

NEGRO/A, EU?: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CORRENTES, GRITOS E O REFÚGIO DA COR

Carlos Adriano da Silva Oliveira

Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB)
carlosadriano0202@hotmail.com

Dyane Brito Reis Santos

Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB)
dyanereis@gmail.com

Resumo

A produção tem o objetivo de refletir acerca de categorias encontradas na pesquisa intitulada *Negro (a), eu? Um estudo sobre as representações sociais da identidade étnico-racial entre alunos e alunas de 5º ano do ciclo de uma escola pública em Amargosa-BA*, apresentada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2010). O aporte metodológico utilizado configurou-se por uma pesquisa qualitativa e estudo de caso do tipo etnográfico, desenvolvido por observação direta, aplicação de questionários e realização de grupos focais. Ponderamos que a identidade negra é depreciada no espaço escolar através de conteúdos pouco sensíveis à pluralidade cultural provocando a existência de correntes imaginárias. As representações sociais construídas dos/as alunos/as sobre o seu pertencimento surgem como gritos referentes à cor e cabelo. A busca do refúgio na cor morena conforma a problemática e implicações do ser negro. Dentro dessa conjuntura, elucidamos caminhos e possibilidades para o estudo.

Palavras-Chave: Educação – Relações Étnico-Raciais - Representações Sociais.

BLACK , I ? : SOCIAL REPRESENTATIONS, CHAINS, SCREAMS , AND THE PAIN REFUGE

Carlos Adriano da Silva Oliveira

Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB)
carlosadriano0202@hotmail.com

Dyane Brito Reis Santos

Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB)
dyanereis@gmail.com

Abstract

The production aims to reflect on the categories found in the research entitled Black (a) I? A study on the social representations of ethnic-racial identity among students and students of 5th year of the cycle of a public school in Amargosa, Bahia, presented at the Federal University of Bahia Reconcavo (2010). The methodological approach used configured by a qualitative research and case study of ethnographic type, developed by direct observation, questionnaires and conducting focus groups. We consider that the black identity is depreciated at school through some sensitive content to cultural plurality causing the existence of imaginary currents. Social representations built of / the students / them on their belonging emerge as cries concerning the color and hair. The search for refuge in dark color conforms the problems and implications of being black. Within this context, we elucidated ways and possibilities for the study.

Keywords: Education - Ethnic and Race Relations - Social Representations.

O contexto atual é marcado por uma total efervescência no que tange à pesquisa e ao debate sobre educação e relações étnico-raciais, envolvendo particularidades e interesses de atores sociais historicamente excluídos. O instante é de transformação, pois o discurso contra hegemônico combate às ideias dominantes instituídas, sendo observado de maneira latente. Considerando o contexto e atrelado aos interesses da produção, ressaltamos a luta e a atuação dos movimentos sociais, sobretudo os movimentos negros, as políticas de ações afirmativas, a SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) a implementação da lei 10.639/03¹, o Estatuto da Igualdade Racial, como representantes legítimos da força do debate na atualidade.

Diante disso, a discussão estabelecida como cerne no artigo² *“Negro/a, Eu? Representações sociais, correntes, gritos e a busca do refúgio da cor”*, apresentado a Revista Tópicos Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – objetiva refletir acerca dos resultados encontrados na pesquisa intitulada de *Negro (a), eu? Um estudo sobre as representações sociais da identidade étnico-racial entre alunos e alunas de 5º ano do ciclo de uma escola pública em Amargosa-BA*³.

O debate do trabalho predisposto partiu da inquietação de analisar a forma como o/a aluno/a negro/a percebe a representação de sua identidade étnico-racial no âmbito de uma escola pública municipal de Amargosa-BA. Para tanto, enfatizou-se as abordagens conceituais de representações sociais (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007), identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2001), raça (MUNANGA, 2003; REIS, 2009), teorias de etnicidade (POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1998) e suas relações com a educação. Essa fundamentação estruturou-se com intuito de compreender a dinâmica formativa

¹ Atualizada para Lei 11.645/08, que altera a Lei no [9.394](#), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no [10.639](#), de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena".

² Texto apresentado no GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais do XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN – realizado no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (2013).

³ OLIVEIRA (2010).

histórica, sociocultural e política dos/as alunos/as negros/as (OLIVEIRA, 2010).

O estudo apresentou no primeiro capítulo suas bases conceituais e metodológicas. No segundo capítulo, enfatizaram-se as representações sociais, etnicidade e raça em diálogo com o âmbito escolar. No terceiro capítulo, explicita conjecturas da construção da identidade do/a aluno/a negro/a, destaca-se o posicionamento do estudo diante das contradições teóricas envolvendo o conceito de identidade. No quarto capítulo, analisam-se os dados da pesquisa explicitando os resultados e refletindo categorias encontradas. Por fim, um debate com considerações e possibilidades do estudo, enfocando materializar a representação social do/a aluno/a negro/a em uma perspectiva de valorização social, cultural e política (OLIVEIRA, 2010).

Esse estudo teve como sujeitos⁴ uma turma de alunos/as de 5º ano do ciclo, do Ensino Fundamental I, em uma Escola Pública de Amargosa-BA. A abordagem metodológica⁵ conformou-se por uma pesquisa qualitativa com *estudo de caso do tipo etnográfico*⁶, constituído por aplicação de questionários⁷, observação direta⁸, e grupos focais⁹.

⁴ Os sujeitos da pesquisa: vinte e oito estudantes, a faixa etária compreendida entre nove e quatorze anos de idade, sendo nove estudantes do gênero feminino e dezoito do masculino. Os critérios de escolha da escola para pesquisa foram atender aos jovens de escola pública no ensino fundamental I e sua localização em um bairro periférico do município de Amargosa-BA.

