

Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar



Nicelma Josenila Brito Soares

Relações sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar

Dissertação de Mestrado direcionada à Linha de Interesse Currículo e Formação de Professores, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Belém
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Soares, Nicelma Josenila Brito

Relações Sociais na escola: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar/ Nicelma Josenila Brito; orientadora Wilma de Nazaré Baía Coelho. — Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, Belém, 2010.

1. Relações raciais 2. Discriminação na educação – Pará 3. Representações sociais 4. Discriminação racial I. Wilma de Nazaré Baía Coelho, orient. II. Título.

CDD – 20. ed.: 379. 260981

Nicelma Josenila Brito Soares

**Relações sociais na escola: representações de alunos negros
sobre as relações que estabelecem no espaço escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito de exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação.

Data de defesa: 26 / 03/ 2010

Conceito: Excelente

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará/UFPA
Orientadora

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof^a. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Avelino França
Universidade do Estado do Pará /UEPA

DEDICATÓRIA

Ao “seu” Brito, meu pai (in memoriam), cujos esforços, empreendidos por toda uma vida, possibilitaram esta conquista

À “dona” Durvalina, minha mãe, pelo incondicional apoio nas horas de grande dificuldade no decorrer da elaboração deste trabalho

Ao Tôni, meu esposo, pelo companheirismo e credibilidade de que a efetivação deste projeto, ao qual você me apresentou, era plenamente possível

Ao Alberto, Samantha e Victor, meus filhos – que, por vezes, assumiram papel de bolsistas de iniciação científica –, pela ternura e alegria que me impulsionaram na consecução deste objetivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo tudo o que tenho e tudo o que sou. De onde procedem toda boa dádiva e todo o dom perfeito. “Porque Dele e por Ele e para Ele são todas as coisas; glória pois a Ele eternamente” (Romanos 11.35)

À Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, que conduziu este processo sob bases de um profissionalismo e seriedade que possibilitaram auferir um crescimento considerável em minha trajetória acadêmica. Entretanto, as aquisições foram para além do processo de produção científica: logrei nesta parceria ensinamentos admiráveis que passam a representar em minha trajetória pessoal e profissional um acréscimo digno de nota. Muitíssimo obrigada minha querida orientadora.

Ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, pelas valiosíssimas contribuições e acompanhamento desde o processo de pré-qualificação. Reitero o agradecimento pelas intervenções extremamente pertinentes durante o processo de produção do texto que ora apresento.

À Prof^a Dr^a Ivany Pinto do Nascimento, pela presteza e colaboração incomuns nas discussões sobre o andamento deste trabalho.

À Prof^a Dr^a Maria do Perpétuo Socorro Avelino França, pela interlocução que favoreceu a ampliação das discussões apresentadas neste texto.

Aos meus familiares na pessoa de meus irmãos Nivaldo, Nicélia, Nilton, Nelson, Neilson e Nelma, com os quais posso contar sempre; à Jose, meio prima, meio irmã; aos sobrinhos e sobrinhas pela torcida e alegria. Todos vocês têm uma contribuição ímpar nesta vitória

Aos meus irmãos e amigos *miejequianos*, pelas orações que representam um verdadeiro apoio na realização de meus projetos pessoais.

Às educadoras Juracema da Silva; Maria de Nazaré Baldez; Maria das Dores Montelo; Eneida D’Albuquerque Santos; Cláudia Bandeira; Elana Gracielle Almeida; Grace Kelly da Silva; Maria de Jesus dos Santos; Ana Conceição Barros; Walênia Aleixo; Miriam de Souza; Maria da Conceição Teixeira e Eliete Silva pela importante contribuição na efetivação deste trabalho.

A Wiama, Raquel, Rosangela e Cristiano , primeiros membros do GERA a ingressar no Programa de Pós-Graduação, os quais foram de uma generosidade sem precedentes, colaborando em muitas etapas desta produção.

Ao GERA pela fecunda interlocução no tocante à temática racial. A inserção nas discussões promovidas por este Núcleo subsidiou de uma forma considerável a produção desta investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na concretização deste estudo

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na pessoa dos coordenadores, professores e funcionários, pelas discussões, colaboração e apoio neste processo.

Aos colegas da turma de mestrado de 2008, pelos muitos momentos de compartilhar dúvidas, inquietações e incertezas que marcaram o processo investigativo sobre o qual nos debruçamos intensamente nestes anos.

A todos os adolescentes que participaram deste trabalho pela explícita disponibilidade em colaborar com a exposição da realidade que tem demarcado a experiência de muitos negros e negras no cotidiano das escolas.

*É com fatos que se constrói a trama das relações sociais
e raciais na sociedade e na escola.*

NILMA LINO GOMES, 1995.

RESUMO

Este trabalho faz uma abordagem do tema educação e relações raciais, tendo como objeto de investigação as relações sociais que os alunos negros estabelecem dentro do espaço escolar, a partir de suas representações. Para tal intento, adotamos, além das formulações de Pierre Bourdieu (1980, 1982, 1983, 1998, 1999, 2002) sobre as relações sociais, um diálogo com a teorização de Roger Chartier (1991, 1994) na discussão das representações como classificações responsáveis pela organização e apreensão do mundo social (CHARTIER, 1991). Tais aportes serão lidos em correlação com os estudos contemporâneos sobre as relações raciais e a educação (CAVALLEIRO, 2000, 2001, 2005; COELHO, 2003, 2006, 2007, 2009; GOMES, 2001, 2003, 2005, 2006). A partir das relações que permeiam o universo das representações e da proposição de Telles (2003) – ao considerar as escolas como os locais mais importantes para examinar a discriminação racial – pretendemos desenvolver uma análise objetivando investigar que representações os alunos negros possuem acerca das relações sociais que estabelecem em sua escola. A efetivação desse estudo ocorreu junto a alunos de 7ª e 8ª séries, em duas escolas de Ensino Fundamental, situadas no município de Ananindeua, integrante da região metropolitana de Belém. Para o tratamento dos dados obtidos por meio da observação, aplicação de questionários e reuniões de Grupos de Discussão no *lócus* de investigação, adotamos algumas técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) dada a possibilidade da obtenção de uma leitura que realce outros sentidos que estão subjacentes às mensagens, atendendo assim ao objetivo deste trabalho.

Palavras-chave: Relações sociais. Educação. Relações Raciais. Discriminação racial. Preconceito.

ABSTRACT

The aim of this paper is to discuss the theme: Education and Racial Relations, having as an investigation goal the social relations that the Afro-Brazilian students establish in the school environment from their representations. For doing so, the Pierre Bourdieu reformulations (1980, 1982, 1983, 1998, 1999, 2002) about the Social Relations were adopted as well as a dialogue with the theory of Roger Chartier (1991, 1994) in the discussion of the representations as responsible classifications for the organization and apprehension of the social world (CHARTIER, 1991). These bases will be read in correlation with the contemporaneous studies about the Education and the Racial Relations (CAVALLEIRO, 2000, 2001, 2005; COELHO, 2003, 2006, 2007, 2009; GOMES, 2001, 2003, 2005, 2006). From the relations that deal with the representations world and from the propositions of Telles (2003) – for considering schools as the most important place to research about racial discrimination – The paper also aims to develop one analysis with the focus of investigating what representations the Afro-Brazilian students have about the social relations that they establish in their school. This research occurred with 7th and 8th graders, in two elementary schools located in Ananindeua which is located in the metropolitan area of Belém. The data collected through observation, questionnaire applications, and discussion groups meetings in the investigation *locus*. Some content analysis techniques were adopted (BARDIN, 1977) given the possibility of data comprehension that highlight other senses that underlie the messages, so that the aim of this paper is successfully established.

Key Words: Social Relations, Education, Racial relations, Racial Discrimination, Prejudice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Taxa de reprovação por série, no estado do Pará, segundo a dependência administrativa – 2005.....	102
Tabela 2 -	Taxa de aprovação por série, no estado do Pará, segundo a dependência administrativa – 2005.....	103
Tabela 3 -	Taxa de abandono por série, no estado do Pará, segundo a dependência administrativa – 2005	103
Tabela 4 -	Número de alunos nos anos finais, no estado do Pará, por raça/cor – 2007	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição por idade dos alunos de 7 ^a e 8 ^a séries das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.....	112
Gráfico 2 -	Distribuição por cor/raça dos alunos de 7 ^a e 8 ^a séries das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.....	114
Gráfico 3 -	Renda familiar dos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA por cor/raça – 2009	117
Gráfico 4 -	Percepção dos alunos das escolas investigadas sobre as manifestações discriminatórias presenciadas entre seus colegas. – 2009	131
Gráfico 5 -	Manifestações discriminatórias sofridas e/ou presenciadas entre os adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009	132
Gráfico 6 -	Percepção dos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA acerca de sua popularidade, conforme cada segmento racial. – 2009	134
Gráfico 7 -	Percepções dos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA acerca de sua popularidade, conforme o recorte racial, considerando o universo de alunos investigados. – 2009	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização das escolas investigadas em Ananindeua/PA.....	27
Quadro 2 –	Atividades produtivas dos pais e responsáveis pelos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009	119
Quadro 3 -	Aspectos que favorecem as relações sociais, segundo os adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009	123
Quadro 4 -	Aspectos que desfavorecem as relações sociais, segundo os adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.....	126
Quadro 5 -	Características que os adolescentes negros das escolas investigadas julgam possuir, dentre as consideradas apreciáveis por todos os alunos nas relações sociais.....	141
Quadro 6 -	Características que os adolescentes negros das escolas investigadas julgam não possuir, dentre as consideradas desagradáveis por todos os alunos nas relações sociais.....	143

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 -	Localização do município de Ananindeua, Estado do Pará.....	106
Diagrama 1 -	Características que os adolescentes das escolas investigadas apreciam nas relações sociais.....	140
Diagrama 2 -	Características que os adolescentes das escolas investigadas consideram desagradáveis nas relações sociais.....	142

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDENPA	Centro de Defesa e Estudos do Negro do Pará
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CENTUR	Centro de Convenções do Pará
CIMU	Conselho Indigenista Missionário
CME	Conselho Municipal de Educação
CNAE	Classificação Nacional de Atividades Econômicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 SER NEGRO NA AMAZÔNIA, SER ADOLESCENTE E SER ADOLESCENTE NEGRO NA AMAZÔNIA.....	33
2.1 SER NEGRO NA AMAZÔNIA.....	33
2.2 ESTUDOS SOBRE A ADOLESCÊNCIA.....	39
2.2.1 Discussões sobre os adolescentes na contemporaneidade brasileira.....	42
2.2.2 Representações, pertencimento racial e relações sociais na escola.....	52
2.3 SER ADOLESCENTE NEGRO NA AMAZÔNIA.....	54
2.3.1 Algumas formulações que demarcam a experiência dos adolescentes negros.....	56
3 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA E RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE NEGROS NA ESCOLA.....	68
3.1 ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO.....	70
3.2 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS NEGROS NA ESCOLA: O CASO DE ANANINDEUA.....	80
3.2.1 A constituição identitária nos alunos negros: rebatimentos de um processo social.....	82
4 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA.....	99
4.1 PERFIL COM BASE NOS DADOS OFICIAIS: UM PANORAMA DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS NEGROS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
4.2 OS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS: IDENTIFICANDO OS ALUNOS DE ANANINDEUA.....	105
4.3 ASPECTOS DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS PELOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS EM ANANINDEUA.....	121
4.3.1 Favorecimentos e desfavorecimentos nas relações sociais de acordo com a percepção dos adolescentes.....	122
4.4 ADOLESCENTES NEGROS E AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA.....	132
4.4.1 Representações dos alunos negros sobre as relações sociais estabelecidas na escola.....	136
4.5 AS REDES DE “INTER-CONHECIMENTO E INTER-RECONHECIMENTO”: UMA LEITURA DOS FAVORECIMENTOS E DESFAVORECIMENTOS.....	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	154
APENDICES.....	170

1 INTRODUÇÃO

O cenário que se instaura nas escolas brasileiras no que tange à questão racial desencadeia a atenção deste estudo para a proposição de Barbosa¹ na discussão da significativa desigualdade da população negra, e na sugestão de perscrutar, dentre os “elementos da vida escolar”², aspectos como as relações sociais que os alunos negros estabelecem, com o fim de perceber se também constituem elementos desencadeadores das desigualdades raciais – geralmente escamoteadas em diferenças de desempenho – que são reproduzidas e legitimadas dentro da escola.

A proposta de Barbosa³ concorre para considerarmos o hiato⁴ que ainda existe no Brasil em relação à situação dos indivíduos, “dependendo de sua cor ou raça”⁵. Usando as palavras de Marcelo Paixão, é como se o fato de os negros ocuparem as piores posições já tenha sido “incorporado à paisagem das coisas”⁶.

Este panorama representa a “perpetuação dos padrões que pautaram a experiência escravista no Brasil”⁷ e colabora para a manutenção de uma lógica

¹ BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES, Sergei (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 5 – 21.

² *Ibid.*, p. 14

³ BARBOSA, *op. cit.*

⁴ Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) dão conta de desigualdade profunda entre brancos e negros no Brasil. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apresentado no Relatório de Desenvolvimento Humano Brasil 2005 – Racismo, pobreza e violência – distancia-se ao considerar a população analisada a partir do recorte racial: a população branca teria IDH alto (0, 814) e ficaria na 44ª posição no *ranking* mundial – semelhante à da Costa Rica e superior à da Croácia, enquanto a população negra (pretos e pardos) teria IDH médio (0, 703) e ficaria em 105º lugar, equivalente ao de El Salvador e pior que o do Paraguai. Cf. Atlas Racial Brasileiro. Disponível em <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_racial/index.php>

⁵ BELTRÃO, Kaizô I. Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: SOARES, Sergei (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 42.

⁶ PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 88.

⁷ COELHO, Wilma de Nazaré Baía ; CABRAL, Rebeca. Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre um mito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cesar (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 19.

de dominação exercida em função da “cor da pele” enquanto uma “propriedade distintiva”⁸. Nesse sentido, partimos do problema de que esse panorama materializa-se no cotidiano escolar e efetiva-se por meio das relações sociais estabelecidas cotidianamente dentro da escola. No que se refere às relações sociais, partimos da noção de que estas têm sua efetividade em um processo no qual as estruturas objetivas que moldam as representações e ações dos alunos negros são “estruturadas” ou incorporadas mediante o que Pierre Bourdieu denomina *habitus*, e neste aspecto incorpora-se o *habitus* cultivado acerca das questões raciais na sociedade. Procedidas tais estruturações, essas estruturas funcionarão como princípio “estruturante” das relações sociais.

Tal noção contribui para a leitura das relações sociais estabelecidas pelos alunos na escola na medida em que as práticas que se efetivam neste espaço também apresentam uma hierarquização das estruturas da moderna sociedade brasileira, que foi determinada por diversos mecanismos, forjados e naturalizados ao longo do tempo, em que se privilegia e inclui um determinado grupo da população, mas também se limita ou exclui outro contingente, também representativo, vindo a constituir um *habitus*⁹ que pode ser incorporado não só por alunos brancos, mas por seus pares negros.

Considerando-se este panorama, a efetivação desta proposta suscita os seguintes questionamentos:

- Que representações os adolescentes negros possuem acerca das relações sociais que estabelecem em sua escola?
- Existe uma rede de “inter-reconhecimento”¹⁰ que favorece ou desfavorece o aluno negro em suas relações a partir de suas representações?

⁸ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. p. 8.

⁹ *Id.* **O poder simbólico** -5. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 61

¹⁰ O inter-reconhecimento é indicativo da existência de um mínimo de homogeneidade entre os agentes pertencentes a um determinado grupo. As relações estabelecidas entre os agentes se constituem enquanto produto de estratégias de investimento que se ocupam, consciente ou inconscientemente, de instituir ou reproduzir as relações sociais. Nesse processo, trocas simbólicas de palavras, de presentes, etc. assumem o papel de transformar as coisas trocadas em signos de reconhecimento que possibilitarão a inclusão e a própria produção do grupo. Reconhecidos e inseridos no grupo, os agentes usufruem dos benefícios advindos destas relações e lucros simbólicos tais como aqueles que estão associados à participação num grupo raro e prestigioso. Cf. BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas

- Quais os desdobramentos das representações que os alunos negros possuem sobre as relações sociais que estabelecem na escola?

Desta forma, esta investigação tem por objetivo geral analisar as representações que os adolescentes negros possuem acerca das relações sociais que estabelecem em sua escola, amparado nos objetivos específicos de identificar os desdobramentos das representações que tais alunos possuem sobre as relações sociais que estabelecem na escola e de caracterizar como uma rede de “inter-reconhecimento”¹¹ favorece ou desfavorece o aluno negro em suas relações com base em suas representações.

A leitura da questão racial no Brasil passa também pelas interpretações das diferentes correntes de pensamento que nortearam a análise das relações raciais em nosso país. Compondo uma das interpretações destas relações, a ênfase nas diferenças econômicas em detrimento das diferenças raciais¹² para explicação das desigualdades que marcam nossa sociedade instalou-se no nosso ideário e fomentou a persistência de outra interpretação que propala a existência de uma realidade caracterizada pela ausência de conflitos raciais e pela “boa convivência”, inicialmente, entre senhores e escravos, e atualmente entre toda a nação brasileira, difundindo o mito da “democracia racial”¹³.

Neste panorama, a efetiva contribuição dos negros na constituição de nossa sociedade tem sido objeto de obliteração. Se volvermos a discussão das relações raciais para o Estado do Pará, somos remetidos à realidade de que, se nos períodos iniciais de nossa história não contávamos com um contingente expressivo de negros, este grupo, ainda assim, foi suporte da economia agrária, influenciou étnica e culturalmente nossa sociedade e participou efetivamente das lutas sociais travadas em nosso Estado, a exemplo da

provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos sobre a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-69.

¹¹ BOURDIEU, Pierre. *loc. cit.*

¹² Há um debate, em curso, sobre o caráter da discriminação no Brasil, discorrendo se a dimensão racial ou a econômica se constituem como elementos fundantes das desigualdades às quais são submetidos cotidianamente os negros e negras na sociedade brasileira.

¹³ GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Democracia racial**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>> Acesso em: 14 jul.2008.

Cabanagem¹⁴, o que oferece indicativos de que se encontrava plenamente integrado em nossa sociedade, apesar de algumas resistências ao seu engajamento nesse contexto¹⁵.

Apesar das contribuições mencionadas por Vicente Salles (2005), uma análise de Coelho (2009) acerca do processo de formação em uma instituição de nosso Estado, no período de 1970 a 1980, detecta a “obliteração da cor” na formação inicial recebida por aspirantes ao magistério na rede de ensino paraense.

Assim, a escola paraense não deixa de refletir a “ditadura do senso comum’ que tem naturalizado a *democracia racial*”¹⁶, a exemplo das práticas educativas vivenciadas em várias escolas brasileiras¹⁷, e tem constituído uma lacuna na formação de professores e no currículo escolar¹⁸.

Apesar do entendimento de que os profissionais da educação não são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade brasileira, bem como que tal prática se espalha para além dos muros das escolas¹⁹, a

¹⁴O Movimento da Cabanagem, analisado como mais um movimento regional, típico do período regencial do Império do Brasil, foi uma revolução social que explodiu em Belém do Pará, em 1835, que teve dentre suas consequências a morte de mestiços, índios e africanos pobres ou escravos, dizimando também boa parte da elite da Amazônia. O termo “cabano” era utilizado como alcunha dos homens que viviam em casas simples, cobertas de palha. O mesmo nome também é atribuído a um tipo de chapéu de palha comum entre o povo mais humilde na Amazônia .Cf. RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo. Revista do Departamento de História da UFF** . Rio de Janeiro. v. 22, p. 21 – 30, 2006. Sobre o Movimento da Cabanagem ver: ANDERSON, Robin L. A Cabanagem: uma interpretação da luta de raças na Amazônia, 1835-1836. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro . v. 307, p. 22-227, 1975; HURLEY, Henrique Jorge. **A Cabanagem**, Belém: Livraria Clássica, 1936; Id. Traços cabanos, Belém: Oficina Gráfica Instituto Lauro Sodré, 1936; PAOLO, Pasquale Di. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia**. Belém: Conselho de Cultura, 1985; ROCQUE, Carlos. **Cabanagem: epopéia de um povo**. Belém: Imprensa Oficial, 1984, 2 v.

¹⁵ SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. ampl. Belém: IAP: Programa Raízes, 2005.

¹⁶ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 132 . Grifo da autora.

¹⁷ CUNHA, Lídia Carvalho. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

¹⁸ GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

¹⁹ CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141 – 160.

escola é identificada por sua centralidade na construção de desigualdades raciais²⁰.

A ruptura com essa dinâmica envidaria uma intervenção mediante uma abordagem sistemática da questão racial nos processos de formação com vistas ao oferecimento de um suporte teórico que subsidiaria práticas docentes que têm se apresentado sob bases do “improviso”²¹ e “próximas ao senso comum”²². Neste contexto, acabam por relegar o aluno negro a uma condição inferior, tornando-o objeto de um processo de discriminação e criando condições para que a escola se constitua em “uma instância de propagação e reprodução de discriminação e preconceito”²³.

Esta conclusão suscita, inicialmente, uma preocupação acerca de que atuação docente pode ser esperada dos discentes (tanto negros e negras, quanto brancos e brancas) que, em vias de sua formação inicial para atuar na educação escolarizada, vivenciam situações de invisibilização das questões étnico-raciais. Concorre também para que questionemos que representações subverterão ou reproduzirão em suas práticas, professores advindos de um processo de formação sob estas bases.

A “ausência da cor” na *agenda* da escola é alvo da hipótese de que a “ausência do negro no conteúdo intelectual que a escola transmite se deve, também, ao lugar que o negro e a discussão sobre a diversidade étnica ocupam na sociedade brasileira”²⁴.

Contudente e desafiador, esse contexto educacional – ao qual a formação docente não passa incólume – impõe a busca de alternativas de superação que concorram para a concretização dos fins a que se propõe a

²⁰ OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. A Geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 21 – 35.

²¹ COELHO, Wilma de Nazaré Baía e COELHO, Mauro Cezar. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In *idem* (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 104 – 123.

²² COELHO, 2009. p. 218.

²³ *Id*, p. 230.

²⁴ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Um estudo sobre as memórias de professores negros, formados no Estado do Pará entre as décadas de 1970 e 1980. In: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. p. 1. v. 1.

educação, definida como um “campo do conhecimento de estudos aplicáveis que se pretendem interventores na constituição de uma sociedade melhor”²⁵.

