham a missão de pensar, com os professores de cada região da cidade, mudanças de postura em relação à temática. Entre 2002 e 2003 foram realizadas outras ações pela SME de São Paulo e lançada a campanha Novembro Negro, com seminários sobre negro e educação e lançada uma bibliografia afro-brasileira com trinta títulos distribuídos em toda a rede. Ainda em 2003, iniciou-se o diálogo sobre Formação Permanente de professores da Rede Municipal de São Paulo na perspectiva étnico-racial, pensando-se o currículo na perspectiva da diversidade. Em 2004, constata-se o processo de formação destinado aos profissionais da educação por meio do projeto “Construindo uma prática de promoção da igualdade racial a partir da bibliografia afro-brasileira da SMESP”, que “[...] objetivou fundamentalmente capacitar professores para produzir materiais didáticos

---

<sup>44</sup> De acordo com Machado e Santos (2008), no documento entregue ao presidente da República em 1995 a educação aparece como um dos elementos centrais. Essa centralidade é criticada em estudos e referenciais do mundo ocidental, cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos com relação a população negra. Apontou-se a necessidade de reorganização da escola com base na diversidade, promovendo uma revisão de toda a estrutura educacional e implementando ações afirmativas na educação.

para a abordagem do tema na sala de aula e para a utilização da bibliografia distribuída em toda a rede” (ROCHA, L. 2005, p. 205).

As ações de modo geral tiveram como objetivo abrir diálogo para que a diversidade étnico-racial estivesse presente nas ações pedagógicas, visando desvelar práticas racistas e atitudes discriminatórias no interior das escolas e a buscar o fortalecimento das discussões e intervenções em situações de racismo, discriminação e preconceito. A linha estratégica proposta para repensar o currículo de modo que se contemplassem as diferenças era de que as escolas pudessem construir materiais pedagógicos e curriculares contra-hegemônicos, incorporando a concepção humanizadora com base na desconstrução de conteúdos e práticas educativas e, por último, acabasse com a cultura onde o currículo é orientado por datas comemorativas, pois estas tendem a reforçar o colonialismo.

Quanto à educação infantil, a proposição de repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a formação das professoras segundo as relações étnico-raciais se justifica por considerar o adulto como mediador entre as crianças e o mundo, com grande influência na constituição da identidade delas. A respeito dessa questão Rocha, L.(?) (2005) ressalta que:

A postura da criança sobre sua identidade pode ser de afirmação e valorização de si mesma ou de negação e inferiorização de si e de sua história. Isso, dependendo da forma como é trabalhada sua autoestima; dependendo de como os familiares lidam com as diferenças (próprias e dos outros); dependendo do enfoque que é dado nos meios de comunicação a que as crianças têm acesso; e dependendo do conhecimento dos educadores sobre a questão (ROCHA, L., 2005, p. 213).

Compreendendo a importância das professoras no desenvolvimento da identidade das crianças, as ações da SMESP foram no sentido de formar / orientar essas profissionais para estabelecerem diálogo com a cultura das crianças, estarem abertas às diferentes formas de compreender o mundo, aos diferentes valores e universos culturais que poderiam fazer parte do cotidiano das crianças com as quais trabalhavam. Aspectos que compreendem uma educação humanizadora, capaz de perceber o diferente não como inferior (ROCHA, L., 2005).

Em 2008, a SMESP lançou o caderno “Orientações curriculares: expectativa de aprendizagem para a educação étnico-racial”, que compõe o Programa Orientação Curricular. O que impulsionou a elaboração do caderno foi a constatação por parte da SMESP de que as ações pedagógicas voltadas para a educação das relações raciais eram realizadas de modo individualizado, por alguns professores comprometidos com a questão racial e com uma educação igualitária, bem como pela constatação de que, em outubro de 2007, em todas as etapas da educação básica, os negros, englobando pretos e pardos de acordo com a categoria

do IBGE, representavam mais de 50% do total de alunos matriculados na rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2008).

De acordo com o próprio caderno, após a divulgação desses dados a secretaria não poderia mais desconsiderar a temática na formação dos professores e deveria assumir que a escola não é isenta de discriminação e preconceito racial e que suas práticas pedagógicas são também discriminatórias. A SMESP convocou então professores para compor o grupo de referência “Diálogo sobre a Diversidade Étnico-Racial e Cultural”, que tinha dois objetivos:

- 1) formar professores para que pudessem exercer o papel de multiplicadores na rede municipal de ensino, e 2) contribuir para a elaboração das diretrizes norteadoras do documento “Orientações Étnico-Racial e Culturais” a ser disponibilizado na rede municipal de ensino”. (SÃO PAULO, 2008, p. 10)

Nesse contexto, a SMESP lançou o material objetivando que se configurasse como um instrumento de sensibilização para a temática étnico-racial, bem como para o fortalecimento de uma educação antirracista e pluralista. Enfatiza-se ainda que o caderno foi elaborado para consolidar intervenções na prática pedagógica e não como um material prescritivo. Para uma breve análise sem desviar-se muito do foco da pesquisa, nos deteremos aqui no seu capítulo três, que tem como título “Educação infantil e o processo de formação de identidade”.

O texto se inicia afirmando que as relações raciais devem ser também postas em discussão quando se trata de inclusão escolar, isto porque ao olharmos de maneira minuciosa perceberemos o espaço escolar como atravessado pelo racismo, seja de forma explícita ou velada. Para tanto, o documento menciona pesquisas como a de Cavalleiro (2000) para demonstrar que o espaço da educação infantil não é tão democrático e fraterno como alguns acreditam; esclarece que ele pode também servir à reprodução do racismo e seus desdobramentos. Elenca alguns aspectos a serem observados no que tange à temática. Temos, desse modo, o alerta sobre a falta de representação da população negra nas ilustrações das histórias, atividades e cartazes expostos no ambiente escolar. Essa falta de representação é entendida como fator prejudicial à construção da autoestima das crianças negras, já que estas e suas características não são representadas e nem seus semelhantes. Em um segundo momento, propõe uma reflexão de como a questão étnico-racial poderia ser abordada na educação infantil. Para tanto, elege o brincar como estímulo para a inclusão da temática no cotidiano escolar. Apresenta uma série de questionamentos sobre o tipo de brinquedos que estão sendo oferecidos às crianças: Quem as bonecas(os) representam? Há bonecas negras? Livros com personagens negros? Lendas africanas são contadas às crianças?, entre outras. A expectativa é de que esses questionamentos possam permitir que os professores se questionem

sobre sua atuação em relação à temática, visando sensibilizar o profissional e que ele passe a incluir o tema em seu planejamento. Entretanto, no documento há um alerta:

Não basta apenas a discussão do assunto, mas propor atividades que possam contribuir com os processos de “ação afirmativa”, valorização da autoestima, conhecimento e reconhecimento da importância dos vários povos, notadamente os ascendentes africanos, na constituição de nosso povo e cultura (SÃO PAULO, 2008, p. 88).

Está posto no caderno que para as escolas atingirem os objetivos, os trabalhos desenvolvidos com as crianças devem prever que a organização do espaço contemple a diversidade, que os brinquedos e as brincadeiras remetam à ancestralidade africana e se valorize a oralidade como instrumento de transmissão de conhecimento, entre outros.

Dias (2006), ao escrever como os professores poderiam abordar o racismo em sala de aula, nos diferentes níveis de ensino, afirma que

Há muitas formas de abordar o tema: palestras, trabalhos monográficos, teatro, música, poesias, leitura de textos, histórias, brincadeiras. A escolha da metodologia mais adequada depende da idade dos alunos, da série em que se encontram, do tempo que se tem, do conteúdo a ser trabalhado. O fundamental é que o professor queira contribuir para diminuir o preconceito instalado na sociedade brasileira, esse deve ser o principal objetivo pedagógico (DIAS, 2006, p. 7).

O que ressaltamos é o fato de que, conforme a autora expôs, o fundamental é que os professores se sensibilizem e queiram de fato combater práticas racistas, presentes sobretudo na escola, o que inclui sua prática pedagógica. Todavia, entendemos que os especialistas, ao elaborarem esse capítulo, perderam a oportunidade (especificamente porque trata de educação infantil), de mencionar que é fundamental a predisposição das professoras em entender e se comprometer em abordar o tema no cotidiano escolar e ter conhecimento do significado das atitudes e representações que as professoras possam ter das crianças negras. Ao tratarmos de relações raciais e educação, é fundamental que se tente apreender quais representações sociais as professoras possuem sobre as crianças, principalmente aquelas pertencentes aos grupos discriminados; não conhecer essas representações poderá dificultar a concretização de um trabalho que vise a superação de práticas racistas no ambiente escolar.

Mesmo enfatizando a importância do papel da educação infantil na construção da identidade das crianças, o documento deixou de elencar os pontos que deveriam ser abordados ao se trabalhar identidade, não citando algumas questões e não propondo que as professoras as refletissem com as crianças, como, por exemplo, as características físicas das crianças de modo articulado com o pertencimento racial e as relações raciais, envolvendo assim brancos e negros.

Apoiados em autores como Cavalleiro (2000), Dias (2006, 2007), Gomes (2002) entendemos que esses temas, ao serem problematizados na prática pedagógica, de fato poderiam auxiliar as crianças, principalmente as negras, a se reconhecerem enquanto tal e a se sentirem orgulhosas desse pertencimento, assim como de suas características e cultura de seus descendentes. De forma geral, no caderno enfatizou-se que temas como inclusão e relações raciais precisam ser estudados, discutidos e refletidos no ambiente escolar desde a educação infantil, dando assim oportunidades a uma prática inclusiva, que atente para a diversidade cultural e social e acima tudo vise à concretização “de uma educação de qualidade para a igualdade de direitos” (SÃO PAULO, 2008, p. 84).

É importante reforçar que as iniciativas descritas acima são resultados de reivindicações e ações dos movimentos sociais negros. Silva e Barbosa (1997), analisando a evolução do pensamento dos movimentos negros, indicam que eles avançaram para além da denúncia, para contribuir com ações efetivas no contexto escolar. Com o amadurecimento da militância, os movimentos se propuseram ir além da denúncia e partir para a apresentação de propostas, pesquisas e formação de professores na luta contra a discriminação racial na escola, o que justifica o aumento nos últimos dez anos de novas instituições do movimento negro. Para D’Adesky (2009), esse estado é sinal da vitalidade de luta contra o racismo e a ampliação do campo de ação para atividades sociais e de pesquisa.

O cenário que delineamos nos mostrará que houve avanços, embora tenhamos ainda muito que melhorar, e nos revela o início, por parte do governo municipal paulistano, do interesse em diminuir os efeitos perversos do racismo no país, propondo e incentivando ações que visem a combater práticas racistas e preconceituosas na sociedade e a propiciar a inclusão da população negra. Acreditamos que as ações de formação, as informações advindas tanto dos movimentos sociais negros como de pesquisas acadêmicas, podem influenciar no modo como as professoras veem as crianças negras, como escolhem os referências, os materiais pedagógicos e as atividades a serem apresentadas às crianças. Para tanto,

A preparação do ambiente escolar, bem como o de sala de aula, é muito importante para que todos (as) se sintam representados (as) e valorizados(as). Cartazes, fotos, textos diversos – em livros didáticos e paradidáticos –, além de brincadeiras e jogos, são estratégias que visam à elevação da autoestima e do autoconhecimento “de indivíduos discriminados” e tornam “a escola um espaço adequado à convivência igualitária” (CAVALLEIRO, 2000, p. 9-10, grifos da autora).

Nesse sentido, a escola e seus profissionais devem oferecer às crianças

[...] uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares [...], pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor, ou seja, podem se tornar “vítimas

indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor” (CAVALLEIRO, 2000, p. 37-38, grifo da autora).

Sabemos que tais iniciativas sozinhas não são capazes de impedir ações de cunho racista e preconceituoso; no entanto, as que se referem diretamente à educação, ou seja, mudanças de práticas e de referenciais pedagógicos, tendem a ter um efeito positivo sobre as representações sociais que os professores têm a respeito das crianças negras. Entendendo, de acordo com Moscovici (2003, p. 35), que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”, mas que por meio de um esforço podemos nos tornar conscientes das convenções da realidade que moldam nossos comportamentos, percepções e pensamentos, assim podendo escapar de suas exigências, acreditamos que ao abordar crenças e concepções já arraigadas sobre a população negra, exige-se dos sujeitos envolvidos uma reflexão sobre elas.

#### **4.2.2 O contexto das informações que auxiliaram na elaboração das representações sociais da professora Mara**

Nesse subitem apresentamos informações<sup>45</sup> a que a professora teve acesso por meio da diretora – documentos da SMESP e textos anexos ao PP – que, a nosso ver, poderiam ser utilizadas por ela para abordar as diferenças, sobretudo as pautadas no pertencimento racial, de modo positivo. Além disso, inferimos que esses materiais poderiam ter influenciado na construção das representações sociais da professora acerca da temática, porque entendemos que poderiam ser utilizados para ancorar, ou seja, acomodar o que é estranho para a professora, de modo que pudesse interpretar a realidade vivida ou objetivá-la, ou seja, materializá-la em sua prática. Nosso intuito é expor as informações coletadas na entrevista com a professora, textos e documentos lidos por ela, materiais pedagógicos utilizados nas atividades oferecidas às crianças, bem como as próprias atividades, entendendo que os conteúdos expressos nesses dados nos dariam indícios de como a representação social da professora sobre o trato pedagógico da diferença estava manifesto em sua prática.

Em entrevista, a professora declarou ter usado para elaborar as atividades propostas às crianças documentos oficiais do MEC, tais como o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), o caderno “Orientações curriculares: expectativas de

---

<sup>45</sup> Ressaltamos que informações são entendidas como conjuntos de conhecimentos relativos ao objeto representado, podendo ser tanto qualitativas como quantitativas.

aprendizagem para a educação étnico-racial” (SÃO PAULO, 2008), livros e revistas de educação em geral. Chamamos a atenção para o fato de a professora não ter feito menção aos textos de formação, que consultamos no PP. No que se refere aos materiais pedagógicos e atividades oferecidas às crianças, as histórias infantis foram consideradas pela professora um meio para abordar as diferenças, principalmente as pautadas no pertencimento racial. Quando questionada se considerava relevante a presença de personagens negros nessas histórias, respondeu que sim e justificou sua resposta declarando:

[...] eu acho que é porque a maioria da nossa população é negra, a gente tem que trabalhar com coisas que as crianças se identifiquem, se a gente for trabalhar identidade na educação infantil tem que ter a boneca negra, tem que ter a família de fantoche negra, tem que ter o indígena, tem que ter o livro [...] de todas as etnias (Professora Mara – entrevista).

Filmes também foram mencionados como possibilidade de abordar a temática. Embora Mara não tenha citado nenhum título em especial, entendemos que ao falar da possibilidade desse tipo de material estava se referindo aos que foram exibidos no mês de outubro – *Bruna e a galinha d’angola* e *Ana e Ana* – para todas as turmas da Emei, por iniciativa da diretora Carmem. Os filmes faziam parte do quadro “livros animados”, que compôs o Projeto Cor da Cultura<sup>46</sup>. Em conversa informal com a pesquisadora, a diretora expôs que a proposta era que as crianças assistissem aos dois filmes e que as professoras escolhessem um para trabalhar como quisessem. No entanto, as educadoras também poderiam optar por utilizar os dois filmes. A diretora declarou que “resolveu indicar os filme, pois considerava ser uma possibilidade de trabalho para as professoras que não fizeram nada até o momento [sobre a temática racial]” (Diário de campo).

O filme *Bruna e a galinha d’angola* foi citado em análise de Souza (2001), que destacou como a personagem negra aparece de maneira positiva e com ilustrações bem delineadas. Ressalta que esses são alguns cuidados que se deve ter quando se pretende uma educação que vise à promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar.

Mara também elegeu atividades de Artes como meio para abordar a temática, mais especificamente a identidade. De acordo com a professora,

[...] as atividades de Arte, acho que trabalham muito isso [autoconhecimento], as histórias, é [...] o olhar deles um olhando para o outro, porque você se vê no outro e

<sup>46</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), a TV Globo e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Teve seu início em 2004 e, desde então, produziu obras audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam o desenvolvimento de práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br> >. Acesso em: 10 nov. 2009.

há a troca, até olhar-se no espelho também oh! sou eu; eu sou assim; o contorno do corpo; a mão, quando você carimba eu existo isso é meu, isso é meu (Professora Mara – entrevista).

Com base nesses trechos pudemos supor que a professora tinha conhecimento de que atividades que focam o corpo e as características físicas – olhar no espelho, ver o contorno do corpo, da mão etc. – podem contribuir para a construção da identidade das crianças bem como a importância de brinquedos, tais como bonecas (os) e fantoches com que possam se identificar e a seus semelhantes. Essas informações expressas professora estão enunciadas em forma de orientação no caderno “Orientações curriculares: expectativa de aprendizagem para a educação étnico-racial” (SÃO PAULO, 2008), fato que corrobora a declaração feita por ela na entrevista, ou seja, de ter lido juntamente com outra professora o referido caderno.

Mara declarou ainda, que foi por meio dessa leitura que conheceu a história dos negros no Brasil e a história da África, entre outras coisas. Com isso podemos entender que o conteúdo expresso no caderno, mas não só ele, pode ter influenciado no processo de constituição da representação social da professora sobre a população negra. Inferimos que as representações sociais da professora sobre a população negra possam ter saído da zona de estabilidade, já que teve acesso a informações de que antes não tinha conhecimento. É nessa interação que podemos apresentar nossas representações atuais, ancorando-as a outras informações, a representações já existentes, a fim de organizar a nossa realidade cotidiana e orientar nosso comportamento.

Em conversa entre a pesquisadora e a diretora, esta relatou que o grupo de professoras havia lido o caderno nos horários de estudos. Carmem complementou dizendo que além de ter pedido para o grupo ler todo o caderno e não somente a parte de educação infantil, também anexou no mural da sala de estudo duas reportagens relacionadas ao assunto, uma publicada no jornal *Folha de São Paulo* no dia 27 de outubro de 2008, a qual denunciava que as escolas não estavam cumprindo a LDB/96 alterada pela Lei nº10.639/3, e outra que descrevia a atividade realizada em uma creche na cidade de Santo André (SP)<sup>47</sup>, que contemplava a mesma lei. Inferimos que as informações entravam no espaço escolar apenas graças a intervenções da diretora.