⁵ ANDRÉ (2005), GEERTZ (1989), GATTI (2005) e MAZZOTI (2002).

⁶ Importante ressaltar que, etimologicamente, *etnografia* significa – descrição cultural (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados). Na educação, a preocupação central é com processos educativos. A adaptação da etnografia à educação é conhecida como estudos do tipo etnográficos e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 2005)

⁷ Inicialmente foi aplicado um questionário piloto com dez sujeitos da turma para realizar adequações no estudo e os dados produzidos foram frutos da aplicação para os vinte e oito sujeitos da pesquisa.

⁸ As observações foram realizadas na semana de 16 a 20 de novembro do ano de 2009, com as comemorações da semana da consciência negra e na data de 13 de maio de 2010, pensando a data referente à “*legalização*” da Lei Áurea. Consideramos pertinente observar esses momentos por seu caráter simbólico e representativo no que tange a questão dos/as negros/as no Brasil.

⁹ Os grupos focais, divididos por gênero, cinco meninos e quatro meninas, totalizando nove participantes. De acordo com Bernadete Gatti (2005), fruto de uma construção social, existe uma tendência em grupos da faixa etária escolhida da produção de um *efeito galo*, ou seja, se misturados os garotos monopolizam a fala e inibem as garotas, essa tendência foi observada na aplicação do questionário piloto.

Diante dessa composição, priorizou-se o entrelaçar de instrumentos, sendo realizada uma triangulação na produção dos dados para não pontuar uma perspectiva unilateral, considerando o conceito de *representações sociais* (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007) a partir da dinâmica de grupos/atos/ideias, pensando na extensão *de um conjunto de ideias/saberes construídos socialmente e compartilhados em um grupo*.

Com efeito, fundamentado no trabalho supracitado, apresentar-se-á no artigo reflexões acerca de três categorias. Assim, os resultados mais significativos se conformam a partir da reprodução de estereótipos acentuados por conteúdos pouco sensíveis à pluralidade cultural e invisibilidade de atores sociais expressas na distorção do poder simbólico de datas, sustentando uma dinâmica de *correntes imaginárias*, que representam dificuldades para identidade dos/as alunos/as negro/as. O mito da democracia racial¹⁰ atua nas representações sociais configurando sua construção de maneira complexa, onde os *gritos* referentes à cor e cabelo, a busca do *refúgio na cor morena* materializam a problemática diante da auto representação do/a aluno/a negro/a (OLIVEIRA, 2010). Por fim, no bojo das inquietações, o artigo aponta *caminhos e possibilidades* geradas pelo estudo.

A inquietação descrita corporifica-se no espaço escolar, pautadas na produção dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, conjecturamos por intermédio dos dados¹¹ produzidos e da perspectiva do estudo acerca da questão norteadora: *De que forma o aluno negro e aluna negra percebe a representação de sua identidade étnico-racial no âmbito escolar?* Os significados estão atrelados à composição das representações sociais¹², enveredados na dialética entre informações, atitudes e imagens, bem como na dinâmica dos processos de concepção amparados na ancoragem e objetivação do conceito.

¹⁰ Nas primeiras décadas do século XX, a efervescência das transformações socioculturais e políticas no Brasil, e o intenso debate acerca da *identidade nacional* fomentou uma crença na *democracia racial à brasileira - paraíso racial* -, alicerçado de maneira refinada pelo sociólogo Gilberto Freyre com sua teoria de cordialidade entre as raças. (MAIO, 1999)

¹¹ Os dados quantitativos utilizados no estudo são fontes para elucidar as categorias qualitativas, foco primordial, e emergem da triangulação dos instrumentos.

¹² MOSCOVICI (2001).

Correntes imaginárias: a reprodução de estereótipos e invisibilidade de atores sociais

A observação direta realizada na semana de 20 de novembro de 2009 foi de extrema importância para o decorrer de todo o estudo. É pertinente expor que durante os dois primeiros encontros em sala ainda se estruturava como característica a minha condição de *invasor*, explicitada por Geertz (1989), entretanto o *espanto* de minha presença foi superado pelos/as alunos/as. Nesse período, no que diz respeito a traços fenotípicos, notamos que aproximadamente 98% da turma podem ser consideradas de cor preta. As relações eram aparentemente coesas, fato confirmado no questionário diante das perguntas referentes a relações interpessoais. Uma rotina se elucidava nos encontros¹³. O intervalo do recreio era bastante agitado, o espaço amplo favorecia muita correria e brincadeiras.

No momento compreendido para observação direta concebemos olhares diante dos conteúdos utilizados para o trabalho com os/as alunos/as. A dinâmica da sala pesquisada foi alterada pelo simbolismo da semana de 20 de novembro, sobretudo por minha presença. Importante salientar, como categoria relacionada a outros instrumentos, a perspectiva de *correntes imaginárias*, presentes no espaço estudado e observado pela reprodução de estereótipos e invisibilidade de atores.

A primeira proposta de um dos encontros observados se conformou com a docente rememorando um trabalho desenvolvido com o conto *Menina Bonita do Laço de Fita*, de autoria de Ana Maria Machado¹⁴. Ressaltamos que no instante em que a professora inicia o debate acerca do conto um/a aluno/a comenta: “*Professora, isso já está fora de moda*”, apesar da explanação, a professora não problematiza a fala, dá continuidade e relembra trechos do conto. Quando o debate se envereda pela questão da cor da pele, os estudantes traçam um diálogo comparando a “*princesa*” com uma colega de sala que têm a pele negra e o cabelo trançado:

¹³A professora mantém boa relação com alunos e alunas, as meninas se mostram mais inibidas e todos os encontros eram iniciados com a oração católica do *Pai Nosso*.