Não é despropositada a menção a esta definição de educação: remetida ao seu caráter utópico – e recuperando o sentido autêntico de utopia, que não é “algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado”²⁶, a definição reclama atitude no sentido de tornar possível o que ainda não está ocorrendo por *ainda* não estar pronto. Se ainda não está pronto, pressupõe, conforme Terezinha Rios, possibilidade de *construção*.

Tais proposições têm incidências na gênese da discussão das questões étnico-raciais em minha trajetória acadêmica: situo minha inserção quando de minha formação inicial, na graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, quando um enfoque circunstanciado, trabalhado na disciplina Princípios e Métodos de Orientação Educacional I, em 1999, sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Wilma Baía Coelho, deu visibilidade ao processo de discriminação que se imprime às crianças e adolescentes negros em nossas escolas e na sociedade, de forma geral.

Uma inserção posterior na discussão da temática educação e relações raciais, possibilitada pela inclusão no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais²⁷, contribuiu para o entendimento de que uma formação consistente sobre as relações raciais brasileiras oferece uma sólida colaboração para que os profissionais da educação *re-signifiquem* as leituras acerca das relações étnico-raciais que se estabelecem no espaço escolar.

As incursões teóricas possibilitadas com a inserção no Núcleo de Estudos impulsionaram o interesse pela investigação das relações sociais estabelecidas dentro da escola, vislumbrando-se a possibilidade de que, ao encetar análise das relações que os alunos negros estabelecem com seus

²⁵ COELHO, *op. cit.* p. 48

²⁶ RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 74.

²⁷ O Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA, alocado na Universidade Federal do Pará, funciona desde 2006 sob coordenação da Prof^a Dr^a Wilma de Nazaré Baía Coelho com objetivo de “aprofundar o conhecimento das relações étnico-raciais e de sua contribuição para a análise de questões relacionadas à formação educacional e cultural contemporânea”. Disponível em <<http://www.portalgera.com.br>>

pares, as dinâmicas cotidianas de exclusão²⁸ operadas no espaço educativo sejam alvo de nossos olhares mais atentos²⁹.

O enfoque nas relações sociais estabelecidas pelos alunos negros dentro do espaço escolar, com base nas representações acerca de sua efetividade, apresenta como relevância acadêmica constituir uma das possibilidades de percepção de como os alunos negros estão interpretando suas relações.

Consideramos que as práticas que permeiam as questões raciais em nossa sociedade constituem materialização de construções sociais que se instauram em nossas estruturas mentais. Nesse aspecto, o estudo das relações sociais favorece a análise das apreensões e incorporações, bem como dos desdobramentos que essas apreensões e incorporações apresentam sobre as relações sociais estabelecidas pelos alunos negros na escola.

Amparamos a relevância acadêmica desta investigação na exortação contida no Parecer CP 3/2004³⁰, de autoria da Prof^a. Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, acerca da necessidade de reestruturação das relações étnico-raciais e sociais mediante uma emergência das “dores e medos que têm sido gerados” na tensa relação entre os diferentes grupos que compõem nossa sociedade e que se fazem representar também na escola. Se considerarmos que essas relações ainda se revelam imersas em um imaginário que privilegia um grupo e ignora ou pouco valoriza os outros, o recurso à emergência proposta pela Prof^a Dr^a Petronilha Silva se apresenta como possibilidade de trazer à tona a experiência que os alunos negros vivenciam no espaço escolar, no tocante às relações sociais, além de constituir uma estratégia de desvelamento de uma realidade que ainda insistimos em negar.

A enunciação da relevância social dos estudos voltados para a temática racial é demarcada pela própria enunciação dos marcos legais, uma vez que os direitos anunciados correspondem a uma realidade “diagnosticada nos estudos

²⁸ ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P; NEGRÃO, Esmeralda V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos)**. São Paulo: 1986, Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas.

²⁹ SILVA Jr. Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

³⁰ BRASIL, BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outubro, 2004.

e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro³¹ e que necessitam de “intervenção conscienciosa”³² com vistas a assegurar a efetividade da promoção do princípio constitucional da igualdade³³.

Tendo um caráter inicial de coibir manifestações comportamentais de preconceito³⁴, a legislação brasileira contra o racismo no período de 1989 a 1997 transitou entre a proibição de práticas preconceituosas comportamentais ou verbais³⁵. A criminalização da prática do racismo, instituída no art. 5º, da Constituição Federal de 1988, representou um avanço na legislação referente a tais práticas porque possibilitou uma superação do caráter de contravenção imputado às manifestações de preconceito³⁶, ao preconizar que; “XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória aos direitos e liberdades fundamentais; XLI I - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão”.³⁷

Com a participação na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na África do Sul, o Brasil assume o compromisso de implementar o Programa de Ação da Declaração de Durban que previa “promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”³⁸.

³¹ SILVA Jr., *op. cit.* p. 12.

³² COELHO, 2009. p. 232.

³³ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

³⁴ GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

³⁵ Constituem instrumentos jurídicos voltados para tais proibições: Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; Lei nº 8.081, de 21 de setembro de 1990; Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997 Cf. GUIMARÃES, *op.cit.*

³⁶ As leis nº 1.390, de 3 de julho de 1951 (conhecida como Lei Afonso Arinos), e nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985 (conhecida como Lei Caó, em decorrência de sua autoria pelo deputado Carlos Alberto de Oliveira), apresentavam tal configuração. Disponível em <<http://www.soleis.adv.br/racismo.htm>> Acesso em: 29 de set. 2008.

³⁷ BRASIL. *op. cit.*

³⁸ SILVA Jr., *op. cit.* p. 9.

Tal participação representa outro avanço significativo na assunção do combate a tais práticas, desta feita por meio de ação educativa promovida pelo Estado dentro do espaço das escolas.

É nesse cenário que é promulgada, em 2003, a Lei nº 10.639³⁹, que institui a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares das escolas da rede pública e privada de Ensino Fundamental. Com o intento de atender a uma demanda histórica do Movimento Negro, a implementação da Lei contribui para colocar oficialmente nos currículos das nossas escolas discursos e vozes historicamente silenciadas.

Temos clareza de que os instrumentos adotados pelo sistema jurídico brasileiro representam uma das frentes por meio das quais o preconceito, o racismo e a discriminação racial podem ser combatidos⁴⁰. Entretanto, a existência de um “verdadeiro fosso”⁴¹ entre a legislação antirracista e antidiscriminatória brasileira (além dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário) e as práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar impõe a necessidade, dentre outras, de descrição das dinâmicas internas que permeiam a experiência de alunos das populações historicamente marginalizadas no espaço das escolas. Neste sentido, a relevância social dessa investigação reside no seu caráter de iniciativa para o fornecimento de dados empíricos que possam subsidiar a análise das características que as relações entre negros e brancos assumem dentro desse espaço.

Vislumbra-se, em tal contexto, a necessidade de contribuição ao processo de formação de professores, porque o preconceito e a discriminação raciais são construtos sociais que podem ser deslegitimados. Assim, a constituição de massa crítica junto aos educadores acerca das questões raciais em nossa sociedade representa elemento necessário para subsidiar uma

³⁹ Em março de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.645, 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”. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm> Acesso em: 20 de ago. 2008.

⁴⁰ GUIMARÃES, *op. cit.*

⁴¹ SILVA Jr., *op. cit.* p. 73.

prática educativa comprometida com a superação das desigualdades decorrentes do pertencimento racial⁴².

A apropriação de elementos que consubstanciem estas discussões nos processos de formação inicial e continuada pode anunciar-se como uma das possibilidades de superação de construções negativas acerca das questões étnico-raciais em nossa sociedade. Neste aspecto, este estudo se propõe a contribuir com tal processo apresentando a dinâmica das relações sociais no contexto escolar, mas o faz de acordo com as representações dos próprios alunos negros. Sob tal perspectiva, entendemos que as discussões sobre as desigualdades que se instalam na sociedade brasileira e, por conseguinte, no espaço escolar, adquirem uma nova nuance quando partem da escuta a um dos protagonistas do processo educativo, cujas vozes têm sido histórica e insistentemente silenciadas.

Para a consecução dos objetivos propostos neste estudo, procedeu-se “a inserção no ambiente escolar, acompanhando as atividades de adolescentes de 6 turmas de Ensino Fundamental, 3 (três) pertencentes à 7ª série e 3 (três) à 8ª série⁴³.

Optamos por analisar os processos psicossociais que fazem remissão aos sujeitos de nossa investigação à luz dos estudos de Vygotsky, entretanto, convém ressaltar que a escolha destes sujeitos deveu-se às formulações *piagetianas* que remetem a adolescência ao processo de colocação social no mundo adulto.

Temos clareza de que as formulações destes autores apresentam aproximações e distanciamentos na análise que fazem dos processos

⁴² ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e ensino de História**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006; MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-70.

⁴³ Atendendo ao disposto na Lei nº 11.274, do dia 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, as escolas procederam à inclusão dos alunos, a partir de 2006, na nova organização preconizada pelo dispositivo legal; entretanto, no período desta investigação, tais alunos encontravam-se ainda cursando a 4ª série, o que concorre para que a 8ª e 9ª séries – duas últimas séries do mencionado nível de ensino – sejam cursadas nos anos de 2013 e 2014. Portanto, os sujeitos de nossa investigação, matriculados nas duas últimas séries do Ensino Fundamental, neste período, cursam a 7ª e 8ª séries.

psicossociais nos quais estão envolvidos os seres humanos. Suas aproximações decorrem da percepção de que o desenvolvimento dos significados pressupõe um desenvolvimento cognitivo. Entretanto, enquanto Piaget parte de uma visão claramente biológica que admite que “o comportamento é determinado sempre por estruturas mentais”⁴⁴, Vygotsky considera as contribuições do desenvolvimento cognitivo no desenvolvimento dos significados, no entanto “não como um fator determinante, ou constituidor”⁴⁵, uma vez que discorre sobre a existência de “um fator social dirigindo a aquisição”⁴⁶.

Apesar da versão de Piaget ser permeada por uma perspectiva biológica, este autor admite um papel social no processo de constituição cognitiva, mas sua posição sustenta que este papel é secundário, ao contrário de Vygotsky, para quem “o social tem um papel fundamental na constituição do cognitivo”⁴⁷

A visão de homem sustentada pelos autores constitui ponto ora de aproximações, ora de distanciamentos: a visão de Piaget, embora admita a participação do social na formação do cognitivo, ao demarcar o papel secundário do social, reitera seu caráter explicitamente biológico. A visão de Vygotsky, em “alguns aspectos, parece ser social; em outros, biológica”⁴⁸. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁴⁹ desenvolvido por este autor caracteriza tal assertiva na medida em que “parece ficar a meio caminho entre o biológico e o social já que ela é criada socialmente mas leva a um desenvolvimento interno”⁵⁰. Neste aspecto, o caráter ambíguo das ideias de Vygotsky suscita críticas dada a oscilação entre “uma posição cognitivista e uma não-cognitivista”⁵¹ de suas formulações.

⁴⁴ LAMPREIA, Carolina. **As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo**: uma discussão de seus limites. 1992. 337f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro, 1992. p. 300.

⁴⁵ *Ibid.* p. 298.

⁴⁶ LAMPREIA, *loc. cit.*.

⁴⁷ LAMPREIA, *op. cit.* p. 294.

⁴⁸ *Ibid.* p. 304.

⁴⁹ VYGOTSKY Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.p. 84. Disponível em <<http://www.pr.gov.br/bpp>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

⁵⁰ LAMPREIA, *op. cit.* p. 304.

⁵¹ *Ibid.* p. 301.

As construções destes autores auxiliam na leitura deste trabalho na medida em que Vygotsky invocou a mediação das “leis sócio-históricas como fatores fundamentais” na leitura dos processos psicossociais, aspectos acerca dos quais nos deteremos em uma sessão específica deste trabalho.

Piaget, por seu turno, presta considerável auxílio na construção desta investigação com as discussões sobre o processo de colocação social no mundo adulto vivenciado na adolescência. Tais discussões remetem a nosso trabalho na medida em que o estudo das representações permite a análise sobre as maneiras pelas quais os homens dão inteligibilidade ao mundo social do qual fazem parte. Uma vez que se configuram como um estatuto de organização do mundo social, são elas que balizarão os esquemas de percepção e os comportamentos desse adolescente que aspira à sua inserção no mundo adulto: as representações não se opõem ao real; elas se constituem mediante várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social.

Outro elemento das formulações de Piaget que justifica a opção pelos sujeitos nesta investigação é a referência a uma “forma superior de egocentrismo”⁵², na qual, além da necessidade de participar das ideologias adultas, o adolescente apresenta a necessidade de obtenção de concepções que representem possibilidade de superação em suas realizações (em se comparando aos seus antecessores). Nesse “egocentrismo superior” o adolescente adapta-se ao mundo social e, simultaneamente, vislumbra como adaptará este ambiente ao seu *eu* por via de uma atividade reformadora que se vê incumbido de desempenhar. Nossa opção de enfoque das representações com base nas proposições de Roger Chartier aproxima-se desta perspectiva de “egocentrismo superior” tendo em vista a possibilidade de subversão das representações enunciada pelo autor, que pode representar um esboço de atividade reformadora.

O *lócus* de pesquisa constitui-se de duas escolas que oferecem Ensino Fundamental no município de Ananindeua, integrante da região metropolitana

⁵² INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 255.

de Belém, as quais contam com biblioteca com pequeno acervo de livros, banheiros com instalações necessitando de reparos, quadra coberta com arquibancada apresentando necessidade de revitalização em uma das escolas (a outra não dispõe deste espaço) e salas para os professores, corpo técnico e secretaria, além de auditório, que nas duas escolas recebe atividades periódicas com os alunos. Em ambas as escolas as salas de aula contam com ventilação artificial (em algumas salas de uma das escolas investigadas os ventiladores não funcionam). As condições infraestruturais das duas escolas assemelham-se, no que concerne à necessidade de melhorias nos prédios. Como ambas funcionam em regime de convênio com o poder público, a execução de tais melhorias fica consideravelmente comprometida.

No tocante a características do trabalho efetivado, o quadro abaixo ocupa-se de apresentar as instituições que compuseram esta investigação no intuito de situar o leitor, dentre outros aspectos, no que concerne aos depoimentos apresentados nos capítulos que se seguem. A investigação na Escola A comportou mais turmas e alunos que na Escola B, mas a profusão de depoimentos de alunos da primeira escola não implica necessariamente maior receptividade destes – porque em ambas as escolas este elemento esteve presente mediante importante apoio dos agentes escolares. Tal profusão foi, antes, resultado unicamente do fato de a Escola A comportar o maior número de alunos participantes na investigação.

Ressaltamos ainda que, em decorrência de este trabalho não ter como objetivo estabelecer comparações entre as escolas, este é o único momento em que as apresentamos separadamente. A partir deste quadro, no qual situamos o leitor quanto às características de cada escola, este trabalho ocupar-se-á de apresentá-las em conjunto, especialmente quando tratarmos da dimensão quantitativa.

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA A	ESCOLA B
Níveis de Ensino	Fundamental e Médio	Fundamental
Integrantes do corpo técnico	Diretora (1) Vice-diretora (1) Corpo Técnico (3) ⁵³	Diretora (1) Vice-diretora (1) Corpo Técnico (1) ⁵⁴
Nº de Professores	71	23
Nº de alunos atendidos	1.319	316
Turnos nos quais funciona	Manhã e tarde	Manhã ⁵⁵
Nº de turmas de 7ª série participantes da investigação	2	1
Nº de turmas de 8ª série participantes da investigação	2	1
Nº de alunos da 7ª série participantes da investigação	66	46
Nº de alunos da 8ª série participantes da investigação	28	22

Quadro 01 – Caracterização das escolas investigadas em Ananindeua/PA
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A opção pela realização do trabalho investigativo em Ananindeua decorre da insuficiência de estudos voltados para este objeto em um município que se encontra em processo de franca superação da atribuição de “cidade dormitório”⁵⁶ demandando iniciativas investigativas que apresentem o modo de vida da população de Ananindeua⁵⁷. Assim, procuramos evidenciar este modo de vida no que tange aos aspectos educacionais, conforme as configurações que assumem as práticas educacionais formais efetivadas junto a essa população.

⁵³ O Corpo Técnico da Escola A é composto por 1 Orientadora Educacional; 1 Supervisora Educacional no turno da manhã e 1 Pedagoga, que executa as duas funções no turno da tarde.

⁵⁴ O Corpo Técnico da Escola B é composto por 1 Pedagoga, que assume a função de Coordenadora.

⁵⁵ Como na Escola B, o turno da tarde funciona em outro regime, nossa investigação ocupou-se com os alunos atendidos no turno da manhã.

⁵⁶ RIBEIRO, Flávia. Ananindeua, município que trabalha para crescer. *Diário do Pará*, Belém, 3 jan.2006. Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br/>> Acesso em: 24 de set. 2008.

⁵⁷ OLIVEIRA Raphael S.; OLIVEIRA Janete Marília Gentil Coimbra. Expansão da área metropolitana de Belém-Pa: uma análise da verticalização no município de Ananindeua. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E IV ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 8., 2006, Paraiba. *Anais...* Paraiba: Universidade do Vale do Paraiba 2006.

A coleta dos dados foi realizada mediante contato prévio com a escola para autorização da inserção na instituição, a fim de que fosse procedida a aplicação de “questionários”, reuniões de “Grupos de Discussão” e a “observação direta”; esta última apresenta-se como mecanismo que possibilitará maior aproximação com a perspectiva dos alunos, uma vez que “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca”⁵⁸.

Os dados obtidos na observação foram registrados em um *Diário de Campo* que contemplou as descrições das situações de sala de aula e exteriores a ela, ocorridas na presença dos agentes escolares, focalizando especialmente as falas e as atividades desenvolvidas, buscando-se sempre separar as descrições de suas interpretações. Partindo do pressuposto de que as técnicas de observação favorecem a coleta de dados que permitam o “estudo de comportamentos complexos”⁵⁹, sua adoção nesta investigação visou detectar as manifestações cotidianas e espontâneas dos alunos em suas relações sociais na escola, tendo como foco as questões raciais.

Os questionários foram aplicados em dois momentos a 162 (cento e sessenta e dois) alunos e alunas das séries que se constituíram alvo deste trabalho: um primeiro momento visando à obtenção de um perfil sociocultural e econômico dos sujeitos de nossa investigação, bem como a identificação dos alunos e seus colegas a partir do pertencimento racial. Em um segundo momento, a aplicação destes instrumentos objetivou apreender as representações destes alunos acerca de suas relações sociais. Após a aplicação, foram analisados os questionários respondidos pelos alunos que se autodeclararam brancos, pretos e pardos. Apesar de constar uma identificação dos alunos nos questionários⁶⁰, a descrição dos resultados atentou para que o

⁵⁸ LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 26.

⁵⁹ VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v. 5). p. 9.

⁶⁰ A identificação dos alunos nos questionários por cor/raça decorreu da opção por desenvolver a análise investigativa com base na autoclassificação. Como a observação também constituiu um dos elementos para a obtenção de dados, sua efetivação ocorreu com atenção aos alunos que se autodeclararam pretos ou pardos, com vistas a assegurar o intento de desenvolver o estudo pela via da

anonimato, sigilo e confiança fossem assegurados, de acordo com o Código de Ética para o trabalho com seres humanos⁶¹.

Na análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários foi adotada a autotaxonomia de cor ou raça conforme a formulação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Conforme os dados obtidos com a autotaxonomia pelos alunos para os segmentos de cor branca, preta e parda, procedeu-se à análise mediante a composição de dois segmentos raciais: branco e negro, este último composto por pretos e pardos, a exemplo da composição procedida pelo IBGE no Censo de 2000.

No que se refere ao processo de autotaxonomia, cumpre ressaltar que singularidades em nossa região concorrem para que pessoas com cabelos lisos e pele escura não sejam percebidas como negras, o que também ocorre com pessoas de pele clara e cabelos crespos. Dessa forma, o *ser negro na Amazônia* ganha uma dimensão que julgamos conveniente abordar no capítulo inicial deste trabalho.

Após a aplicação e análise dos questionários consideramos oportuno ouvir depoimentos, em um Grupo de Discussão, de uma amostra de, no mínimo, 8 (oito) alunos negros e não negros de ambas as escolas, a fim de identificarmos quais os desdobramentos das relações sociais estabelecidas pelos adolescentes no espaço escolar.

Para seleção desta amostra adotamos como critérios, além do pertencimento racial (negros e não negros), aspectos referentes ao êxito escolar, ouvindo 4 (quatro) alunos com dificuldades e 4 (quatro) alunos bem-sucedidos nas atividades escolares. Os parâmetros de sucesso ou dificuldades foram considerados a partir da dinâmica interna de cada *locus* de

autotaxonomia. Assim, para que não incorrêssemos no processo de heterotaxonomia, as classificações por cor/raça presentes no texto não foram atribuídas pela autora, e sim pelos próprios alunos.

⁶¹ BRASIL. Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, de 20 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Disponível em <http://www.crp.org.br/crp/orientacao/legislacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx>. Acesso em: 24 de set. 2008.

investigação. No que tange ao pertencimento racial, consideramos a autoclassificação por cor/raça atribuída nos questionários.

As reuniões dos Grupos de Discussão foram efetivadas após entendimentos com a direção para viabilização das condições estruturais ,como alocação em espaço adequado, liberação dos alunos, apoio de funcionário da escola para a realização da atividade. Observados tais procedimentos, foram feitas articulações com os alunos que poderiam compor a amostra, com o objetivo de sondar o interesse em participar da atividade, a qual foi efetivada mediante adoção de Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido junto aos pais ou responsáveis e autorização destes para os adolescentes.

As reuniões com os alunos que compuseram a amostra para efetivação dos Grupos de Discussão tiveram uma duração média de 30 minutos. As discussões eram norteadas por perguntas que explorassem dados sobre cooperação e amizade, e que favorecessem a análise das relações sociais mediante as aproximações e/ou distanciamentos. Para direcionamento da atividade elaboramos um roteiro semiestruturado que contemplou as discussões pretendidas.

Optamos por trazer os depoimentos dos alunos e o registro das observações em fonte diferenciada da adotada no conjunto do texto, tanto para conferir um aspecto mais dinâmico à apresentação quanto para facilitar a identificação das falas dos adolescentes e situações observadas no cotidiano das escolas investigadas. Deste modo, o leitor se deparará, ao longo do texto, com três tipos de fontes: os depoimentos dos alunos e registro das observações com a fonte em itálico; as citações diretas longas, com as fontes em observância ao que preconizam as normas da ABNT e a redação do corpo do texto em fonte normal, também observando a normatização técnica.