---

<sup>47</sup> Essa segunda reportagem falava sobre o projeto intitulado “Mala da diversidade”, desenvolvido por toda a equipe de uma creche na cidade de Santo André (SP), que foi um das ganhadoras do 4º. Prêmio Educar para a Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), que reconhece escolas e professores que cumprem a LDB alterada pela Lei nº 10.639/03.

Em seguida analisamos, ainda que de forma breve, os textos anexos ao PP da Emei<sup>48</sup>, propostos por Carmem para serem lidos pelo grupo de professoras. Analisamos somente aqueles que se referiram à temática das diferenças, pautada ou não no pertencimento racial, porque o objetivo era saber quais informações os textos proporcionaram à professora e se elas poderiam tê-la sensibilizado a ponto de oferecer às crianças atividades que abordassem o tema. Os textos por nós considerados foram: *A multiculturalidade na educação estética*, de Ana Mae Barbosa (2003), *Cultura e educação multicultural*, de Jenifer Crawford, Nathalia Jaramillo e Peter McLaren (2008) e *Educação para todos ou nem “um” a menos: inclusão da temática racial no cotidiano escolar*, de Bel Santos (2003)<sup>49</sup>.

No seu artigo, Barbosa (2003) defende que para termos uma educação democrática em todo o mundo é necessário que se reconheça e fortaleça a diversidade e a multiculturalidade nos países. Para tanto, propõe que as escolas tenham atividades que valorizem o pluralismo cultural, o que, na sua opinião, induziria o respeito às diferenças, evitando a homogeneização. A autora entende que o professor de Artes ou outro que abordar a temática poderá ajudar nessa tarefa, pois levará para a sala de aula a preocupação com as diferenças culturais, irá problematizar e questionar com os alunos o conceito de Artes, fazê-los refletir qual o sentido dessas para cada cultura, suas diferentes manifestações etc. Chama atenção para o fato de que o professor, ao abordar artes em diversas culturas, não pode simplesmente adicioná-las à cultura dominante. A esse ato nomeia de “multiculturalidade aditiva”; o que é necessário e o que ela defende é manter nas aulas uma atmosfera investigativa, que possa permitir aos alunos questionarem, refletirem sobre o que é considerado padrão, normal, belo etc. Entende assim que um professor que valoriza e almeja uma educação democrática deve ter uma visão multicultural da escola, ou seja, deve procurar questionar os valores e os preconceitos nela presentes.

O artigo de Crawford et al. (2008, p.15) inicia com a seguinte afirmação: “As crianças aprendem e criam cultura mais significativamente quando o conhecimento é

---

<sup>48</sup> O Projeto Pedagógico da Emei teve como tema “formação da pessoa humana”, conceito advindo da Pedagogia Freinet. As professoras, ao elaborarem os projetos e as atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano, deveriam levar em consideração alguns dos objetivos dessa pedagogia, tais como o senso de responsabilidade, senso de cooperatividade, sociabilidade, julgamento pessoal, autonomia, expressão, criatividade, comunicação, afetividade, reflexão individual e coletiva. E, além disso, poderiam ter utilizado uma das três diretrizes a seguir: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como intervenção na realidade; incorporar os valores da Pedagogia como objetivo das atividades; e tornar parte da rotina o movimento constante de ação-reflexão-ação (Fonte: Projeto Pedagógico da Emei).

<sup>49</sup> Além desses, estavam anexos no PP os seguintes textos: “Ler mundo também do ponto de vista do gênero” (2003) de Tatau Godinho; “A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas” (2007) por Rita de Biaggio, matéria publicada na Revista *Criança*; “África: berço da humanidade e do conhecimento” (s/d), matéria de revista, sem referência; “Por uma sociedade mais justa e solidária” (1996), por Dulce Chaves Pandolfi, matéria publicada na Revista *Sociologia Ciência & Vida*. Os textos citados trazem em comum a reflexão sobre a inclusão social e escolar dos grupos historicamente discriminados na sociedade.

apresentado em um contexto autêntico, como o de sua comunidade e os problemas que ela enfrenta”. Essa declaração nos sugere que o mundo social em que as crianças aprendem e criam a cultura é o mesmo que o dos adultos, também cultural e político, marcado por dificuldades e desigualdades. No entanto, para grande parcela dos adultos as crianças são vistas como incapazes de articular pensamentos e ideias complexas. Como proposta de mudança, os autores recomendam que os professores ouçam seus alunos, deem-lhes poder de voz encorajando-os e ajudando-os na construção de identidades críticas perante os desafios do mundo: é preciso “[...] desafiar tais vozes a se desenvolverem de maneiras socialmente produtivas, isto é, de modos que combatam o racismo, o sexismo, a homofobia, com igualdade de gênero e cooperativismo, sem condenar essas vozes ao esquecimento” (CRAWFORD et al., 2008, p.17). Concluem o texto partindo de um aspecto que, de acordo com os autores, os diferenciam de outros pesquisadores, ou seja, a luta pela igualdade dentro da lógica capitalista. Argumentam que não lutam simplesmente pela igualdade e inclusão de todos os seus alunos no sistema dominante pautado pelo capital, pois acreditam que “tornar todos iguais no capitalismo significa simplesmente explorar todos da mesma maneira” (CRAWFORD et al., 2008, p.17). Nessa perspectiva afirmam que não lutam pela igualdade dentro do sistema, mas lutam também contra o sistema.

Contudo, quando nos reportamos à temática das relações raciais devemos nos atentar para não cair no relativismo, ou seja, devemos ressaltar que a luta pelo direito de “todos” não deve ser no sentido de homogeneizar a luta pela igualdade de direitos, para não correr o risco de minimizar e não atender as especificidades de cada grupo historicamente excluído da sociedade. O mesmo vale para a elaboração de políticas públicas e reivindicações pelos direitos básicos: deverá sempre haver a preocupação em não defender políticas homogeneizadoras e sim, enfatizar a necessidade de se repensar a estrutura excludente da escola de modo a garantir, à população excluída, seu acesso e sua permanência com êxito. Nessa conjectura, para Gomes (2007), isso significa:

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico-racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão (GOMES, 1997, p. 24).

Por fim, apresentamos o texto de Santos (2003). A autora inicia expondo o problema da evasão escolar de crianças negras, para a qual utilizou o filme chinês “Nenhum a menos”

(1999), que narra a busca incessante de uma menina-professora por um dos seus alunos, que fugiu para uma cidade maior, pois estava decidido a largar o vilarejo onde morava. A questão que a autora coloca ao leitor é: “justo correr atrás de um (a) aluno (a) e deixar todos(as) outros(as)? Só um(a) faz tanta diferença assim?”. Partindo desse questionamento e com base em dados quantitativos que demonstram que as crianças e jovens negros são as maiores vítimas das desigualdades no sistema de ensino, afirma que nossas escolas produzem todos os dias “alguns a menos”. Para a autora, a cor da pele por si só não é capaz de explicar o fracasso escolar; entretanto, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas sim, pois essas determinam o fracasso da população negra por meio de seus paradigmas pautados em valores de classe média branca e que não têm sentido para as crianças e jovens negros em sua maioria pobres. A cultura negra, africana, seus costumes, mitos, assim como o próprio negro são invisíveis na escola, e nas raras vezes em que são vistos e/ou referenciados é de modo pejorativo, ligado a aspectos negativos. E que como resultado

[...] podemos concluir que a sistemática negação de uma justa imagem “do outro”, a negação e a visão estereotipada dos negros é um dos mecanismos mais violentos na escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra (SANTOS, 2003, p. 27, grifo da autora).

Para modificar tal realidade a autora propõe – aliada a leis já existentes que criminalizam o racismo – o reconhecimento da contribuição de outros povos na constituição do país; produção de materiais didáticos que reforcem uma imagem positiva do negro; formação para professores e toda equipe escolar de modo que os preparem para lidar com situações de preconceito e racismo na educação; e acesso a bibliografia específica sobre o tema. Para a autora, tais propostas são essenciais

[...] para que a escola assuma sua responsabilidade na construção de relações igualitárias, pautadas no tratamento da questão racial como tema da sociedade brasileira, como uma oportunidade para que negros e brancos estabeleçam novas relações baseadas na igualdade de oportunidades e de tratamento (SANTOS, 2003, p. 27).

De modo geral, os textos abordaram o novo olhar e postura que os professores devem ter e pôr em prática em suas ações como docentes, sobretudo nas situações em que haja manifestação de qualquer tipo de preconceito e discriminação. Entendemos que a leitura dos textos pode ter oferecido à professora Mara, como para as demais, a oportunidade de refletir sobre as oportunidades que oferecem às crianças da Emei; quais grupos e crianças eram beneficiadas simbolicamente pelas imagens das professoras? Quais artistas apresentavam às crianças? Qual cultura era valorizada? etc.

Os textos destacaram também a necessidade de os professores proporcionarem às crianças momentos em que possam exercer o senso crítico e questionador, mormente quando nos reportamos a aspectos já arraigados na sociedade como padrão de beleza, definição do que é cultura e racismo, entre outros. Declararam que para termos de fato uma educação democrática é necessário que nossas escolas adotem práticas pedagógicas e estabeleçam relações sociais que valorizem a diversidade racial, étnica e cultural inerente ao seu espaço, sobretudo nas escolas brasileiras; que cultivem uma visão multicultural e questionem os valores e os preconceitos presentes.

Em relação ao PP, nos atemos ao que estava previsto com relação às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na Emei. Conforme o documento, elas deveriam estimular a produção criativa e multicultural das crianças, bem como a consciência política e a ação social, o que legitima a função da instituição expressa no documento, que seria contribuir com toda a sociedade por meio da elaboração e execução de um projeto de

[...] educação comprometido com o desenvolvimento humano, social e das capacidades que permitam intervir na realidade atual (tão desigual com oportunidades para alguns enquanto a maioria vive em condições precárias) para transformá-la em oportunidade de vida para todos (Projeto Pedagógico da Emei, 2008).

No PP também estavam previstas três metas, elaboradas pela diretora, a serem alcançadas no decorrer do ano de 2008: o melhor atendimento a criança; o melhor atendimento à comunidade; e o mais forte espírito de equipe. As metas foram organizadas com base no livro “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, de Campos e Rosemberg (1995). Para atingi-las, foi elaborado um documento, intitulado “A Emei respeita a criança”, contendo itens que deveriam orientar as professoras e os gestores da instituição sobre a forma como poderiam e em quais momentos deveriam respeitar as crianças em diferentes aspectos.

Abordaremos somente a meta “o melhor atendimento à criança”, por estar diretamente ligada à prática pedagógica, tema de nosso interesse. Sendo assim, para fins de análise destacamos os seguintes itens:

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa;
- Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas;
- Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito;
- A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários;
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima;

- Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência (Projeto Pedagógico da Emei).

Considerando a função do documento, entendemos que os itens elencados poderiam ter auxiliado as professoras a (re)pensarem e a (re)formularem suas representações sociais, sobretudo, sobre as relações raciais na educação infantil, uma vez que o documento trouxe princípios que têm o potencial de proporcionar a efetivação de uma prática positiva das diferenças pautadas também no pertencimento racial. Entretanto, destacamos que a implementação das metas dependia das representações sociais de quem as executava, neste caso, as professoras, do modo como elas significavam as metas.

Do modo como estava enunciada a função da Emei e os valores prezados em sua pedagogia, podemos dizer que houve a preocupação de que as crianças em seu processo de formação e as professoras em sua prática, tivessem contato, reconhecessem de modo valorativo as diferenças, pudessem compreender as desigualdades para intervir na realidade posteriormente. As iniciativas de Carmem – como a exibição de filmes com personagens negros, prevendo posteriormente atividades a serem feitas com base no material e a proposição de leitura de textos, que de modo geral trouxeram a discussão de uma educação que aborde e valorize as diferenças – foram interpretadas como ações que incentivaram, ao menos no que se refere à Mara, práticas pedagógicas preocupadas se não ainda com o combate ao preconceito e a discriminação racial no ambiente de educação infantil, ao menos interessadas em propiciar atividades que desmistificassem os estereótipos negativos atrelados à população negra, fazendo com que as crianças percebessem que as diferenças não são associadas à inferioridade. Para dar mais um exemplo do tipo de intervenção de Carmem na organização da Emei, segue abaixo o relato:

Enquanto a pesquisadora esperava a turma de Mara – que estava no parque – para mais um dia de observação, começou a andar pela Emei para ver os enfeites de Natal. Na entrada, a decoração era um painel feito com papel espelho. Em suas laterais havia cartões de Natal e o restante do espaço estava vago, parecendo ser destinado às pessoas deixarem recados, pois já havia um. Chamou a atenção da pesquisadora a ilustração dos cartões de Natal: eram onze no total e em três deles o Papai Noel era negro com dread's<sup>50</sup> e estava surfando; dois representavam duas mãos, uma negra e outra branca, unidas e escrito “Feliz Natal”; o restante era com desenhos de frutas, tais como melancia, banana, mamão e escrito “A ceia brasileira”. No refeitório havia dois papais noéis: um negro e um branco (Diário de campo).

Compreendemos que esse painel sintetizou as ações da diretora que tinham o intuito de desfazer estereótipos, valorizar e evidenciar as diferenças, mexer com as representações

---

<sup>50</sup> O dread's ou dreadlock consiste em bolos cilíndricos de cabelo que aparentam “cordas” pendendo do topo da cabeça.

tanto das crianças quanto das professoras e principalmente oferecer a todas as crianças a possibilidade de se reconhecerem nesses símbolos, tanto no Papai Noel negro quanto na ceia brasileira com fotos de frutas que são comuns e fáceis de encontrar, e a que as crianças possivelmente teriam mais acesso.

Entretanto, salientamos que a categoria informação não foi compreendida desvinculada da atitude, pois conforme Moscovici (1978), não podemos estabelecer uma relação imediata entre o nível de informação e o de atitude: era possível que mesmo tendo contato com as informações descritas acima, a professora não tivesse a atitude de praticar os princípios valorizados, assim como o contrário também poderia ocorrer, ou seja, que a professora, mesmo não tendo acesso as essas informações pela instituição, poderia porém, por razões diversas, apresentar atitudes favoráveis com relação à temática.

A seguir apresentamos algumas considerações, compiladas na entrevista com a professora, a respeito de sua concepção de criança, infância e sua prática pedagógica. A intenção de apresentar tais considerações era para que pudéssemos oferecer um panorama geral do modo como a professora expressava sua atuação. Mas, principalmente, precisávamos entender como Mara via as crianças, pois tais informações poderiam nos auxiliar na compreensão da representação social que possuía das crianças negras de sua turma.

### **4.3 Algumas considerações da professora a respeito de sua concepção de criança, infância e sua prática pedagógica**

Não poderíamos desvincular a representação social que a professora tinha das crianças negras do modo como ela as tratava, mesmo porque considerávamos que a concepção de criança que possuía era articulada com suas práticas. Na entrevista, ela considerou que as crianças são seres capazes de aprender, de viver, de ensinar, são “da mesma natureza que o adulto” (Professora Mara – entrevista), pareceu expressar assim o crédito que dá à capacidade de produção das crianças. A expressão pode ser atrelada à concepção de infância como categoria construída histórica e socialmente, fruto da dinâmica das relações sociais, nas quais as crianças exercem papel ativo, sendo participantes, investigadoras, elaboradoras de hipóteses e, portanto, capazes de transformar a realidade. Nessa concepção entende-se que as crianças também participam da (re)produção cultural, não como indivíduos isolados, mas na interação com os outros, com os adultos e as crianças.

Nessa perspectiva, Sirota (2001) destaca que a infância não é mais relacionada à imaturidade biológica. Também não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, como na perspectiva psicológica, mas aparece como componente específico tanto estrutural quanto cultural em um grande número de sociedades. Concomitantemente a essa concepção, explicitamos o modo como entendemos as crianças negras nesta pesquisa:

[...] ideia de crianças negras que refere-se à passagem de uma visão que pensa *a* criança para uma visão que vê *uma* criança. *A* criança: única e universal para *uma* criança: impessoal, singular e múltipla [...] Essas pesquisas com suas respectivas contribuições vão compondo um objeto de estudo e de análise para a compreensão das relações inter-raciais e também para a formulação de propostas sobre formação de professores, material didático, formulação de currículos, formação/produção de políticas de Ação Afirmativa para o fortalecimento de uma sociedade plural, que leve em conta a diferença e consequentemente o enfrentamento e a superação do racismo. Isso favorece a formação de práticas de resistência para os negros, pois estes devem poder se olhar e afirmar a sua diferença (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA. F.; RODRIGUES, 2009, p. 5, grifos das autoras).

Quanto à função da educação infantil, Mara explicitou que seria, em sua opinião, “[...] tornar a infância algo gostoso, que as crianças aprendam coisas que não aprenderiam se estivessem em casa. E hoje em dia é brincar muito, é aprender e ensinar” (Professora Mara – entrevista). E para colocar em prática tal concepção, ela disse que propunha atividades que tinham “[...] como enfoque que eles [as crianças] aprendessem, planejava uma rotina onde o brincar estivesse presente, a atividade estivesse presente, a história”. Mara pontua aspectos importantes de como as crianças em idade de educação infantil podem aprender, seja por meio do brincar, da contação de histórias, entre outros. Reconhece o caráter educativo da instituição ao mencionar que a sua função é que as crianças aprendam coisas que não aprenderiam se estivessem em casa.

Mara explicitou que elaborava as atividades e a rotina com base naquilo que achava que as crianças precisavam, de acordo com a idade e com que elas traziam. Nas palavras da professora, organizava as atividades “[...] pelo que via da sala mesmo, se eles estavam precisando, a partir [...] das propostas que nós temos, do que eu acredito que uma criança dessa idade precisa” (Professora Mara – entrevista). Em seguida, especificou do que as crianças de cinco anos precisavam: “[...] uma criança dessa idade [...] precisa ouvir história, muita história, precisa já ter contato com o nome. Ela é capaz disso, então eu acredito. Eu acredito que precise ir ao parque; eu vou entender [...]” (Professora Mara - entrevista).