¹⁴ Disponível em: <http://www.historiasinfantis.eu/menina-bonita-do-laco-de-fita/>

“A menina disse que deve ser óleo diesel” (risos) (Aluno (a) 1);

“Deve ser carvão” (risos) (Aluno (a) 2).

Diante dessas falas a professora intercede, mas não tece explanações e resume uma reflexão sobre a diferença para iniciar as atividades planejadas para o encontro. Entretanto, os comentários permanecem em outros diálogos, agora fomentados a partir da condição em que um coelho presente no conto teria intenção de se pintar para ficar negro. Questionados sobre esse fato observamos comentários relevantes:

- Tem muitas pessoas negras que não quer ser negro (Aluno (a) 3)

- Por quê? O preto é bonito? (risos) (Aluno (a) 4)

- Nem tanto (risos). (Aluno (a) 5)

As representações sociais dos/as alunos/as negros/as são forjadas em uma esfera de introjeção de inferioridade e desvalorização da estética do corpo negro. As informações perpassam por uma ancoragem desfavorável e se objetivam em atitudes complexas e contrárias a construção da identidade étnico-racial valorizada.

Refletindo sobre o debate citado acima, pertinente lembrar a atividade planejada para o encontro pautada na discussão a partir da relação da música *“A mão da Limpeza”* de Gilberto Gil¹⁵ e o poema *“Mãos Pretas”* de Maria do Carmo Vieira¹⁶, com o simbolismo da semana de 20 de novembro. Enfatiza-se que a intenção do estudo não foi discutir prática educativa, entretanto, atentamos para o cuidado e necessidade com a dimensão do método a ser utilizado. Nesse bojo, quando questionados acerca do que expressa à música, os estudantes elencaram: *“fala das empregadas”*, *“a música fala da escravidão”*, *“os negros só tomavam chicotada”*, *“os brancos tratam os negros como bichos” (Alunos (as)).*

Em presença desse dado, pensamos que o trabalho com a materialização da representação do/a aluno/a negro/a deve buscar abordagens críticas diante de sua construção. Ponderar os sentidos

¹⁵ Disponível em: <http://letras.terra.com.br/gilberto-gil/574045/>

¹⁶ Disponível em: <http://www.revista.agulha.nom.br/mmontfils.html#pretas>

atribuídos à música de *Gilberto Gil* e o poema de *Maria do Carmo Vieira* pelos/as alunos/as, elucida um estereótipo combatido pelos movimentos negros da concepção *de mulher, negra, logo empregada doméstica*, exposto por Gonçalves e Silva (2000).

Inferimos que *correntes imaginárias* perpetuam a reprodução desses estereótipos, entretanto, é uma problemática possível de ser sanada com uma formação significativa e que contemple uma concepção crítica à diversidade étnico-racial no espaço escolar. Refletindo sobre estereótipos e conteúdos, trazemos a tona os seguintes dados sobre a temática racial enquanto debate na sala de aula:

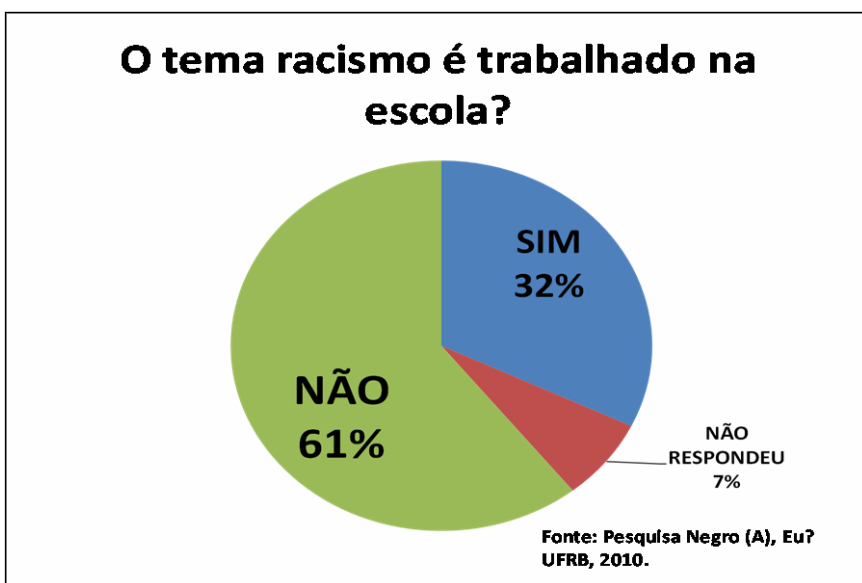


Figura 1: Slide com dados produzidos na pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

É pertinente atentar no dado supracitado que a maioria, 61% dos/as alunos/as, não se recordam de trabalhos com a temática do racismo. Dos 32% que responderam sim, 67% justificaram não se lembrar do conteúdo, enquanto os 17% que recordam indicam temas como *escravos e senzala*. Em síntese, os conteúdos não foram significativos para a maioria, e o contingente que rememora alguma temática retrata

materiais com forte poder simbólico no que tange à reprodução de estereótipos negativos relacionados à representação social da identidade do/a aluno/a negro/a, perpetuando uma visão classificatória/hierarquizada.

A estrutura social está pautada em uma lógica hiererquizante e seletiva da sociedade. Essa maneira desigual na relação com *o outro* acarreta grandes distorções e fortalece um processo de exclusão das minorias representativas. Os estudos sobre preconceito racial entre crianças no Brasil se relacionam com a discussão da escola enquanto mecanismo de diferenciação social e reprodutora de preconceito. O debate e importância da formação perpassam pelo contexto escolar como um espaço de socialização onde evidenciamos várias formas de aquisição das atitudes raciais. A existência de um processo de rotulação e manutenção do preconceito é acentuada a partir das relações de desenvolvimento entre atitudes e fatores perceptíveis (FAZZI, 2004).