Atribuímos um código numérico para cada aluno a fim de proceder à identificação destes nos depoimentos. Tal estratégia visa facilitar ao leitor o estabelecimento de relações e identificações, bem como assegurar o anonimato dos adolescentes, conforme institui o Código de Ética para o trabalho com seres humanos

Para o tratamento dos dados obtidos pela aplicação dos questionários, adotamos algumas técnicas da Análise de Conteúdo⁶². As técnicas adotadas consistiram na organização dos dados em categorias com vistas à obtenção das suas características, para proceder, posteriormente, à inferência e à interpretação.

Para o trato das representações, adotamos a perspectiva teórica de Roger Chartier⁶³ que faz uma abordagem destas como instituições sociais porque constituem esquemas geradores dos sistemas de classificação e percepção, funcionando como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”⁶⁴.

Chartier enfatiza a construção das representações no interior das próprias práticas, referenciando a importância destas últimas para a construção de sentido⁶⁵. A relação estabelecida pelo autor entre as representações e a prática interessa ao nosso objeto de estudo uma vez que as práticas vivenciadas pelos alunos negros no interior das escolas, aliadas a um processo de construção de pertencimento racial na fase da adolescência, oferecerão elementos que possibilitarão uma diversidade de interpretações das relações engendradas na escola.

Este estudo, que tem como foco a análise das relações sociais efetivadas entre adolescentes e seus pares, com base no recorte racial, aproxima-se dos estudos de Eliane Cavalleiro ao vincular o pertencimento racial às relações estabelecidas no cotidiano escolar. Sua proposta de avanço, em relação aos trabalhos dessa autora, consiste em proceder à análise mediante as representações que os adolescentes possuem acerca de suas relações sociais na escola.

⁶² BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2008 .

⁶³ CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 5, n. 11, jan./abr. 1991.

⁶⁴ CHARTIER, *Ibid.* p. 8.

⁶⁵ COUTO, Margaret Pires do. Serge Moscovici e Roger Chartier: Aproximações e Distanciamentos do Conceito de Representações. In: **Psique**. Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, vol. 10, n. 17, nov. 2000. p. 67 – 86.

A menção ao avanço deste trabalho inscreve-se na possibilidade de obtenção de um *outro olhar*, ou de um *olhar do outro* que tenciona “dizer-se”⁶⁶ trazendo à baila a dinâmica das relações raciais dentro da escola.

O descortinar das relações no interior da escola, a partir da *escuta* ao aluno, expressa outra dimensão de interpretação, uma vez que se verifica a dificuldade por parte dos educadores para “perceber e qualificar o conflito racial”⁶⁷ vivenciado pelos alunos negros no cotidiano escolar. Este entrave, dentre outros fatores, está relacionado às interpretações dos educadores que atribuem ao comportamento dos alunos negros a configuração de desajuste individual quando das reações ante as discriminações sofridas no interior da escola (seja ela manifesta em violência, agressões físicas ou verbais, timidez, mau relacionamento, etc.), imputando-se, frequentemente, ao próprio aluno negro o ônus dos processos discriminatórios e excludentes que marcam sua trajetória escolar.

⁶⁶ DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 196.

⁶⁷ CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In.: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 75.

2 SER NEGRO NA AMAZÔNIA, SER ADOLESCENTE E SER ADOLESCENTE NEGRO NA AMAZÔNIA

Para fazer uma abordagem das relações sociais que os alunos negros estabelecem no espaço escolar, no período da adolescência, entendemos que não podemos prescindir de uma incursão ao que é ser negro, especialmente na Amazônia.

Desta feita, este capítulo inicial objetiva pontuar alguns aspectos referentes ao ser negro na Amazônia, ao ser adolescente e ao ser adolescente negro na Amazônia destacando alguns estudos que discutem tais aspectos, com especial atenção para a região em que nos encontramos.

Procedidas tais discussões, faremos um enfoque à especificidade do objeto considerando elementos que possam ter desdobramentos nas representações que os alunos negros possuem sobre as relações sociais que estabelecem na escola.

2.1 SER NEGRO NA AMAZÔNIA

Pensar a questão do negro em uma região na qual parte significativa da população é índio-descendente e parte preponderante da cultura é índio-referente impõe-se como uma empreitada de grande envergadura. Autores há que a assumiram, trazendo discussões por meio das quais tentaremos esboçar como se configuram as relações raciais em nossa região. Esta tentativa de esboço considerará estudos vinculados à História que nos deem um panorama, ainda que superficial, do que é ser negro na Amazônia. Tencionamos, posteriormente, tecer considerações sobre dois contextos específicos em decorrência do enfoque dos autores com os quais optamos trabalhar: o período colonial, apresentado conforme as formulações de Vicente Salles, e as relações raciais, sob um enfoque mais contemporâneo, mediante discussões tecidas por Angélica Motta - Maués.

A significativa presença de trabalhadores negros povoando os espaços urbanos de nossa região no século XIX, para além de evidenciar a “densidade da população escrava”⁶⁸, oferece a percepção do quanto esta população investia em estratégias em busca de sobrevivência, de liberdade, de controle de sua atividade produtiva e de retomada de relações pessoais e familiares desfeitas em função de sua comercialização por seus proprietários.⁶⁹

Muitos outros escravos também não aceitavam ser coisa de seus senhores, mas sujeitos históricos que lutavam para definir suas condições de vida e de trabalho, a partir das suas próprias visões de liberdade e escravidão.⁷⁰

O relato de tais estratégias conforma a compreensão de que as resistências de escravos fugidos para os espaços urbanos representavam uma reelaboração “tanto de suas tradições de combate ao mesmo [trabalho escravo], quanto aos códigos sociais da escravidão”⁷¹. Neste sentido, concorrem para percebermos que a população negra em nossa região forjava sua história de luta em prol de seus interesses. Esses “novos atores sociais que, com suas trajetórias, colocam problemas novos, ao mesmo tempo em que nos permitem redimensionar abordagens cristalizadas”⁷², representam um dos sujeitos ativos na construção da sociedade em nossa região.

A apresentação do segmento negro como atuante nos rumos da sociedade colonial paraense, seja na vida econômica, política ou cultural, oferece indicativos de que “a presença do negro na Amazônia não foi tão reduzida como geralmente se supõe”⁷³

Valendo-se da adoção de expedientes escusos⁷⁴ para a ocultação da existência de escravos, das combinações étnicas, das fugas para os

⁶⁸ BEZERRA NETO, José Maia. Histórias urbanas de liberdade: escravos em fuga na cidade de Belém, 1860-1888. *Afro-Ásia*, Bahia, n. 28, p. 221-250, 2002. Disponível em: <<http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=33>> Acesso em: 28 jan. 2010. p. 221.

⁶⁹ *Ibid. loc. cit.*

⁷⁰ *Ibid. p.* 229.

⁷¹ *Ibid. p.* 235.

⁷² SAMPAIO, Patrícia Melo. Escravidão e Liberdade na Amazônia: notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano. In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL, 3., 2007, Florianópolis- SC. *Anais...* (CD-ROM). São Leopoldo/RS : Oikos Editora, 2007. v. 1. p. 35.

⁷³ SALLES, *op. cit.* p. 94.

⁷⁴ A ocultação de escravos com vistas a sonegar impostos se constituía prática comum em nosso Estado. SALLES, Vicente. *loc. cit.*

mocambos, algumas abordagens procuravam negar a presença bem como a contribuição negra na Amazônia.

Esse contexto dá margem para a leitura da ambiguidade presente nas relações raciais na Amazônia, tanto no contexto colonial quanto no contemporâneo, mediante as ideias de “invisibilidade & visibilidade”⁷⁵, tal combinação, que marca a forma de lidar com o negro e com a questão racial em nossa região, caracteriza-se, por um lado, pela ordenação de nossas ideias no sentido de apreendermos que este segmento não existe. Essa apreensão, registre-se, é extensiva a todos os segmentos raciais, o que torna possível fazer até com que o negro seja “‘invisível’ para ele mesmo”⁷⁶.

Por outro lado, este segmento está bastante visível no anedotário popular, nos provérbios, no cerne de um debate que se estende, há muito, em nossa sociedade. Nesta ambivalência “invisibilidade & visibilidade”, reside o caráter ambíguo das relações raciais na Amazônia.

O cotidiano da sociedade colonial nos mostra o negro – alvo das tentativas de invisibilização – protagonizando, com outros segmentos raciais, a história do desenvolvimento econômico regional. Sua atuação como construtor da economia agrária e fornecedor de mão de obra para a indústria regional⁷⁷ constitui indicativo de sua participação na esfera econômica. Para além desta dimensão, o negro se incorporava às lutas sociais de nossa sociedade, a exemplo da Cabanagem, com objetivo de também alcançar sua libertação,⁷⁸ bem como exerce influências no aspecto cultural desta região.

Esse panorama, marcado pela presença atuante do negro, evidencia, a despeito das limitações da literatura regional acerca da interação social dele, um dos aspectos no qual os enfoques relativos à presença deste segmento são distorcidos.

As distorções se instauram por meio dos discursos homogeneizadores que insistem em encobrir tanto o negro quanto a questão racial em nossa

⁷⁵ MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. O que a Mulata tem a ver com a Senhora Aparecida? – Discursos sobre cor, raça e gênero no Brasil (na virada do século XIX e do XX). *Humanitas*. v. 20, n. 1 / 2, p. 07 – 27, 2004. p. 9

⁷⁶ *Ibid.* p. 11

⁷⁷ SALLES, *op. cit.*

⁷⁸ *Ibid.*

região. Nesse sentido, resultam em enfoques “eivados de preconceitos”⁷⁹ e arquétipos pejorativos quando fazem referência ao negro (e de forma mais acentuada quando o fazem em relação à negra) na região amazônica.

As veiculações que insistem em projetar a ideia da sensualidade exacerbada se incumbem de protagonizar um dos papéis principais nas distorções que se imprimem ao segmento negro. A tentativa de forjar uma imagem impregnada pela “associação sexo/sexualidade & luxúria/anormalidade”⁸⁰ distancia-se da descrição dos negros e negras que transitavam por nossa cidade:

De indumentária ligeira, de acordo com o clima, esse exemplar encheu a cidade. Para trás de 25 anos ela ainda vendia, dentro de balaítos maneiros, nas casas de família, o famoso *cheiro de papel* feito de madeiras raladas, trevos, jasmíns, rosas [...] ⁸¹

O investimento conferido para distorcer a imagem do negro, da mulher negra (de uma forma consideravelmente acentuada na figura da mulata), faz uso em larga escala de “sinalizações adjetivadoras”⁸² que os remetem nitidamente (se é que há possibilidade de, nesse contexto, usar tal expressão) à relação de invisibilidade & visibilidade a eles conferida na realidade amazônica.

A materialização de tais distorções manifesta-se na forma como os cronistas registravam a presença negra em nossa região.

Os mulatos são os mesmos também aqui; é a mesma gente facilmente excitável, exuberante, pronta para qualquer partida, sem sossego, visando a efeitos espalhafatosos. Para a música, o jogo e a dança, está o mulato sempre disposto, e agita-se insaciável, nos prazeres, com a mesma leviandade dos seus congêneres do sul, aos sons monótonos, sussurrantes, do violão, no lascivo lundu ou no desenfreado batuque.⁸³

Neste panorama, os mecanismos para se fazer visível, em determinadas situações chegava a chamar a atenção dos cronistas e viajantes, tal a surpresa

⁷⁹ *Ibid*, p. 114.

⁸⁰ MOTTA-MAUÉS, *op. cit.* p. 17.

⁸¹ SALLES, *op. cit.* p. 115.

⁸² Expressões que, ao fazerem referência aos negros, geralmente os vinculam, de forma quase caricatural, a dotes sexuais: “preto bom de cama”; “lascívia da mulata”; “cor do pecado”; etc. MOTTA-MAUÉS, *op. cit.* p. 19.

⁸³ SPIX, Johan Baptist von; MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von, 1962 *apud* SALLES, *op. cit.* p. 118.

com a qual se deparavam ao defrontar-se com os negros sob uma outra perspectiva.

As ditas mulheres usam de uma saia de delgada caça, ou de seda nos dias de maior luxo, e de uma camisa cujo toral é de pano que mais sombreia do que cobre os dois semiglobos que no seio balançando se divisam entre as finas rendas que contornam a gola. Estas roupas são quase uma clara nuvem que ondeando inculca os moldes do corpo. Botões de ouro ajustam o punho das mangas da camisa: pendem-lhe do colo sobre o peito cordões, colares, rosários e bentinhos do mesmo metal: a madeixa é embebida em baunilha e outras plantas odoradas entretecidas nos dentes de um grande pente de tartaruga em forma de telha com a parte convexa toda coberta de uma lâmina de ouro lavrada, sob cuja circunferência oscilam meias-luas, figas e outros diches de igual preciosidade à da lâmina: e na testa pela raiz do cabelo circunda um festão de jasmims, malmequeres encarnados, e rosas mogorins. Neste guapo alinhado, e descalças realçam estas mulheres seus atrativos naturais, e conquistam vontades entranhando na alma meiga ilusão, que o repouso lhe quebra.⁸⁴

Ao adotar a expressão “surpresa” a alusão é propositalmente feita aos anúncios nos jornais locais mediante os quais os proprietários de escravos denunciavam as fugas ocorridas. A visível contraposição é expressa na forma utilizada para descrever os foragidos, que, além de possibilitar a compreensão do nível de coisificação impressa a esses seres humanos, fazia uso de traços na descrição dos personagens, os quais os penalizavam significativamente em termos estéticos.

Haverá três anos que está fugida a preta crioula de nome Carlota Marcelina, de 28 anos de idade, alta, magra, bochechuda, cara chata, olhos grandes, ombros encolhidos, caneluda, tem as passadas longas e sacode muito os braços.⁸⁵

Na madrugada do dia 24 do corrente, fugiram do Engenho Santo Ignácio, propriedade do Segundo-Tenente José Bernardo Santarém, juntos com uma possante montaria de falca e pavês, quase nova os seguintes escravos:

Manoel Ramos Doce, mulato escuro ou antes cafuz, idade 25 anos pouco mais ou menos, cheio de corpo, alto, nariz chato, alguma barba que umas vezes traz raspada, e outras crescidas, fuma e masca tabaco, muito bem falante, é natural de Cametá, e gosta sumamente de pinga, tem muitos sinais de vergalhadas nas costas e no assento.

Antônio, mulato escuro, natural do Ceará o que bem mostra na fala, avelhantado, mostrando ter pelo menos 40 anos, com um calombo na parte traseira do pescoço, grosso de corpo, estatura regular, toma tabaco em pó em quantidade, barba pouca, o qual quase sempre traz raspada.

⁸⁴ BAENA, Antônio, 1804 *apud* SALLES, *op. cit.* p. 121.

⁸⁵ **Treze de Maio**, Belém, n. 251, 9 nov. 1853. Disponível em SALLES, *op. cit.* p. 357.

Felícia, negra, casada com o dito Antônio, idade 30 anos pouco mais ou menos, com uma queimadura num dos peitos, o que faz que seja menor que o outro, é natural da África, porém intitula-se também crioula, porque tendo sido criada desde pequena em Macapá, não mostra pela fala ser de fora, tem nas costas uma comprida verruga que parece cicatriz de vergalho.

Luíza, negra, alta, da idade pouco mais ou menos da Felícia, natural da África, o que bem mostra pela fala atrapalhada que tem, seca de corpo, com bordados de sua nação feitos a ferro, nos braços, e em outras parte do corpo, costuma trazer a carapinha entrançada à moda do Maranhão, onde já esteve em outro tempo. Quem os ditos escravos apreender, e os entregar a seu dono, ou no Engenho supradito em Maguary.⁸⁶

As narrativas e as práticas fazem alusão a essas pessoas como se fossem desprovidas de beleza, uma vez que não se enquadravam em um padrão delimitado pela lógica eurocêntrica. A esta lógica de hierarquização estética são acrescentados sinais corporais que denotavam, na esmagadora maioria dos casos, a forma como eram tratados por seus senhores.

Lidar com este desafio se constitui um impasse para o negro na Amazônia, que ou optava por “embranquecer”⁸⁷ ou optava por fugir⁸⁸.

Ser negro na Amazônia significava – ou poderíamos mudar o tempo verbal para *significa - ser que não é, sendo*. Para além de um mero jogo de palavras, a realidade que se impunha é a de transitar entre este contraste da invisibilidade que quer negá-los, contraditoriamente, por serem visíveis.

Apesar da sub-representação nos relatos, da insistência em subestimá-lo numericamente, o negro marca presença nesta sociedade, na qual se supõe só existam indígenas, demarca sua participação, contribui com o desenvolvimento econômico, cultural, social e político da região e ainda se depara com outro desafio: o de *ser sendo*.

Neste sentido, o distanciamento temporal não representa, a nosso ver, rupturas consideráveis deste panorama. Se evocarmos o enfrentamento cotidiano de situações de sub-representação, de negação de sua contribuição e de invisibilidade, percebemos que estes se constituem indicativos da permanência de tais desafios para o negro amazônida na contemporaneidade.

⁸⁶ **Publicador Paraense**, Belém, ano 3, n. 113, 21 jan. 1851, p. 4. Disponível em SALLES, *op. cit.* p. 354-5.

⁸⁷ MOTTA-MAUÉS, *op. cit.* p. 22

⁸⁸ SALLES, *op. cit.*

Aproveitando o contexto de desafios, façamos uma abordagem da questão da adolescência mediante as discussões que buscam apresentar um adolescente mais distante das estereotípias e do senso comum, também envolto em desafios a superar. Procedida tal abordagem, correlacionemos ambos os desafios e reflitamos sobre o que é ser adolescente negro na Amazônia.

2.2 ESTUDOS SOBRE A ADOLESCÊNCIA

A investigação acerca das relações sociais estabelecidas pelos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental os contemplará em uma fase normalmente explicada como de transição entre a infância e a idade adulta (ou o ingresso da criança na fase adulta), durante a qual, no aspecto biológico, se definem os caracteres sexuais secundários e se evidenciam as qualidades específicas do indivíduo.

Entretanto, entendendo as dimensões psicossociais que caracterizam a adolescência para além dos processos de maturação biológicos ou genéticos, torna-se pertinente, para o enfoque da dimensão psicológica afeta aos sujeitos deste estudo, recorrer às formulações de Lev Semenovich Vygotsky na análise dos processos constitutivos destes de acordo com a interação que estabelecem com o meio social.

Vygotsky defende a tese de que o sujeito adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, com suporte de um processo denominado *mediação*, no qual o homem interage com o ambiente utilizando-se de instrumentos e de signos⁸⁹ criados pelas sociedades ao longo da história humana. Nesse processo, o autor postula que a sociedade e a cultura têm rebatimentos nos processos de “mudança individual”⁹⁰, uma vez que as feições que se imprimem ao comportamento são constituídas mediante estas relações com o ambiente.

⁸⁹ VYGOTSKY, 1991.

⁹⁰ *Ibid.* p. 8.

De tais relações decorre a internalização, definida pelo autor como uma “reconstrução interna de uma operação externa”⁹¹ na qual uma série de transformações concorre para que essa operação, que tem um caráter inicialmente social, se configure como um “processo interpessoal” que será transformado em um “processo intrapessoal”⁹². Nesse sentido, as características individuais e até as atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, em que mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído com base nas relações que se estabelecem com os outros. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é assim contemplado na definição enunciada pelo autor

[...] um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra⁹³.

A compreensão desta unidade dialética entre a dimensão biológica e a cultural representa avanço da leitura do desenvolvimento humano, dada a possibilidade de percepção do homem para além de sua dimensão eminentemente biológica, contemplando também os condicionantes históricos e sociais que demarcam este processo. O enfoque aos hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se insere para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas⁹⁴ ganha visibilidade e permite perceber os imbricamentos que a história da sociedade apresenta sobre a história pessoal do ser humano, porque vários processos de desenvolvimento internos são acionados quando da interação com o ambiente de convívio.

Neste aprendizado, vários processos internos de desenvolvimento serão despertados quando da interação no ambiente de convívio, e posteriormente serão internalizados para constituir “parte das aquisições do desenvolvimento independente”⁹⁵. Assim, concorrerão para que o ser humano se desenvolva

⁹¹ *Ibid.* p. 63.

⁹² *Ibid.* p. 64.

⁹³ *Ibid.* p. 83.

⁹⁴ VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>> Acesso em: 06 mar. 2009.

⁹⁵ VYGOTSKY, *op. cit.* p. 95.

mediante um processo pessoal que é, concomitantemente, um processo profundamente social.

Julgamos oportuna a incursão pelas discussões que se ancoram no princípio de que a interação com o meio social e com a cultura vai proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito. Sua contribuição reside na possibilidade de fomentar a reflexão acerca do potencial de favorecimento ou desfavorecimento do meio social nos processos de constituição identitária dos adolescentes negros.

Atentar para as transformações decorrentes da “reconstrução interna” a que estes adolescentes procedem baseados nas “operações externas”⁹⁶, provenientes do ambiente no qual interagem, impele em direção ao questionamento acerca das internalizações que se instalam e se desenvolvem nos alunos negros no período da adolescência, bem como de seus desdobramentos nas relações sociais que eles estabelecerão.

As concepções que estes alunos internalizam, oriundas, dentre outros aspectos, das “categorias do juízo professoral”⁹⁷, instauram-se em decorrência da adoção de uma padronização do comportamento que correntemente suscita a conclusão de que, se as crianças negras “não acompanham” os conteúdos, é porque são “desinteressadas” ou são “defasadas econômica e culturalmente”⁹⁸. Apoiadas em estereótipos raciais e culturais, tais avaliações atuam no sentido de demarcar o lugar que o aluno negro ocupará neste ambiente, em uma associação que, via de regra, atrela os problemas de desempenho ao pertencimento à raça negra⁹⁹.

⁹⁶ VYGOTSKY, *op. cit.*, p. 63.

⁹⁷ BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: **Escritos sobre a Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 185 – 216.

⁹⁸ GONÇALVES, Vanda Lúcia S. O Racismo e o Desempenho Escolar de Alunos Negros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

⁹⁹ CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, jan /abr., 2005.

2.2.1 Discussões sobre os adolescentes na contemporaneidade brasileira

As formulações de Vygotsky (1991; 2001) remetem à percepção da constituição do *ser* adolescente como um processo envolto em múltiplas determinações. Nessa perspectiva, uma nova epistemologia da adolescência ecoa como posicionamento ante a problemática das abordagens presentes na Psicologia do Desenvolvimento. Tal problemática decorre de formulações que contemplavam essa fase da vida humana “ora como dominada por paixões e tormentas, ora como expressão superior de racionalidade”¹⁰⁰.