Os trechos nos indicam que Mara procurava articular, ao propor as atividades, o que achava que as crianças precisavam de acordo com a idade e as contribuições trazidas por elas. O que questionamos é qual a importância dada à idade das crianças no momento de escolha

das atividades. Posto que se pensarmos que as atividades eram guiadas principalmente pela idade das crianças, podemos inferir que Mara considerava que elas eram diferentes somente na idade. Isso nos permitiu supor por que deixou de mencionar que as crianças, mesmo ao serem consideradas por ela da mesma natureza dos adultos, não se diferenciavam também quanto a cultura e raça.

No que se refere à abordagem pedagógica das diferenças, observamos, mais em sua fala do que em suas ações, que atitudes sinalizaram mudança, já que Mara ressaltava para as crianças que as diferenças faziam parte da sociedade e que deveriam ser vistas como naturais. Assim, mesmo a professora agindo, em certos momentos, de modo que sugerisse a homogeneização das crianças, em outros destacava e considerava o fato de que estas são diferentes e possuem necessidades específicas. Destacamos que a fala da professora não era no sentido de que todos são iguais, mas sim de que as pessoas não são iguais e não podemos expressar opiniões estereotipadas sobre essas. De modo geral, estava presente em seu discurso dirigido às crianças a preocupação de que essas não tivessem ou pelo menos não expressassem ideias preconceituosas. Nesse sentido, ao comentar alguma atividade ou resolver situações de conflito, a professora explicava a elas que não havia uma regra quando falamos das pessoas e que existiam muitas possibilidades para as relações humanas.

O relato que segue, embora não esteja diretamente ligado à temática racial, ilustra como a professora agia em relação aos comportamentos das crianças, fato que observamos ao longo do trabalho de campo:

Embora a pesquisadora não tenha ouvido nenhuma criança falando que havia brinquedos de meninas e de meninos, pela fala que ouviu da professora pode inferir que ela sim ouviu alguma criança falar que determinado brinquedo era de menina. Assim Mara interferiu dizendo: “Eu já disse que não existe isso, essa coisa de brinquedo de menina ou de menino, todos podem brincar com qualquer brinquedo” (Diário de campo).

Essas considerações serviram para que compreendêssemos melhor a próxima dimensão a ser abordada: a atitude. A dimensão atitude refere-se à orientação global negativa ou positiva diante do objeto representando (Moscovici, 1978). No caso da pesquisa, procuramos interpretar opiniões, crenças, expectativas e julgamentos que pudessem indicar atitudes positivas ou negativas da professora Mara perante as crianças negras de sua turma e em relação ao trato pedagógico das diferenças. Nos próximos subitens apresentamos as análises dessa categoria. A fim de organizar os dados da melhor forma possível, apresentamos a análise da atitude dividida entre permanências e mudanças observadas.

#### **4.3.1 Mudanças nas representações sociais sobre crianças negras e a abordagem das diferenças na prática pedagógica**

Quando mencionamos mudanças ou permanências nas atitudes da professora, baseamo-nos em pesquisas acadêmicas já realizadas que abordaram as relações raciais na educação infantil<sup>51</sup>. Ao acompanhar a rotina da professora Aparecida, notamos que as relações estabelecidas entre ela e as crianças se diferenciavam se comparadas com as da professora Mara, pois o que presenciamos foi um comportamento autoritário por parte da professora, um ambiente onde as crianças eram constantemente vigiadas e tuteladas, de modo que eram privadas de qualquer ação que não tivesse sido organizada e autorizada pela professora. Além disso, também presenciamos o tratamento diferenciado e imbuído de preconceito e baixa expectativa em relação à Dandara (negra). A maneira como Aparecida tratou Dandara desde sua chegada na sala de atividades nos chamou a atenção; a menina que tinha chegado atrasada ouviu da professora antes mesmo de qualquer palavra a seguinte frase: “Só podia ser a Dandara, só podia ser você mesmo Dandara, a menina não falou nada, colocou sua mochila em uma cadeira e sentou” (Diário de campo).

Com base no que foi exposto e no fato de a pesquisadora não ter presenciado episódios semelhantes no período em que ocorreu a pesquisa de campo na turma de Mara, pressupomos que esta poderia estar defendendo mudanças em relação às representações sociais sobre a população negra, o que repercutiu nas relações estabelecidas com as crianças negras. Considerando o já exposto, verificamos indícios de mudanças – na abordagem pedagógica sobre as diferenças e, conseqüentemente, sobre o modo como lida com o racismo que é estruturante de nossa sociedade – não somente porque a pesquisadora não presenciou nenhuma prática preconceituosa e discriminatória, o que não significa que não tenha ocorrido em outros momentos, mas porque Mara mostrou-se, mesmo que de forma incipiente, sensibilizada e disposta a auxiliar as crianças na percepção e na compreensão da existência da igualdade entre as pessoas e a possibilitar que elas vivenciassem um ambiente igualitário em sua concretude.

Acreditamos que as mudanças observadas por meio da pesquisa de campo e entrevista foram impulsionadas pelas informações e formação a que a professora teve acesso, por meio dos documentos, das ações e intervenções da diretora, bem como por sua história profissional e, sobretudo, pelo modo com as relações raciais no país se desenvolveram nas últimas décadas

---

<sup>51</sup>As pesquisas a que estamos nos referindo foram citadas no capítulo um desta pesquisa.

graças à atuação dos movimentos negros. A professora pode ter materializado essas informações e formações em sua prática pedagógica. Tal processo é o que denominamos de objetivação, ou seja, a conversão de conceitos e ideias em práticas, nas relações sociais no cotidiano escolar.

Lembramos que tanto a ancoragem quanto a objetivação tem como função integrar algo estranho ao nosso universo cotidiano. Nesse sentido, entendemos que ao tentar tornar familiar a abordagem das diferenças, a professora acaba por construir outra representação social, mas que também já é pautada em outra (JODELET, 1985). Desse modo, a representação assume a forma de conhecimento particular e vai modelando o objeto representado e o sujeito como prática intrinsecamente relacionada com a experiência social. A representação seria a presença do mundo exterior na mente do indivíduo. Ela não deixa de ser uma apropriação subjetiva do mundo, embora seja sentida como uma presença objetiva da realidade (MOSCOVICI, 1978).

Quanto à informação e a formação a que a professora teve acesso, reafirmamos que estavam previstas no PP da Emei, por meio das metas a serem cumpridas pela instituição e pelos textos anexos desse documento. Estavam previstas ações pedagógicas que oferecessem às professoras subsídios para trabalharem a temática com as crianças visando que a abordassem com outro olhar, que pudessem perceber comportamentos racistas e discriminatórios na educação infantil e soubessem como agir. Mas que não agissem somente quando houvesse conflitos, mas que oferecessem cotidianamente a todas as crianças oportunidades de se reconhecerem e terem orgulho de seu pertencimento, de suas características, que entendessem que as diferenças são parte da constituição humana e não significam inferioridade.

Essas ações surgem como mudanças significativas tanto nas relações raciais da cidade de São Paulo como nas do país, pois o que é recorrente é as instituições demonstrarem-se sensíveis à diversidade, mas sem atuação concreta:

[...] não basta à escola brasileira somente se mostrar sensível à diversidade de maneira geral e à questão racial, em específico. A fim de realmente se configurar como uma instituição democrática e que incorpore um projeto educativo emancipatório (...), a escola, sobretudo a pública, deverá inserir a questão racial no seu projeto político-pedagógico, tomá-la como eixo das práticas pedagógicas e articulá-las nas discussões que permeiam o currículo escolar (GOMES, 2007, p.102).

Outro momento que elencamos por considerá-lo potencializador de mudanças foi o resultado da ação da diretora. Estamos nos referindo a atividades realizadas pelas crianças de

toda a Emei depois de terem assistido aos filmes animados do programa *Cor da Cultura*. Segundo os registros da pesquisadora,

As atividades como de costume estavam expostas no corredor onde ficam as salas de atividades e embora houvesse atividades da turma do 1º. estágio do período tarde, a maioria delas eram da turma da professora Mara. Logo após a escada estavam os desenhos feitos com guache, relacionado ao filme *Bruna e a galinha d'angola*, que as crianças realizaram no mesmo dia em que assistiram os filmes<sup>52</sup>. Sobre o mesmo filme também havia atividades da turma do 1º. estágio, em que as crianças pintaram a galinha desenhada pela professora de marrom e fizeram as pintas brancas. Na sequência estavam expostas atividades relacionadas ao filme *Ana e Ana*, nas quais as crianças desenharam o corpo de uma das personagens do livro – o rosto tinha sido feito pela professora com papel marrom e colado na folha sulfite – para compor o painel onde estão reunidos todos os desenhos. Todas as atividades eram identificadas de acordo com a turma que realizou, o nome da professora e o tema do painel. Na identificação dessa atividade estava escrito, além das informações descritas acima, “viva a diversidade” (Diário de campo).

Consideramos tanto a exibição dos filmes quanto as atividades propostas iniciativas importantes para abordar as relações raciais na educação infantil, principalmente pelo fato de serem adequados à faixa etária das crianças e terem como objetivo reconhecer e valorizar as diferenças, a cultura africana e as características de cada pessoa. Apesar de reconhecer que essas atividades ocorreram de modo pontual, atendendo à solicitação da diretora, consideramos que esse fato não impede que se tenha ganhos positivos, ou seja, que possibilite que as professoras reflitam sobre suas representações e que as crianças tenham a oportunidade de experimentar atividades que valorizem as diferenças. Importante também, e com potencial de mudança, é a construção de outras referências e materiais pedagógicos que possam promover a reeducação das relações raciais.

Dias (2007), em pesquisa de doutorado, relata algumas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de educação infantil de Mato Grosso do Sul e Campinas (SP) com o mesmo potencial de mudança. As professoras de Mato Grosso do Sul produziram três categorias de atividades que consideramos novas e ricas para a reeducação das relações raciais: a primeira categoria, envolvendo a linguagem, incluía atividades de leitura de livros conhecidos sob novos prismas e a produção de livros como material didático e a realização de entrevistas. O segundo tipo correspondia a atividades relacionadas ao fazer artístico: dramatizações, confecção de cartazes com imagem de pessoas de diferentes origens e como terceira categoria, atividades relacionadas à corporeidade, desenvolvidas por meio de conversas sobre as características físicas das crianças, momentos de pentear os cabelos entre outras.

---

<sup>52</sup> Nesse dia cada criança fez uma galinha com argila e um desenho individual sobre o filme.

As atividades dos filmes mencionadas antes ocorreram no mês de novembro, e até então não havíamos presenciado nenhuma atividade relacionada à temática racial envolvendo toda a escola. O risco que se corre é o fato de as professoras acharem que estão contemplando a Lei 10.639/03 trabalhando o tema diferenças apenas uma vez no ano. Trabalhar e valorizar as características sociais, culturais, individuais pautadas ou não no pertencimento racial sem problematizar com as crianças o que a sociedade diz a respeito de determinados grupos e suas características, sem valorizar as diferenças que são evidentes nessa Emei, torna as atividades vazias de sentido, como mais um desenho e uma pintura que as crianças realizaram. Tanto as atividades oferecidas às crianças quanto as ações das professoras com o objetivo de trabalhar a temática racial, se não forem acompanhadas de conversas com as crianças, podem ser vazias de sentido e até mesmo reforçarem preconceitos. E mesmo tendo conversas com as crianças e atividades adequadas, as professoras correm o risco de se depararem com comentários racistas das crianças, pois a reeducação das relações raciais é um processo longo, pautado em ações cotidianas. Diante disso, se faz necessário que as professoras, mediante a formação específica sobre a questão racial no Brasil, se sintam preparadas para lidar com tais comentários e conflitos gerados pelo pertencimento racial.

Dias (2007) relata a fala de uma professora de educação infantil que, ao confeccionar um cartaz para uma atividade que procurava dar visibilidade a pessoas de várias origens, deparou-se com o comentário de uma criança:

A gente teve a ideia de fazer um painel da etnia no corredor [...] como se fosse uma boneca segurando esse painel. [...] a boneca era negra. Aí uma criança, essa criança tinha três anos falou: “Nossa, mas que boneca feia.” Eu falei: “Você achou ela feia?”. “Achei”. “Por quê?” “Ah! porque se parece com você (professora negra), parece com a C. e ela foi falando... Citou a mim e a todos os nomes das crianças negras da sala” (DIAS, 2007, p. 269).

Para a autora, essa professora agiu de modo diferenciado do de outras professoras de pesquisas já pontuadas, posto que diante do comentário racista não se manteve em silêncio e sim questionou a criança sobre suas opiniões, o que pode ter permitido que essa refletisse sobre sua ação. Contudo, entendemos que se o contato com livros e outros materiais pedagógicos que representem os diferentes grupos da sociedade fossem mais comumente utilizados, as atividades propostas poderiam ter mais significado para as crianças e auxiliá-las na compreensão para a reeducação das relações raciais.

Mencionamos também como perspectiva de mudança o fato de que Mara não se calava diante de falas que fossem entendidas por ela como preconceituosas e que ocasionalmente pudessem desvalorizar e subjugar o outro. Assim, no cotidiano escolar a

intenção de Mara parecia ser a de advertir quem cometesse tais atos e procurar fazer com que refletissem sobre suas atitudes. No entanto, a professora expôs à pesquisadora a dificuldade de estar atenta a todas as falas e atitudes das crianças, mas declarou que tentava. Segundo ela, quando

[...] estava com quarenta [crianças] (risos) [...] eu vou para casa pensando, nossa! Eu não poderia ter deixado perder esse momento, deveria ter conversado [...] eu sinto isso às vezes. Era o momento que eu deveria ter conversado, porque talvez [...] amanhã, talvez não faça tanto sentido (Professora Mara – entrevista).

Outra ocorrência que vale ser mencionada é a seguinte:

Quando a pesquisadora estava conversando com Ana (indígena), que estava chorando porque a mãe não tinha ido à reunião, uma menina (branca) chegou perto dela, pegou em seu cabelo e disse “Seu cabelo é feio, você é feia”; esta perguntou: “Você acha?” e a menina confirmou que sim. Antes que a pesquisadora pudesse falar outra coisa, entrou uma mulher (negra) – que depois viemos saber que era mãe de Liliane (negra), menina da turma – para buscá-la e explicar sua ausência na reunião. Depois que a mãe conversou com a professora, foi em direção onde estava Liliane, e a mesma menina que havia dito que o cabelo da pesquisadora era feio olhou para a mãe e disse: “Ela também é feia”. A mãe perguntou para a menina “Você me acha feia?”, a menina não respondeu, mas Carla (negra), que também estava perto, concordou e disse que a mãe da menina era feia. A mãe novamente perguntou para Carla: “Você me acha feia?”, e a menina respondeu com a cabeça que sim. A mãe pegou a Liliane (que estava ao seu lado o tempo todo apenas observando calada) sem dizer nada e se despediu da professora. Nesse momento a pesquisadora ficou ouvindo o que as crianças e a mãe falavam, até porque a professora Mara estava na sala e como essa estava vazia, ela provavelmente também estava ouvindo tais afirmações. Após a saída da mãe a pesquisadora continuou conversando com as outras crianças e em seguida a professora Mara chamou Ana e Carla para conversar. Mara falou que não poderiam chamar as pessoas de feias, disse que isso sim era feio. Perguntou se gostariam que alguém as chamasse de feias, e elas responderam que não. Sendo assim, não poderiam falar isso. Complementou dizendo que as pessoas são diferentes e disse “Vocês duas são diferentes não são?” Falou para as meninas não fazerem mais isso e que poderiam ir brincar (Diário de campo).

O trecho nos dá a possibilidade de interpretar que a professora não estava alheia à fala das crianças e principalmente ao que essas poderiam estar expressando. Evidentemente que sua atitude poderia ser alvo de questionamento, posto que não problematizou o acontecido, expondo somente às crianças que essas tinham feito algo errado e que as pessoas são diferentes e ponto. Entretanto, sabemos que a questão não é ser ou não diferente – até porque devemos problematizar quem é o diferente –, e sim o significado de ser negro na nossa sociedade –, o porquê de determinadas características não serem vistas como belas, entre outros aspectos. Questões referentes às características físicas (cor e textura do cabelo, cor de pele etc.) são comuns às crianças, principalmente de educação infantil, pois fazem parte do processo de construção da sua identidade, que será sempre relativizado pelo outro, ou seja,

construímos nossa identidade também no olhar do outro. Nesse sentido, todos os profissionais que lidam com crianças têm grande importância nesse processo.

Para ser comprometida com uma educação de qualidade e democrática, que acolha as necessidades e especificidades das crianças atendidas, as professoras têm de estar atentas às subjetividades. É sua responsabilidade proporcionar às crianças momentos nos quais referências positivas a todos os grupos estejam presentes, possibilitando-lhes que aprendam a importância da diversidade. Para Cavalleiro (2000), a escola e seus profissionais devem oferecer às crianças

[...] uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares [...] pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor, ou seja, podem se tornar vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, dentre os quais o professor (CAVALLEIRO, 2000, p. 37-38).

Evidentemente, a educação não pode eliminar todas as desigualdades, mas pode, no entanto, colaborar na construção da percepção da igualdade entre os seres humanos. Mudanças quanto aos saberes e ideias que perpetuam no cotidiano escolar desde tenra idade também foram observadas. Para exemplificar, elegemos o trecho a seguir no qual a professora explicava às crianças que não existia uma cor de lápis chamada “cor de pele”:

A pesquisadora andava pela sala enquanto as crianças faziam atividade e escutou quando Daynara (indígena), ao mostrar e explicar seu desenho para a professora, disse que havia pintado as pessoas de “cor de pele”. Mara de imediato perguntou se a cor de Daynara era igual à da Jennifer (branca) que estava ao seu lado, e esta respondeu que não. A professora continuou explicando para Daynara e as outras crianças que estavam na mesa (havia cinco crianças: três brancas, uma indígena e uma negra) que cada pessoa tinha uma cor diferente e que não existia cor de pele, que aquela (a professora pegou a canetinha rosa claro que Daynara considerou cor de pele) não era cor de pele. Que a canetinha vermelha, a amarela e outras cores poderiam também ser cor de pele. As crianças ouviram quietas e instantes depois, quando a professora foi para outro grupo, voltaram a pintar sem comentar nada a respeito (Diário de campo).