Durante esse processo, a escola, quando pautada na lógica hegemônica branca, potencializa atitudes para intensificar a *vergonha e o silêncio*, no que tange a construção da identidade étnico-racial negra valorizada e reconhecida. Assim, problematizar o ocultamento e a invisibilidade é crucial nesse momento. Dentro dessa conjuntura, evidenciam-se *correntes imaginárias* relacionandas a representações sociais, e considera-se inquietante a predisposição da *invisibilidade da data 13 de maio*, no contexto do estudo, sobretudo pelo potencial simbólico a ser trabalhada nas escolas a partir de um referencial de *legalização da Lei Áurea, e não abolição da escravatura*.

Utilizamos a terminologia *legalização* por conta de que no Brasil, em 13 de maio de 1888, período da assinatura da Lei Áurea, havia 5% de negros escravizados. Os outros 95% já haviam conquistado a sua liberdade por meio de vários movimentos de resistência negra que gradativamente contribuíram para conquista da alforria dos escravizados. O desconforto diante de diversas lutas internas e o

posicionamento internacional favorável à eliminação do trabalho escravo culminou na assinatura¹⁷ da Lei Áurea (MULLER, 2008).

Elencamos o referido debate para pensar acerca da proposta de trabalho escolar com a data de 13 maio. Acreditamos que esse momento pode ser utilizado como importante veículo de desconstrução de *equivocos e esteréotipos*, principalmente no que se refere a visibilizar e atribuir sentido a atuação do povo negro nesse processo, quebrando *correntes imaginárias*. Consideramos preocupante a perspectiva de “*imediatismo*” em torno da causa no âmbito escolar, sobretudo por uma questão: *A semana de 20 de novembro se configura como uma “troca” com o 13 maio?* Nesse sentido, Cavalleiro reitera que:

O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos e, em algumas situações, atitudes supostamente positivas contra negros, apoiados em conceitos ou opiniões não fundamentadas no conhecimento, e sim na ausência. O que não permite ao indivíduo negro ser reconhecido pelo que é, mas sim falsamente reconhecido. A essência do preconceito racial reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não-brancos, constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor (CAVALLEIRO, 2000, p. 23).

A invisibilidade do 13 de maio, e a forma como se representa o sentido atribuído a esse momento pode reforçar a cristalização da ideia de inferioridade, perpetuada pelo fato do/a negro/a não se reconhecer ou não *estar representado* no processo de luta histórica de sua libertação. Pensando a valorização e reconhecimento de sua identidade surge mais indagações: Como ocorre a interação reconhecida de algo

¹⁷ A assinatura da Lei Áurea ocorre em uma dinâmica esvaziada de significado objetivo, sobretudo pela efervescência da luta negra, fonte real de libertação da escravização. A assinatura da Lei ocorre às vésperas da destituição do poder do imperador, pela proclamação da república, e o poder hegemônico alavanca a representação “*de mais um herói branco, salvador dos negros, a princesa Isabel*” (MULLER, 2008).

ausente? Como apreender valores, atitudes e respeito por uma identidade étnico-racial *invisível?*

Ressignificar as ações, tendo em vista a escola como espaço representativo de cunho social, cultural e político, é uma proposta que aprecia os processos de integração e diversidade, culminando em uma socialização compromissada e de respeito ao outro. Desconstruir a concepção hegemônica racista e acentuar a visibilidade de conteúdos que conotem a participação positiva do/a aluno/a negro/a no âmbito escolar é um importante passo para *quebrar correntes imaginárias* que permeiam as representações sociais.

Gritos: representações sociais e implicações da cor

Na esfera escolar, a construção da identidade do/a aluno/a negro/a sofre implicações vislumbradas em uma mão dupla e antagônica. Segundo Gomes (2003), de um lado a escola pode contribuir para valorizar a identidade e as diferenças presentes em seu cotidiano, ou em outra perspectiva pode fortalecer o estigma, discriminação e segregação da ideia de diferente.

Pensando em refletir acerca de resultados do estudo, enfatizamos o destaque das representações sociais de alunos/as negros/as e sua articulação com as implicações simbólicas da cor negra, que perpassam a construção da identidade no espaço escolar em uma conjuntura polissêmica, englobando o desenvolvimento formativo social, cultural e político (OLIVEIRA, 2010). A tomada de consciência diante do sentimento de pertencimento se dissemina em uma realidade multifacetada caracterizada por imagens de identificação aceitas ou recusadas na dinâmica social.

Um dado presente de maneira constante no estudo está relacionado à construção da identidade a partir de traços diferenciadores perceptíveis. A intenção de ouvir e visibilizar alunos/as negros/as nos remete a discutir a representação de sua imagem, sobretudo amparado

nos gritos referentes à sua postura diante da problemática de aceitar ou recusar o *seu corpo*. Atentamos nesse momento ao debate do “*cabelo*” e seu poder simbólico no processo de identificação desse ator social (OLIVEIRA, 2010).

Para aprofundar a análise, ponderamos as considerações de Gomes (2003), pensando o *corpo negro e o cabelo crespo* em uma perspectiva de articulação entre poder, estética e corporeidade. Também Hooks (2005), refletindo a postura política e de consciência da imagem a partir da prática de *alisar o cabelo*, favorecendo a compreensão da existência de uma supressão da identidade negra em detrimento de uma padronização estética imposta e disseminada no inconsciente pela supremacia branca.