Debates contemporâneos¹⁰¹ que apresentam os “adolescentes reais”¹⁰², dos quais o enfoque normativo da Psicologia do Desenvolvimento se distanciara, apontam uma “diversidade de adolescências”¹⁰³ que devem ser analisadas de acordo com a multideterminação presente nesta experiência. Dessa forma, investem na superação das “concepções que naturalizem processos, dicotomizem objetividade e subjetividade, como também reduzam a compreensão do fenômeno adolescência”¹⁰⁴.

Este panorama que nos remete a falar em “adolescências” está atento para uma configuração subjetiva destes sujeitos. Nesta, fatores biológicos, psicossociais e culturais encontram-se articulados com as “questões de gênero, às hierarquias familiares e sociais, bem como à assunção de uma identidade pessoal e social, construída contra o pano de fundo das relações sociais e institucionais”¹⁰⁵ para constituírem generalidades e especificidades que marcam o desenvolvimento dos adolescentes.

Com base nas discussões fomentadas por esta nova epistemologia *das adolescências*, traçar um perfil dos adolescentes amazônidas implica transitar

¹⁰⁰ OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006. p. 427.

¹⁰¹ OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006; OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

¹⁰² OLIVEIRA, *loc. cit.*

¹⁰³ OZELLA; AGUIAR, *op. cit.*

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 100.

¹⁰⁵ OLIVEIRA, *op. cit.* p. 432.

também por este território de múltiplas determinações e iluminar outras possibilidades de apreensão dos processos presentes nas vivências de adolescentes das periferias de nosso país, que vivem suas experiências de formas variadas até mesmo no interior de uma mesma formação social, grupo ou classe¹⁰⁶.

Essa compreensão, subsidiada por esta nova epistemologia, acena com a possibilidade enunciada pela Professora Nilma Lino Gomes:

[...] alargar nossa visão sobre esse importante tempo/ciclo da vida no que ele apresenta de universal – do ponto de vista do desenvolvimento físico e mudanças psicológicas – e também de particular – nas suas variações e diversidade de condição social, sexual, de gênero, de raça, de valores, de localização geográfica, entre outros.¹⁰⁷

Inquietações, decorrentes da maneira pela qual a Psicologia tem analisado ou compreendido a adolescência, têm motivado incursões acerca das particularidades vivenciadas por estes sujeitos durante este “tempo/ciclo de vida”.

Nesta direção, estudos como o desenvolvido por Ozella e Aguiar (2008) junto a adolescentes em São Paulo com o objetivo de examinar a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso dos jovens divulgam que as concepções instituídas socialmente acerca do que vem a ser a adolescência¹⁰⁸ são apreendidas e reproduzidas por estes.

A concepção universal de adolescência “reforça a expectativa social, produz e reproduz a ideologia liberal, reafirmando concepções naturalizantes e aistóricas”¹⁰⁹. A eficácia ideológica dessas concepções instaura-se na medida em que são assumidas e reproduzidas pelos adolescentes, associando-os a crise, rebeldia, transitoriedade, conflitos e outras construções correlatas. Assim, apresentam um considerável potencial de camuflagem da realidade, porque

¹⁰⁶ GOEDERT, Rosicler T. As experiências dos adolescentes em situação de escolarização na escola pública da cidade de Curitiba/ PR. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais....** São Paulo, 2005.

¹⁰⁷ GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 2.

¹⁰⁸ OZELL; AGUIAR, *op. cit.*

¹⁰⁹ *Ibid.* p. 104.

obscuram as contradições sociais, verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno.

A penetração dos discursos sociais na subjetividade dos adolescentes é evidenciada também no que se refere aos valores e ideais cultivados por estes. Desta feita, oferecem-nos indicativos do caráter *estruturante* e *estruturado* dos sistemas simbólicos¹¹⁰, inculcados mediante imposições sutis que legitimam determinados produtos sociais.

Os processos por meio dos quais os sistemas simbólicos são internalizados pelos adolescentes ilustram o quanto a “totalidade social é constitutiva da adolescência”¹¹¹. Para exemplificar tal situação, em uma das etapas de nossa investigação, ao abordarmos a questão da discriminação, os alunos foram instados a posicionar-se sobre a existência de algum tipo de discriminação entre seus colegas. A exemplo do paradoxo apresentado nas pesquisas sobre o racismo na sociedade brasileira¹¹², 60% dos adolescentes que participaram de nossa investigação declararam não existir discriminação entre seus colegas, no entanto, ao responderem se já presenciaram ou sofreram alguma discriminação na escola, o percentual de alunos que nunca presenciaram ou nunca sofreram discriminação na escola cai para 20%, em nítido contraste com os 80% que já sofreram ou já presenciaram ações discriminatórias neste espaço.

Contradições à parte, constatamos que a discriminação se apresenta como um componente do cotidiano escolar. A negação de sua ocorrência pelos adolescentes é amparada nos discursos politicamente corretos que a escola e a sociedade brasileira reproduzem e que confundem o ideal com o real. Tais discursos sustentam que “vivemos numa democracia racial”; que ‘somos um país mestiço’; que ‘aqui não é os EUA e nem a África do Sul’; que ‘todos são

¹¹⁰ BOURDIEU, 2002.

¹¹¹ OZELLA; AGUIAR, *op. cit.* p. 99.

¹¹² Em uma pesquisa do Instituto DATAFOLHA realizada em 1995, 89% dos entrevistados disseram que no Brasil havia preconceito de cor em relação aos negros e, paradoxalmente, 88% dos mesmos entrevistados afirmaram que não tinham preconceito em relação aos negros. A Fundação Perseu Abramo realizou trabalho semelhante em 2003 e constatou que 91% dos entrevistados reconheciam que existia preconceito de cor em desfavor dos negros, porém 96% negaram que eram preconceituosos em relação aos negros. Disponível em <<http://www.fpa.org.br>> Acesso em: 16 jul.2009.

iguais”¹¹³, o que não se constitui um dado recente¹¹⁴ em nosso sistema de ideias.

Além de a discriminação apresentar-se na disparidade de resultados sociais dos grupos por cor¹¹⁵, menciona-se um agravante diante da realidade de que os brasileiros não brancos estão expostos a desvantagens cumulativas ao longo das fases do ciclo de vida individual, e que essas desvantagens são transmitidas de uma geração a outra¹¹⁶. Deste modo, os desdobramentos das desigualdades constituem uma realidade que se estende por gerações de famílias afrodescendentes e carece de visibilidade, a fim de que o discurso socialmente instituído sobre as relações raciais brasileiras seja superado, políticas sejam gestadas e um novo fazer educativo seja pensado visando minimizar ou eliminar o efeito da desigualdade que se instala no contexto escolar.

A assimilação de valores subjetivos pelos adolescentes também é uma dimensão que se mostra debitária dos discursos sociais. Porquanto valorizados socialmente, tais discursos repercutem em seus processos subjetivos e impulsionam, por conseguinte, suas aspirações individuais que “atingem ou aproximam-se dos ideais vigentes na sociedade”¹¹⁷ na qual eles se inserem.

¹¹³ Disponível em < <http://www.ptceara.org.br/noticias/texto.asp?id=293>> Acesso em: 16 jul. 2009.

¹¹⁴ A considerável eficiência desses discursos no modo de pensar as relações raciais em nosso país já extrapolou até nossos limites geográficos quando essa presunção da existência de relações raciais harmônicas acarretou uma notabilização do panorama racial brasileiro aos olhos da comunidade internacional, despertando a atenção de organismos internacionais, como a UNESCO, que no final dos anos 50 financiou estudos com o intuito de documentar e disseminar o segredo do caso brasileiro em um contexto mundial marcado pelos “horrores do racismo e do genocídio”. Paradoxalmente, essa iniciativa resulta em um descortinamento do racismo nas relações sociais no Brasil, surpreendendo e frustrando assim os seus financiadores no que se refere ao panorama racial brasileiro. Cf. TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

¹¹⁵ Estudos de Hasenbalg e Valle e Silva (1988) utilizando dados demográficos sobre a população brasileira desvendam os mecanismos e os processos geradores das desigualdades raciais no país, contribuindo para demonstrar o quanto o racismo determina o acesso às oportunidades sociais variadas e à mobilidade. Cf. HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ COUTINHO, Luciana Gageiro et al. Ideais e identificações em Adolescentes de Bom Retiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 3, n. 17, p. 50-56; set/dez, 2005. p. 52.

Reforçando esta percepção, “a força e o impacto das vivências e expectativas individuais interagindo com as situações sociais”¹¹⁸ evidenciam o quanto as dimensões contextuais e pessoais integrantes e constituintes de um conjunto favorecem o pensamento e a ação destes adolescentes.

Nesse panorama, apesar de alguns fatores¹¹⁹ representarem risco ao desenvolvimento da adolescência, “eixos de apoio”¹²⁰, como a família, possuem um papel de referência consideravelmente significativo, pois minimizam ou inviabilizam os impactos do risco social a que estão submetidos cotidianamente os adolescentes.

A importância da referência familiar para os adolescentes é indicada em seu papel no desenvolvimento humano¹²¹, pelo fato de se constituir parâmetro protetivo diante dos riscos sociais a que os adolescentes estão expostos¹²², além de representar ideais perseguidos na adolescência¹²³.

Dimensões como apoio e compreensão dos familiares enquanto requisitos fundamentais para o bem-estar psicológico dos indivíduos na adolescência¹²⁴ dão vistas à amplitude da influência significativa das redes familiares nos processos constitutivos do *ser* adolescente na sociedade brasileira¹²⁵.

¹¹⁸ BRASIL, Kátia Tarouquella et al. Fatores de risco na adolescência: discutindo dados do DF. **Paidéia**. São Paulo, v. 16. n. 35 .p. 377 – 384; 2006. p. 383.

¹¹⁹ O estudo de Brasil et al (2006) trabalhou com alguns fatores que interferem no desenvolvimento dos adolescentes mediante a análise de indicadores como referentes às dimensões: violência, exposição ao uso de drogas, influência do suicídio e aspectos referentes à sexualidade.

¹²⁰ BRASIL et al., *op. cit.* p. 382.

¹²¹ PRATA, Elisângela Maria M.; SANTOS, Manoel Antônio dos. Adolescência: Relacionamento familiar e futuro. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 17, n. 36, p. 103-114, 2007 Disponível em: <<http://www.revistausp.sibi.usp.br/revistas/paideia/paboutj.htm>> Acesso em: 9 abr. 2009.

¹²² BRASIL et al., *op. cit.*; MORAES, Raquel et al. Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 20, n. 1, p. 167- 177. 2007.

¹²³ COUTINHO et al. *op. cit.*

¹²⁴ PRATA; SANTOS *op. cit.*

¹²⁵ Esta dimensão é salientada por adolescentes do município de São Carlos, no estado de São Paulo, usuários de substâncias psicoativas, em estudo de Prata e Santos (2007), cujo objetivo consistia em levantar pontos positivos e negativos do relacionamento familiar segundo a opinião dos adolescentes. Para além das experiências dos adolescentes já envolvidos nas dinâmicas que representam risco social ao seu desenvolvimento, as relações familiares também são apontadas “mesmo na *situação prevista de risco*” por adolescentes de escolas públicas do Distrito Federal em regiões com indicadores de risco psicossocial (BRASIL et al, 2006, p. 382, grifo nosso) onde as habilidades e competências desenvolvidas em uma convivência familiar saudável concorrem para que estes adolescentes apontem a família como um parâmetro protetivo neste contexto.

Embora a relação parental apresente um caráter ambíguo¹²⁶, é imputado aos membros parentais o papel de “figuras ideais”¹²⁷, cuja admiração é de pronto reconhecida.

Com considerável relevância à figura materna¹²⁸, os adolescentes depositam a estes membros a função de transmissão de valores sociais no processo de entrada no mundo social mais amplo que ora vivenciam. O relato de uma adolescente, participante de nossa investigação, ao descrever como se sentiu ao sofrer uma ação discriminatória na escola, evidencia a importância da figura materna na superação de um conflito que vivenciou.

Eu me senti muito triste, chorei muito e minha mãe falou que nós podemos sofrer esse tipo de coisa, mas que nunca devemos nos sentir derrotados. (Aluna 19, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

O relato sugere a necessidade que os adolescentes demonstram de eleger um “fiador para seus sonhos”¹²⁹, diante das situações configuradas como ameaça de exclusão e de desamparo que enfrentam. Sejam estas dificuldades geradas por dificuldades econômicas ou sociais – em que pese partirmos da compreensão de que a adolescência não se apresenta de forma homogeneizada –, os adolescentes ainda acorrem a elementos de sua rede de relações buscando uma referência para subsidiar sua constituição como *seres* no mundo social. Dessa forma, ao representar um caminho possível no seu processo de autoconstituição, os elementos parentais tornam-se, de alguma forma, também “fiadores” de seus projetos constitutivos como *seres*.

Apesar da predominância das “identificações e ideais atrelados à esfera familiar”¹³⁰, a presença de valores cultivados em decorrência do convívio social extra-familiar também compõe o conjunto de valores e ideais cultivados por adolescentes. A mídia figura no processo de influência em determinados

¹²⁶ Para os adolescentes participantes de estudo de Moraes et al (2007) nas cidades de João Pessoa e Campina Grande, do estado da Paraíba, onde relações tanto positivas quanto negativas são estabelecidas entre as práticas de socialização na família e os valores dos adolescentes, a influência familiar no processo de construção de valores desses adolescentes é nitidamente demarcada, seja positiva ou negativamente.

¹²⁷ COUTINHO et al., *op. cit.* p. 53.

¹²⁸ *Ibid. op. cit.*

¹²⁹ COUTINHO et al., *op. cit.* p. 54.

¹³⁰ *Ibid.* p. 55.

padrões seguidos por esses grupos, estabelecendo determinados padrões de “felicidade, de beleza, do que é positivo ou negativo, de consumo”¹³¹ etc.

Subvencionados por uma lógica materialista, tais valores atrelam o ideal de felicidade vigente aos objetos materiais de consumo, interpretando a posse de tais elementos como indicativo de que a pessoa é bem-sucedida¹³². Esta lógica subjaz também a realidade dos adolescentes das camadas populares que já ingressaram efetivamente no mercado de trabalho quando, além da independência financeira, auferem a possibilidade de consumirem bens aos quais não possuíam acesso em decorrência da falta de recursos financeiros¹³³. O contexto apresentado pelo estudo com os adolescentes trabalhadores é elucidativo na compreensão do apelo exercido pelos meios de comunicação sobre os adolescentes.

Entretanto, salientando o caráter multifacetado das “adolescências”, os posicionamentos de resistência ante os obstáculos que se interpõem entre a realidade que vivenciam e a concretização de seus objetivos constituem indicativo de que a postura dos adolescentes das periferias brasileiras não pode ser interpretada como de tácita rendição aos ditames de seu entorno.

Apesar das dificuldades advindas da situação econômica na qual se inserem, adolescentes empregam recursos que denotam suas tentativas de sobrevivência e não conformação às imposições autoritárias decorrentes de sua inserção social.¹³⁴

Nas relações sociais estabelecidas pelos alunos negros, os embates vivenciados cotidianamente no espaço escolar suscitam posicionamentos –

¹³¹ *Ibid.* p. 52.

¹³² No discurso dos adolescentes da comunidade de Bom Retiro / RJ, que participaram de um estudo, há uma associação implícita entre o padrão financeiro e a felicidade. Esta, no entendimento dos sujeitos do estudo em questão, será adquirida mediante sua inclusão na classe trabalhadora, quando a posse de recursos que viabilizem comprar coisas para si e para a família acena com a possibilidade de cruzar as fronteiras do anonimato e da invisibilidade social. Cf. COUTINHO et al., *op. Cit.*

¹³³ WATARAI, Felipe; ROMANELLI, Geraldo. Trabalho e identidade de adolescentes do sexo masculino de camadas populares In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, **Anais...**, São Paulo, 2005.

¹³⁴ O estudo de Caniato e Cesnik efetivou-se junto a adolescentes de famílias de baixa renda atendidos em um projeto de intervenção na periferia de Maringá/PR. Cf. CANIATO, Angela Maria Pires; CESNIK, Cláudia Cotrim. Adolescência e resistência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, **Anais...**, São Paulo, 2005.

ainda que suas orientações sejam questionáveis – que esboçam uma tentativa de contraposição.

Uma menina disse que minha irmã era preta, ela disse que tinha orgulho de sua cor! Mas mesmo assim ela deu uns belos socos na menina.
(Aluna 153, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda).

As adversidades que se impõem aos alunos negros têm acarretado, em alguns casos, o desenvolvimento da resiliência como mecanismo de enfrentamento e superação dos processos excludentes vivenciados na experiência discente¹³⁵ destes integrantes das populações marginalizadas historicamente por seu pertencimento racial.

Exemplos de tensões norteando as relações sociais estabelecidas pelos alunos negros na escola ilustram como o desenvolvimento da resiliência se torna quase uma questão de sobrevivência para eles.

Eu estava sentado e o..... [citou um dos colegas da turma] me chamou de Preto Velho, e outro dia ele me chamou de Monga [personagem circense que se apresenta inicialmente como ser humano, para, diante do público, transformar-se em macaco].

(Aluno 91, da 7ª. série da Escola B, autodeclarado pardo)

Eu vejo quase todos os dias uma colega da sala sendo chamada de “saco de osso”. Ela não se dá o respeito de dizer para pararem. Eu já fui chamada de “feijão preto”, mas não me importo, pedi para a pessoa parar e pronto.

(Aluna 24, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada preta)

Sentia muita vergonha, mas eu não sou de ficar calada, eu dava o troco com a mesma moeda.

(Aluna 152, da 8ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

Os relatos de algumas feições que se imprimem às relações sociais estabelecidas na escola pelos adolescentes de nossa investigação favorecem o entendimento da motivação que impulsiona o desenvolvimento de

¹³⁵ Os sujeitos do estudo de Nadal são afrodescendentes bem-sucedidos profissionalmente, acima dos 39 anos de idade, com situação econômico-financeira estável, pertencentes à classe média e média alta, que, ao relatarem suas trajetórias de vida, dão conta da caracterização do percurso de suas experiências discentes. Cf. NADAL, Carla Marlise Silva. **A resiliência ao longo da vida de afro descendentes**. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.

características¹³⁶ que podem amparar o processo de superação e resistência aos obstáculos enfrentados assim como podem possibilitar suportar e resistir, ainda que minimamente, às tensões que se apresentam nas relações sociais, “instância por excelência de discriminação racial”¹³⁷.

Os estudos sobre o adolescente contemporâneo apresentam-no inserido em um contexto social caracterizado por exclusões de múltiplas feições e como ser que assume uma postura resistente para além do lugar comum que os remete à resistência aos valores da sociedade de sua época. Os adolescentes reais que povoam as periferias brasileiras resistem aos óbices que se lhes impõem em decorrência de seu pertencimento social e racial, na busca de sobrevivência nos espaços por onde transitam, profundamente marcados por contradições.

Julgamos oportuno, ao mencionar tais espaços, fazer referência ao espaço onde procederemos à investigação de nosso objeto, a fim de verificarmos como se posicionam em relação à escola. Nesse aspecto, a produção contemporânea aponta que a postura dos adolescentes frente à escola é, em alguns casos, indicativa do crédito atribuído por esses sujeitos a essa instituição, pois referem sua importância na concretização de seus projetos¹³⁸.

Uma investigação entre os alunos da EJA, na qual a dimensão racial¹³⁹ foi contemplada, identificou que o retorno representa, para além das perspectivas de empregabilidade, o reconhecimento do “valor da escola para a

¹³⁶ Na investigação de Nadal (2007) foram verificadas características como determinação, persistência, motivação, objetivos definidos a curto e a longo prazos, superação das adversidades e autorrealização

¹³⁷ PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à Brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. p. 77

¹³⁸ Esta indicação apresenta-se no discurso de alunos de um bairro periférico do município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, entre 15 e 25 anos, que em decorrência de uma trajetória escolar acidentada romperam o vínculo com a escola, retornando posteriormente através da Educação de Jovens e Adultos. Cf. JESUS, Lori Hack de. O campo de possibilidades na trajetória de alunos negros do Ensino Médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

¹³⁹ Passos (2006) desenvolveu estudo no núcleo com a maior presença de negros da rede municipal de ensino de Florianópolis com objetivo de construir um mapeamento das semelhanças entre os alunos negros e não negros que ingressaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com vistas a concluir seu processo de escolarização.

sua emancipação”¹⁴⁰. Apesar das perspectivas, os alunos negros defrontam-se com uma realidade escolar cujo posicionamento ante as questões de raça e gênero dá conta de uma prática que não potencializa os sinais de consciência sobre tais questões, que permanece em silêncio diante da problemática vivenciada por adolescentes no que se refere ao seu gênero e pertencimento racial e que tem contribuído para a manutenção de tal situação¹⁴¹.

O relato das situações de violência vivenciada nas trajetórias escolares de alunos negros, tanto em relação à “aprendizagem quanto ao racismo”¹⁴², são acrescidos de outra violência à qual o silêncio escolar os submete: a assunção para si do ônus de suas reprovações e a naturalização de suas desvantagens¹⁴³ nos processos escolares¹⁴⁴.

Se pensarmos este *mea culpa* que se impõe na trajetória escolar em interação com outras veiculações equivocadas que se apresentam no decorrer da experiência dos adolescentes negros, a que remissão tal conjunto nos levaria, em se tratando de construção de uma identidade positiva por estes? Processadas e assimiladas, que influências podem advir deste conjunto sobre os processos de construção da identidade negra, tanto por eles próprios quanto por seus pares não negros? Há desdobramentos de tais processos em suas relações sociais? Circundados por estas interrogações convém atentarmos para algumas formulações que fazem uma abordagem sobre as representações, o pertencimento racial e as relações sociais, para, com base nas correlações advindas de tais formulações, refletir sobre os rebatimentos do pertencimento racial nas relações sociais dos adolescentes negros.

¹⁴⁰ PASSOS, Joana Célia. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 12.

¹⁴¹ SILVA, Maria Aparecida. Um olhar sobre a representação da escola para as mulheres negras adolescentes. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005.

¹⁴² PASSOS, *op. cit.* p. 11.

¹⁴³ Essa premissa tem suas raízes em Bourdieu, 1998.