Os dois excertos anteriormente, extraídos do diário de campo, abordaram a temática racial e constatamos que a atitude da professora foi reativa, ou seja, só se manifestou após o ocorrido e mesmo assim sem falas e ações com potencial para a constante construção de um ambiente que contemple, acolha e reconhece as diferenças como inatas ao ser humano, assim tendo a possibilidade de se configurarem como ações de promoção da igualdade racial. Reconhecemos que a atitude de Mara em não calar-se deve ser reconhecida. No entanto, as professoras não podem pressupor que, enquanto não ouvem e não veem comentários e comportamentos racistas e discriminatórios, as crianças não tenham adotado essas atitudes, sem mencionar que é direito da criança previsto no PP da Emei, em uma das metas para o ano

de 2008<sup>53</sup>, que as práticas pedagógicas desenvolvidas ofereçam às crianças da instituição a possibilidade de desenvolverem sua identidade cultural, racial e religiosa; que as crianças, negras, brancas ou pardas, aprendam a gostar de seu corpo e de sua aparência e que possam não se sentir excluídas.

Além de presenciarmos atitudes reativas da professora, também evidenciamos ações que mesmo não abordando a temática racial nos deram a possibilidade de entender as mudanças presentes em suas representações sociais e na prática pedagógica. Um exemplo ocorreu em uma das reuniões das famílias, onde a professora explicou aos responsáveis como estava orientando as crianças em relação às atividades de desenho. Mara relatou que sobre os desenhos de casa sempre enfatizava para as crianças que existiam diferentes tipos de casa e que não precisam desenhar só um tipo. Atitude semelhante ocorreu no mês de novembro, quando a proposta era de que as crianças desenhassem o Papai Noel:

[...] a professora distribuiu outra folha de sulfite em branco para cada criança e explicou que nesta deveriam desenhar um Papai Noel. Enfatizou que deveriam desenhar do jeito que soubessem, e que não existia só um jeito de desenhar uma coisa. Após a explicação as crianças começaram a desenhar (Diário de campo).

Ainda sobre a mudança pautada em conceitos, citamos o momento, que faz parte da rotina, em que a professora realiza a contagem das crianças presentes e registra o total na lousa, usando como referência dois desenhos: de uma menina e o de um menino,

Mara foi até a lousa e perguntou para as crianças como ela poderia desenhar o menino e a menina, lembrou que no dia anterior tinha feito tanto o menino como a menina de cabelo liso. Algumas falaram liso, outras, enrolado. A professora sugeriu que fosse “arrepinado” e as crianças concordaram.

A professora foi perguntando quem tinha o cabelo liso, enrolado ou cacheado na turma e conforme ia falando, as crianças que se identificavam com o tipo de cabelo levantavam as mãos. Parei para observar a manifestação das crianças. Algumas meninas negras levantaram as mãos quando a professora falou cacheado e outras quando disse liso. Quanto aos meninos negros, esses levantaram as mãos quando a professora disse cacheado. As crianças negras e indígenas levantaram as mãos quando a professora disse liso. Acabou o questionamento e Mara desenhou o menino com o cabelo que ela chamou de arrepinado e a menina de cabelo cacheado (Diário de campo).

Esse trecho que se refere ao momento da contagem nos revelou mudanças atitudinais da professora, pois ela ofereceu às crianças a possibilidade de falarem sobre seus cabelos, de se projetarem como representantes da turma e de se verem representados em diferentes desenhos de meninos e meninas. Gomes (2002), ao recomendar a ampliação dos estudos sobre questão racial na escola, observa ser necessário a construção de um olhar mais amplo sobre a educação como processo de humanização que inclua e incorpore processos educativos não

---

<sup>53</sup> Mas metas podem ser conferidas no capítulo três desta pesquisa.

escolares, o que, em sua opinião, abrange a relação com o corpo e o cabelo, que na nossa sociedade são entendidos como definidores do pertencimento racial. Para a autora, o cabelo [...] “é um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens, por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações” (GOMES, 2002, p. 50). Considerando que o cabelo crespo em nossa sociedade é visto como algo a ser domado, um dos símbolos da inferioridade, a atitude de Mara deu oportunidade para que as crianças falassem sobre seus cabelos, o que pode ter favorecido o processo de saírem do lugar de inferioridade e começarem a ser valorizadas e a se valorizarem. Dizemos “pode”, pois, mesmo sendo positiva, na atitude de Mara não houve ações específicas para abordar os diferentes tipos de cabelo e, além disso, a pesquisadora observou que algumas meninas negras somente levantaram os braços quando a professora perguntou quem tinha cabelo liso. Fato que poderia indicar que essas meninas já entendiam o significado que tinha seu cabelo que é crespo para a sociedade, assim não desejando se assumirem como possuidoras de um traço ridicularizado; a negação aí pode ser entendida como um mecanismo de defesa utilizado pelas meninas.

Diante desse contexto, verificamos que “na escola não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las” (GOMES, 2002, p. 50). É nesse sentido, ou seja, de tentativa de superação, mesmo que precise ser revista, que reiteramos a mudança atitudinal de Mara. Nessa conjuntura, poderíamos dizer que as crianças da turma de Mara tiveram a possibilidade de não de aprender por meio de atividades intencionais, a conviver de modo positivo com as diferenças; tiveram a possibilidade de ouvir e de conviver com uma professora que estava em movimento de mudança. Deve-se destacar também que ela conseguiu orientá-las de acordo com uma concepção de educação e sociedade na qual as diferenças devem ser reconhecidas como fator positivo e não como motivo de exclusão.

#### **4.3.2 Permanências e contradições nas representações sociais sobre crianças negras e a abordagem das diferenças na prática pedagógica**

Ao abordarmos as permanências nas atitudes e práticas da professora Mara, nós as compreendemos no sentido de manutenção de concepções sobre as relações raciais ancoradas em mitos que foram forjados para justificar a escravidão da população negra e para consolidar a ideia de que no Brasil havia igualdade e harmonia entre os três grupos fundantes da sociedade brasileira. Na fala da professora pudemos identificar aspectos de permanência

como o discurso de que se deve respeitar a todos e todos são diferentes, sem haver a problematização do modo como isso ocorre na sociedade realmente. Para Maclaren (2000), tais comentários são próprios de pessoas que agem como se não vissem as diferenças raciais, colaborando, mesmo sem ter essa intenção, para que as crianças naturalizem as suas percepções sobre a desigualdade racial. Ainda segundo o autor, essas frases revelam:

Uma das perversões sub-reptícias da democracia tem sido a maneira pela qual os cidadãos têm sido convidados a se esvaziarem de toda a sua identidade racial e étnica, de forma que, aparentemente, eles se apresentam nus diante da lei (MACLAREN, 2000, p. 42).

Diante de tal declaração e entendendo que problematizar com as crianças como ocorrem as relações raciais no país não seja algo fácil, avaliamos como essencial para abordar a temática com as crianças oferecer situações que possam expressar e refletir, com a ajuda da professora, suas opiniões a respeito das diferenças. As professoras, ao oferecerem tais oportunidades, que podem se manifestar em atividades e materiais pedagógicos usuais à educação infantil nos quais estejam contempladas as diferenças presentes na sociedade, dão oportunidade para que as crianças construam seu próprio entendimento das diferenças, no entanto pautadas não mais num único exemplo, mas em vários. Dias (2006) aponta como possibilidade para abordar o racismo com crianças o desenvolvimento de projetos, e cita a metodologia<sup>54</sup> desenvolvida na ocasião de sua pesquisa de mestrado:

Essa metodologia tem servido de base às professoras da educação infantil que desejam iniciar um trabalho com essa temática e não sabem como fazê-lo. A metodologia tem como pressuposto [...] o reconhecimento da diferença, com o objetivo de inverter o processo que tende a associar tal reconhecimento aos estereótipos negativos. Ou, em outras palavras, o reconhecimento da diferença deve ser construído no sentido da “valorização” e posterior “naturalização” dessa diferença, para que a igualdade subjacente seja ressaltada. [...]. A aplicação da metodologia, a fim de atender seu pressuposto, prevê a utilização dos seguintes materiais: flores de mesma espécie e cores diferentes, animais da mesma espécie e cores diferentes, papel e lápis de cor e o livro de Ana Maria Machado, “Menina Bonita do Laço de Fita”. A apresentação é feita em forma de surpresa, levam-se as flores e os bichos que são apresentados separadamente. Primeiro, as flores, que devem estar embrulhadas para que as crianças adivinhem o que o pacote contém. Depois, as crianças devem identificar semelhanças e diferenças (tamanho, cores, tipo etc.). Exploram-se todas as possibilidades de uso das flores e suas necessidades para viver (água, terra, sol etc). O procedimento com os animais é o mesmo tanto para apresentar, como no momento de explorar semelhanças e diferenças e necessidades para viver. A ideia é que as crianças compreendam que independente da cor das flores as possibilidades de uso e as necessidades para viver são as mesmas, assim como os animais (DIAS, 2006, p.10, grifos da autora).

---

<sup>54</sup> Essa metodologia é baseada no texto de Valente, A. L. E. F. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 93, p. 40-50, maio de 1995.

Acreditamos que a atividade pode colaborar para que os professores coloquem a igualdade racial como pauta de suas reflexões e ações nas atividades do cotidiano escolar. Entretanto, aliada às atitudes que pareciam indicar mudanças de representações sociais em relação à temática das diferenças, evidenciamos permanências ancoradas no discurso de democracia racial e da fábula das três raças (DA MATTA, 1997). Segue observação de campo que demonstra o que foi dito:

[A pesquisadora chegou à sala quando a professora começava a explicar para as crianças o que iriam fazer.]

Mara perguntou a elas quem se lembrava da história das borboletas; a maioria das crianças disse que sim, e após essa confirmação, Mara continuou e disse que iriam fazer o desenho da história. Escreveu na lousa o nome, “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha”. Avisou que antes de distribuir as folhas e as canetinhas, queria que as crianças a ajudassem a lembrar da história e argumentou que contando de novo ninguém poderia esquecer o que teria que desenhar.

Iniciou relatando que o livro que havia lido contava a história de duas borboletas que, por terem cores diferentes, viviam em reinos separados. Nesse lugar onde elas moravam existiam três reinos: o reino azul, o vermelho e o amarelo. Mara disse que mesmo sendo de cores diferentes, deveria haver respeito entre eles. Após esse comentário continuou a lembrar a história.

Dois borboletas, uma azul e outra amarela, achavam tudo muito chato. Um dia decidiram misturar os reinos, portanto as cores, e perceberam que tudo ficou mais bonito. Depois da mistura que elas fizeram, passou a não ter mais um reino de uma única cor e sim reinos coloridos. A professora perguntou para as crianças se era mais bonito um reino colorido do que de uma única cor: essas responderam que “sim”. Durante o momento em que a professora estava recontando a história, as crianças pouco interferiram. Algumas falas reportaram-se às cores das borboletas, que eram coloridas. [...]

Quando as mesas já estavam organizadas, Mara avisou que a atividade que fariam ainda tinha a ver com a história das borboletas. Explicou que ela queria que eles imaginassem e pintassem como achavam que ficaria o reino depois que todas as borboletas se misturassem. Perguntou se ficaria de uma cor só, e as crianças falaram que não, que ficaria tudo colorido. Continuou e perguntou então como deveriam fazer para mostrar que ficou tudo bem colorido. As crianças responderam que teria que colocar bastante cor e a professora disse que estavam certas (Diário de campo).

Consideramos que a escolha do livro ratificou as representações sociais de Mara. Ao escolher o material e tecer os comentários evidenciou que suas representações sociais podem estar ancoradas na valorização da miscigenação. Com isso podemos supor que estava tentando construir a igualdade entre as crianças com base no ideal de democracia racial, que sustenta, além do referido mito, o ideal de branqueamento. Com esse discurso as crianças estavam tendo reforço para a crença em tais mitos e ideais. Não queremos, entretanto, culpar a professora e sim demonstrar o quanto as convenções, as representações sociais – de um Brasil em harmonia com os grupos fundantes – estão presentes em nossas ações, sendo essas reproduzidas e propagadas nas relações sociais. Assim, mesmo Mara admitindo a existência da discriminação racial na sociedade brasileira, a democracia racial e a valorização da

mestiçagem como algo positivo parecer ser mais forte e por isso acaba sendo valorizado em sua prática pedagógica. Temos assim comprovado o poder das representações, que,

Por meio de sua autonomia e das pressões que elas exercem, mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são “nada mais que ideias”, elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos que confrontá-las. [...] Talvez seja uma resistência ainda maior, pois o que é invisível é inevitavelmente mais difícil de superar do que o que é visível (MOSCOVICI, 2003 p. 40).

Representações sociais são entendidas como um conhecimento e acabam por explicar a cultura e justificar ações: elas “[...] se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve [e como] ser pensado” (MOSCOVICI, 2003, p. 36, grifo nosso).

Entendemos que a ideia de cordialidade e o mito da democracia racial presente em nossa sociedade alimenta a representação social da temática racial. De acordo com D’Adesky (2009),

[...] mantém outra aparência que não pode escapar à análise: é o imperativo igualitário, cuja lógica leva à obtenção de direitos iguais, da igualdade de tratamento ou da igualdade de oportunidade. Mas sem democracia verdadeira tudo se passa como se a hipervalorização da harmonia racial servisse de condição de legitimidade emblemática de direitos fundamentais, enquanto ela não passa de um biombo que oculta um reconhecimento intrinsecamente desigual (D’ADESKY, 2009, p. 176).

Embora invisíveis, os efeitos da valorização da miscigenação afetam e são sentidos por toda a sociedade, principalmente pela população negra. Para D’Adesky (2009), o ideal de branqueamento

[...] sustenta os argumentos daqueles que acreditam que a mistura total de todas as raças resolverá as tensões e os conflitos entre os grupos. Ele tende a camuflar os verdadeiros problemas e a desviar a atenção das causas profundas dos conflitos raciais. O resultado de um tal ideal perverso supõe, na melhor das hipóteses, o branqueamento da população e, na pior, a morenização, acompanhada da diluição dos grupos negros. O ideal de branqueamento é, portanto, um racismo etnocida que opera sobre a base de um discurso ambíguo. Ao fazer a apologia da mistura inter-racial, ele induz os grupos a abandonarem suas características étnicas, apontando ao mesmo tempo o grupo a ser erradicado. Essa implicação restritiva em relação à categoria negro apresenta uma clivagem racial que tende a ver o negro como um indivíduo diferente do tipo idealizado (D’ADESKY, 2009, p. 173).

Para as crianças negras, mas não somente para elas, os efeitos do branqueamento incidem diretamente sobre a construção da identidade e da autoestima, pois aprendem e vivenciam, principalmente no ambiente escolar, um dos principais espaços de socialização, que são suas características as consideradas diferentes e desprovidas de beleza, aprendem que

tipo de atitudes são destinadas ao grupo racial a que pertencem e, desse processo derivará parte de sua identidade social. Nesse caminhar, tendem a adquirir preconceitos raciais, pois as ideias preconceituosas presentes na sociedade em relação à raça são transmitidas da mesma maneira que todos os valores sociais: por gestos, palavras, atitudes cotidianas e, em geral, dos mais velhos para os mais jovens. No entanto, Cavalleiro (2007) ressalta que:

O processo de socialização constitui uma relação dialética na qual o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza o mundo que lhe é mostrado, pode agir para transformar e intervir em seu meio, pois esse processo não é simplesmente ensinado: a criança mostra-se um parceiro ativo, podendo procurar novas informações em outros lugares [...]. Descarta-se, sobretudo, a possibilidade de um desenvolvimento puramente espontâneo. Ele está diretamente ligado às influências externas a que as crianças são submetidas, visto que é ela um ser social que reproduz o mundo de acordo com as suas experiências (CAVALLEIRO, 2007, p. 2).

Nesse sentido, as crianças negras, ao terem referenciais negativos de seu grupo e de suas características físicas, por perceberem que seus corpos as fazem sofrer e não encontrando apoio para se fortalecerem, iniciam a negação de suas características e começam a desejar o que é visto como belo: o branco, o corpo branco, o cabelo liso etc. Comprova-se assim o que Cavalleiro (2007) constatou em sua tese por meio de entrevista com crianças<sup>55</sup>, ou seja, que essas

[...] evidenciam a aprendizagem e interiorização de valores e de atitudes em relação ao seu grupo de pertencimento racial. Nota-se com isso que a construção do pertencimento racial para a criança negra não tem se dado de maneira tranquila. As crianças analisadas apresentaram ideias preconceituosas e estereotipadas em relação ao ser negro. Em oposição, na percepção dessas, o ser branco aparece com mais positividade, tanto para questões estéticas, de relacionamentos sociais, quanto econômicas. Nessa dinâmica, características próprias, que dão base ao pertencimento racial, como a cor da pele e textura do cabelo, começam a ser negados ainda na tenra infância. [...] Percebe-se ainda que, mesmo contando com o apoio, cuidados e carinho familiar, a criança negra trava contato com a discriminação e com o racismo. Fato que lhe impinge sofrimentos e prejuízos. Notou-se, diante desses, um sentimento de vergonha e o aberto desejo de pertencer ao grupo branco, por perceber que esse grupo goza de melhores situações na sociedade e nas relações sociais (CAVALLEIRO, 2007, p. 6).

Ao ser questionada se já havia percebido entre as crianças, nos momentos das brincadeiras ou em outra ocasião, comportamentos preconceituosos ou discriminatórios, Mara respondeu que as menores brincavam todas juntas, e que esse tipo de acontecimento começava a acontecer quando são maiores, no ensino fundamental. Para exemplificar, relatou que

---

<sup>55</sup> As entrevistas foram realizadas com três crianças com idade de oito anos, moradoras da cidade de São Paulo, estudantes da 2ª. série do ensino fundamental de escola pública da região central da cidade.

Lá, por exemplo [no ensino fundamental], eu tive uma aluna que não lia e não escrevia na 3ª série, negra. Os amigos caçoavam dela e aquilo [...] é eu tive que trabalhar da mesma maneira que eu trabalho aqui, só que aqui eles já são mais [...] é [...] eu acho que a criança menor é mais receptiva nesse aspecto, mas agora lá, eu trabalhei com eles, contei histórias, tudo, tanto que nesse ano ela foi para a 5ª série lendo e escrevendo (Professora Mara – entrevistada).