Nesse bojo, quando questionamos sobre partes do corpo que eram relacionadas a apelidos entre os estudantes o *cabelo* é simbolicamente representativo:

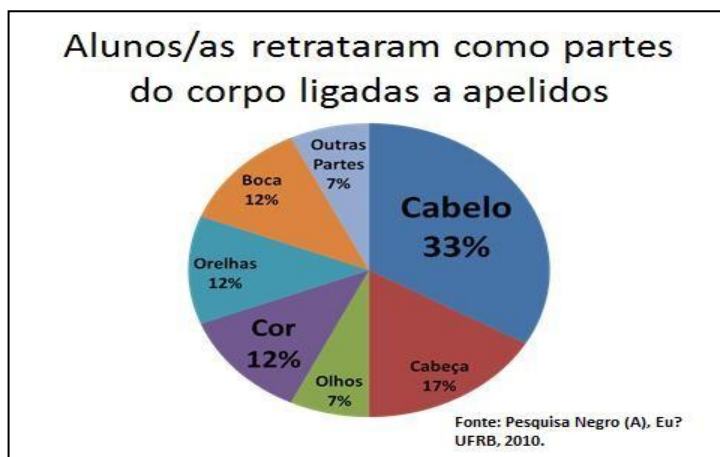


Figura 2: Slide com dados produzidos na pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

No que se refere aos apelidos, 33% dos/as alunos/as remete-se ao cabelo como fonte de estereótipos. Em resposta a pergunta similar, sobre qual parte do corpo os/as alunos/as mudariam, o cabelo aparece

com 22% das intenções de alteração, enquanto 43% não modificariam nada, 14% mudariam o nariz.

Durante o estudo percebemos que os *gritos* concernentes ao *cabelo* são múltiplos, discussões e representações se enveredam diante dessa perspectiva. O *cabelo* carrega uma forte marca identitária. Segundo Gomes (2003), o potencial pedagógico desse instrumento passa despercebido na instituição escolar, servindo como aparelho de introjção do branqueamento, atuando de maneira inconsciente nas relações de poder para classificar, dominar e hierarquizar grupos. Esse posicionamento se configura na fala de um/a aluno/a ao retratar-se a condição do seu cabelo:

“O cabelo é todo duro, mas serve para usar”.
(risos) (Aluno (a) 6)

Parafraçando Bell Hooks (2005), o cabelo deve ser concebido em uma extensão de afirmação política. Principalmente entre mulheres negras e homens negros, a luta diária perpassa pela aceitação do corpo que frequentemente é desmerecido, menosprezado, e combatido por uma ideologia que aliena. Assim:

Dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos -, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima (HOOKS, 2005, p. 2).

Nessa perspectiva, problematizamos a representação e identificação atreladas a um modelo, onde o *cabelo liso se torna uma imposição* da supremacia política e ideológica branca. Vale dizer que a proposta de reflexão perante a essa categoria do estudo não se trata de uma coerção diante da liberdade individual no que tange a imagem, entretanto configura-se como crucial posicionar-se nesse processo, pressupondo que a forma de acepção da representação pode ser

trabalhada no espaço escolar como instrumento de afirmação política da raça negra.

A reflexão primordial consiste em conjecturar acerca da auto-representação do/a negro/a em sua dinâmica política e cultural, sobretudo, questionando as imposições pautadas na *ditadura* de um modelo hegemônico que desvaloriza e desmobiliza a construção da identidade negra como algo relevante. As imagens edificadas atuam como barreiras momentâneas de recusa a construção da identidade do/a aluno/a negro/a, camuflando e disseminando a busca *de um lugar seguro* que favoreça a fuga das implicações da representação social de sua cor.

Ainda discutindo as implicações da cor no estudo, as contradições que permeia as representações sociais de alunos/as negros/as, fundamentado pelos princípios de sua composição (dinâmica entre imagem, atitude, informação) e processos formadores (ancoragem e objetivação), partindo da comparação da representação por intermédio de imagens de pessoas brancas e negras, trabalhadas no grupo focal.

No instrumento de grupo focal utilizamos um enquadramento de notas em fichas individuais (GATTI, 2005) referentes à representação do grau de beleza a partir de imagens. Selecionamos imagens entre pessoas da cor branca e negra a partir de categorias como: pessoas de beleza fabricada (modelos), pessoas presentes nos meios de comunicação (em especial na televisão), pessoas no cotidiano. A gradação de notas seguia os intervalos de 0 a 3, 3 a 5, 5 a 7 e 7 a 10. As placas com as notas eram levantadas simultaneamente para evitar representações estimuladas pela impressão proferida por outros/as colegas. No que se refere à cor branca, os dados coletados explicitam que:

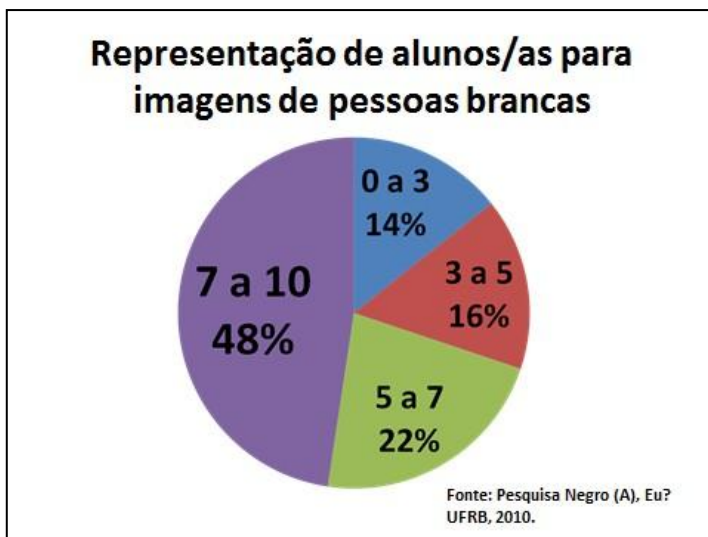


Figura 3: Slide com dados produzidos na pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

O contingente de 48% dos/as alunos/as atribui nota máxima proposta e justificam suas colocações a partir de falas simbólicas para compreensão da aceitação social do estereótipo branco.