¹⁴⁴ PASSOS, *op. cit.*

2.2.2 Representações, pertencimento racial e relações sociais na escola

Para o estudo das representações dos alunos acerca de suas relações sociais, julgamos oportuno estabelecer diálogo com as formulações de Roger Chartier, que as enfoca como classificações responsáveis pela organização e apreensão do mundo social¹⁴⁵. Esse processo é decorrente de um mecanismo de incorporação das estruturas sociais, que são internalizadas nos indivíduos e concorrem para a criação de esquemas de percepção e de juízos que fundamentam as maneiras de pensar, de atuar, etc.¹⁴⁶

A teorização de Chartier enfoca o caráter material das representações e sua vinculação com as “práticas culturais”¹⁴⁷ uma vez que são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais – aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Se são forjadas, Chartier é preciso ao discorrer que relações de poder e dominação permeiam o universo das representações¹⁴⁸ que, não sendo discursos neutros, produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas: elas colocam-se no campo da concorrência e da luta na tentativa de impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social.

Chartier explicita que nestes processos de lutas de representações, com o recuo da violência física direta, o poder depende do crédito concedido à representação. Essa sistemática efetiva-se quando os detentores do poder de classificar e de nomear querem impor suas representações, utilizando-se de estratégias como a violência simbólica (que depende de uma predisposição incorporada previamente para o reconhecimento e o consentimento de quem a sofre) nessa imposição.

As formulações de Roger Chartier favorecem o entendimento das representações como verdadeiras instituições sociais. Assim, possibilitam sua

¹⁴⁵ CHARTIER, *op. cit.*

¹⁴⁶ CARVALHO, Marta Maria Chagas; HANSEN, João Adolfo. Modelos Culturais e Representação: uma leitura de Roger Chartier. **Revista Varia História**, Belo Horizonte: Departamento de História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, n. 1, p. 173-191, 1991. p. 13.

¹⁴⁷ COUTO, *op. cit.* p. 85.

¹⁴⁸ CHARTIER, *op. cit.*

análise, por um lado, como incorporação sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social, e, por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, porque comandam atos e definem identidades¹⁴⁹.

No contexto educacional estas representações são capazes de proporcionar várias imagens, ideias, crenças, atitudes, valores, relativos ao aluno, ao professor, às relações professor-aluno, ao relacionamento entre os alunos, dentre outros. Em sua possibilidade de compreensão do processo de construção social da realidade, reside sua contribuição para a apreensão das características que assumem as relações sociais que os alunos negros estabelecem no espaço escolar tendo seu pertencimento racial como elemento basilar.

Os dicionários apresentam vários significados para o verbo *pertencer*, dentre os quais interessa o significado *ser parte*, do qual deriva a palavra pertencimento. Meyer¹⁵⁰ destaca a importância do pertencimento como suporte dos “processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações”¹⁵¹. Além de promover as diferenciações, separações, aproximações, estas fronteiras atuam no sentido de posicionar socialmente os grupos.

Os critérios acionados para determinar o pertencimento caracterizam-se pela heterogeneidade, ambiguidade e maleabilidade, e têm sua construção em torno de conteúdos, tais como

[...] ter nascido ou ter-se casado dentro de determinados grupos ou territórios, compartilhar determinados idiomas, religiões e 'legados culturais', apresentar caracteres fenotípicos¹⁵² (como cor da pele) semelhantes”¹⁵³.

¹⁴⁹ CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994.

¹⁵⁰ MEYER, *op. cit.*

¹⁵¹ *Ibid.* p. 61.

¹⁵² Fenótipo: “A aparência visível ou mensurável de um organismo quanto a um ou mais traços (...). A aparência externa dos humanos quanto à cor da pele, tipo de cabelo, estrutura óssea, etc.” Cf. CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

¹⁵³ MEYER, *op. cit.* p. 63.

Como tais critérios carregam um sentido que desencadeia e/ou legitima práticas de privilegiamento, exclusão e subordinação social, seus efeitos se materializam na convivência humana e produzem hierarquizações, que são transformadas em desigualdades. As tensões que norteiam a construção do pertencimento racial em nossa sociedade são ilustrativas destes efeitos, uma vez que se constituem em decorrência da valorização de uma única perspectiva cultural apresentada como superior, pautada na referência aos grupos de raiz europeia¹⁵⁴. Tal lógica valorativa concorre de modo significativo para a “aceitação, ou não, do sentimento de pertença positiva dos afro-descendentes”¹⁵⁵.

Nossa incursão sobre as relações sociais estabelecidas pelos alunos negros na escola considerará a proposição de Meyer (2006) de que o pertencimento não tem “significados naturais, fixados para além da eternidade ou, ainda, significados inquestionáveis porque foram ‘descobertos’ pela *Ciência*”¹⁵⁶. Partimos do pressuposto de que o pertencimento se constitui em um processo envolto em tensões que frequentemente geram negação ou rejeição ao sentimento de pertença ao grupo¹⁵⁷. Manifestações de tal ordem também representam elemento significativo na leitura das relações sociais dos alunos negros, uma vez que pretendemos investigar se as representações dos alunos negros têm desdobramentos nas relações sociais que esses estabelecem na escola.

2.3 SER ADOLESCENTE NEGRO NA AMAZÔNIA

É importante registrar que a sociedade brasileira, bem como a amazônica, tem ultrapassado as barreiras que conduziam à percepção de branco/negro como dois únicos polos do gradiente brasileiro. A história a apresenta

¹⁵⁴ O Estudo de Andrade procedeu à investigação sobre as influências do ensino de História na construção do pertencimento étnico-racial, situando os enfoques acerca do elemento negro na sociedade brasileira a partir de uma base ideológica que desfavorece a aceitação do pertencimento étnico para os alunos deste segmento. Cf. ANDRADE, *op. cit.*

¹⁵⁵ *Ibid.* p. 4.

¹⁵⁶ MEYER, *op. cit.*, *loc. cit.*

¹⁵⁷ ANDRADE, *op. cit.*

amalgamada em uma imensa diversidade. Entretanto, apesar de o *continuum* de cor admitir tal diversidade, as formas de tratamento nas relações sociais são diferenciadas porque as incorporações são realizadas de acordo com a distinção de cores.

Há estudos¹⁵⁸ que se ocupam na apresentação da reação dos não negros quando o negro busca ocupar um espaço diferente daquele destinado a ele em uma sociedade que, apesar de se entender perpassada por uma democracia racial, apresenta-se notadamente racista na efetividade de suas relações sociais.

Um aspecto importante do problema é que os pretos e mulatos escuros do operariado urbano, à medida que adquirem consciência de seus direitos civis e políticos, se mostram menos inibidos em seu comportamento diante dos brancos e não é sem ressentimento para muitos destes que estes negros ousados falam alto na rua, passam à sua frente e não lhes cedem o lugar nos veículos coletivos, o que representa uma forma de agressão aos que têm as características físicas e sociais do grupo dominante.¹⁵⁹

Diante deste panorama de relações não tão cordiais como se alardeia, como viver a experiência da negritude? O que significa viver tal experiência no período da adolescência? Como vivê-la se delineada tão intensamente pela ambivalência “invisibilidade & visibilidade”¹⁶⁰? O que é ser adolescente negro na Amazônia?

Na tentativa de orientação por entre as inquietações que desembocam no título desta seção, convém salientar que ser negro é acima de tudo tornar-se negro¹⁶¹. É um vir a ser para além de uma condição dada *a priori*.

Na realidade dos adolescentes na Amazônia tal empreitada envolve um custo emocional no qual um tenso movimento ora de aceitação, ora de rejeição permeia o processo de construção de uma identidade negra pelos adolescentes amazônidas.

Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão.

¹⁵⁸ AZEVEDO, Thales de. **Elites da cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

¹⁵⁹ *Ibid.* p. 68-69.

¹⁶⁰ MOTTA-MAUÉS, *op. cit.*

¹⁶¹ SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante¹⁶².

As tensões envoltas na tentativa de pôr em prática a “disposição básica de ser gente”¹⁶³ se constituem por conta da construção de uma identidade negativa, interiorizada e naturalizada, muitas vezes, pelos próprios adolescentes.

[...] resultados de um racismo universalista, que quis assimilar os africanos e seus descendentes brasileiros numa cultura considerada como superior. Assimilação essa que se faria através da falsa mestiçagem cultural e da miscigenação.¹⁶⁴

Neste contexto, o processo de “tornar-se negro”¹⁶⁵ na experiência dos adolescentes da Amazônia depara-se ainda com o agravante de formulações que não oferecem contribuição para a positivação desta identidade que se busca constituir. Difundidas e naturalizadas, tais formulações concorrem para que se formem induções problemáticas acerca do ser negro; para negação de pertencimento racial e para invisibilizar, mais ainda, este segmento populacional presente em nossa Região.

2.3.1 Algumas formulações que demarcam a experiência dos adolescentes negros

As referências ao caráter harmônico das relações raciais no Brasil apresentam-se dentre as formulações mais difundidas no senso comum da sociedade brasileira, expungindo ou atenuando a problemática vivenciada cotidianamente pelos descendentes de populações historicamente marginalizadas em nosso país.

¹⁶² MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DO CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO, 1.,. São Paulo, [s.d.] Palestra.

¹⁶³ SOUZA, *op. cit.* p. 21

¹⁶⁴ MUNANGA, *op. cit.*

¹⁶⁵ SOUZA, *op. cit.*

O anúncio de um presumível usufruto da igualdade de oportunidades em nossa sociedade é objeto de deslegitimação em estudos¹⁶⁶ que, subsidiados pelos dados oficiais, desqualificam esse “mito” ou outros discursos que atuam na direção de reduzir as problemáticas vivenciadas pela população negra. Nesse sentido, evidenciam que uma experiência pouco favorável desse segmento em vários indicadores sociais apresenta uma nítida correlação com a questão racial.

Constituindo-se o elemento integrador mais poderoso na tarefa de desmobilização dos negros e de legitimação das “desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo”¹⁶⁷, a difusão do “mito da democracia racial” tem como princípios mais importantes a “ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros”¹⁶⁸. Tais assertivas conduzem às induções de que nosso país, *plural e miscigenado*, não apresenta problemas de racismo.

Deste modo, inculca-se na subjetividade do povo brasileiro, independentemente de cor ou idade, a ideia de que a dominação e exploração raciais constituem, na verdade, “um aspecto da proletarização do trabalho”¹⁶⁹. Entretanto, um quadro da posição do segmento “não branco” na estrutura social de nosso país deslegitima percepções de que vivemos em um paraíso onde inexistem conflitos raciais e de que nossos maiores problemas estão vinculados ao aspecto de classes.

Como o preconceito no Brasil não é social, “é racial, em primeira escala”¹⁷⁰ torna-se pertinente o questionamento acerca dos desafios que se impõem ao aluno negro que venha a conseguir acesso e permanência na

¹⁶⁶ HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005.

¹⁶⁷ *Ibid.* p.250.

¹⁶⁸ *Ibid.* p. 251.

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 96.

¹⁷⁰ COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CABRAL, Rebeca. Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre um mito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 25.

escola: “que fatores agiriam no sentido de excluí-[-los] da igualdade de oportunidade?”¹⁷¹

Nesse aspecto, ao refletir sobre as representações de adolescentes negros acerca das relações que estabelecem em sua escola, não podemos desconsiderar um dos significados atribuídos às representações como “uma perversão da relação de representação”¹⁷². Tal significação refere-se às formas de teatralização da vida social, nas quais a representação atua para mascarar, em vez de “pintar adequadamente o que é seu referente”¹⁷³. Assim, torna-se instrumento que impressionará as imaginações e atrairá respeito. Esse desvio concorre para a transformação das representações em “máquina de fabricar respeito e submissão”¹⁷⁴.

Esse mascaramento na apresentação da realidade, produtor da submissão, apresenta-se no decurso da história das relações raciais brasileiras, produzindo discursos cuja função primordial consiste na legitimação da estrutura de desigualdades¹⁷⁵.

Tais desigualdades apresentam-se aos adolescentes negros, dentre outros expedientes, sob a roupagem de desqualificação da contribuição de seus ancestrais na constituição da sociedade brasileira. Em que pese à participação dos negros na construção do processo histórico e social em nosso país, seja pela via das articulações dos quilombos com outros setores sociais, fazendo a história da pós-emancipação, seja pelos movimentos de contraposição operados nas comunidades das senzalas¹⁷⁶, as relações assimétricas de poder que excluem os povos não-europeus das narrativas do campo histórico insistem em ignorar a intervenção dos negros na sociedade brasileira¹⁷⁷, reforçando uma compreensão equivocada da constituição de nossa sociedade por meio de um único valor civilizatório.

¹⁷¹ SILVA Jr., *op. cit.* p. 27.

¹⁷² CHARTIER, *op. cit.* p. 10.

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ HASENBALG, *op. cit.*

¹⁷⁶ GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas: mocambos e comunidade de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006

¹⁷⁷ CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21.

Propostas de ruptura com o enfoque predominantemente eurocentrista¹⁷⁸ em que é narrada nossa história fazem uma apresentação do processo civilizatório da humanidade, no qual a “bagagem africana”¹⁷⁹ trazida para o nosso país é caracterizada como complexa e importante. Tais discussões se contrapõem às abordagens, amplamente disseminadas e naturalizadas, que atrelam os negros ao exotismo, à precariedade e à incompletude.

Esse fomento à percepção dos africanos e afrodescendentes como “povos que não têm história”¹⁸⁰ adquire nitidez diante de uma análise consubstanciada da história que descortine os processos a que foram submetidos os negros na sociedade brasileira, que, apesar da participação efetiva na constituição desta, tiveram sua representação na história e na cultura significativamente comprometida¹⁸¹. Esse quadro concorre para que a importância e a contribuição deste segmento tornem-se alvo de induções problemáticas¹⁸² que o invisibilizam ou inferiorizam como agente nesse fazer histórico e cultural.

Tal espectro atinge a região amazônica na qual a insistência de algumas formas de abordagem em negar-lhes a presença também se ocupa em

¹⁷⁸O eurocentrismo é caracterizado dentro de uma lógica considerada universal em que as especificidades desaparecem em nome das categorias gerais, que são as pertencentes às culturas greco-romana e judaico-cristã. Cf. CUNHA JR. Henrique. Nós afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 254.

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 249.

¹⁸⁰ CRUZ, *op. cit.* p. 23.

¹⁸¹ CUNHA JR., *op. cit.*

¹⁸² Disseminando tais induções, colocamos em relevo a centralidade que o projeto de imigração de mão de obra europeia – estimulado pela difusão da ideologia do branqueamento – ocupou na sociedade brasileira após a abolição da escravatura, bem como o mito da democracia racial, que ofereceu substancial contribuição para o encobrimento dos possíveis conflitos raciais. Dentre outros inúmeros mecanismos, esses constituem exemplos de instrumentos que instauraram, em terras brasileiras, uma história de exclusão que demarca cotidianamente o lugar dos negros em nossa sociedade. A contribuição da ideologia do branqueamento nesse processo de instauração evidencia-se desde suas bases, porque proveniente de estudos raciológicos que supunham a existência de raças superiores e inferiores. Tal ideologia, amplamente disseminada entre a intelectualidade brasileira no século XIX, serviu de mote para que o “branqueamento da população” fosse implementado no Brasil pela via da imigração europeia. A adoção deste expediente concorreria para que, através de uma mistura de raças, a população negra fosse eliminada e, gradualmente, a população brasileira se tornasse completamente branca, rompendo com as profecias que condenavam nosso país ao subdesenvolvimento perpétuo por conta do grande contingente de negros e mestiços que compunham nossa sociedade. Cf. TELLES, *op. cit.*

fomentar a invisibilidade negra na Amazônia. A veiculação de ideias que sustentavam o decréscimo ou inexpressivo número de negros na Amazônia colonial também insistiam em negar-lhes como contribuintes nas várias dimensões afeitas a essa sociedade.

Nossa compreensão da importância do elemento negro no processo de constituição da sociedade colonial não desconsidera a importância dos demais elementos também envolvidos neste processo. A discussão de como a memória do negro tem sido desconsiderada pela escola não reivindica uma mudança do modelo eurocêntrico pelo afrocêntrico¹⁸³, mas postula a necessidade de enfoque circunstanciado acerca do processo civilizatório da sociedade brasileira que contemple, sem distinções, invisibilizações ou hierarquizações, as contribuições de todos os elementos envolvidos.

Convém situar ainda, na experiência dos adolescentes, demarcada pelas formulações que desqualificam a efetiva contribuição dos negros na sociedade brasileira, a existência de outro instrumento fundamentador de percepções nas relações raciais: a difusão do mito da democracia racial.¹⁸⁴

Sua atuação como elemento-base de um racismo mascarado contribui para que desempenhe um papel importante na manutenção das desigualdades na sociedade brasileira, porque a “fusão harmoniosa”¹⁸⁵ que asseguraria a

¹⁸³ O Afrocentrismo consiste na “construção de uma perspectiva teórica radicada na experiência africana. Ela difere do eurocentrismo, porque propõe o resgate e a reconstrução de um centrismo africano, mas não assume uma postura universalista, ou seja, o afrocentrismo não propõe que seus elementos sejam universais e aplicáveis a outras experiências humanas. A tarefa acadêmica afrocentrada consiste em estudar, articular e afirmar aquilo que diferencia o ponto de vista africano, identificando, ao mesmo tempo, os postulados supostamente universais do eurocentrismo”. VIEIRA, Francisco Sandro S. Do eurocentrismo ao afropessimismo: Reflexão sobre a construção do imaginário da “África” no Brasil. **Em Debate** Rio de Janeiro. v. 03, 2006, p. 4. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>> Acesso em: 27 jan. 2010. São pioneiros desta discussão o senegalês Cheikh Anta Diop, o historiador Abdoulaye Ly, o historiador Djibril Tamsir Niane, dentre outros. Cf. BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n. 1, jun./2008.

¹⁸⁴ Apesar de o mito da democracia racial não haver sido formulado por Gilberto Freyre, sua obra tem significativa contribuição para a interpretação de que as relações raciais brasileiras distinguiam-se das relações estabelecidas em outros países onde o regime escravista também vigorava, posto que fosse marcado por um “processo de equilíbrio de antagonismos” (FREYRE, 1993, p.88) no qual o patriarcalismo do colonizador português teria criado uma escravatura mais humanizada em comparação aos seus pares europeus, o que imprimiria uma feição de quase simetria das relações em vigor na sociedade do Brasil Colônia. Cf. FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. São Paulo: Círculo do Livro, 1993; HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹⁸⁵ FREYRE, *op cit.* p. 87.

construção de uma democracia racial não se apresentou, no Brasil, capaz de promover a integração do negro, antes, indicou a promoção de uma “segregação dissimulada” que contribuiria para a manutenção das injustiças e desigualdades existentes¹⁸⁶.

A democracia racial apresenta-se como um instituto bastante eficaz, cujos efeitos têm perdurado até nossos dias¹⁸⁷. Sua eficiência na ocultação de conflitos e desigualdades raciais (ao atribuí-las a fatores como desigualdades econômicas e sociais) desestabiliza a crença na existência de racismo em uma sociedade tão *plural e miscigenada* quanto a nossa. Deste modo, adolescentes e adultos, brancos, negros, indígenas, ou outros, não visualizam um panorama de conflitos raciais – a exemplo dos conflitos vivenciados em países onde a segregação é patente – na experiência brasileira.

Tais formulações estendem-se ao cotidiano escolar e materializam-se na prática das relações sociais, sob percepções embotadas pela crença de que as relações raciais no Brasil, e conseqüentemente na escola, são vivenciadas sob a mais plácida harmonia.

Para reversão do quadro de desigualdades que se instauram na sociedade, algumas perspectivas que discutem a questão educacional imputam um potencial de transformação social à escola porque concebem a educação com uma ampla margem de autonomia em relação à sociedade¹⁸⁸. Estas outorgam à educação a construção de uma sociedade mais igualitária. Entretanto, ao desvincular a escola de seus condicionantes sociais, buscando compreendê-la “a partir dela mesma”¹⁸⁹, tais perspectivas expressam uma visão “otimista e ingênua”¹⁹⁰ da instituição escolar.

Distanciando-se de tais perspectivas, alguns teóricos¹⁹¹ discutem a contribuição da escola na reprodução das dinâmicas da sociedade na qual se insere. Esta contribuição materializa-se quando a ação escolarizada

¹⁸⁶ FERNANDES, Florestan Fernandes. **O negro no mundo dos brancos**. 2ed. São Paulo: Global, 2007.

¹⁸⁷ HASENBALG, *op. cit.*

¹⁸⁸ Saviani enumera a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista como integrantes desta perspectiva. Cf. SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

¹⁸⁹ *Ibid.* p. 17.

¹⁹⁰ RIOS, *op. cit.* p. 37.

¹⁹¹ SAVIANI, *op.cit.* arrola Bourdieu e Passeron dentre os teóricos que formulam suas teses a partir desta perspectiva.

desempenha um trabalho de inculcação eficiente na produção de uma “formação durável” bem como quando molda as relações dos indivíduos.¹⁹² Sua eficiência reside na possibilidade do alcance de sua ação, porque atinge um contingente bastante expressivo da população que permanecerá a melhor parte de sua vida formativa dentro deste espaço.

Correlacionando as discussões tecidas por tais perspectivas teóricas na análise da educação como espaço de reprodução ou transformação, nossa compreensão parte do princípio de que a escola cumpre funções “contraditórias”¹⁹³, exercendo simultaneamente o papel de reprodutora e transformadora da sociedade em que está inserida. Esta compreensão advém da percepção de uma “autonomia relativa”¹⁹⁴ da escola diante desta sociedade, sem perder de vista, entretanto, que o papel desempenhado pela escola reveste-se de singular importância neste processo.

As formulações que discorrem sobre os processos mediante os quais a escola cumpre uma função de reprodução social iluminam “sua própria superação, pelo conhecimento das bases fundantes desse processo”¹⁹⁵. Nesse sentido, se atentarmos para a realidade de que no desconhecimento¹⁹⁶ dos meandros dos processos reprodutivos como tais reside a sua eficácia, “compreender como o sistema escolar tem servido à manutenção e à reprodução da sociedade capitalista, ao contrário de estar atribuindo a ele a função única de reproduzir a ordem social, é contribuir para que seja um importante instrumento de transformação”¹⁹⁷.

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações

¹⁹² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed - Petrópolis, RJ, 2009. Coleção Textos Fundantes de Educação.

¹⁹³ RIOS, Terezinha Azerêdo. *Op. cit.* p. 38.

¹⁹⁴ *Idem.* p. 39.

¹⁹⁵ ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, vol. 30, nº 1, p. 139-155, jan./jun. 2005. p. 140.