Mara explicou qual seria, em sua opinião, o motivo da dificuldade de aprendizagem da aluna:

[...] por eles [os alunos] mexerem tanto com ela, falarem tanto (...) falavam do cabelo dela, falavam palavras pejorativas, então a pessoa, assim, imagina a autoestima dela onde estava? *Então eu trabalhei todo um resgate cultural com ela, junto com a leitura e a escrita, e ela saiu lendo e escrevendo.* [...]

E ela [a aluna] não falava, só chorava; é [...] *as crianças negras da sala também não falavam [...] sobre ser negro*, e aí a gente trabalhou muito isso. O que é que a mídia passa? Porque a mídia passa umas coisas. Só passa, muitas vezes coisas assim sobre a África, sobre o negro [silêncio] pejorativas (Professora Mara – entrevista, grifo nosso).

Nesses dois excertos percebemos a existência de contradição, que reside em dois aspectos pontuados a seguir. O primeiro, que pode se dividido em dois, diz respeito ao fato de que a professora, mesmo tentando incorporar/objetivar em sua prática atividades que tratem das diferenças, acredita ainda que somente as crianças maiores, as do ensino fundamental, manifestariam preconceito e discriminação racial. E o segundo é que podemos pensar, ainda, que a professora estaria trabalhando com a hipótese de que quanto mais tempo as crianças ficam expostas às práticas racistas presentes na escola e na sociedade, sem que haja uma intervenção que lhes permitam entender as diferenças como algo positivo, mais difícil de trabalhar e conter suas manifestações racistas.

Quanto ao primeiro aspecto, questionamos qual a visão que a professora tem das crianças pequenas. Será que poderíamos supor que a permanência das representações sociais, nesse caso, se faz por pensar as crianças pequenas como sujeitos sem maldade? Que não são influenciados e não influenciam a sociedade? O que a faz pensar que as crianças de educação infantil não manifestariam preconceito racial? Com base em tais questionamentos, poderíamos supor ainda que Mara desconhece a organização racista de uma sociedade como a nossa, que

[...] conta com mecanismos estruturados de discriminação racial. Tais mecanismos encontram-se presentes nos mais diversos fatores que colaboram para a socialização da criança: a família, a escola, os pares, a igreja, os meios de comunicação etc. Estes, ao realizarem a mediação entre criança e sociedade, podem proporcionar-lhes aprendizagens que enfatizem a hierarquia entre os grupos raciais, contribuindo para a propagação de valores, crenças e comportamentos racistas às futuras gerações (CAVALLEIRO, 2007, p. 4).

Além disso,

As crianças contam ainda com os meios de comunicação (televisão, jornal, filmes, livros, gibis, revistas, rádio etc.) como um importante influenciador para as atitudes raciais. Assim, no processo de socialização primária, por meio das relações sociais, a criança pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideias racistas. E, dada a sistemática dessas relações, ela pode, mesmo sem se dar conta, paulatinamente, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus crenças e valores que lhes foram transmitidos por outros. Desse modo, é possível afirmar que a aprendizagem de racismo começa muito cedo, e constitui um produto de interações com pessoas influentes, que inclui a família, amigos, Igreja, escola e outros (CAVALLEIRO, 2007, p. 4).

Essa crença, ou melhor, permanência em achar que as crianças pequenas não manifestariam comportamentos racistas e discriminatórios, é também descrita pela mesma autora em pesquisa anterior. Em sua pesquisa de mestrado, Cavalleiro (2000) constatou que algumas professoras de educação infantil não acreditavam que, na faixa etária de três a cinco anos, seria possível atitudes de caráter racista, preconceituoso e discriminatório. No entanto, a autora ressaltou que nessa fase as “crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”, ao passo que as “crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10).

O segundo aspecto contraditório refere-se à forma como Mara lidou com os danos causados por atitudes racistas de alguns alunos a uma colega da turma. De acordo com a professora, ela realizou um trabalho de resgate cultural somente com a aluna negra. O modo que Mara encontrou na tentativa de solucionar o conflito nos faz inferir que culpa a criança negra pelo ocorrido, já que a intervenção só foi realizada com ela. Podemos supor que a solução encontrada pela professora foi baseada na ideia de que a experiência de discriminação racial em sala de aula se resolveria do seguinte modo: ocorrida a discriminação, a solução passaria pela conversa com a pessoa discriminada, como esta tivesse culpa pela manifestação de discriminação racial do outro. Desse modo, podemos pensar que ao ter deixado de falar com os outros alunos, Mara estabeleceu, mesmo que sem intenção, uma forma de permissão social para poder discriminar. A responsabilização dos sujeitos negros pelos problemas enfrentados por eles na sociedade não é nova. Ainda é recorrente ouvirmos comentários do tipo: são os negros que não se assumem enquanto tal; que seriam eles mesmos preconceituosos; que não estudam etc. Argumentos que ainda fazem parte das conversas, dos

burburinhos cotidianos e que foram inicialmente sustentados por teorias que objetivavam comprovar a suposta inferioridade dos negros.

Dando continuidade, examinaremos o projeto intitulado “eu – identidade”<sup>56</sup>, desenvolvido durante três meses na turma da professora Mara. De acordo com ela, o projeto representava a possibilidade de as crianças “[...] perceberem que são únicas; que elas podem; quem é a família delas [...] o que a escola pode oferecer; quem são as professoras [...]” (Professora Mara – entrevista). Para além das possibilidades descritas, consideramos que o projeto teria o potencial para abordar as diferenças e semelhanças entre as crianças. No entanto, Mara optou por atividades que focaram o cotidiano das crianças, como, por exemplo, a origem do nome, a característica da moradia, vizinhança, como a criança era quando bebê, quem são os amigos, animal preferido, alimentos de que mais gosta, escola, família etc.

Ao ter acesso ao conjunto de atividades de uma criança pudemos constatar que no tópico “como era quando era bebê”, momento em que poderiam ser abordadas as mudanças físicas ocorridas, não houve aprofundamento: a atividade referente a esse tópico, que estava registrada no projeto, eram três desenhos de diferentes tamanhos em um folha de sulfite. As outras atividades propostas seguiram o mesmo estilo, ou seja, eram em sua maioria para as crianças desenharem de que gostavam, suas famílias, animais, histórias preferidas etc. Não houve nenhum tópico que fizesse alusão ao pertencimento racial das crianças ou de suas características físicas: a questão simplesmente não é tocada. No entanto, constatamos por meio da fala da professora que, em sua opinião, as atividades propostas no desenvolvimento do projeto conseguiram atingir o objetivo, ou seja, possibilitar o autoconhecimento.

Com o excerto acima, onde Mara esclarece qual seria o objetivo do projeto, pudemos inferir que o autoconhecimento é compreendido como atrelado às informações do cotidiano e à vida das crianças. Não que esses aspectos não constituam o conhecimento de si, mas parecem não ser suficientes para atingir o objetivo a que se propôs o projeto. Esse aspecto mais genérico pode ainda ser constatado quando a professora relata o modo como fazia para as crianças se reconhecerem enquanto indivíduos, ou seja, como trabalhou a identidade:

Eu acho que foi conversando, foi por meio do diálogo com eles para eles [...] observarem, continuarem observando [...] eles mesmos. Eu acho que isso é um projeto mesmo [...] a identidade a gente trabalha com eles, toda mesmo que não tenha projeto a gente trabalha, não tem como [...] no parque mesmo, em qualquer momento não tem um horário, não tem um lugar (Professora Mara – entrevista).

---

<sup>56</sup> O objetivo do projeto, que estava no anexo do semanário da professora, vinha na seguinte forma: “possibilitar o autoconhecimento das crianças por meio de atividades que envolvam os alunos e suas famílias em um trabalho sobre o nome, eventos da história pessoal (nascimento, gostos, irmãos, escola etc.). Realizar atividades interdisciplinares com o tema”. Fonte: semanário.

Identificamos que a professora reconhece a importância de trabalhar a identidade no cotidiano e não somente em momentos isolados. Entretanto, o relato acima nos permite entender que, ao mesmo tempo em que reconhece a importância do trabalho sobre identidade, a professora relega ao tema um momento e um lugar indefinidos, o que passa a ideia de que não há uma ação intencionada de como agir, do que conversar com as crianças, quais materiais usar e sim que o trabalho com o referido tema pode ser algo natural. Contudo, relembramos que mesmo não havendo ações concretas, observamos na forma de escrever, presente no projeto, a intenção de abordar o autoconhecimento de modo mais amplo. Mas ainda temos dois aspectos divergentes: uma coisa é abordar a temática em atividades do cotidiano e de forma intencional; outra é achar que pelo fato de ter que fazer parte do cotidiano não é necessário uma ação intencionada e assim qualquer fala ou atitude seria válida. Questionamos se dialogar com as crianças sem uma ação intencional pode ser considerado trabalhar a identidade. Assim, dentro do contexto exposto, podemos pensar: qual a contribuição das atividades propostas para a constituição do autoconhecimento das crianças?

Na tentativa de auxiliar essa reflexão, fazemos alusão a Munanga (2001), que ao abordar as relações raciais no país, alerta para o fato de que não podemos nos pautar na lógica da religião ou da razão científica, que afirma não existir, biologicamente, raças superiores e inferiores, pois a realidade social nos diz outra coisa, e as crianças, estando na sociedade, aprendem e ensinam em outros espaços sociais, que não somente o da educação infantil, e nesses provavelmente veem outra lógica, pautada no racismo e seus derivados. Assim, podemos pressupor que o diálogo por si só, e ocorrendo em momentos nos quais ocorrem conflitos pautados no pertencimento racial, sem uma ação intencionada e refletida por parte da professora não alcançará o efeito desejado, o de proporcionar às crianças elementos para entenderem as relações raciais presente no país e mais: reconhecerem e valorizarem as diferenças entre as pessoas como fator positivo. O mesmo raciocínio pode ser usado quando nos referimos à prática pedagógica e às atividades oferecidas. Para exemplificar, destacamos o excerto a seguir:

A turma tinha voltado do parque e iniciou a rotina descrita na lousa. A atividade foi referente à história “Tanto, Tanto!”<sup>57</sup>, que já havia sido lida pela professora em outro dia, em que a pesquisadora não estava presente. A história narra uma festa surpresa para comemorar o aniversário do pai. Após uma criança ter distribuído as canetinhas e as folhas sulfite para toda a turma, a professora foi até a lousa e explicou que deveriam desenhar a história que havia contado. Com o livro nas mãos perguntou às crianças se lembravam da história, do que contou. Algumas crianças

---

<sup>57</sup> COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* Helen Oxenbury. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1997. 24 p.

falaram que “era do pai”, “da família”, “de um bebê novo” etc... [...] Após os comentários, Mara abriu o livro na página onde estava toda a família reunida abraçando o pai e avisou que colocaria no varal [esse ficava do lado oposto da lousa], para que todos pudessem ver e lembrar da história e fazer um desenho bonito. Logo que as crianças começaram a desenhar a pesquisadora passou entre as mesas para ver as produções. Notou assim que nenhuma das crianças pintou as pessoas de seus desenhos utilizando a cor marrom ou outra semelhante à da pele negra, mesmo havendo material para isso. Pelo contrário, as cores utilizadas pelas crianças para pintarem tanto o corpo quanto o cabelo foram rosa, amarelo, verde, roxo, somente em alguns desenhos os cabelos eram pretos. No entanto, longos e lisos. Nos desenhos não apareceu uma família negra e sim uma família considerada padrão, em sua maioria branca e com cabelos lisos. [...] A leitura dessa história indica que Mara não parou, não se deteve somente nas atividades do cinema (os dois livros animados do programa Cor da Cultura). No entanto, não poderia deixar de refletir se a leitura do livro tinha sido uma orientação da diretora por causa do feriado de 20 de novembro ou um interesse despertado pelos filmes. Mesmo com tais questionamentos, consideramos a importância da iniciativa para as crianças, principalmente as negras, poderem presenciar a professora contando uma história com pessoas negras, retratando temas cotidianos que é uma festa de aniversário para o pai da família (Diário de campo).

Consideramos o excerto ilustrativo, posto que mesmo com a leitura do livro que tinha personagens negros, as crianças desenharam pessoas brancas para os representarem. Podemos supor que isso ocorreu devido ao modo como a professora desenvolveu a atividade, ou seja, ao ler o livro a professora não fez nenhuma referência as características dos personagens, o que não possibilitou que as crianças negras e brancas refletissem a respeito. Quando questionada como achava que as crianças negras percebiam livros como o “Tanto Tanto!”, ou seja, que traziam de modo positivo personagens negros, sua resposta foi de que as crianças gostaram do caráter repetitivo da história e também do fato de verem, no caso das crianças negras, suas famílias representadas no livro. De acordo com a fala de Mara, “[...] eles [as crianças] comentaram sobre a história mesmo: “Ai, que bonitinho! Olha isso, olha aquilo! Olha, a mamãe chegou!; Eles gostaram muito da repetição, porque aquele livro traz a repetição” (Professora Mara - Entrevista).

Assim reiteramos o questionamento sobre a validade do diálogo sobre ou mesmo da leitura de livros em que aparecem personagens negros sem problematizar a presença desse grupo. O uso de livros e outros materiais impressos na instituição escolar e fora dela pode, de fato, dar oportunidade às crianças de momentos nos quais possam ver/vivenciar que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas? Podem ser caracterizadas como práticas de combate ao preconceito? Podemos considerá-las práticas que visam à educação para a convivência das diferenças?

A professora enfatizou apenas um aspecto do livro, deixando de lado o que seria, a nosso ver, uma ótima oportunidade de mostrar às crianças que famílias negras possuem um

cotidiano igual ao das outras famílias, de naturalizar, nas representações das crianças, as imagens trazidas pelo material. Não podemos ser radicais ao ponto de dizer que ao agir do modo descrito, a professora inutilizou, inviabilizou a proposta do livro, pois acreditamos que mesmo não fazendo intervenções incisivas para as crianças, em especial as negras, ver as imagens de uma família negra de modo valorizado e sendo narrados fatos cotidianos é um ganho para a constituição da identidade das crianças negras e uma possibilidade para as demais crianças compreenderem que pessoas negras podem ocupar os mesmos lugares que as brancas e que tem as mesmas possibilidades de constituição familiar. Nesse sentido, mesmo que Mara não tenha conduzido uma atividade que pudesse proporcionar reflexão por parte das crianças a respeito das relações raciais, a apresentação do livro, como foi realizada, provavelmente trouxe algum ganho para as crianças negras e brancas da turma.

Por meio dos trechos mencionados, das informações coletadas do semanário e com a entrevista realizada com a professora, que declarou que no mês de novembro, em função do dia da consciência negra, acabou reforçando a temática das relações raciais com as crianças, constatamos que as atividades propostas por Mara, no que se refere à temática racial, foram pontuais, não se caracterizando como parte integrante de seu planejamento mais amplo. Entendemos que essa atitude pode dificultar a compreensão por parte das crianças sobre o significado que tem a população negra na nossa sociedade.

As contradições e permanências evidenciadas se sobressaem às mudanças, posto que mesmo a professora tendo atitudes e práticas consideradas de mudança no trato com as diferenças, em outros momentos demonstrava não saber lidar com os conflitos de outro modo senão repetindo o discurso de que as pessoas não são iguais e temos que respeitá-las assim mesmo, além de se incomodar com a possibilidade de as crianças por ventura comentarem sobre as características e o pertencimento da pesquisadora. Todavia, foram frequentes os momentos nos quais a pesquisadora respondeu questões feitas pelas crianças a respeito do seu cabelo, cor de sua pele etc. E também, mas com menor frequência, algumas crianças iam até a pesquisadora para dizer que chamavam Cleverson (negro) de Pelé. Tais acontecimentos comprovam que as crianças não estão alheias à organização racial da sociedade e podem agir, já nessa idade, de acordo com as convenções impostas pela sociedade sobre as relações raciais. O trecho a seguir retirado do diário de campo também demonstra a que estamos nos referindo:

A pesquisadora, na porta da sala de atividades, que estava aberta, viu um cartaz com o desenho de uma menina e um menino (brancos) com roupas de festa junina. Uma menina negra, também olhando para ele, falou à pesquisadora: “Olha você aqui.” A

professora olhou para o cartaz e falou: “É a professora Tereza.” e apontou onde estava o nome dela. A pesquisadora percebeu que a professora ficou constrangida com o comentário. Interpretei tal comportamento como receio de que a conversa pudesse se prolongar e a menina acabasse dizendo algo sobre meu cabelo, pois o que ela tinha apontado para me achar parecida com a menina do cartaz eram as tranças das figura; ela tinha achado que o cabelo da pesquisadora é trançado, quando na verdade tem dread’s (Diário de campo).

O incômodo expresso pela professora em lidar com possíveis comentários a respeito das características da pesquisadora pode ser interpretado não como algo restrito a ela, mas a própria dificuldade de lidar com a temática e a falta de formação específica sobre a temática. Embora possamos inferir que saiba e seja motivada pelas ações da diretora para trabalhar com o tema, ainda lhe falta formação, e não só estratégias para lidar com conflitos pautados no pertencimento racial. No caso da professora Mara, podemos ainda atrelar esse problema aos mitos e ideais a que suas representações sociais estão ancoradas. Causa preocupação a forma como são abordadas as diferenças, não somente na Emei onde a pesquisa foi realizada, mas nas instituições em geral. Isso porque entendemos que a inclusão da temática das diferenças raciais no cotidiano escolar, ao ser pautada em discursos que pregam a igualdade, sem que haja uma discussão sobre o caráter de desigualdade a que está atrelada, não é funcional ao combate ao racismo e à exclusão a que são submetidas a população negra e indígena. Uma das possíveis soluções parece ser que os profissionais da educação estudem maneiras para realizar a discussão e efetivá-la enquanto prática. Aliadas ao estudo e aos cursos de formação, é essencial que haja políticas educacionais e sociais que promovam a igualdade racial (GOMES, 1995).