“Eu queria ser branca, porque é mais bonito”. (Aluno (a) 7)

“Não queria ser pretinho, queria ser branco”. (Aluno (a) 8)

Eliane Cavalleiro (2000) é bastante enfática em confirmar que na construção da identidade negra as visões negativamente preconceituosas, historicamente construídas a respeito do/a negro/a, são uma tônica na sociabilidade. A autora reflete que em contrapartida, a identificação positiva do branco, é valorizada como modelo satisfatório e *simbolicamente ideal*.

Outro dado relevante para a questão de implicações geradas pela cor é a representação evidenciada para a cor negra. Utilizando o mesmo método citado anteriormente, encontramos os seguintes resultados:

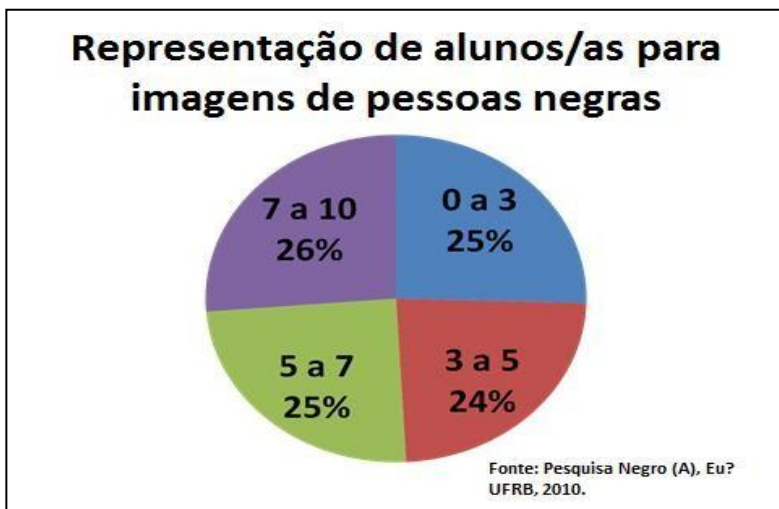


Figura 4: Slide com dados produzidos na pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

Inicialmente consideramos curiosa a representação proposta de maneira *equilibrada* no que se refere às notas proferidas. No entanto, ao sugerir um diálogo diante do *equilíbrio*, uma justificativa emerge para ser problematizada:

“Pode ser negro a minha cor, mas eu sou moreno”. (Aluno (a) 9)

O cenário nos remete a perceber que o/a aluno/a negro/a, ao fazer referência a sua postura representativa, busca instrumentos para *fugir* das implicações geradas pela cor negra, principalmente no que tange ao simbolismo estético dos traços ligados ao seu cabelo e a sua imagem.

Os *gritos* referentes a não aceitação da *cor e do cabelo* denunciam um problema complexo no espaço escolar. O respeito à pluralidade cultural permanece no discurso. As informações processadas nesse espaço são hierarquizantes e classificatórias, pautadas em uma

hegemonia cruel, que deforma e aliena a representação social do/a aluno/a negro/a.

Em síntese, para uma análise da categoria concebida a partir de *gritos*, elucidada por implicações da cor, observamos de maneira incisiva a valorização da cor e estereótipo branco, disseminada pela representação valorada. Também o estereótipo da cor negra predisposta por uma auto representação desprestigiada, fortemente inclinada e que será discutida na busca de um *refúgio* das implicações da cor, encontrados aparentemente na *cor morena*.

O refúgio da cor

O debate traçado no presente estudo emerge principalmente da possibilidade de ouvir e visibilizar as representações sociais de alunos/as negros/as no que diz respeito à construção de sua identidade étnico-racial no espaço escolar, considerando sua vivência e experiências como cruciais nesse processo. Dessa maneira, a categoria proposta como *o refúgio da cor* está diretamente ligada aos dados que discutem a representação ocasionada desse olhar. Explicitamos como dado relevante o posicionamento dos sujeitos diante da seguinte questão:

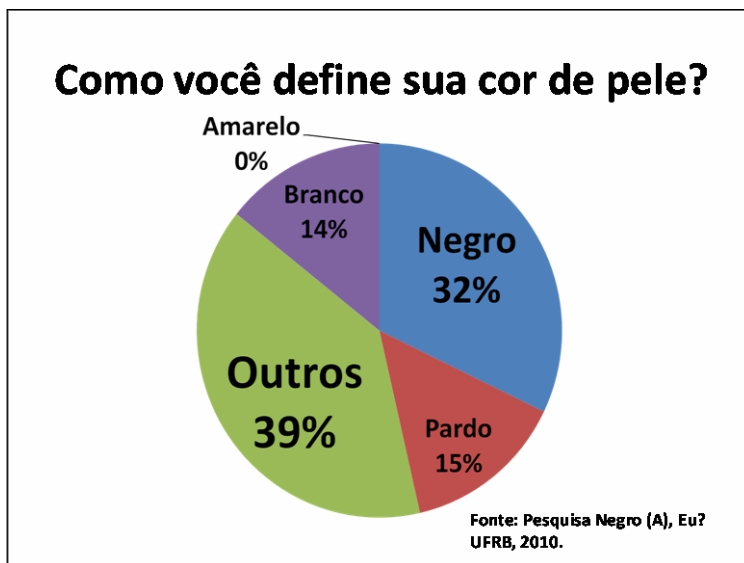


Figura 5: Slide com dados produzidos na pesquisa (OLIVEIRA, 2010).