¹⁹⁶ BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed - Petrópolis, R: Vozes, 2009. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

¹⁹⁷ ALMEIDA, *op. cit.* p. 145.

enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia¹⁹⁸.

Uma dimensão política subjacente à prática educativa confere uma feição peculiar ao ato de educar. Pierre Bourdieu expõe os traços desta feição ao mencionar a contribuição da escola na perpetuação das desigualdades sociais efetivando-se mediante sua função de integração cultural – quando a ação escolarizada favorece a homogeneização dos indivíduos que se encontram sob sua ação mediante a ênfase a um corpo comum de categorias de pensamento¹⁹⁹ que incutem uma percepção unívoca da realidade na qual se inserem.

Assim, o processo de formação que se efetiva na escola é concretizado pelo seu papel de geradora do *habitus*²⁰⁰ cultivado, porque ela propicia aos que se encontram sob sua influência “uma disposição geral”²⁰¹ que funcionará como uma matriz de percepção, de orientação e de ação. Esta “formação” operada pela escola transforma o legado coletivo em um legado individual e comum; ordena hierarquicamente certos aspectos da realidade e consagra a distinção²⁰² entre as classes.

Tal análise traduz uma ruptura com a dualidade estabelecida pelo senso comum entre o indivíduo e a sociedade, uma vez que seu enfoque privilegia como o processo de “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”²⁰³ favorece a articulação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. Aliada ao conceito de *habitus*, tal formulação oportuniza captar o modo como a sociedade se torna depositada nos alunos negros sob a forma de disposições duráveis que estruturam o pensar, sentir e agir de modos determinados.

¹⁹⁸ BOURDIEU; PASSERON, *op. cit.* p. 52.

¹⁹⁹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. (Coleção Estudos, 20).

²⁰⁰ Conceito desenvolvido pelo autor que o define como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...] são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes” Cf. BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 22.

²⁰¹ BOURDIEU, 2003. p. 211.

²⁰² O autor sustenta que a distinção é determinada por um conjunto de diferenças demarcadas mediante a apropriação da cultura erudita fornecida previamente pelas famílias mais favorecidas

²⁰³ BOURDIEU, *op. cit.* p. 60.

Nesta dinâmica de interdependência na qual nossa ação, nosso modo de ser e de pensar se constituem como produtos de uma articulação entre estrutura e agente social, temos possibilidade de avistar os infiltramentos das concepções e crenças presentes no imaginário social nas representações dos sujeitos de nossa investigação.

Entender as relações sociais com base nesta concepção dinâmica de inter-relação em que as estruturas sociais atuam na produção dos agentes, que, por seu turno, as reproduzirão em suas práticas, é pertinente, no que se refere ao objeto de nosso estudo. Para a análise da experiência das relações sociais vivenciadas pelos alunos negros dentro do espaço escolar, consideramos importante, além da busca das imbricações que as desencadeiam, nos ancorarmos na formulação de que, para assegurar uma contribuição mais incisiva na aquisição dos sistemas de disposições que serão incorporados e reproduzidos, o papel da instituição escolar é de uma importância substantiva na medida em que seu principal objetivo esteja relacionado com a interiorização do sistema de regras, de normas e de valores²⁰⁴ que constituem a normatividade dominante da sociedade.

Deste modo, a instituição escolar destaca-se em sua eficiência na reprodução das estruturas mediante a produção de agentes dotados do sistema de disposições que configuram o *habitus* – cujas práticas concorrerão para reproduzir tais estruturas²⁰⁵ – em decorrência do alcance considerável de sua ação, tanto do ponto de vista quantitativo (a extensão à grande parcela da população) quanto do temporal (grande parte do período formativo do ser humano é delegada aos seus cuidados).

Nesta eficiência, alia-se aos fatores mencionados a sutileza sob a qual esta instituição desenvolve seu processo de inculcação mediante a violência simbólica. A exemplo das relações estabelecidas na sociedade contemporânea, em que se prescinde das relações brutais de força em seus processos de imposição hierárquica, a escola também adota sistemas simbólicos para imposição sutil da legitimidade de seus produtos e de suas

²⁰⁴ BOURDIEU; PASSERON, *op. cit.*

²⁰⁵ BOURDIEU, 2003.

hierarquias. Essa imposição reflete o caráter “estruturante” e “estruturado”²⁰⁶ dos sistemas simbólicos que tanto atuam na construção da realidade quanto contribuem para a reprodução da ordem social.

Nessa perspectiva, referendamos a pertinência da enunciação de Bourdieu na construção do objeto desta investigação uma vez que possibilita iluminar os processos que asseguram a efetividade dos sistemas simbólicos pelos alunos negros na apreensão da realidade social com suas divisões e ordenamentos.

Além da articulação entre a estrutura e o agente social, bem como da adoção da violência simbólica nos processos de imposição e legitimação dos produtos sociais, esta análise é tributária das formulações de Bourdieu acerca da construção das relações sociais. Para o autor, esta construção efetiva-se de acordo com o volume e composição do capital que os agentes possuem, o qual é definido como

[...]conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.²⁰⁷

Se o capital social é decorrente de uma rede de relações de “interconhecimento e de inter-reconhecimento”²⁰⁸ e vinculado a agentes dotados de propriedades comuns, qual a característica que as relações sociais estabelecidas por alunos negros assumem na escola? Como se efetiva o processo de “interconhecimento e inter-reconhecimento” em relação ao aluno negro nas relações estabelecidas dentro do espaço escolar? Como o “interconhecimento e o inter-reconhecimento” favorecem ou desfavorecem o aluno negro em suas relações a partir de suas representações?

Isto posto, ressaltamos que a análise de nosso objeto parte da compreensão de que as relações sociais que se concretizam no espaço escolar têm sua efetividade em um processo no qual as estruturas objetivas

²⁰⁶ BOURDIEU, 2002. p. 9.

²⁰⁷ BOURDIEU, 1998. p. 67.

²⁰⁸ *Ibid. loc. cit.*

que moldam as representações e ações dos alunos negros são “estruturadas” ou incorporadas mediante o *habitus* cultivado acerca das questões raciais na sociedade. Assim “estruturadas”, essas estruturas funcionarão como princípio “estruturante” das relações sociais que serão estabelecidas por estes alunos dentro da escola.

Para a análise de como se estruturam as relações que os alunos negros estabelecem no espaço escolar, há que se fazer uma incursão aos estudos do filósofo argentino Enrique Dussel²⁰⁹ acerca dos processos de exclusão e de inclusão. As considerações do autor remetem à necessidade de rompimento com a ordem imposta que desconsidera as pessoas excluídas e propõem uma cisão que vai possibilitar o reconhecimento do *Outro* como *Ser*.

Neste panorama é possibilitada a ruptura com um projeto coletivo de impedimento da existência de outros seres, até então percebidos como “‘objeto’ ou ‘coisa’”²¹⁰. A necessidade de ruptura com essa percepção decorre do fato de que ela é ancorada em parâmetros preestabelecidos em uma realidade totalizadora²¹¹ e caracterizada por construções emanadas de um *Ser*, a quem compete dar o sentido que quiser, e se quiser, ao *Ente*, bem como pode simplesmente excluí-lo negando-lhe qualquer sentido.

As formulações de Dussel apresentam-se consideravelmente férteis na análise do processo utilizado pelas teorias racistas e colonialistas europeias que, para “justificar o escravismo criminoso” que cometeram, amparavam-se em um “presumível atraso”²¹² dos escravizados. Sua fertilidade reside em ilustrar pertinentemente essa percepção totalizadora por meio de um único valor civilizatório que, na tentativa de impor-se aos demais determinando

²⁰⁹ Nossa investigação incorpora a reflexão de Enrique Dussel em decorrência de suas proposições acerca da negação do outro, como processo totalizador de referência, para subsidiar a análise das relações sociais que os alunos negros estabelecem na escola. A lógica sustentada pela discussão do autor de que este processo comporta pressões que têm rebatimentos nas constituições iniciais, e de que a cada novo encontro e experiência com o “outro”, novas constituições socioculturais vão ocorrendo, representa possibilidade de enriquecer o diálogo com o objeto deste estudo uma vez que apresenta um dos fluxos por meio dos quais as representações acerca das relações sociais podem vir a constituir-se.

²¹⁰ DUSSEL, *op. cit.* p. 190.

²¹¹ Dussel atrela as categorias totalidade e exterioridade à inclusão e exclusão, delineando a totalidade como um projeto coletivo de impedimento da existência de outros seres, ao que se contrapõe a exterioridade, acionada como negação dessa totalidade que pretende incluir o outro como “‘objeto’ ou ‘coisa’ em seu mundo” (DUSSEL, 1986, p. 190).

²¹² CUNHA JÚNIOR, 2005. p. 250.

valores segundo os quais se julga a inferioridade do outro²¹³, atuou como *ser* possibilitado a possibilitar os *outros*²¹⁴.

Como a totalidade implica a presença de um só *Ser* tornando em objeto os *Outros* que entram no seu universo, essa forma de agressão precisa ser alvo de rupturas desencadeadoras de um processo de libertação. O rompimento com essa realidade efetiva-se denunciando a exclusão e opressão sofridas em um “grito” que provoca a escuta do outro, oprimido, negado, excluído, impelindo-o em direção à superação de sua *entificação*²¹⁵. Nesse sentido, dar ouvidos às vozes de um dos protagonistas do processo educacional – os alunos negros – possibilita uma irrupção porque favorece a esse *Outro* o *dizer-se* enquanto *Ser*, rompendo com a *entificação* que é apreendida cotidianamente em suas relações sociais.

As formulações sobre totalidade, enfocando a centralização em um só *ser*, possibilitando-o a referenciar o *outro*, dar-lhe sentido, torná-lo objeto de si mesmo – *entificando-o* – constitui conceito que permeará a análise de nosso objeto uma vez que tencionamos investigar que representações os adolescentes negros possuem acerca das relações sociais que estabelecem na escola. Nesse aspecto, atentar para a invisibilização e coisificação do segmento negro (que, como os outros povos, teve sua parcela de contribuição na formação da sociedade brasileira) sob a ótica de um fenômeno totalizador que tem lastros ainda na sociedade contemporânea nos possibilitará visualizar como este fenômeno engendra as relações cotidianamente e como subsidia discursos e comportamentos produzidos e reproduzidos no âmbito das relações sociais²¹⁶.

²¹³ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

²¹⁴ PANSARELLI, Daniel. A filosofia dusseliana da libertação e sua ética. **Revista Urutagua**, v. 1, n. 4, maio 2002. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br//04fil_daniel.htm> Acesso em: 21 jul. 2008.

²¹⁵ Dussel recorre à distinção entre *ser* e *ente* proposta por Heidegger a partir da qual “dentro dos horizontes de um *ser* não pode haver outro a este semelhante, ou seja, que mesmo quando um *ser* percebe outra pessoa, a percebe como *ente* e não como *ser*”. Cf. PANSARELLI, *op. cit.*

²¹⁶ SILVA, Rosângela Souza. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e; PINTO, Regina P. (Org) **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005. p. 94 – 105.

3 RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA E RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE NEGROS NA ESCOLA

O compromisso que a escola deve assumir para assegurar que sua prática privilegie a instauração de relações sociais nas quais as diferenças não se tornem sinônimo de desigualdade nos remete às análises²¹⁷ que discorrem sobre o tema educação e relações raciais. A análise dos desdobramentos que práticas discriminatórias promovem no ambiente escolar constitui aspecto que este capítulo objetiva contemplar.

Partindo da perspectiva de que as estruturas sociais funcionam como matrizes construtoras das relações estabelecidas entre os indivíduos, situamos como objetivo deste capítulo tecer uma análise das articulações entre as

²¹⁷ Conferir discussões sobre ação negativa desta instituição no processo de construção da autoestima positiva do aluno negro em SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004; *Id.* **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001; *Id.* A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 – 38; MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51 – 70. Sobre os valores comprometidos com uma visão excludente, classificatória e desumanizadora deste segmento, ver ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e ensino de História**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006; GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83 – 96. Para as peculiaridades que marcam as relações estabelecidas entre os indivíduos que são alvo da ação escolarizada ver ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos)**. São Paulo: 1986. Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas; CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000; *Id.* Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____ . (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141 – 160; *Id.* Discriminação racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65 – 104; MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, n. 147, agosto, 2002; OLIVEIRA, Fabiana. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda, SILVA; Petronilha B. Gonçalves e; PINTO, Regina P. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPED, 2005. p. 29 – 39.

matrizes de construção do pensamento racial brasileiro e as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar de acordo com o recorte racial.

Nesse sentido, procederemos a uma análise destas matrizes como elemento norteador das relações raciais, com base nas discussões que apresentam como eram interpretadas as relações raciais em nossa sociedade²¹⁸. Justificamos nossa opção pelos autores trazidos na interpretação das relações raciais brasileiras em função de nossa intenção de apresentar uma base teórica circunstanciada sobre as configurações destas relações no Brasil. Deste modo, pensamos que o texto pode desencadear uma melhor impressão teórica acerca da proposição pretendida.

Procedidas tais inflexões, apresentaremos os desdobramentos das discussões sobre as relações raciais na escola, para então situarmos nosso objeto de estudo na temática educação e relações raciais, apresentando algumas peculiaridades das relações sociais dos alunos negros a partir de uma discussão do estado da arte sobre relações raciais e Ensino Fundamental, discutindo como as relações sociais têm incidências sobre o processo de construção de suas identidades.

Como tais discussões subsidiarão a análise das situações observadas no cotidiano das duas escolas que se constituíram *lócus* desta investigação, convém salientar que este estudo não se propõe a fazer uma abordagem comparativa entre a prática pedagógica de ambas em uma tentativa de avaliar se a escola que faz enfoque na questão racial possui desempenho favorecido em comparação à escola que não o realiza. Os relatos que compõem este texto intentam expor o lugar que as questões raciais ocupam em tais espaços.

É oportuno explicitar que entendemos relações raciais como interações que se estabelecem entre sujeitos de vários segmentos raciais e que estão “enraizadas na vida social de indivíduos, grupos e classes sociais”²¹⁹. As relações sociais se constituem como interações que são “estruturadas”, ou

²¹⁸ Ver SHCWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Cia das Letras, 1993; TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003; HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005.

²¹⁹ IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**. São Paulo, vol. 18, n.50, 2004. p. 21- 30.

incorporadas mediante o *habitus* cultivado sobre as questões afeitas à sociedade na qual se inserem os indivíduos.

3.1 ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

Fazer uma remissão ao pensamento racial brasileiro induz-nos a localizar que elementos têm norteado as interpretações sobre as relações étnico-raciais no Brasil com amparo na produção científica referente a estas.

Situamos um primeiro momento, pautado nas formulações importadas da Europa e adaptadas ao contexto brasileiro pelos *homens de ciência*²²⁰ que veiculavam pressuposições de uma suposta “inferioridade” do negro e sustentavam a segregação de matriz biológica, ordenando hierarquicamente as raças em superiores e inferiores. Tais discussões voltadas para a hierarquização da sociedade com base em atributos físicos validariam um sistema de justificação e legitimação da dominação²²¹ exercida pelos segmentos considerados “superiores”.

Com a superação da perspectiva biológica – com a sua percepção de raças superiores ou inferiores, puras ou impuras –, o conceito de *raça* torna-se então objeto de um processo de ressignificação e enfatiza-se uma concepção de *raça* de acordo com a perspectiva cultural²²², na qual as características culturais de cada grupo racial ganham ênfase. Neste sentido a mestiçagem é abalizada positivamente²²³ e a mistura de diversas culturas consolida a mestiçagem positiva como característica nacional, criando-se um imaginário de

²²⁰ SHCWARCZ, 1993.

²²¹ MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**. Revista do Instituto De Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, p. 51 – 56, jan. 2004. Entrevista concedida à Revista Estudos Avançados.

²²² GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In : **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 – 64.

²²³ *Ibid.loc. cit.*

que no Brasil as três raças²²⁴ formadoras da nação viviam em harmonia – o que os críticos irão chamar de mito da democracia racial brasileira.

As discussões acerca das relações raciais espriam-se para a dimensão educacional a partir da década de 80, mencionada como um marco, em nosso país, na discussão das relações raciais em sua interface com a educação.

Essa demarcação decorre da edição do nº. 63 dos Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, em 1987²²⁵, em que artigos oriundos dos debates promovidos durante o Seminário “O Negro e a Educação” tornaram-se referência para os trabalhos que os sucederiam.

A profusão de estudos que se debruçaram sobre a temática educação e relações raciais contemplou as formulações do pensamento racial brasileiro em suas diferentes vertentes, seja na desconstrução do mito da democracia racial, idealizado a partir da produção de Freyre²²⁶, seja na denúncia da conservação da ideologia da superioridade do branco em nosso país, materializando-se no campo da educação por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder²²⁷, ou ainda corroborando as discussões acerca das desigualdades raciais²²⁸ ao evidenciar que a assimetria das relações raciais brasileiras penaliza os negros na escola “seja por inferiorizá-los enquanto grupos, por desvalorizar a sua cultura²²⁹ ou por mantê-los nos estatutos inferiores da hierarquia social”²³⁰.

²²⁴ VON MARTIUS, Carl Friedrich Phillip. Como se deve escrever a história do Brasil, **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, n. 6, p. 381-403, 1845. Nesta obra o autor volta-se para a identificação das três raças que formam a Nação Brasileira: os índios, os portugueses e os africanos.

²²⁵ SOUSA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 39 – 64.

²²⁶ FREYRE, *op. cit.*

²²⁷ SANTOS, M. T.; CANEN, A. Desafiando o Preconceito Racial: a escola como organização multicultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. Caxambu/MG: ANPED, 2007.

²²⁸ HASENBALG; SILVA, *op. cit.*; HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

²²⁹ Compartilhamos da compreensão de cultura negra como “particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos”. Cf. GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 23 maio/jun/jul/ago., 2003.

²³⁰ RIBEIRO, C. M. As pesquisas sobre o negro e a Educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...Caxambu/MG: Anped**, 2005. p. 9.

No desencadear desse processo, um levantamento de pesquisas apresentadas no GT-21²³¹ da Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), voltadas para a dimensão educacional de acordo com o recorte racial, evidencia em sua abordagem que, a partir da segunda metade da década de 80, quatro grandes campos de pesquisa delineavam-se no estudo da educação e relações raciais: o dos “Diagnósticos”, o dos “Materiais Didáticos”, o da “Formação de Identidades” e o dos “Estereótipos”²³².

Nesses campos de pesquisa, as análises dos diagnósticos da situação educacional dos negros no Brasil traziam à baila os “acidentes de percurso” que marcavam a trajetória das crianças negras na escola. Esses estudos possibilitavam a percepção de que o acesso de crianças brancas e negras ao sistema de ensino era diferenciado²³³, com prejuízo considerável para este último grupo desde o que tange às escolas – geralmente públicas e de periferia – para as quais eram destinados, até as atividades educativas executadas por professores não qualificados que as desenvolviam sob o suporte de recursos didáticos “deficientes ou de baixa qualidade”²³⁴.

Para além das diferentes perspectivas e contextos nos quais ocorrem, os estudos que enfocam as desigualdades educacionais entre os grupos raciais no Brasil geralmente apontam as práticas racistas inseridas no ambiente escolar, presentes nas falas, comportamentos e conteúdos didático-pedagógicos empregados por professores e por outros agentes institucionais, bem como enunciam o potencial da escola como instrumento gerador de uma nova conscientização quanto às diferenças raciais²³⁵.

Nessa direção, alguns projetos inscritos no Concurso Negro e Educação²³⁶, sob chancela da ANPED e da Ação Educativa, com o apoio da

²³¹ O GT-21 é o Grupo de Trabalho que agrega produções vinculadas ao temas Afro-brasileiros e Educação.

²³² SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda. Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. GT 21 - **Trabalhos Encomendados**, 2007.

²³³ SISS; OLIVEIRA, *op. cit.*

²³⁴ *Ibid.* p. 5.

²³⁵ BRANDÃO, André. **Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2006 .

²³⁶ Pinto e Silva analisaram 135 projetos submetidos à seleção para o Concurso Negro e Educação. Nesta análise as autoras agruparam os projetos por temas correlatos, a partir da temática principal, classificando-os nos seguintes temas: o sistema educacional e as questões étnico-raciais; livros

Fundação Ford, focalizam as relações que ocorrem no espaço escolar envolvendo alunos, professores e funcionários, bem como processos de ensino/aprendizagem, conteúdos, percepções, representações e ações dos que participam do cotidiano da escola.

A explicitação desta realidade objetiva detectar em que medida processos pedagógicos vividos no interior da escola têm contribuído para a consolidação ou combate de práticas racistas, ou aferir a responsabilidade da escola no alijamento e marginalização da criança negra, no espaço escolar, no relacionamento de alunos negros com os colegas e com o corpo docente e nas formas de resistência encontradas por estes alunos no enfrentamento das questões postas na dinâmica das relações dentro da escola²³⁷.

A apresentação do panorama que se impõe ao aluno negro no decorrer de sua experiência escolar aproxima-se da proposta deste estudo ao pretender explicitar como se efetivam as relações sociais interétnicas no espaço escolar. Nesse contexto, as investigações que integraram o Concurso Negro e Educação, voltadas para a dinâmica das relações sociais no interior da escola, oferecem elementos para a compreensão das dimensões nas quais a auto-estima dos alunos negros é afetada pelo fato de não encontrarem referências de seu grupo étnico no ambiente escolar, em todos os níveis de ensino, com acentuada preocupação com o ensino fundamental²³⁸.

Os estudos voltados para a interface racismo e educação na sociedade brasileira apontam para a necessidade de reflexão quanto ao lugar que o debate sobre as questões raciais tem ocupado na escola. A falta dessa reflexão acarreta, dentre outros fatores, uma prática de segregação no espaço escolar que apresentará vários efeitos para os grupos que são alvo deste processo²³⁹.

didáticos: análises e propostas; propostas curriculares; políticas/iniciativas com vistas à melhoria da situação educacional do negro; expectativas e aspirações dos alunos; a situação educacional do negro; formação de professores; aprendizagem/aproveitamento escolar; contribuição do negro para o processo educativo e questões de gênero entre os negros. Cf. PINTO, Regina. P.; SILVA, Petronilha. Beatriz. G. e. Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. 1 CD – ROM.

²³⁷ PINTO; SILVA, *op. cit.*

²³⁸ *Ibid.*

²³⁹ COELHO, 2009.

Eliminar ou minimizar efeitos nocivos na experiência de negros e negras brasileiros tem representado um compromisso com o qual insistimos em não arcar. Tal resistência se constitui um mau hábito que tem engessado nossas práticas e que tem inviabilizado realizações assecuratórias de direitos a esse segmento.