#### **4.4 Campo de representação**

A terceira dimensão da representação social é o campo de representação e refere-se ao que está veiculado na sociedade sobre o objeto de representado. Tal componente exerce uma função organizadora para o conjunto da representação e é o que confere o peso e o significado às demais dimensões (MOSCOVICI, 1978). Posto isso, em nossa pesquisa o campo de representação estaria na articulação entre o significado que Mara atribuiu às informações que envolveu o objeto representado e suas atitudes. A interpretação dessa articulação apresentaremos a seguir, destacando o que percebemos como movimento de mudança e permanência na representação social da professora sobre as crianças negras.

Os dados coletados para essa dimensão não foram muitos em termos quantitativos, uma vez que estão diluídos nas outras dimensões já expostas. No entanto, selecionamos trechos que, em termos qualitativos, apontam elementos que auxiliaram na interpretação dessa categoria, bem como das representações sociais da professora sobre as crianças negras. O trecho destacado a seguir refere-se ao momento em que a professora expôs, entre outras coisas, sua opinião sobre a presença de personagens negros em livros para as crianças:

Eu acho assim, isso tem que ser uma coisa natural [livros com personagens negros] aonde a criança possa se ver e também a sua família. Então eu acho que vai chegar um dia que a gente não vai mais ter os livros para trabalhar a diversidade, nós vamos ter livros, vários, todos misturados, é isso que eu pretendo um dia, entendeu? Tem que ter, sim, livros [...] de negros, de índios, de brancos, de vários misturados. Agora a gente ainda está com pouco com esse enfoque. Olha, hoje eu vou trabalhar com a história tal, mas acho que não tem que ser assim [...] meu sonho é um dia ler um livro na segunda, outro na terça e aquilo ser tão natural que eu não estou trabalhando a diversidade pensando no negro, estou pensando em todos, não só no negro. Ah! porque tem que ser uma coisa comum. Não sei se eu consegui explicar (Professora Mara - entrevista).

Nesse trecho temos elementos que podem ser interpretados tanto como movimento de mudança como de permanência em relação ao modo como a professora ancora e objetiva sua prática pedagógica em relação à abordagem das diferenças. Quanto à tendência mudança, identificamos no discurso da professora o reconhecimento da importância de livros infantis que tenham personagens negros para que as crianças possam se identificar e também suas famílias. Assim, a professora pareceu ser favorável à possibilidade de as crianças negras e de outros grupos discriminados em nossa sociedade – que paulatinamente estão conquistando espaço nesse tipo de material – estarem aí representados. Essa posição indicou mudanças tanto em sua concepção sobre o tema quanto em sua prática pedagógica. Entendemos que essas foram ocasionadas pelo contexto social e político do país, que vem buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças, bem como a promoção da igualdade racial em todos os setores da sociedade.

Nesse contexto de mudança, consideramos positiva a crítica da professora, quando relata que atualmente as professoras quando dizem estar incluindo as diferenças no cotidiano escolar por meio de livros fazem de modo específico, ou seja, escolhem um livro que aborda uma diferença e o leem de modo pontual. Isso nos faz supor que sua inconformidade seja em relação às ações pedagógicas que ocorrem na instituição, ou seja, que abordam a temática somente de modo pontual. Para Mara, a temática deve fazer parte do cotidiano, tem de ser algo comum, e é aí que reside a mudança, o modo como significou/objetivou as informações recebidas. Ela entende que não é adequado inserir a temática racial apenas em alguns

momentos e/ou datas específicas, dando a entender que o negro só faz parte da escola e da sociedade em alguns momentos. No entanto, ela acabou admitindo que

[...] no mês de novembro a gente acaba reforçando isso [o trabalho com a temática], mas acho que isso tem que ser todo dia, toda semana, não tem [...] eu vou trabalhar o dia da Consciência Negra ou o dia do índio. Eu acho que não tem que ser isso, tem que ser uma coisa que está sempre ali presente (Professora Mara – entrevista).

Mesmo Mara admitindo realizar práticas com as quais não concorda, reconhece a importância de abordar a diversidade no cotidiano, nas pequenas e grandes ações, pelo fato de permearem as relações sociais estabelecidas no cotidiano. Porém, em outro trecho já citado – “[...] meu sonho é um dia ler um livro na segunda, outro na terça e aquilo ser tão natural que eu não estou trabalhando a diversidade pensando no negro, estou pensando em todos, não só no negro” – temos elementos de mudança e permanência. Mara explicita o desejo de um dia poder ler livros que tenham personagens de todas as raças e que não fossem mais necessários livros específicos, com enfoque nos personagens negros, e sim que a presença desses personagens se tornasse comum na literatura didática e paradidática. O que a professora menciona como um desejo – que estendemos como desejo de mudança – é também defendido por aqueles que trabalham para promover uma educação mais igualitária, em que os materiais pedagógicos, os conteúdos, as relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e entre crianças e crianças e as práticas desenvolvidas sejam capazes de promover a igualdade racial, de modo que as diferenças estejam de fato presentes e sejam respeitadas no ambiente escolar.

Porém, esse trecho nos faz supor que há permanência de representações sociais pautadas nos mitos e ideias que ainda sustentam o racismo no país, uma vez que Mara parece ainda compreender que ao trabalhar com livros que tenham personagens negros, estaria focalizando somente esse grupo. A professora argumenta não querer trabalhar as diferenças pensando somente nos negros, mas em todos, ponto em que também concordamos, considerando que não são somente os negros que são diferentes, mas todos nós. Chamamos a atenção para o fato de que os livros com personagens negros em destaque parecem não caber na representação social sobre o trato das diferenças da professora, o que nos faz supor que esta pode ainda estar ancorada no ideal de um país mestiço, plural, enfim, no discurso anti-racialista<sup>58</sup> e no direito de igualdade para todos. E é pautada nesses ideais e conceitos que objetiva/materializa sua prática: Mara tem resistência em incluir no cotidiano escolar livros

---

<sup>58</sup> O ideário antirracista nega a existência biológica de raças. De acordo com Guimarães (1999), tal ideal adentrou no imaginário da população brasileira dificultando o combate ao racismo, já que como há crença de que raça não existe, o que importa é a classe social. Para o movimento negro tal visão relaciona os problemas enfrentados pela população negra não ao pertencimento racial, mas a sua incapacidade. Assim, pode-se não usar raça para classificar as pessoas, mas isso não indica que não exista racismo.

com personagens negros, pois nesse ideal não caberiam livros e nem mesmo ações destinadas a um determinado grupo, porque sua premissa básica é de que somos todos iguais e que com tais práticas estaríamos discriminando os outros grupos. O ideal de democracia racial permanece na representação social da professora sobre os negros, reaparecendo sob a forma do sonho de uma sociedade melhor e mais justa, na qual todos sejam representados.

O modo como Mara representa a abordagem das diferenças parece ancorado na concepção de ações universalistas<sup>59</sup>, assim baseando-se nos discursos de direitos iguais para todos. Esse ideal traz riscos, pois deixa de problematizar que historicamente a população branca teve e ainda tem privilégios em todos os setores da sociedade, nas práticas escolares e nos materiais utilizados nesses ambientes. Enfatizamos que as ações da professora pareciam se basear ora em práticas universalistas ora em ações específicas. A concepção universalista apoia-se na ideia de Brasil plural. Entretanto, nessa lógica,

Ao mesmo tempo em que a nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 68).

Em pesquisa realizada no ano de 2008, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) alertou que, embora as políticas universais incidam em melhoria para todos, a desigualdade entre negros e brancos persiste, especialmente na área da educação. Nos termos do documento,

A discriminação motivada por sexo e por pertencimento a um grupo de cor/raça encontra-se disseminada em diversos campos da vida social. Se o sistema educacional é o campo no qual são reproduzidos muitos dos estereótipos de gênero existentes em nossa sociedade, no caso da questão racial ainda se constitui uma esfera marcada por fortíssimas desigualdades no acesso e na permanência dos indivíduos dos diferentes grupos populacionais. Esta é uma característica muito importante, na medida em que o acesso à escolaridade é uma das formas por excelência de ascensão social e de potencialização do acesso a muitos bens produzidos pela sociedade. Desta forma, enquanto as desigualdades raciais se perpetuarem no campo educacional, também está garantida a perpetuação de seus mecanismos de reprodução. Neste sentido, os indicadores educacionais se convertem em um importante instrumento de percepção do quão desiguais são as possibilidades de construção de oportunidades sociais para os diferentes grupos raciais (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2008, p. 4).

---

<sup>59</sup> O princípio da universalidade refere-se à responsabilidade dos governos de assegurarem a todas as pessoas, sem distinção de qualquer tipo, o acesso aos serviços públicos e aos direitos sociais: saúde e educação pública e gratuita, todos os direitos da previdência e da assistência social. “A defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentesco com o mito da democracia racial. Ambas realizam a façanha de cobrir com um manto democrático e igualitário’ processos de exclusão racial e social que perpetuam privilégios. Postergam igualmente o enfrentamento das desigualdades que conformam a pobreza e a exclusão social”. Disponível em: < [www.slideshare.net/.../manual-dos-dialogos-contra-o-racismo](http://www.slideshare.net/.../manual-dos-dialogos-contra-o-racismo)>. Acesso em 20 de outubro de 2009.

O modo como a professora representa a prática que aborda as diferenças faz com que deixemos de aproveitar certas oportunidades, que tinham o potencial de acelerar a promoção da igualdade racial, uma vez que ainda quer manter diluída a presença dos negros nos livros infantis. Além disso, outro motivo pelo qual classificamos a prática da professora na categoria foi a sua atitude contra o que se defende atualmente quando se fala de uma educação para a promoção da igualdade racial. Para garantir tal promoção, há sim necessidade de materiais pedagógicos que representem os diferentes grupos que compõe a população brasileira. Todavia, o momento da abordagem não deve ser específico: um momento para se falar dos negros ou dos indígenas; a cultura, os valores, as histórias e as brincadeiras desses povos devem estar incluídos no currículo já na educação infantil, que historicamente é e ainda está permeada de valores europeus (CAVALLEIRO, 2000; DIAS, 2006, 2007). Se se promoverem condições de a diferença ser reconhecida como um fato positivo, não como motivo de exclusão, a escola poderá contribuir para alterar as relações sociais existentes entre os diferentes grupos que convivem em seu ambiente.

Em atividade oferecida às crianças pela professora pudemos novamente identificar que o modo como ela objetiva a abordagem das diferenças repercute em sua ação pedagógica, o que inclui até mesmo a escolha dos materiais pedagógicos a serem utilizados no cotidiano. Constatamos que quando Mara trabalha as diferenças com as crianças utilizando o livro “Romeu e Julieta”, de Ruth Rocha<sup>60</sup>, a abordagem é baseada no fato de que não deve haver divisão entre as pessoas, principalmente pela cor de pele: enfatiza-se que o mundo fica mais bonito quando todas as cores convivem.

Temos também os diálogos estabelecidos entre Mara e as crianças que eram positivos, enfatizando que cada criança era diferente da outra. Contudo, sem problematizar que na sociedade há grupos que são privilegiados e é isso que precisa ser mudado. Esta abordagem poderia ter ocorrido, por exemplo, expondo às crianças que elas são diferentes entre si, propiciando momentos onde todas tivessem a oportunidade de se sentir bem com seu corpo, terem orgulho de suas características e sentirem que essas são valorizadas. Essa discussão com as crianças da turma seria possível e necessária, posto que mais de uma vez a pesquisadora

---

<sup>60</sup> O livro narra a história de duas borboletas, Julieta e Romeu, que vivem em um “reino” jardim onde os canteiros de flores eram divididos conforme a cor das flores. Assim, cores diferentes não podiam se misturar, sendo que em cada canteiro moravam famílias de borboletas da mesma cor das flores. Julieta era uma borboleta amarela do canteiro amarelo e Romeu uma borboleta azul do canteiro azul. Um dia, na primavera, Ventinho convidou Romeu para dar um passeio no canteiro amarelo. Chegando lá, Ventinho apresentou Romeu a Julieta e os dois logo ficaram amigos. Eles brincaram e saíram para conhecer melhor o reino, só que eles acabaram se perdendo, e seus pais, depois de muito relutarem, resolvem sair de seus próprios canteiros e se unir para encontrar os filhos. Graças a Romeu e Julieta as barreiras se quebraram e todas as borboletas passaram a viver juntas, e na primavera seguinte as flores nasceram todas misturadas e o jardim se transformou num maravilhoso arco-íris.

presenciou comportamentos<sup>61</sup> sinalizadores de compreensão das crianças sobre qual o grupo e as características privilegiadas na nossa sociedade. Seria preciso tocar nessas questões desde cedo, pois as representações que circulam na sociedade sobre os negros são aprendidas pelas crianças, que as reformulam nas práticas cotidianas e nos discursos (MINAYO, 1994). Esse fato confirma que o silêncio sobre as diferenças e os que elas significam em nossa sociedade, a crença de que entre as crianças e professoras de educação infantil não haveria manifestação de racismo, não impede que ocorram situações de preconceito e discriminação no espaço escolar. Ao contrário, pode permitir que cada criança construa a seu modo um entendimento do outro que lhe é diferente (CAVALLEIRO, 2000). Nesse sentido, a forma como a escola é organizada, os conteúdos privilegiados e as pessoas representadas transmitem às crianças negras e brancas oportunidades diferentes para se reconhecerem positivamente e serem aceitas. Poderemos ter, de um lado, as crianças negras com vergonha de suas características e de seu grupo, levando-as a desejar ser brancas, desejo impossível que acaba por comprometer sua autoestima e de outro, as crianças brancas com o sentimento de superioridade, tendo a escola como a legitimadora dessa compreensão.

Identificamos novamente o discurso ancorado na concepção universalista, quando Mara, ao ser questionada sobre o modo como percebia a receptividade das crianças em relação aos livros com personagens negros, relatou

[...] que é muito boa e a cada ano está melhor. Eu não sei [...] se eu mesma estou trabalhando melhor a diferença ou se as crianças estão cada vez vindo melhor, mas eu até conversei com as colegas, quando passo livros com crianças na cadeira de rodas, crianças negras, crianças japonesas, quando trago eu sinto que não tem mais aquela coisa da criança ficar [...] estranhar, ficar constrangida, ficar com medo de comentar alguma coisa (Professora Mara – entrevista).

Mara parece não querer abordar as diferenças por meio de livros que enfoquem somente negros, mas concorda em ler livros para crianças em que tenham representados outros grupos, como japoneses e cadeirantes. Tal fato nos faz pensar que um dos dilemas que Mara parece vivenciar é o fato de ficar dividida entre ações universalistas ou específicas. Nesse sentido, o que lhe falta, assim como para outras professoras, é compreender a

---

<sup>61</sup> Como exemplo podemos citar que um menino negro era chamado pelas outras crianças de Pelé e nas vezes em que as crianças se aproximaram da pesquisadora para contar o apelido, elas riam. Um menino negro relatou para a pesquisadora que tinha duas namoradas e que o outro amigo branco tinha só uma e que essa era burra e feia igual ao Jaime, menino negro da sala; outro menino negro relatou que tinham uma prima em outra turma e a descreveu como morena. A pesquisadora perguntou se a prima era parecida com ela, e ele prontamente respondeu: “Assim não, né?”, como se ser negra da tonalidade da pesquisadora fosse demais e não positivo. Os exemplos demonstram que as crianças compreendem que a criança negra de tonalidade mais escura só pode ter o apelido de Pelé, que mesmo sendo reconhecido como rei do futebol parece que ainda é vinculado a piadas. Ter uma namorada feia significa ter uma namorada negra. Assim, começam a não reconhecer beleza nas características das pessoas negras, questões que fazem parte da representação social sobre a população negra e que são valores que desde muito cedo as crianças podem manifestar.

importância de ações específicas que privilegiam determinados grupos excluídos e subjulgados ao longo da história do país.

Entretanto, salientamos que, de acordo com Spink (2004), a contradição faz parte das representações sociais, posto que a sua organização é constituída pelo conhecimento do senso comum, que não precisa é lógico e coerente. A autora lembra que “[...] há evidentemente um metassistema de regras que rege, também nesse caso, o “bem-fazer”; por exemplo, regras de cunho ideológico, *habitus* de classe ou mesmo regras ditadas pela tradição” (SPINK, 2004, p. 102, grifos da autora). Essa explicação nos dá possibilidade de compreender por que as representações sociais da professora sobre a abordagem das diferenças parecem estar ancoradas em discursos que valorizam a mestiçagem presente no país, ou seja, porque são influenciadas pelas permanências de concepções arraigadas sobre as relações raciais do país.

É preciso dizer que mesmo ancorada em permanências, Mara não deixou de reconhecer em alguns momentos, ainda que de modo não problematizado em sua prática pedagógica, as questões enfrentadas pelos grupos discriminados na sociedade brasileira. O que demonstra a possibilidade da existência de representações sociais diversas sobre o mesmo tema, bem como o seu caráter de processo inacabado. Percebemos desse modo que ao representar, ao tentar tornar familiar a temática racial, uma postura cobrada com mais ênfase desde a década de 1990, a professora revela elementos de permanência e mudança. De acordo com Spink (2004), isso ocorre devido à variedade de formas que as representações sociais têm assumido. Para a autora essas

[...] têm muitas vezes revelado a coexistência de representações arcaicas – resíduos do acervo cumulativo das produções culturais inscritas no imaginário social – e representações novas – produtos do encontro cotidiano com a ciência que circula por meio dos meios de comunicação. Essa coexistência de representações novas e arcaicas gera, sem dúvida, fascinantes questões sobre a existência de elementos universais nas representações de objetos socialmente valorizados que remetem a antigas controvérsias sobre a “mente coletiva” (SPINK, 2004, p. 102, grifo da autora).

Vemos com isso a possibilidade de cada indivíduo recriar representações sociais para atender a sua realidade específica – mesmo se pautando em aspectos da tradição e do passado – representações sociais com as quais possa sentir-se bem, transformar o que é estranho em algo familiar. De modo geral, trata-se de estabelecer seu campo de representação, espaço no qual estejam presentes aspectos compartilhados pela sociedade e outros significados recriados por ele.