Tendo em vista que a turma pesquisada poderia ser auto representada como aproximadamente 98% de traços fenotípicos negros¹⁸, alguns dados são discutíveis. O fato de 14% dos/as alunos/as se denominarem brancos é fruto de uma estrutura de classificação e hierarquização históricas discutidas¹⁹, entretanto a categoria simbólica ao nosso olhar é a estruturação de 39% dos/as alunos/as, a maioria, se reportarem a categoria “*outros*”. Essa configuração é crucial pelo fato de que

¹⁸ A definição de auto representação está amparada nas observações e nos critérios ponderados a partir de traços fenotípicos diferenciadores em uma dinâmica avaliada das categorias do IBGE (Branco, Preto, Pardo, Amarelo e Outros). Utilizamos a categoria *negro* e não *preto* por compreender o conceito de *raça negra* como uma categoria política. É certo que ela não existe biologicamente, mas é inegável a sua existência enquanto construção social.

¹⁹ A representação valorada da cor branca é discutida e problematizada especialmente a partir de CAVALLEIRO (2000), FAZZI (2004), HASENBALG (2005), GOMES (2003), HOOKS (2005), dentre outros.

quando os/as alunos/as foram questionados a justificar a afirmativa, foi unânime a resposta: *Outros = Moreno*²⁰.

Ressaltamos, nesse mesmo processo, a utilização de placas afirmativas²¹ para pensar as representações sociais. Refletindo sobre a afirmação: *A cor da sua pele é branca*, 67% dos/as alunos/as discordaram, enquanto 22% afirmaram que sua pele era *mais ou menos* branca. Quando questionados a justificar expomos outra fala simbólica:

“Minha mãe é morena e meu pai é branco, por isso sou mais ou menos branco”. (Aluno (a) 10)

Quando a representação estava ligada a afirmação: *A cor da sua pele é negra*, 45% dos/as alunos/as *concordaram*. Atentamos para o dado que 44% dos/as alunos/as alegaram ser *mais ou menos* negro. A justificativa que relevamos com intensidade divulgada foi:

“Eu tenho uma parte da cor pretinha e outra morena”. (Aluno (a) 11)

Percebemos em comum no discurso dos/as alunos/as, independente da categoria de cor trabalhada, a ênfase de justificativas com a presença da categoria de cor *morena*. Para além dessa ênfase, quando a consideração foi realizada refletindo sobre a afirmativa: *A cor da sua pele é morena*, compreendemos a profundidade do aspecto simbólico dessa categoria de cor perante a representação social dos/as alunos/as negros/as, pois, 100% dos/as alunos/as do grupo focal *concordaram* com a afirmação. Uma declaração figurativa desse dado foi:

“Sou moreno, quase branco”. (Aluno (a) 12)

Relacionamos os dados supracitados categoricamente expondo o *refúgio da cor* a partir da categoria *Moreno*. Refúgio, do latim

²⁰ Especificamente, a categoria *moreno* remete ao branco de cabelos pretos ou escuros, revela-se, sobre a égide do branqueamento como categoria de pessoas de cor que possuem, em geral, cabelos lisos, cacheados ou ondulados (D'ADESKY, 2005, p.48).

²¹ As afirmativas trabalhadas no grupo focal (concordo, discordo, mais ou menos) (GATTI, 2005).

refugium, significa asilo, proteção, guarida. De acordo com a etimologia, quem busca refúgio está fugindo, pois o vocábulo radica-se em *fugire*, fugir. Concebemos a representação social do/a aluno/a negro/a em uma dinâmica complexa de busca a um refúgio das implicações geradas por sua cor de pele na dinâmica social. Refúgio esse, encontrado no *contínuo de cor intitulado moreno*.

O contínuo de cor referenciado como uma saída das desvantagens e implicações da cor negra no século XIX foi configurada pela *categoria mulata*. Nesse bojo, graças à “*saída de emergência do mulato*”, alguns negros, na busca de uma ascensão social individual se identificavam como mulatos (diferentes) – na verdade acreditavam-se melhores do que os negros (HASENBALG, 2005).

Consideramos a percepção da *existência* de uma ponte da categoria branca e negra, uma representação fronteiriça, migrando do mulato para o moreno²² (D’ADESKY, 2005). Nessa lógica, inferimos o *refúgio da cor* amparado atualmente na categoria moreno em uma perspectiva de desmobilização política perante problemas relacionados a representações sociais dos/as alunos/as negros/as.

A construção da representação social relacionada à identidade étnico-racial desenvolve-se em uma dinâmica perversa no que se refere a sua valorização e reconhecimento. Nesse sentido, torna-se relevante pensar a materialização da representação social do/a aluno/a negro/a imbricada com a impulsão das políticas de reparação, reconhecimento e valorização, organizada por meio de ações afirmativas. Para tanto, é vital a reestruturação do espaço escolar, contemplando a formação docente viabilizando esse processo de materialização.

Um exemplo dessa materialização configura-se no fato de dar ênfase a questões do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar remete-se como uma possibilidade de visibilizar o/a aluno/a

²² Uma pesquisa de opinião de 1995 realizada pelo Datafolha com 5.081 pessoas, em escala nacional, revela resultados referentes à comprovação da categoria moreno como auto representativa. Em síntese, 43% dos entrevistados como de cor morena e suas variações, e 71% dos que foram vistos como pardos pelos pesquisadores se classificavam como morenos (D’ADESKY, 2005, p. 149).

negro/a no espaço escolar, uma maneira de se encontrar em alguns conteúdos em uma perspectiva positiva. Dessa forma, ao se *encontrar* nesse espaço, refletir ampliando seu papel na transformação da sociedade, valorizando sua cultura e observando sua estruturação e afirmação política, viabilizando compreender a representação do mesmo diante da construção de sua identidade étnico-racial.