Evidenciando os desdobramentos dessas práticas, constatamos que, apesar da referenciação como modelo de integração racial, a realidade de desigualdades e discriminação presentes na sociedade brasileira é objetivamente apresentada nos estudos estatísticos realizados desde a década de 70²⁴⁰. O suporte de dados empíricos presta-se a atestar que as desigualdades obtidas com o recorte racial no que se refere à mobilidade social, à ocupação, à educação e à renda apontam uma persistência histórica²⁴¹ não superada com a decretação tardia do fim da escravidão no Brasil²⁴².

No rastro das desigualdades manifestas nos estudos estatísticos, a centralidade da educação nos processos que levam à persistência das desigualdades raciais em nossa sociedade²⁴³ vem à tona, provocando um olhar mais atento para a “vida nas escolas”²⁴⁴.

Nosso entendimento da educação como “dimensão crucial para a compreensão dos processos sociais geradores das desigualdades raciais”²⁴⁵ é corroborado na proposição de Edward Telles ao considerar que “as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar a discriminação racial”, Assim, vislumbramos uma possibilidade de que o exame dos procedimentos que contribuem para a constituição de sentimentos de inferioridade nos alunos negros faculte uma apresentação consistente de algumas peculiaridades que

²⁴⁰ HASENBALG, 2005; SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. **Dados**. n. 24. 1981.

²⁴¹ FERES JÚNIOR. João. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, n. 61, jun., 2006.

²⁴² O Brasil ocupa a vergonhosa posição de último país a abolir a escravidão negra. Cf. BORGES, Doriam. Dados sobre cor e racismo no Brasil. In: RAMOS, Sílvia (Org.). **Mídia e Racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

²⁴³ TELLES, 2003.

²⁴⁴ Título do livro de Peter McLaren que denuncia práticas de desigualdade e injustiça dentro da escola, revelando a cumplicidade educacional com mitos dominantes. Cf. MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

²⁴⁵ BARBOSA, 2005.

marcam as relações entre os diferentes grupos raciais dentro do espaço escolar. Nesse aspecto, pretendemos verificar como os alunos negros, de seis turmas de 7ª e 8ª séries de duas escolas de Ensino Fundamental do município de Ananindeua, estão elaborando as experiências de suas relações sociais.

A remissão às desigualdades raciais tem situado o processo de inserção na escola “como a etapa principal desse processo cíclico, que confina a coletividade dos negros aos escalões subalternos da sociedade brasileira”²⁴⁶ e fomentado iniciativas investigativas dos processos subjacentes ao discurso e prática educativos no que se refere às questões raciais.

A menção à proposição de que as escolas podem ser os locais mais importantes para examinar a discriminação racial²⁴⁷ com a sugestão de que examinemos os procedimentos que contribuem para a constituição de sentimentos de inferioridade nos alunos negros tem servido de mote para a produção de trabalhos que têm como escopo o estudo das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ao examinar tais procedimentos, a dinâmica das relações sociais descortinadas dentro da escola dá conta de relações em que há rejeição à interação com os alunos negros, tanto evitando contato físico como pela falta de compreensão e respeito²⁴⁸.

Estas subtrações imprimidas cotidianamente na “matemática do afeto”²⁴⁹ conferida ao alunado negro concorrem para que estes alunos percam o referencial de si mesmos e apresentem conseqüente dificuldade de relacionamento social. A esse quadro somam-se as dificuldades referentes ao aproveitamento escolar, interesse pela escola, desenvolvimento emocional e psicomotor²⁵⁰ como fatores que contribuem na redução das oportunidades educacionais para os alunos negros.

Esse quadro é apresentado em análises de trajetórias escolares de alunos negros que avançam na explicitação dessas reduções de oportunidades

²⁴⁶ OSÓRIO; SOARES, p. 22.

²⁴⁷ TELLES, *op. cit.*

²⁴⁸ PINHO, Vilma Aparecida. Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28.,2006, Caxambu / MG. **Anais...** Caxambu/MG, 2006.

²⁴⁹ CAVALLEIRO, 2001. p. 155.

²⁵⁰ PINTO; SILVA, *op. cit*

educacionais para este grupo. Deste modo, valida-se empiricamente o descaso e a invisibilidade que a escola lhes imprime, ocasionando que os mais expressivos números de reprovações sejam ocupados por esses alunos. A extensão desse processo concorre para que os alunos descendentes das populações de matriz africana reivindicuem para si mesmos esse ônus²⁵¹ e internalizem as profecias autocumpridoras²⁵² de seu fracasso escolar.

Acrescem-se a essa trajetória as induções, incorporadas pelos alunos que estão submetidos cotidianamente à ação educativa escolarizada, que comprometem a formação identitária dos alunos negros, constituindo outra implicação negativa do racismo perpetrado contra estes alunos na forma de violência simbólica²⁵³, porque inviabiliza a construção de um sentimento positivo no que se refere ao seu autoconceito.

Entretanto a própria discriminação racial vivenciada nos espaços escolares tem se constituído “motor” que impulsiona a elaboração de novos “projetos” de vida²⁵⁴ e evidencia, assim, uma possibilidade de subversão do panorama que se instaura para os alunos negros. Explicitando esse quadro, estudos trazem trajetórias de alunos negros em seus embates para superar diuturnamente os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação. Realidade de reduzido número de alunos negros, o êxito escolar, além de demandar um intenso esforço individual, ainda aciona o apoio de uma rede de relações, principalmente a familiar, na superação da trajetória que marca a experiência escolar destes alunos²⁵⁵.

Também ilustrativas desta realidade, as discussões sobre o desenvolvimento da resiliência²⁵⁶, como capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação, estão para além de uma questão individual,

²⁵¹ PASSOS, *op. cit.*

²⁵² Esse termo, usado pelo sociólogo Robert Merton, refere-se aos processos através dos quais falsas crenças são convertidas em realidades, adequando situações de modo a cumprir as profecias e concorrendo para que os sujeitos alvo de tais vaticínios assimilem-nos. Cf. CASHMORE et al., *op. cit.* p. 442 – 443.

²⁵³ BRANDÃO, *op. cit.*

²⁵⁴ JESUS, *op. cit.*

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ NADAL, *op. cit.*

de “sobrevivência dos mais capazes”. Esse fortalecimento se constitui compromisso e dever de toda a ecologia do sistema: “características internas, família, comunidade, cultura e sistema político” ²⁵⁷.

A análise das relações sociais no ambiente escolar com base nos trabalhos de Jesus (2006) e Nadal (2007) possibilita inferir que a construção de relações neste espaço, assim como fora dele, constitui um dos elementos que traz implicações na permanência, ou não, bem como no êxito ou fracasso na trajetória escolar de alunos negros. Ao perscrutarem como se efetivou a trajetória escolar dos sujeitos de suas pesquisas, as autoras identificaram mecanismos, situações e/ou pessoas que influenciaram essa trajetória, seja no desenvolvimento da resiliência desses alunos, seja na assunção dos papéis sociais a eles previamente impostos.

A conclusão das autoras é favorecida pelas reflexões de Pierre Bourdieu sobre essas redes de relações que ele denomina de interconhecimento e inter-reconhecimento²⁵⁸ e que são geradoras de um lucro²⁵⁹ em potencial aos envolvidos em tais relações sociais. Da aproximação dos estudos de Jesus (2006) e Nadal (2007) com a formulação de Bourdieu (1998) decorre o questionamento proposto por esta investigação sobre como as relações sociais estabelecidas na escola favoreceriam os alunos negros, uma vez que constituem recurso que possibilitaria mobilizar benefícios para eles em sua trajetória escolar, oferecendo-lhes considerável suporte para a permanência na

²⁵⁷ *Ibid.* p. 161. Esse trabalho, que teve, como sujeitos, negros bem-sucedidos profissionalmente, acima dos 39 anos de idade, com situação econômico-financeira estável, pertencendo à classe média e média alta que, contrariando os prognósticos a despeito de uma cultura eurocêntrica, classificatória e excludente, imposta pelos detentores do poder, propôs-se a investigar como, apesar desse cenário de exclusão, conseguiram resistir, refazer-se, desenvolver-se e exercer a sua resiliência, isto é, superar-se diante das adversidades e inclusive sair fortalecidos delas. Envolto também em um panorama que possibilita remissões a “generalizações que induzam que, se esses conseguiram, outros também o conseguirão” (NADAL, 2007, p. 161.), o próprio texto faz ressalva no sentido de eximir-se de tal vinculação, e corrobora a constatação de Jesus (2006) de que o êxito desta parcela mínima de negros concretizou-se mediante vínculos construídos com algumas pessoas bem como por conta de suas características pessoais.

²⁵⁸ BOURDIEU, 1998.

²⁵⁹ Apesar de consistir termo geralmente explorado na área econômica, Bourdieu amplia a concepção de capital para além dessa dimensão e o adota em sua teorização, a fim de discutir como se processam as trocas simbólicas. Nesse procedimento, o autor tece analogia com a economia na medida em que o capital rende lucros a quem o possui.

escola, diante das inadequações e/ou omissões da ação escolarizada no trato das questões raciais.

A menção aos benefícios inscreve-se em consequência de um panorama que tem apresentado a escola como espaço onde a sedimentação de papéis delinea-se de forma consideravelmente nítida, atribuindo a alunos negros o lugar da subalternidade e da “degeneração”²⁶⁰. Fazendo o eco contemporâneo ao discurso eugenista, professores constroem uma biografia negativa do aluno com base em sua cor, vaticinando uma expectativa, em relação a estes alunos, de um futuro “fadado ao fracasso”²⁶¹.

As “categorias do juízo professoral”²⁶² constituem mecanismos sociais eficientes na construção de juízo a respeito dos alunos, uma vez que, ao procederem às classificações, oportunizam a organização da “percepção” e da “apreciação”, bem como “estruturam a prática”²⁶³ encerrando uma definição implícita de excelência. Tal definição constitui como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes e “consagra”²⁶⁴ sua maneira de ser e seu estado, e, por conseguinte, elege o *não lugar* como atributo dos alunos que se encontram na periferia da classificação escolar.

É importante ressaltar que os desdobramentos de tais juízos no imaginário dos alunos contribuem para a formação de subjetividades no que concerne ao *ser negro*, pois a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução de estereótipos negativos criados pela nossa sociedade diante dos dilemas étnico-culturais²⁶⁵. Nesse sentido, estudo de Souza (2003) avança na proposição de que o julgamento de valor, na escola, pode contribuir com a redução da existência de tratamentos diferenciais na sociedade, os quais têm um efeito prejudicial na formação e construção de sujeitos políticos. Em decorrência dessa atuação, a escola contribuiria com a formação de seres atuantes nos caminhos de uma sociedade; instauraria novas formas de relação entre crianças de todos os segmentos raciais; romperia com os velhos

²⁶⁰ PINHO, *op. cit.*

²⁶¹ *Ibid.* p. 8.

²⁶² BOURDIEU, 1998a.

²⁶³ *Ibid.* p. 187.

²⁶⁴ *Ibid.* p. 196.

²⁶⁵ SOUSA, Elizabeth Fernandes. Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, **Anais...** Poços de Caldas/MG: Anped, 2003.

discursos eurocêntricos; promoveria situações de diálogo e de questionamentos e favoreceria uma vivência que permitiria a todos da comunidade escolar “garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente”²⁶⁶.

Essa prática anuncia-se como oportunidade de superação da pluralidade cultural como um “problema”, em nossa sociedade que não se representa enquanto plural, mas como monocultural, pois parte de um referencial etnocêntrico. Deste modo, possibilita-se a percepção de que a educação se dá num espaço onde estão inseridos sujeitos de várias raças, contextos sociopolítico-econômicos diferentes, religiões e classes distintas²⁶⁷, e que cumpre à escola contribuir para a afirmação e aceitação de identidades específicas que a compõem, reconhecendo-se como uma organização multicultural que precisa investir na educação das novas gerações no que se refere à convivência, ao respeito e à valorização das culturas plurais, desempenhando, assim, um papel relevante na preparação para a diversidade e, sobretudo, na prevenção da intolerância²⁶⁸.

Corroborando tais conclusões, estudos de iniciativas voltadas para a ação educacional exercida por instituições não escolares evidenciam que entre os grupos culturais e movimentos sociais negros a população negra se sente valorizada em decorrência da realização de uma prática voltada para a diversidade e o respeito às diferenças²⁶⁹ desde o desenvolvimento de atividades mediante a utilização de oficinas e dinâmicas de arte, até a aplicação de uma pedagogia interétnica e antirracista²⁷⁰.

Para além da metodologia ou proposta das iniciativas educacionais voltadas para a população negra, os estudos sobre tais iniciativas têm a intenção de evidenciar a contribuição destas para minimizar as desigualdades raciais em geral, alterar o perfil racial de determinados níveis educacionais, incrementar o convívio entre alunos de diferentes origens raciais²⁷¹,

²⁶⁶ SOUSA, *op. cit.* p. 106.

²⁶⁷ SANTOS; CANEN, *op. cit.*

²⁶⁸ *Ibid.*

²⁶⁹ RIBEIRO, 2005.

²⁷⁰ PINTO; SILVA, *op. cit.*

²⁷¹ *Ibid.*

anunciando as possibilidades de um *fazer* pedagógico voltado para a construção de uma identidade positiva acerca do *ser negro*.

A definição da identidade como um processo remetido à visão do “outro”²⁷² demanda atenção no que se refere aos elementos que delineiam a construção identitária dos alunos negros conforme as relações sociais que estabelecem no espaço escolar.

3.2 RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS NEGROS NA ESCOLA: O CASO DE ANANINDEUA

Antes de tecermos uma abordagem sobre as relações sociais entre os negros na escola de Ananindeua, convém abriremos um parêntese para o enfoque de alguns conceitos que permearão esta secção. Tal explicitação faz-se necessária, por conta de nossa compreensão de que os conceitos expressam a vinculação teórica sobre a questão racial, bem como as interpretações a respeito das relações raciais²⁷³.

Compreendemos preconceito enquanto correspondente a um sistema de atitudes, propósitos e disposições interiores, partilhando da acepção que o conceitua como “a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça”²⁷⁴. Logo, ao entendê-lo como disposições, inferimos que pode ser passível de controle pelo indivíduo que o mantém ou pelas normas de conduta. A característica de “inflexibilidade”²⁷⁵ que engessa a percepção das pessoas preconceituosas dificulta a abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levar à reavaliação de posições preconceituosas²⁷⁶, bem como compromete possibilidades de superação dessas ideias.

²⁷² GOMES, 2006. p. 21.

²⁷³ GOMES, 2005.

²⁷⁴ GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 14, n. 39, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 jul. 2008. p.18

²⁷⁵ GOMES, *op. cit.*

²⁷⁶ *Ibid.*

Se a conceituação de Guimarães (2004) infere que essas ideias são (pré) concebidas, somos reportados ao seu caráter de apreensão social. Sendo assim, se as ideias preconceituosas não são inatas, podem ser destituídas. Parodiando Mandela²⁷⁷, se as pessoas aprendem a ser preconceituosas, podem ser ensinadas a não sê-lo.

Partindo da concepção do preconceito como situado no âmbito das crenças e ideias, encontramos sua materialização por meio da discriminação racial, ou seja, a discriminação corresponde à efetivação do preconceito²⁷⁸ através de comportamentos concretos. Essa definição é adotada pelo Programa Nacional de Direitos Humanos ao enfatizar este aspecto da materialização do preconceito em condutas, para definir a discriminação como

[...] o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros²⁷⁹.

O aspecto da materialização do preconceito mediante a discriminação é também contemplado pelo Professor Antônio Sergio Alfredo Guimarães, que enfatiza que este comportamento “consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na idéia de raça, podendo tal comportamento gerar a *segregação e desigualdades raciais*”²⁸⁰.

Se por um lado pensarmos o preconceito como materializado em condutas, e, por outro, acionarmos a apresentação de um quadro que se instaura na escola marcando um percurso bem mais acidentado para os alunos negros do que para os brancos²⁸¹, poderemos inferir, no que se refere ao objeto desta investigação, que o estudo das representações, como detentoras de um potencial produtor e organizador da realidade na qual se inscrevem,

²⁷⁷ O advogado e ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela, principal representante do movimento antiapartheid, nesse país, pronunciou-se acerca das questões raciais declarando: “*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.*”. Disponível em <<http://www.palmares.gov.br>> Acesso em: 29 set. 2008.

²⁷⁸ GOMES, *op. cit.*

²⁷⁹ BRASIL - Programa Nacional de Direitos Humanos. **Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades**: teoria e prática. Brasília: Mtb-a Assessoria Internacional, 1988. p. 15.

²⁸⁰ GUIMARÃES, 2004. p. 18.

²⁸¹ GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83 – 96.

oportuniza a percepção de como os alunos negros elaboram as relações que estabelecem com seus pares, possibilitando também a percepção das estratégias de “sobrevivência” deste grupo no espaço escolar, bem como dos mecanismos de cristalização, subversão ou reprodução²⁸² que emergem nessas relações dentro desse espaço.

3.2.1 A constituição identitária nos alunos negros: rebatimentos de um processo social

No panorama de desigualdades que marcam a experiência dos negros e negras em nossa sociedade, o estudo das representações, como instituto por meio do qual os grupos constroem sua identidade e elaboram sentidos para o mundo, possibilita a análise das implicações presentes nessa construção e elaboração, tendo como pressuposto que a ação das representações no processo de construção da identidade resulta de uma relação de força entre “as representações impostas pelos que detêm o poder e a definição de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma”²⁸³. Esse embate opera visando a um ordenamento da estrutura social no qual são adotadas estratégias que irão determinar as posições e relações neste ordenamento, vindo a contribuir na construção da identidade dos grupos, classes, etc.

A elaboração da identidade tem estreita vinculação com o meio social onde se inserem os indivíduos. Stuart Hall atrela suas origens e deslocamentos a processos estruturais mais amplos que afetam a sociedade e que também concorrem para mudanças em nossas identidades pessoais, que são mencionadas como “uma ‘celebração móvel’ formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”²⁸⁴. Neste sentido, há

²⁸² CHARTIER, 1991.

²⁸³ CHARTIER, *op. cit.* p. 8.

²⁸⁴ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13.

possibilidades múltiplas de identidades possíveis, que são determinadas pelos múltiplos sistemas de significação e representação cultural que nos rodeiam.

A influência do meio social na construção de processos identitários e as aceitações ou resistências presentes nessas construções permearão o estudo das representações que os alunos negros têm acerca das relações que estabelecem em sua escola. Tal processo tem suas raízes nas formas como estes interiorizam a dinâmica das relações sociais da escola, seja na forma de aceitação das representações correntes ou de possíveis desvios e manipulações que transformam em instrumentos de resistência.

A interiorização dos discursos socialmente instituídos na construção identitária dos adolescentes negros das escolas de Ananindeua constitui uma realidade que se apresenta cotidianamente no espaço escolar:

A turma estava ociosa por conta da falta do professor que ocuparia aquele horário. Os alunos, bastante à vontade, distribuía-se em atividades variadas: alguns jogavam futebol na quadra de esportes, outros, em pequenos grupos, conversavam na sala de aula ou arquibancadas enquanto alguns passeavam pelos corredores da escola. Como geralmente distribuía-se em grupos de dois, três, quatro ou cinco elementos, chamou-me a atenção uma única adolescente sozinha, sentada na arquibancada brincando com seu aparelho celular. Alguns colegas aproximam-se, estabelecem uma interlocução brevíssima, ela atende-os e retorna a atenção para o aparelho. Decorrido algum tempo, a turma recolhe-se à sala diante da entrada de uma professora. A adolescente entra, dirige-se ao seu lugar – quase em frente à professora – e diante de uma brincadeira do colega cuja carteira situa-se atrás da carteira em que ela sentaria, reclama em tom audível: “ – Só porque eu sou negra!” Os dois riem e a professora inicia a aula escrevendo no quadro um exercício de revisão cuja execução concederia direito a um “visto”. Toda a sala emudece em concentração coletiva na realização da atividade.

(Diário de Campo, Escola A, 8ª série, 11/03/2009)

A representação enquanto *não ser*, inspiradora do “só porque eu sou negra”, remete concomitantemente ao *não lugar*, que não demanda maiores questionamentos, apenas a tácita aceitação das imposições que decorrem deste *não ser*.

As construções sociais que incutiram o lugar da submissão e da invisibilidade subjazem à percepção de que “só porque” se é negro ou negra os questionamentos não cabem e tampouco as ações interventivas: continua-se a

aula sem alguma alteração, dando prosseguimento a atividades que podem ser avaliadas como “mais importantes” para a turma do que discussões sobre este *não ser*.

Todos emudecem e dão andamento aos seus afazeres...

O comportamento da professora e da turma não deixa de refletir o comportamento social no qual os sujeitos negros estão presentes na sociedade, entretanto não são referenciados²⁸⁵: há questões mais prementes reivindicando a atenção social, cabe, pois, a determinados elementos nesta sociedade assimilar o lugar que lhes cabe “só porque” são negros.

Outro aspecto que cabe mencionar no que se refere à constituição identitária dos adolescentes negros é alvo do estudo de Nilma Lino Gomes²⁸⁶: a dimensão estética relacionada ao corpo e à aparência. Neste trabalho a autora demarca o cabelo crespo e o corpo como “expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil”²⁸⁷ para tecer discussões sobre o movimento conflituoso que se estabelece na construção desta identidade.

Tal tensão é gerada porque essa construção é processada não só pelo olhar interno, mas também pelo olhar do outro. Nesse sentido, estão presentes as hierarquizações sociais que determinam os valores estéticos em uma escala na qual a dimensão étnica referente aos negros é desfavorecida. As remissões aos valores estéticos são referendadas pelos adolescentes no cotidiano de suas relações na escola mediante a valorização do padrão eurocêntrico de beleza.

Nilma Gomes faz uma reflexão sobre a questão da busca do belo como um dado universal do ser humano, entretanto, quando a autora discorre sobre as dinâmicas que destituem os negros do lugar da beleza com um foco muito preciso nas principais expressões e suportes da identidade negra – o cabelo e o corpo –, ilumina mecanismos sutis por meio dos quais as desigualdades se imprimem cotidianamente nas relações sociais que os negros estabelecem.

²⁸⁵ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Silêncio e Cor**: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu / MG, **Anais...** Caxambu - MG. 2007.

²⁸⁶ GOMES, 2006.

²⁸⁷ GOMES, 2006. p. 20.

Em que pese o trabalho efetivo realizado por uma das escolas investigadas, desenvolvendo atividades voltadas para a temática racial, os rebatimentos dos discursos sociais que constroem uma “hierarquia em termos étnicos e estéticos”²⁸⁸ permeiam as relações sociais dos adolescentes negros na escola.