No caso da professora Mara, entendemos que seu campo de representação foi constituído com base na realidade forjada pelo ideal de democracia racial e essa o significou,

o transformou em familiar, condicionando/objetivando sua prática pedagógica de tal forma que preza os diferentes grupos que compõem o país, reconhece a existência e os efeitos de ações preconceituosas e discriminatórias, mas olha para elas almejando que um dia todos sejam iguais como se isso fosse possível e deixa de mencionar que o importante de fato é que seja oferecida à todas as crianças possibilidade de desenvolvimento igualitário dentro do ambiente escolar.

## Considerações Finais

*A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças (GOMES, 2007, p. 102).*

As relações raciais nos contextos educativos têm revelado impasses e mudanças principalmente ao que tange ao potencial de práticas pedagógicas serem capazes de promover a igualdade racial no ambiente escolar, merecendo assim, muito estudo e uma contínua reflexão para que as conquistas já alcançadas não sejam perdidas e representem perdas para a população negra e branca.

Nesse sentido, a educação é vista como ferramenta, podendo viabilizar a igualdade racial e contribuir decisivamente para a mudança das representações sobre a população negra, presentes no imaginário coletivo da sociedade brasileira (MUGANGA, 2001).

Partindo desse contexto, os objetivos da pesquisa foi o de apreender e interpretar as representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva de uma professora de educação infantil bem como analisar como essas refletem na sua prática pedagógica. A fim de cumprir os objetivos, optamos pelo referencial teórico das representações sociais elaborado por Moscovici (1978, 2003) e por sua seguidora Jodelet (1985, 2000).

As representações sociais de modo geral, são definidas como um sistema de interpretação da realidade, que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social, permitindo-lhe interiorizar as experiências, as práticas sociais e os modelos de conduta ao mesmo tempo em que constrói e se apropria de objetos socializados. A relevância das representações sociais, desse modo, está no fato de que elas fundamentam práticas e atitudes dos sujeitos (MOSCOVICI, 1978, 2003; JODELET, 1985, 2000).

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa pretende colaborar para que as professoras educação infantil possam refletir sobre as representações sociais que possuem a respeito das crianças negras, e em posse de tal conhecimento planejar e (re) planejar constantemente sua prática, a fim de problematizar-se e de que forma está oferecendo as crianças negras possibilidades igualitárias para desenvolverem sua identidade racial e o orgulho de suas características físicas dentre outros aspectos. E principalmente, se e como as

relações raciais e as ações pedagógicas estabelecidas em sua turma, podem auxiliar as crianças a compreenderem as diferenças como natural e positivo, e assim construir um ambiente escolar que tem potencial para promover a igualdade racial.

Desse modo, a intenção de tal articulação - representações sociais e relações raciais - é que as professoras possam compreender quão significativas são suas ações cotidianas e as possíveis implicações sob as crianças, tanto negras quanto brancas e em sua prática pedagógica. Consideramos essencial tal reflexão, posto que as representações sociais que as professoras possuem das crianças negras ditam as relações sociais que manterá com essas e sua prática pedagógica.

Nesse sentido, conhecer e interpretar as representações sociais passa a ser fundamental, posto que essas por serem, também, pautadas em crenças arraigadas, passam despercebidas e sem dificuldades no cotidiano, tornando-se parte da prática pedagógica das professoras, sendo vistas como algo 'natural'. Desse modo, como traz Moscovici (2003, p. 36), a solução é que “nós devemos levar ao centro do palco o que nós procuramos guardar nos bastidores laterais”, assim devemos expor e tentar problematizar as nossas representações, para tentar superar o que está nos bastidores.

Acreditamos assim, que seja por meio da educação, que podemos conseguir modificar representações sociais inadequadas sobre as crianças negras e mesmo sobre a abordagem das diferenças na educação infantil. Conforme afirma Munanga (2001):

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2001, p. 9).

Para Moscovici (1978), a educação também é fundamental para as representações sociais, posto que é por meio da educação que essas se constituem, e isso ocorre a partir de experiências, informações, conhecimentos e modelos de pensamento que são difundidos no ambiente escolar. Assim, é por meio das ideias difundidas na escola que ocorrem as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, que as representações se constituem e se perpetuam, são re-pensadas e (re) apresentadas.

Desse modo, o estudo das representações sociais na educação representa a possibilidade de compreender os processos simbólicos envolvidos nas práticas dos professores (ALVES-MAZZOTTI, 1994). Sendo “[...] útil também para a compreensão do que ocorre na sala de aula, ao longo da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto

de vista dos objetos de saber ensinados quanto dos mecanismos psicossociais, às vezes muito finos, em ação nas aprendizagens” (GILLY, 2001, p. 337).

A fim de atingir o objetivo da pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa na perspectiva etnográfica, utilizando como procedimentos: observação do cotidiano em uma turma com crianças de cinco anos numa Emei na cidade de São Paulo entre os meses de março a dezembro de 2008, entrevista com a professora colaboradora e análise de documentos institucionais (publicações da Secretária Municipal de Educação - SP; projeto pedagógico da escola em que foram realizadas todas as observações; atividades registradas no semanário da referida entrevistada e textos destinados a formação em serviço nos horários coletivos) dando ênfase ao o que e como abordavam a temática racial.

Ao entrar na Emei onde a pesquisa foi realizada houve estranhamento por parte da pesquisadora, posto que constatou a presença de cartazes e fotos com crianças e adultos negros e indígenas, bonecas (os) negras (os) e indígenas, além de um Papai Noel negro fazendo parte da decoração de Natal.

Em conversar com a diretora, em sua sala, pode constatar também a existência tanto livros infantis com personagens negros quanto específicos sobre a temática racial e educação destinados à formação das professoras. Foram inicialmente esses fatos que impulsionaram a pesquisadora a realizar a pesquisa na instituição.

Vimos a possibilidade de questionar como as professoras da instituição lidavam como a temática racial, como eram as relações raciais estabelecidas neste espaço, o que de fato significava todos aqueles materiais que representavam as diferenças tão presente em nosso país, e quais aspectos presentes na organização da escola que possibilitaram a presença dos materiais mencionados. Algumas destas questões foram respondidas outras não, além disso algumas foram surgindo e delineando o encaminhamento da pesquisa.

O primeiro contato na Emei foi com a diretora Carmem (negra), que mostrou-se interessada na temática da pesquisa e relatou que já tinham desenvolvido um trabalho na escola contemplando a temática. É inegável que a presença de uma diretora negra, fez com que algumas das perguntas acima fossem rapidamente respondidas, posto que atrelamos sim, a sua presença a existência dos materiais pedagógicos mencionados. Posto isso restava saber como as professoras significavam a presença desses materiais, utilizavam-no de modo intencional, ou seja, com o intuito de incluir a temática das diferenças em sua prática. Como representavam essa prática, quais representações sociais tinham das crianças negras?

Com o desenvolvimento da pesquisa de campo aliado ao aprofundamento teórico, mais questões foram sendo formuladas e respondidas. Uma das primeiras e que se

configurou como fundamental, porque a partir dela delimitamos de fato o que estávamos considerando para identificar e interpretar as representações sociais da professora foi: o que é estranho para a professora Mara? Essa pergunta é posta pelo fato de que criamos representações sociais para transformar algo estranho em familiar e assim compor nossa realidade social.

Pensando no objeto de pesquisa, no modo como as relações raciais estão constituídas no país e como se configura na educação infantil, na própria constituição da turma da professora Mara, composta por crianças negras, indígenas e brancas, dos lugares que tinha atuado como professora, ou seja, majoritariamente em escolas de educação infantil municipais, e concluímos que não poderia ser a presença física das crianças negras consideradas estranhas à professora.

Consideramos então o contexto político e social no qual ocorreu a formação da professora, fim da década de 1990, momento nas quais as instituições presentes na sociedade estavam sendo incitadas, sobretudo pelas ações dos movimentos negros, a combaterem o racismo e a promoverem a igualdade racial, o que denotou para a educação, mas não só para ela, a inclusão da temática nas práticas pedagógicas, nas relações sociais estabelecidas nessas instituições dentre outras coisas, temos também a presença da diretora Carmem, o que nos fez concluir que o incomum para a professora e que a faria criar representações sociais seria a inserção da temática racial na educação infantil, o como abordar as diferenças raciais e o que elas significam em nossa sociedade seria o estranho, fazendo com que criasse representações sociais referentes tanto as crianças negras quanto ao trato pedagógico das diferenças.

Entendemos que o contexto social e político citado, poderiam influenciar no modo como a professora via as crianças negras e sua prática. Com isso queremos dizer que as representações sociais da professora sobre as crianças negras não poderiam ser interpretadas desvinculadas das questões elencadas acima. Portanto, quando nos questionamos quais representações sociais a professora tinha sobre as referidas crianças não poderíamos tentar interpretá-las sem entender concomitantemente como a professora representava a diversidade e as diferenças, como as tornava familiar e em que as ancorava e como objetivava.

Tendo claro o aspecto exposto, precisávamos identificar em quais referências a professora ancorava suas representações sociais tanto das crianças negras quanto da abordagem das diferenças raciais na sua prática pedagógica. Apoiando-se no referencial teórico adotado, entendemos que as representações sociais são tidas como realidade concreta, que moldam o pensamento social e conseqüentemente nossas ações e percepções sobre

determinado assunto e pessoas, sendo forjadas e reproduzidas por meio das teorias do senso comum presentes nas interações sociais.

Considerando o que foi dito e problematizando sobre a questão racial no Brasil, entendemos que as representações sociais da professora Mara sobre os temas já expostos, apoiavam-se nos discursos construídos social e historicamente sobre os negros, e esses têm potencial para influenciar e direcionar as relações sociais estabelecidas cotidianamente. Tais discursos são pautados nas teorias racistas do século XVIII e nos conceitos atrelados a essas, ou seja, raça e racismo e no modo como estes foram operacionalizados no país, sobretudo, com base nos ideais de democracia racial e de branqueamento.

Ressaltamos que, de acordo com o referencial adotado nesta pesquisa, não ocorre uma simples aplicação dos conceitos acima para a realidade vivida pela professora. Para tornar familiar o que lhe é estranho Mara utiliza também outros elementos, sejam de sua história profissional, pessoal - qual pressupomos que já possui concepções pré-estabelecidas para determinados assuntos - quanto das relações sociais estabelecidas, nesse caso consideramos que algumas atitudes da professora em relação a temática foram influenciadas pelas intervenções da diretora.

Nesse contexto, embora o foco da pesquisa não fosse a diretora, não pudemos ignorar sua condição social e racial, ou seja, o fato de ser mulher e negra, pois avaliamos que tais fatos poderiam ter colaborado no modo como Carmem orientava as professoras em relação à temática racial, o que pode também ter influenciado a prática de Mara.

Consideramos que Carmem avançou se compararmos o que a pesquisa de Gomes (1995) verificou ao entrevistar mulheres negras no magistério. A autora constatou, que o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade era o mais usado entre as profissionais, e assim concluiu:

Um novo círculo vicioso se repete. A então criança negra, agora professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher, a não-existência de professoras negras poderia justificar a ausência da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar de esse número ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola (GOMES, 1995, p. 118-119).

Carmem ao contrário do que encontrou Gomes (1995) estava tentando incluir a temática na instituição pesquisada. Entretanto, por ocasião da pesquisa de campo, supomos que a tentativa e vontade vinham somente por parte da mesma, posto que percebemos que as

professoras de modo geral, não abordavam a temática e quando faziam, pressupomos que fosse, exclusivamente, por influência da diretora.

Desse modo, inferimos que tínhamos, a diretora almejando incluir no currículo da Emei a temática, de um lado, e de outro lado o grupo de professoras ainda não sensibilizadas com a temática. No entanto, mesmo as professoras ainda não sensibilizadas com a temática, não podemos dizer que as ações da diretora não surtiram efeito, devemos considerar a proposição dos filmes animados, assim como outras de suas ações mencionadas no decorrer do texto, como atos que tiveram potencial para despertar nas professoras a reflexão sobre as relações raciais na educação infantil.

Com os dados compilados e a análise realizada concluímos que as representações sociais da professora sobre as crianças negras e a abordagem das diferenças ainda estão pautadas, ancoradas mais no modo como o racismo foi operacionalizado no país, ou seja, por meio dos ideais de democracia racial e branqueamento da população do que na promoção da igualdade racial.

Contudo, conforme mencionamos não há uma simples reprodução dos conceitos e teorias para as ações cotidianas, ao representar algo nós (re) apresentamos, (re) significamos com base em outros referenciais construídos de acordo com as interações e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Sendo assim, interpretamos que Mara ao representar a temática, ancorou em aspectos que cabiam no que parece de fato acreditar e almejar, ou seja, na existência da democracia racial no Brasil e, sobretudo, nas relações estabelecidas na Emei.

Desse modo, ao analisar suas representações sociais acerca da temática exposta e como se manifestam na prática pedagógica constatamos que ambas estão sendo constituídas por: movimentos de mudanças, pois a professora tem compreensão dos danos causados à população negra, advindos da manutenção de práticas preconceituosas e discriminatórias na sociedade e na educação. Verificamos também, o que estamos considerando início de uma prática que tem potencial para promover a igualdade racial, pelo fato de Mara reconhecer as diferenças como algo positivo, tentar desmitificar estereótipos exteriorizados ou não pelas crianças, presentes nos materiais pedagógicos e mesmo na atividade oferecida dentre outros aspectos e por movimentos de permanências e contradições, posto que Mara ancora suas representações sociais sobre as crianças negras, também pelo modo como o racismo foi operacionalizado, ou seja, baseado na ideia de ausência de conflitos, no ideal de igualdade independente do pertencimento racial.

Sendo assim, o que se refere às permanências e até mesmo às contradições, mencionamos o fato da professora, mesmo sendo favorável e compartilhando certas

concepções em relação à abordagem das diferenças no ambiente da educação infantil, quando referia-se especificamente às diferenças pautadas no pertencimento racial, surgiam núcleos de estabilidades e de conservações ancorados no modo como o racismo se desenvolveu no país. Ou seja, o discurso parecia estar pautado, na concepção de que vivemos em uma democracia racial, originada pela mistura racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos. Com tal fato confirma-se que a democracia racial “[...] pode também ser vista como a institucionalização de um sistema de orientação de ação (práticas, expectativas, sentidos e valores arraigados no senso comum)” (GUIMARÃES, 2001, p. 129). O que nos autoriza a pensar que o ideal de democracia racial ainda orienta fortemente as ações, assim como as representações sociais fazem, que essas sejam também formadas da junção de mitos e teorias que são absorvidas pela população, sendo entendidas como verdade.

Entretanto, sabemos que tal cordialidade do povo brasileiro esconde outras ideologias e mascara ambiguidades, como o ideal de branqueamento, processo de miscigenação visto como meio ininterrupto por meio do qual se realizaria a democracia racial. Assim, para D’Adesky (2009),

O ideal de branqueamento, que se apresenta por meio da miscigenação como um anti-racismo, revela na realidade um racismo profundamente heteróforo em relação ao negro. De fato, ele oculta uma integração distorcida, marcada por um racismo que pressupõe uma concepção evolucionista da caminhada necessária da humanidade em direção ao melhor, isto é, em direção a uma população branca, pelo menos na aparência (D’ADESKY, 2009, p. 69).

A ambiguidade é presente mesmo quando há a valorização da mestiçagem, posto que essa só é valorizada porque ainda é atrelada ao ideal de branqueamento difundido na sociedade. Podemos perceber tal fato quando somente as reivindicações do movimento negro que se adequam a esses ideais são passíveis de serem incorporadas pelo Estado. Nesse contexto, Guimarães (2001) afirma que da lista de reivindicações do movimento negro, dos últimos quinze anos:

Algumas de suas reivindicações encontraram respostas rápidas por parte do estado brasileiro, tais como as que poderiam mais facilmente caber na atual matriz de nacionalidade, cujo teor é o do sincretismo das três raças fundadoras. Aliás, foi a partir da compreensão muito peculiar da multiracialidade e do multiculturalismo como síntese (à maneira freyreana), e não como convivência entre iguais (à maneira norte-americana), que os brasileiros passaram a aceitar algumas teses do movimento negro, tais como o respeito às tradições e às expressões culturais de origem africana e à estética negra [...]. Outras demandas, entretanto, como aquelas que dizem respeito ao combate as desigualdades raciais na distribuição de renda e no acesso aos serviços públicos, que exigem políticas afirmativas e inovadoras, encontram, ainda hoje, grande resistência (GUIMARÃES, 2001, p. 135 – 136).

Diante desse quadro, é possível supor que a incorporação de novas posturas quanto às relações raciais e o contato com informações sobre o papel do negro na cultura e história brasileiras ainda estejam em conformidade com nossa narrativa de origem, o mito da democracia racial, uma vez que a valorização dos grupos raciais que compõem o cenário brasileiro sempre foi apregoada, ao menos no discurso.

Nesse sentido, podemos dizer que o modo como Mara representa as crianças negras e a abordagem das diferenças nos evidenciou traços de mudanças ao mesmo passo que possui pontos de contradição. Entretanto, tal ambiguidade parece ser próprio do modo com as relações raciais se desenvolveram no país, com isso podemos dizer que Mara re-criou.

Corroborando com o que foi dito, Gomes (2007) nos chama atenção para fato de que no caso específico da questão racial, a ambiguidade continua sendo uma das formas mais ardilosas do racismo brasileiro se manter e se expressar. “Sendo assim, o racismo ambíguo brasileiro sempre foi um campo fértil para a construção de ideologias e pseudo-teorias raciais no passado e para a perpetuação de desigualdade entre negros e brancos que se mantém no presente” (GOMES, 2007, p.101).

Nesse contexto, será que poderíamos supor que as permanências e contradições encontradas na representação social e na prática de Mara já eram esperadas, já que também fazem parte da construção ideológica do racismo no país? Uma das afirmações de Gilly (2001) nos ajudou a pensar a questão posta. Tal autor anuncia que:

Desde o início, a escola obrigatória é marcada por uma contradição profunda entre o discurso ideológico igualitário, que vê na instauração do direito à instrução para todos, nos bancos de uma mesma escola, um meio de suprimir as distinções de classe; e um funcionamento não-igualitário, que se traduz por diferenças de desempenho relacionadas às diferenças sociais e pela existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e para as camadas abastadas (GILLY, 2001, p. 323).

Destacamos esse fragmento não com a intenção de responder a questão acima, mas para fazermos refletir tanto na pergunta quanto na afirmação do autor.