Apesar dos avanços é indispensável ampliar as ações evidenciando a desconstrução da *obrigação do/a aluno/a negro/a buscar um refúgio de sua cor de pele*. É ainda pertinente expor que, também por intermédio das políticas de ações afirmativas, acentuamos o embate do mito de que o/a negro/a é incapaz, evitando representações estereotipadas e depreciativas que *invadem* o espaço escolar. O argumento da não utilização de políticas afirmativas, justificado como um racismo ao contrário, é uma confabulação de caráter hegemônico para perpetuar a desvalorização do/a negro/a socialmente.

Nesse sentido, a proposta não é a de sobrepor ou de privilegiar um grupo étnico-racial a outro, e sim pensar reparações, valorização, proporcionando a visibilidade e reconhecimento da existência do *outro* nesse processo, sendo que esse *outro* aparece como uma identidade a ser ocultada no espaço escolar por implicações geradas na dinâmica de classificações e hierarquizações sociais. Ressignificar práticas educativas, tendo em vista atores sociais invisibilizados e historicamente excluídos propiciará reconstruir a educação em uma perspectiva mais humanizada, que preze pelo respeito à diversidade, valorizando olhares que não reproduzam as desigualdades impostas socialmente.

Caminhos e possibilidades

Considera-se a relevância do estudo no sentido de enfrentamento, com escopo de promover medidas preventivas e compensatórias diante da dimensão representativa dos/as negros/as discriminados/as e racializados negativamente.

Importa-nos ressaltar o interesse de problematizar transformações no contexto da educação básica, permeada de representações sociais e princípios estéticos conformados por uma manipulação simbólica, consequentemente introjetada, com efeitos nocivos para identidade negra. O *caminho* almejado dialoga com a intencionalidade de pensar condições sistemáticas para aplicação da lei 10.639/03, principalmente no que tange às políticas públicas e ações afirmativas que fortaleçam a equidade e contestem as atitudes hegemônicas, potencializadas pela disseminação de uma falsa igualdade, que oculta e perpetua o preconceito em esferas educativas.

Dessa forma, considera-se a necessidade de reflexões e projeções, especialmente pensar políticas educacionais que gerem a *possibilidade* de produções sobre interfaces da implementação da lei 10.639/03, políticas de ações afirmativas na educação básica e as tensões do poder hegemônico diante das manifestações do contradiscurso de práticas discriminatórias e racistas nos cotidianos escolares.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Líber Livro Editora. vol. 13. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, SECAD/ MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/03: Proposta de Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Grupo de trabalho interministerial Instituído por meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPPIR N. 605 de 20 de maio 2008.

BRASIL. **LDB** – Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394/96. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de janeiro de 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. TRAD Carlos Alberto Medeiros. Zahar. Rio de Janeiro. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: preconceito e discriminação na educação infantil**. Contexto. São Paulo, 2000.

DAYRELL, Juarez. **A Escola como Espaço Sócio-cultural**. In: Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. (org) Juarez Dayrell. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2006.

DOISE, Willem. **Atitudes e representações sociais**. In: As Representações Sociais. (org.) Denise Jodelet, TRAD: Lílian Ulup. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2001.

FAZZI, Rita de cássia. **Preconceito Racial na Infância: o debate acadêmico**. In: *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação. Líber Livro Editora. Brasília, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Um jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa**. In: A Interpretação das Culturas. LTC Editora. Rio de Janeiro, 1989.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da Educação**. In: As Representações Sociais. (org.) Denise Jodelet, TRAD: Lílian Ulup. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa. v. 29, n. 1. São Paulo, jan/jun 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03.** Acesso às 13:00 horas. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** TRAD. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HASENBALG, Carlos. **Estrutura de Classes, Estratificação Social e Raça.** In: Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos. **Raça e Política no Brasil: A subordinação Aquiescente dos Negros.** In: Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba,** janeiro-fevereiro, 2005.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão.** In: As Representações Sociais. (org.) Denise Jodelet, TRAD: Lílian Ulup. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2001.

MAIO, Marcos Chor. Projeto Unesco e a Agenda das Ciências Sociais no Brasil nos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** V.14 N.41. Outubro, 1999.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.** In: A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. (org.) Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado. Cortez. São Paulo, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Das Representações Coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** In: As Representações Sociais. (org.) Denise Jodelet, TRAD: Lílian Ulup. EdUERJ. Rio de Janeiro, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social**. TRAD: Pedrinho A Guareschi. 5 ed. Vozes. Petrópolis– Rio de Janeiro, 2007. (Cap I-II)

MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **A Cor de Escola: Imagens da Primeira República**. Entrelinhas, EdUFMT. Cuiabá, MT. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Texto do 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Negro (a), Eu? Um estudo sobre as representações sociais da identidade étnico-racial entre alunos e alunas de 5º ano do ciclo de uma escola pública em Amargosa-Ba**. Trabalho monográfico apresentado para Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, 2010.

POUTIGNAT, Philippe. & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Editora Unesp. São Paulo, 1998.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.79, nº. 193, set/dez. Brasília, 1998.

REIS, Dyane Brito. **Para Além das Cotas: a Permanência de Estudantes Negros no Ensino Superior como Política de Ação Afirmativa**. Tese de Doutorado. Defendida junto ao Programa de Pós Graduação em Educação. PPGE/UFBA. 2009.

VALENTE, Ana Lúcia. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. N. 28. Jan/Fev/Mar/Abr. 2005 (p. 62-75)