Considerando a questão exposta e compreendendo que a educação possa exercer forte ação na prevenção do racismo e promoção da igualdade racial, as reflexões e os questionamentos formulados no decorrer desta pesquisa assinalam que se faz necessário potencializar os traços de mudanças observados na professora Mara, uma vez que podem e devem ser estendidos à outras professoras, a outras escolas etc.

Acreditamos que isso poderá ser possível por meio de formação específica, sobre a temática racial e educação, destinada aos professores, uma formação que forneça informações

do como o racismo e seus desdobramentos estão presentes em práticas escolares e não-escolares, em nossas percepções sobre a população negra, nos materiais pedagógicos que escolhemos, em nossas relações sociais etc.<sup>62</sup>

Tais aspectos têm o potencial de permitir que as professoras façam emergir suas representações e reflitam sobre como essas incorrem em sua prática pedagógica. Para isso os professores precisam dar-se conta de que também reproduzem o racismo, somente com essa certeza poderão refletir sobre suas atuações, tentando deixar longe de si e das crianças sentimentos de inferioridade, de submissão, atitudes estereotipadas em relação à população negra, comprometendo-se com uma educação anti-racista e contribuindo para uma educação de qualidade.

Para Cavalleiro (2005) uma educação anti-racista se compromete com o desarraigamento do preconceito e da discriminação, presentes no cotidiano escolar

[...] prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilite a convivência positiva entre todos. Toda a qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto pra reflexão e ação. As vítimas e protagonistas dessas situações não são culpados por tais acontecimentos, vistos que são resultantes das relações em nossa sociedade (CAVALLEIRO, 2005, p. 157).

Assim, temos uma educação calcada em práticas que consideram a desigualdade racial nos contextos das relações raciais e que possibilita/permite a reflexão sobre as diferenças raciais, auxiliando para a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminações e hierarquização racial nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

No entanto, ressaltamos que qualquer formação realizada que tenha o intuito de mudar práticas visando, sobretudo, a reeducação das relações raciais não pode deixar de considerar, primeiramente, quais representações sociais os indivíduos possuem sobre a temática, posto que será a partir dessas que significaram os conteúdos aprendidos. Para Alves-Mazzotti (1994), abordar as representações dos professores é essencial se o que se deseja é mudar a sociedade também por meio da educação, para que isso ocorra deve-se compreender os processos simbólicos advindos de fatores sociais e como esses agem sobre o processo educativo e, a partir disso, elaborar ações de formação, que possam abordar e promover a reflexão a respeito das concepções e percepções muitas vezes tão arraigadas que os professores não se dão conta que praticam e que são condizentes com essas. Quando nos

---

<sup>62</sup> A pesquisa desenvolvida por Guimarães, C. (2000) confirmou a importância da formação dos professores quando almejamos mudar práticas consideradas inadequadas presentes na educação, pois tais resultados ratificaram a possibilidade de transformação das representações sociais mediante os conhecimentos científicos.

reportamos a questão racial essa problemática fica mais latente.

Nesse sentido, a presente pesquisa ao interpretar que as representações sociais de uma professora de educação infantil sobre as crianças negras e a abordagem das diferenças são permeadas por movimentos de mudanças, permanências e contradições e baseiam-se no modo como a temática racial foi e vem sendo tratada no país e na educação, aponta como essencial – se de fato queremos uma educação onde todos os grupos sejam contemplados e respeitados em suas diferenças – que seja oferecido aos profissionais da educação cursos de formação específicos sobre a temática racial.

Tais cursos devem ter como um dos seus objetivos investigar, fazer emergir entre os participantes as representações sociais que possuem sobre a referida população, bem como o que os motiva a agirem de determinada maneira, porque escolhem tais materiais e deixam de escolher outros, como significam os discursos de respeito e valorização da diversidade e das diferenças tão difundidos no país e em especial nas políticas públicas educacionais.

Sobre o último item acima, que versa sobre o modo como os professores vêm significando os discursos de respeito e valorização da diversidade e das diferenças difundidos nas políticas públicas educacionais, a pesquisa apontou como um tema a ser estudado, em articulação com as representações sociais, posto que é a partir de mudanças na sociedade que também podemos (re)apresentá-las, o que pode significar / objetivam mudanças, positivas, de atitudes. Sendo assim, é necessário saber o que as políticas públicas expressam a respeito e que podem estar influenciando a constituição das representações dos professores.

Por fim, reiteramos o potencial da teoria das representações sociais no intuito de imprimir mudanças na prática educativa, posto que permite compreender não somente o que se passa na cabeça dos professores, mas além disso compreender como e por que as percepções, atribuições, atitudes e expectativas sobre as crianças negras são construídas e mantidas. Ao saber de tais referências, pode-se elaborar cursos de formação que possam ir ao cerne da questão. No entanto, o não acesso à informação e formação específica para a sua prática em relação à temática, não isenta os professores de responsabilidades e sensibilidade com o tratamento das diferenças.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A criança negra, uma criança e negra.** < Disponível em: [http://www.sceren.fr/revueVEI/158/varia\\_en\\_ligne](http://www.sceren.fr/revueVEI/158/varia_en_ligne). Acesso em 12 dez. 2009.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representação social: aspectos teóricos e aplicações em educação. **Em Aberto**. Brasília. v.14, n.61. jan/mar. 1994.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**. vol.18, n.43. Campinas. Dez.1997.
- ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Os estudos etnográficos e a reconstrução do saber didático. **Revista ANDE**, São Paulo, ano 12, n.19, p. 17 - 21, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. **A multiculturalidade na educação estética**. In: SME-SP. Caderno Temático de Formação I. São Paulo: SME/ATP/DOT, pp. 21-23, 2003.
- BERNADINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro Asiáticos**, ano 24, n.02, p.27-273, 2002.
- BRASIL. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**. Brasília: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009a.
- BRASIL. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica-diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da educação básica, 2009b.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL, **Parecer nº. CNE/CP 003/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2004.
- BRASIL, **Lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. *Diário Oficial*, Brasília, 10 de janeiro de 1996. Altera a lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e dá outras providências, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília: MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL, Ministério da educação. Secretaria do ensino fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/COED, 1995.

CANEN, Ana; Oliveira, Angela. M.A. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p.61–74, 2002.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.77, dez. 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial.** In: Fátima Vasconcelos da Costa; Veriana Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa. (Org.). Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação. 1 ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007, p. 117-139.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei federal no. 10.639/03. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Veredas das Noites sem Fim: Socialização e Pertencimento Racial em Gerações Sucessivas de Famílias Negras.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do lar ao silêncio o escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil.** São Paulo. Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola.** In: LIMA, Ivan Costa (org). Os negros e a escola brasileira. Florianópolis. n° 6, Núcleo de estudos negros, 1999. (Série Pensamento negro em Educação).

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. **Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negro (as).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2003.

CRAWFORD, J.; JARAMILLO, N.; MCLAREN, Peter. Cultura e educação multicultural. **Revista Infantil.** Ano V. n 15. Nov. 2007/fev2008.

CUNHA JR. Henrique. A indecisão dos pais face à discriminação racial na escola pela criança negra. **Caderno de Pesquisa**, 63, nov. 1987.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro, Roço, 1997.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, v.1/2, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **O desafio pedagógico de formar professores para promover a igualdade racial na escola**, 2006. Disponível em: <  
[http://www.mulheresnegras.org/Text\\_educ.html](http://www.mulheresnegras.org/Text_educ.html)>. Acesso em: 05 de agosto. 2008.

DOCUMENTO DA MARCHA Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, por uma Política Nacional de Combate ao Racismo e a Desigualdade Racial, 1995. Disponível em: [http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha\\_Zumbi\\_1995](http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995). Acesso em: 10 de outubro. 2009.

DURKHEIM, E. **Representações individuais e representações coletivas**. In: DURKHEIM, E. Sociologia e Filosofia. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

DUVEEN, Gerard. **Introdução: O poder das ideias**. In: MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

EMEI. **Projeto especial de ação**, 2008.

ERICKSON, Frederick. **Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza**. In: WITTRUCK, M.C. (org). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observacion. Barcelona. Paidós, 1989.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição Densa: Por uma teoria Interpretativa da Cultura**. IN: GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Editora Guanabara, 1973.

GILLY, Michael. **As representações sociais no campo da Educação**. In: JODELET, Denise. Representações sociais (org). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro**. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, p.75-85, jan/jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 21, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Caderno de Pesquisa**, 63, nov. 1987.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 1985
- GUARESCHI, Pedrinho. **Sem dinheiro não há salvação**: ancorando bem e o mal entre neopentecostais: In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **13**(2): 121-142, novembro de 2001.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v29, n.1, p.93-107, jan/jun.2003.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. Editora 34. São Paulo, 1999.
- GUIMARÃES, Célia Maria. **Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos Educacionais**. In: GUIMARÃES, Célia Maria (org.). Perspectiva para a educação infantil. 1 ed. Araraquara: Junqueira& Marin, 2005.
- GUIMARÃES, Célia Maria. **Representações Sociais e Formação de Professores Pré-escolares**. 2000. (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília.
- HASEMBALG, Carlos. Desigualdades sociais e oportunidade educacional - a produção do fracasso. **Caderno de Pesquisa**, 63, nov. 1987.
- HASEMBALG, Carlos. A. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andréas. **Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”**. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

INSTITUTO DE ECONOMIA APLICADA. **Retrato das Desigualdades de gênero e raça**. Luana Pinheiro ... [et al.]. – 3. ed. Brasília: IPEA:SPM: UNIFEM, 2008.

JODELET, Denise. **La representación social: fenómenos, concepto y teoría**. In: MOSCOVICI, Serge. (Org). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona (Es): Paidós, 1985.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, Denise. *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001a.

JODELET, Denise. **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001b.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. trad. Dantes Moreira Leite. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1973.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho; SANTOS, Sônia Querino dos Santos e. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v,16, n.58, p.95-1112, jan./mar. 2008.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

MADEIRA, Margot Campos. **Um aprender do viver: educação e representação social**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 239-250.

MADEIRA, Margot Campos. Representações Sociais: pressupostos e implicações. **Revista Brasileira. Estudos Pedagógicos**. Brasília, 72, maio/ago, 1991 (p.129-144)

MERCADO, Ruth. **La construcción de la documentación etnográfica**. In: ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. (org). *La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe Final*. Vol.3. México, 1987.

MINAYO, Maria C. de S. **O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho A; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral, Zahar. 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**, São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: BRANDÃO, André Augusto (org). Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira: Niterói. RJ. Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Prefácio.** In: SANTOS, Gislene Aparecida. A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp, Pallas, 2002.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 3. ed. Brasília: Ministério de Educação, 2001.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lília Mortiz. Estudos e Pesquisas. Racismo: perspectiva para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

NEGRÃO, E. V. A discriminação racial nos livros didáticos e infanto-juvenis. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.63. nov. 1978, p. 86 – 87.

OLIVEIRA, Fabiana. **Relações raciais na creche.** In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, PINTO, Regina Pahin (org). Negro e educação n.3 escola, identidades, cultura e políticas públicas, 2005.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal de São Carlos, 2004.

PINTO, R. P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.63. nov. 1978, p. 88 – 92.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Caderno de Pesquisa**, 63, nov. 1987.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/fev/mar, 2001, n.16.

ROCHA, Lauro Cornélio da. **A formação de educadores(as) na perspectiva étnico-racial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001-2004).** In: ROMÃO, Jeruse (org.) História da educação do negro e outras histórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005.

ROMANELLI, Geraldo. **A entrevista antropológica: troca e alteridade.** In: ROMANELLI, Geraldo (org). Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa. Ribeirão Preto, Legis Summa, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros-didáticos brasileiros e seu combate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e o processo de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, nº 107, julho de 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. **Criança pequena e raça na PNAD 87.** São Paulo, FCC/DPE, 1997 (Textos Fundação Carlos Chagas, n 13).

ROSEMBERG, Fúlvia. **Relações raciais e rendimento escolar.** Cadernos de Pesquisa, n 63, São Paulo, 1987. p. 19-23.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986, 2v.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Bel. **Educação para todos ou nem “um” a menos: inclusão da temática racial no cotidiano escolar.** In: Leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. Caderno temático de formação I. São Paulo: SME/ATP/DOT, 2003

SANTOS, Gislene Aparecida. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros.** São Paulo: Educ/Fapesp, Pallas, 2002.

SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.**

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade.** In: História da vida privada no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v.4.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org). **Raça e diversidade.** São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, EDUSP, 1996a.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Usos e abusos da mestiçagem no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. **Afro-Ásia**,18 (1996b), 77-101.

SCHWARCZ, L. M; REIS, L.V.S. **Negras imagens.** São Paulo: Edusp, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 - 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. **O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo.** In: SEYFERTH, Giralda et., al. **Racismo no Brasil.** Peirópolis, São Paulo: ABONG/ ANPED, 2002.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou?.** In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25°. Reunião Anual, Trabalho apresentado no GT7. Caxambu: 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/25ra.htm>>. Acesso em: julho. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Pode a educação prevenir contra o racismo e a intolerância?** In: SABÓIA, Gilberto Vergne (Org). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. (org.) **O pensamento negro em educação no Brasil.** São Carlos: Editora da UFSCAR, 1997

SILVA, Vera Lúcia Neri da. **Os Estereótipos Racistas nas Falas de Educadoras Infantis – Suas implicações no cotidiano educacional da criança negra.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2002

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 112, março, 2001, p. 7-31.

SOUZA, Andréia Lisboa de. **Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos.** In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

SPERBER, Dan. **O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas.** In: JODELET, Denise. **Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

SPINK, Mary Jane P. **O estudo empírico das Representações Sociais.** In: SPINK, Mary Jane P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Relações Raciais na sociedade brasileira. Caderno Penesb,** Rio de Janeiro – Niterói, n.7, p. 261-283, 2006.

UNIVERSIDADE DA SÃO PAULO. **Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT).** 2. ed. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009.

**APÊNDICE**

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

## **Entrevista**

- Agradecimentos
- Termo de anuência

### **Infância (formação pessoal)**

1. Conte-me um pouco sobre a sua infância. Onde nasceu e cresceu.
2. Amizades mais próximas - melhores amigos (as).
3. Havia recomendação da família (mãe/pai) em relação às amizades e namoros. Quais? Como vê tais recomendações hoje?

### **Escola (formação escolar)**

1. Conte-me sobre algumas lembranças dos primeiros anos na escola. Com quantos anos entrou na escola; relacionamento com os professores (as) e colegas;
2. Como eram seus professores (as). Lembra-se de algum que tenha te marcado?

### **Atuação profissional**

1. Conte-me um pouco sobre sua formação e sua trajetória como professora (tempo de atuação no magistério, como veio tornar-se professora);
2. Fale um pouco de sua prática pedagógica. Como elabora as atividades?; Quais seus principais objetivos? São objetivos únicos para a formação ao final do ano ou específico para cada bimestre?
3. Tem liberdade para propor as atividades?
4. Tem algum tema que gostaria de ter trabalhado, que considere importante e não o fez? Por quê?
5. Em quais materiais se apóia?
6. Avalia as atividades produzidas pelas crianças? Por que? Como faz? Utiliza algum critério? Quais?

7. Quais assuntos são tratados nas reuniões pedagógicas e na JEI? E qual poderia ser abordado?
8. Qual é a sua concepção de criança?
9. Em sua opinião qual a função da educação infantil. Como tenta colocar em prática? Como acha que as famílias vêem a educação infantil?
10. O que é essencial que as crianças aprendam na educação infantil?
11. Fale sobre o desenvolvimento infantil. Para você cada criança tem seu próprio desenvolvimento?. O que mais diferencia as crianças além do desenvolvimento?
12. O que representou o Projeto EU? Qual era o seu objetivo?. Como você auxilia as crianças no seu autoconhecimento para além do projeto?
13. Há atividades que permitam que cada criança viva sua identidade? Quais? Como são desenvolvidas?
14. Incorpora na sua prática atividades que valorizem as diferenças? Por quê?. Conte como aborda a questão? Como é a receptividade das crianças?
15. O que te motivou a propor tais atividades?
16. Como acha que as crianças negras percebem os livros de histórias com personagens negros?
17. Acha relevante para a vida das crianças trabalhar com essa temática?
18. Em sua opinião a cor/raça afeta as relações sociais e o desenvolvimento das crianças negras e brancas? Se sim, como acha que isso acontece? E por que se dá essa influência?
19. Nas suas atitudes e conversas com as crianças, se preocupa em fazê-las refletir sobre seus atos? Evita falas que sejam estereotipadas? A que você atribui essa sua prática?, A formação acadêmica ou a Emei? Quais são os fatores que a levam a agir desse modo?
20. O que acha dos cadernos do Programa Orientações Curriculares? Fale os pontos que considera interessante;
21. Propôs alguma atividade com as informações dos cadernos? Qual caderno? Qual foi a atividade proposta? Como fez?

### **As crianças**

1. Fale sobre as crianças da sala, como é o relacionamentos entre elas? Quais expectativas possui em relação às mesmas? As expectativas são iguais para todas as crianças?
2. Possui alguma prática prevista para alguma criança específica? Por que? O que faz?
3. Teve a oportunidade de acompanhar algumas crianças desde quando entraram na Emei, assim para você quando essas começaram a se auto perceberem e perceber o outro?
4. Tem uma comunidade indígena aqui no bairro, e algumas crianças pertencentes a esta comunidade/etnia aqui na Emei. Acha que as crianças percebem tal fato? E como lidam com isso? Acha que as crianças desta comunidade se reconhecem? O que pensa você sobre tal fato? (sobre esse reconhecimento ou falta dele?)
5. E as crianças negras, você acha que ela se reconhecem e se gostam enquanto negras? Como percebe? A que atribui tal fato?
6. Como lida com isso na sua prática pedagógica, no cotidiano?

### **Últimas perguntas**

Você falou no começo um pouco de sua infância, gostaria de saber se:

1. Convivia com pessoas de origem racial diversa?. Como via/vê essa convivência?;
2. Presenciou situações de preconceito e discriminação (de qualquer tipo), seja na escola ou fora dela. O que aconteceu?.
3. Você gostaria de acrescentar algo mais, que eu não tenha mencionado?