Quatro meninas aproveitam a folga nas atividades e conversam sobre seus cabelos. Não consigo ouvi-las diante do som confuso de vozes que se faz na sala, mas noto que uma das integrantes do pequeno grupo abre as mãos em forma de concha deixando a cabeça posicionada entre as mãos para representar um cabelo volumoso. Uma adolescente negra que integra o grupo puxa uma mecha de seus cabelos – que não indicam presença de tratamento químico – para a testa, mas inclina-se diante da tentativa de outra colega em tocá-los. As outras colegas acariciam e manuseiam os cabelos longos, lisos e soltos de outra integrante do grupo. Apreciam o comprimento que chega a atingir a cintura, observam como ele desliza entre seus dedos, caindo suavemente. A que não oferecera oportunidade para que tocassem na mecha que havia puxado também observa as demais. Ela usa seus cabelos presos: divide-os ao meio da cabeça e de cada lateral compõe uma trança que procura embutir em um “rabo de cavalo” à altura da nuca. A colega que está sentada atrás tenta tocar em uma das tranças laterais. Ela inclina-se na tentativa de novamente impedir que seus cabelos sejam tocados. Seu movimento faz com que a trança fique consideravelmente deslocada do “rabo de cavalo”. Diante do ocorrido, a adolescente dedica boa parte do tempo pressionando suavemente a trança contra a cabeça para que esta se adapte ao formato do penteado e minimize o efeito causado pelo incidente. Ao sinal para o intervalo alguns alunos saem. Ela levanta-se e sai também. Decorridos alguns minutos volta ao seu lugar, desta feita com os cabelos novamente arrumados.
(Diário de Campo, Escola A, 8ª série, 13/04/2009)

A resistência ao toque em contraposição aos cabelos entregues às mãos e contemplação do grupo sugerem a tensão diante das construções que remetem ao cabelo negro adjetivações negativas (“cabelo ruim”, “cabelo feio”) convivendo com a antonímia em relação aos cabelos “lindos”, “sedosos”, “bons”, expressões direcionadas, em geral, aos cabelos da população branca.

O processo tenso à que se refere Gomes²⁸⁹ dá visibilidade à persistência do ideal branco inculcado no inconsciente coletivo brasileiro mediante a adoção de mecanismos psicológicos²⁹⁰ que, ao se instalarem no imaginário tanto de

²⁸⁸ *Ibid.* p. 144.

²⁸⁹ GOMES, *op. cit.*

²⁹⁰ MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

brancos quanto de negros, inviabilizam a produção crítica de uma identidade afrodescendente.

O Professor Kabengele Munanga toma parte neste debate indicando que, apesar do fracasso do ideal do branqueamento físico, a ideologia proveniente dessa discussão foi mantida no imaginário coletivo concorrendo para que pessoas negras sejam muitas vezes refratárias ao seu pertencimento étnico-racial, o que torna a questão da identidade do negro um processo doloroso²⁹¹.

As particularidades e relações entre educação, cultura e identidade negra a partir da corporeidade e da estética negras²⁹² apresentadas na escola, espaço onde também se desenvolve o “tenso processo de construção da identidade negra”²⁹³, indicam a necessidade de ações com vistas ao reconhecimento e valorização dessa identidade. Desta assertiva decorre uma inquietação: se na escola onde observamos a situação acima registrada são desenvolvidas ações específicas voltadas para a temática racial, que situações podem ser registradas em uma escola onde tal abordagem não é alvo de uma ação pedagógica voltada para esta temática?

Para oferecer um quadro brevíssimo do trabalho que as duas escolas observadas desenvolvem, trazemos o registro de duas atividades realizadas em ambas junto ao coletivo de alunos nas quais houve menção à questão racial. Por questões éticas, não faremos identificação das escolas onde esta investigação foi realizada para além dos aspectos apresentados na introdução deste trabalho. Para assegurar este intento, temos optado pelo uso das denominações “Escola A” e “Escola B” para identificá-las em todo o texto.

Após apresentações no palco, todos os alunos de 5ª a 8ª séries são reunidos no auditório para dar andamento às atividades do “Projeto Cidadão”. No auditório, participam de duas palestras: uma sobre “Direitos e Deveres do Cidadão”, proferida por um professor da escola, e outra sobre escolha profissional, proferida por um web designer convidado para a ocasião. Na palestra sobre cidadania o professor explora a Constituição Federal como instituto que assegura os direitos dos cidadãos brasileiros. Ao chegar no Artigo

²⁹¹ *Id.*, 2004a.

²⁹² GOMES, Nilma Lino. identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167 – 182, 2003a.

²⁹³ *Ibid.* .p. 167.

5º, questiona com os alunos a efetividade deste e a postura que adotamos diante da não observância, na prática, desse princípio que rege a convivência em sociedade. Ao fazer menção ao Inciso XLII do referido artigo no qual consta que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”, comenta para a plateia: “Chato, mas ainda acontece em nossa sociedade: o racismo é crime”. Neste desabafo encerra a discussão sobre racismo e ocupa-se de explicar as características da inafiançabilidade e da imprescritibilidade.

(Escola B, Diário de Campo, 06/09/2008)

Os alunos acomodam-se nas cadeiras do auditório e a professora de Educação Religiosa dá início às atividades com uma dinâmica de “Bom Dia” entoando uma canção cuja letra diz: “Meu quilombo ta lindo como o quê! Cadê vocês? Vou chamar.....vamos ver” e as turmas e convidados eram nomeados e saudados, um a um, através da canção. Os alunos acompanhavam batendo palmas. A música da dinâmica possuía o ritmo das músicas entoadas em rodas de capoeira. Após as saudações às turmas, foram contemplados na dinâmica os profissionais da escola e convidados presentes. Os alunos vibram quando a vice-diretora acompanha a música com uma coreografia africana no momento em que seu nome é saudado. A professora de Educação Religiosa dá continuidade à dinâmica com a narrativa da lenda da criação do mundo nas versões nagô e indígena e em seguida faz uma breve reflexão com os presentes. Após a dinâmica, segue-se a composição da mesa de abertura oficial da Semana da Consciência Negra, como parte de um projeto que a escola executa durante o ano todo. Nesta ocasião, a temática da Semana, “Meu rosto, muitas faces: identidade e afro-descendência na Amazônia”, foi trabalhada através de Oficina de Estamparia, Oficina de Dança Afro, Celebração Afro, Momento Literário e Concurso de Bonecas Negras. Composta a mesa, procederam-se as discussões pelos convidados presentes, com a Diretora enfatizando que “... as diferenças existem e são próprias da natureza humana” bem como a necessidade de que “... a todos seja garantido o pleno exercício da cidadania”. Alguns convidados parabenizaram a escola pelo projeto que desenvolve durante o decorrer do ano todo, não se limitando às datas comemorativas. Uma representante do Centro de Defesa e Estudos do Negro do Pará – CEDENPA mencionou a inexistência de uma discussão dessa natureza em sua experiência discente. O representante do Conselho Indigenista Missionário – CIMU enfatizou que o projeto desenvolvido pela escola “... torna visíveis as identidades invisibilizadas”. Uma professora de História que compõe o corpo docente da escola discorreu sobre “Identidade”. A professora de Educação Religiosa finalizou a atividade fazendo uma retrospectiva do Projeto “Raça e etnicidade afro-indígena” que a escola desenvolve desde 2003, tendo desenvolvido no início do projeto Oficinas de Instrumentos Musicais Afro; Oficina de Colares Indígenas e Africanos e Discussão sobre as Religiões de Matriz Africana. Em 2004, relatou que o Projeto foi representado no 1º Fórum Estadual de Educação, com a apresentação de danças africanas, recital de poesias, exposição dos trabalhos dos alunos e relato de experiência em uma Mesa-Redonda. No mesmo ano, o projeto foi inscrito em um concurso promovido pelo Centro de Estudos das

Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, sendo um dos finalistas parabenizados com um banner pela instituição promotora do evento. Em 2005, desenvolveram o 1º Recital de Poesia, e no ano de 2006 fizeram o 1º Concurso de Bonecas Negras e a 2ª versão do recital de poesias, que terá nova versão este ano. Inscrito em um concurso da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, o projeto recebeu uma premiação em dinheiro que possibilitou a realização da Oficina de Estamparia. Em 2007, a escola promoveu uma arrecadação de brinquedos e material escolar que foi distribuída com os alunos em uma Comunidade Quilombola no município de Ananindeua. A professora esclareceu ao público que o projeto representa a ação da escola para implementação da Lei nº 10.639/2003 e avalia as participações da escola em eventos no Centro de Convenções do Pará – CENTUR e na Universidade da Amazônia – UNAMA, além de a escola ser objeto de estudos de pós-graduandos como alguns indicativos do êxito do trabalho, apesar das muitas limitações enfrentadas.

(Escola A, Diário de Campo, 17/11/2008)

O longo registro fornece indicação de que a ação escolarizada deve vislumbrar a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.

Nesse sentido, reveste-se de importância a efetivação de um trabalho consistente para que as intervenções pedagógicas não sejam marcadas pelo “improviso”²⁹⁴ que as têm pautado, subsidiado pelas noções do senso comum.

Esta investigação está atenta à realidade que se instaura nas relações sociais, tendo clareza de que a leitura do processo de socialização estabelecida entre alunos negros e seus pares, no interior da escola, não pode ser desvinculada da leitura da ambiguidade que marca as relações raciais na sociedade brasileira, que João Baptista Borges Pereira qualifica como um dado de uma “realidade desafiadora e movediça”²⁹⁵ que deve ser tratada. Essa ambiguidade, dentre outros mecanismos, manifesta-se em um “sistema de valores que, atuando no nível do discurso e das atitudes (verbalizadas ou não), tanto inibe manifestações negativas na avaliação ‘do outro’ racial como

²⁹⁴ COELHO, W.; COELHO, M., *op. cit.* p. 122.

²⁹⁵ PEREIRA, 1996. p. 75.

estimula a apologia da igualdade e da harmonia raciais entre nós”²⁹⁶; entretanto, no âmbito das relações sociais concretas, que se apresentam como “a instância, por excelência, da discriminação racial”²⁹⁷, constata-se ações de classificação, hierarquização, segregação e exclusão do *outro* que se apresenta diferente do *eu*.

A ambiguidade presente na sociedade ainda se manifesta nas relações entre as populações provenientes de vários grupos raciais e demanda um intenso processo de desvelamento que deve ser deflagrado pela escola, com vistas a dar amplitude, em outros âmbitos sociais, a um debate que, por suas limitações espaciais e temporais, ainda se apresenta “tímido e hesitante”²⁹⁸.

A visibilidade às relações que se estabelecem na escola é alvo do estudo de Eliane Cavalleiro²⁹⁹, que faz uma abordagem das dinâmicas de socialização de crianças em uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Paulo, na qual a autora enfatiza que, embora práticas discriminatórias não sejam gestadas na escola, este ambiente as reforça através da “difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro, que comprometem seu reconhecimento e sua aceitação por parte dos que lá estão”³⁰⁰.

O panorama racial é reeditado em outra pesquisa realizada pela autora em que são analisadas as relações interpessoais entre os atores sociais de três escolas no município de São Paulo, com foco nos aspectos relacionais do pertencimento racial. Neste estudo, Cavalleiro identificou que o “pertencimento orienta a qualidade das relações pessoais”³⁰¹ estabelecidas, apesar do discurso do tratamento igualitário ressaltado pela escola. A análise concluiu que “o racismo é ingrediente básico das dinâmicas e relações interpessoais entre os profissionais da educação e as crianças, e a operação dele no

²⁹⁶ *Ibid.* p. 76.

²⁹⁷ *Ibid.* p. 77.

²⁹⁸ RAMOS, *op. cit.* p. 6.

²⁹⁹ CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

³⁰⁰ *Id.* 2001. p. 147.

³⁰¹ CAVALLEIRO, 2005. p. 97.

cotidiano escolar permite uma nítida separação dos alunos em sala de aula de acordo com o pertencimento racial”³⁰².

As formulações acerca das relações estabelecidas no espaço escolar espriam-se por outras investigações sobre como se efetiva o processo de socialização e cidadania do aluno negro na escola. Nessa direção, seguem estudos que buscam as configurações que as relações raciais assumem no cotidiano escolar³⁰³, os quais têm indicado que a escola não está preparada para lidar com a diferença, tendo em vista o modo problemático como se efetiva o processo de socialização de alunos negros em seu interior.

Esse processo apresenta-se mais dilemático ao se analisarem as dificuldades de socialização atrelando-as às categorias raça, gênero e idade³⁰⁴. Nesse aspecto, verifica-se que os negros e as mulheres encontram-se numa situação de desvantagem e discriminação, não possuindo as mesmas oportunidades que os brancos e homens em todos os campos da vida social. A instauração desse processo é atribuída à escola e ao modo como se dá o processo de integração de negros e mulheres nessa instituição³⁰⁵.

O distanciamento que assumimos em relação a essa argumentação conforma-se com a posição de Eliane Cavalleiro em virtude de entendermos que as expensas das práticas discriminatórias não podem ser debitadas exclusivamente na *conta* da escola, apesar de seu despreparo para lidar com as questões raciais.

Tal despreparo é evidenciado ao ressaltar-se que a abordagem da escola quanto às questões étnico-raciais limita-se às discussões superficiais em datas comemorativas³⁰⁶, o que coloca negros e mulheres em uma situação de desvantagem em relação aos outros grupos sociais.

³⁰² *Ibid.* p. 82.

³⁰³ LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania**: um estudo da criança negra numa escola de São Carlos. São Carlos - SP: EDUFSCAR, 1996.

³⁰⁴ DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública**: o caso de uma escola pública de Teresina-PI. (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. UFPI - Teresina – PI, 2000.

³⁰⁵ DUARTE, *op.cit.*

³⁰⁶ *Ibid.*

Os estudos do “efeito-escola”³⁰⁷ na constituição do autoconceito dos alunos negros indicam que desde a mais tenra idade as crianças negras já passam por um processo de subjetivação que contribui de forma negativa na constituição de sua autoimagem. Um intercurso ao início do processo de escolarização formal realizado³⁰⁸ para verificar de que maneira as práticas educativas produziam e revelavam a questão racial junto a crianças de 0 a 3 anos – fase na qual se encontram em pleno processo de desenvolvimento – evidencia, seguindo as formulações de Cavalleiro (2005), que a ação discriminatória é gestada em diversas instituições – mídia, família e escola são mencionadas como instâncias difusoras de práticas discriminatórias. No entanto, no que se refere à escola, a socialização escolar, em vez de ser experiência positiva no desenvolvimento da criança, tem colaborado para a internalização de uma “concepção negativa de seu pertencimento racial, favorecendo a constituição de uma auto-imagem depreciativa”³⁰⁹.

Tal conclusão é reforçada em estudos que buscam delinear como o processo de socialização na escola afeta a constituição do autoconceito das crianças negras por meio da análise de algumas dificuldades de relacionamento e interação entre as crianças negras e brancas³¹⁰, corroborando que a constituição do autoconceito ocorre de acordo com as interações estabelecidas em contextos socioeducativos como o da escola e da comunidade.

O processo de aceitação e rejeição³¹¹ que permeia a experiência de negros e negras na sociedade brasileira evidencia a tensão entre o autorreconhecimento e o olhar social que hierarquiza étnica e esteticamente. Nesse embate, as representações negativas advindas do olhar do Outro se

³⁰⁷ BARBOSA, 2005. p. 5 – 20.

³⁰⁸ OLIVEIRA, Fabiana. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B.G e; PINTO, Regina P. **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa / ANPED, 2005. p. 29 – 39.

³⁰⁹ *Ibid.* p. 30.

³¹⁰ PEREIRA, Gisely Botega. **Relações raciais nos contextos educativos**: Implicações na constituição do auto-conceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

³¹¹ GOMES, 2006.

revestem de uma importância considerável entre os adolescentes, que necessitam da aquiescência do Outro na constituição de sua imagem³¹².

A dimensão corporal, através da aparência física expressa como a devolutiva do Outro sobre o corpo³¹³, constrói a subjetividade dos adolescentes fornecendo indicativos do ideal corporal.

O cuidado com a aparência física, meio de acesso ao mundo e a toda experiência de vida³¹⁴, é alvo de extrema atenção por parte dos adolescentes:

A adolescente negra tece discussão com a colega sobre cuidados com os cabelos, em seguida, insatisfeita, exhibe para a colega suas unhas que não foram devidamente tratadas. Sem delongar o comentário abre a bolsa, retira um estojo de maquiagem e exhibe para as colegas que se achegam ao grupo. Retira um dos pincéis, aplica o blush no rosto de uma colega, examina o resultado e sai com ela para o pátio.

(Diário de Campo, Escola A, 7ª série, 02/03/2009)

O cuidado com a imagem corporal no fundo reflete o cuidado com a “revalorização”³¹⁵ de si, com a manutenção da autoestima em níveis que possibilitem a desconstrução do olhar negativo sobre o corpo, sobre o cabelo ou sobre si mesmos.

A tais condições os adolescentes facultam o sucesso nas relações sociais entre os pares na escola, inferindo que pessoas bonitas se constituem referência no grupo

Porque são legais, ou então por sua beleza, por isso todos querem ser igual a essa pessoa. (Aluna 49, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

O contrário também tem um fundo de verdade para os adolescentes que atribuem pouco êxito ao estabelecimento das relações sociais na escola ao aspecto estético. Quando analisam situações nas quais as relações sociais são desfavorecidas, as referências à aparência trazem o indicativo do potencial que a estética ocupa na percepção dos adolescentes.

³¹² COUTINHO, *op. cit.*

³¹³ CORDEIRO, Raul A. Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*. vol. 24, n. 2006. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000400006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 29 abr. 2009.

³¹⁴ *Ibid.*

³¹⁵ GOMES, *op. cit.* p. 171

Por não serem bonitos.

(Aluna 150, da 8ª série da Escola A, autodeclarada parda)

Não são muito bonitos, não são legais e CDF. (sic)

(Aluna 26, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

Desprovidos de beleza ou mais pobres.

(Aluno 27, da 7ª série da Escola A, autodeclarado pardo)

É feio, não tem dinheiro, é pobre.

(Aluna 31, da 7ª série da Escola A, autodeclarada branca)

A pessoa ser feia.

(Aluna 34, da 7ª série da Escola A, autodeclarada preta)

Ser quieta, ficar na sua ou sua aparência não ser boa.

(Aluna 38, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

A aparência física.

(Aluna 139, da 8ª série da Escola A, autodeclarada parda)

Ser chato, sem graça ou imundo, ou por ter uma má aparência.

(Aluno 70, da 7ª série da Escola B, autodeclarado pardo)

As falas dos adolescentes enfatizam o quanto a aparência física tem um papel determinante, uma vez que a ideia de corpo aperfeiçoado tem uma incidência direta na satisfação do adolescente, mas, ao exercer influência no processo de construção da identidade dos adolescentes, mediará a forma como desenvolvem suas relações sociais³¹⁶.

As análises da construção das relações na escola de acordo com o recorte racial têm denunciado recorrentemente os desdobramentos dos discursos e práticas segregadores neste espaço no desencadeamento da adoção de uma postura introvertida, por parte da criança negra, dando início ao processo de autoexclusão desta criança, impedindo-na de desenvolver autoconfiança e autoestima. Nesse panorama, impõe-se o questionamento de Menezes (2002) de até que ponto a escola está coerente com sua função social quando se propõe a ser um espaço que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade, mas que tem colaborado para a

³¹⁶ CORDEIRO, *op. cit.*

intensificação do sentimento de coisificação ou invisibilidade dos alunos negros?

Se acionarmos a experiência de uma aluna negra, da educação infantil, que constatou suas “impossibilidades de se ver como anjo...”³¹⁷ – ao perceber-se profundamente distanciada, em seus traços físicos, das representações dos anjos que ornavam sua escola –, perceberemos os vieses da educação escolarizada no processo de construção de uma autoestima positiva pela criança negra, com o conseqüente comprometimento da construção positiva de seu pertencimento racial.

Nesse quadro excludente, formas sutis de alguns mecanismos discriminatórios e estratégias desenvolvidas pela escola em relação às diferenças devem ser alvo de discussão e desvelamento, em profundidade, nos cursos de formação de professores, trazendo à baila o paradigma “branco, masculino, heterossexual e jovem”³¹⁸ que impera na educação brasileira, bem como destacando a necessidade de revisão dos padrões e valores difundidos na instituição escolar.

A adolescente negra conversa com a colega acerca de relacionamentos afetivos. Inquire-a, acerca da pessoa com quem ela está namorando no momento: É o negão? Ah! Pensei... Se fosse já ia pegar pau. A colega abre o caderno e exhibe a foto do namorado. Ah... sim! Ele é bonitinho. Tem cara de bebê! Pega a fotografia das mãos da colega e exhibe para outras meninas da sala a imagem do rapaz pardo de cabelos lisos.
(Diário de Campo, Escola A, 8ª série, 11/03/2009)

Apesar da superação científica das teorias raciológicas que supunham a inferioridade das pessoas negras³¹⁹, essas concepções racialistas ainda estão

³¹⁷ MEYER, 2006.

³¹⁸ GOMES, 2001. p. 87.

³¹⁹ As teorias raciais chegam ao Brasil através do “discurso estrangeiro” que constantemente faz referências à composição do povo brasileiro como algo absolutamente negativo por conta da grande mistura ocorrida principalmente com o elemento negro. Elas ganham grande repercussão no meio intelectual nacional que as adota de maneira bastante original. Adaptadas à realidade brasileira, têm como principal tema a preocupação com a mestiçagem, em especial de negros e brancos, pois viam a mistura das raças como algo negativo, conseqüentemente enalteciam os tipos puros e percebiam a miscigenação como degenerativa. Essas teorias apresentavam-se como um instrumental teórico que possuía como principal objetivo manter a integração social do negro sob controle, só que agora com o aval da “ciência”: “... 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”. SHCWARCZ, Lilia Moritz e

presentes nos sistemas de valores que regem comportamentos de negros e de brancos na sociedade brasileira, configurando-se como um dos paradigmas a serem revistos. Entretanto a superação de tal paradigma tem sido inviabilizada no cotidiano escolar – marcado pela existência de imagens caricatas, estereotipadas ou inexistentes, ausência de conteúdos problematizadores da questão do negro nos currículos escolares, demonstração de preconceitos por educadores e colegas – onde as experiências de exclusão, invisibilização e coisificação concorrem de forma significativa no desencadeamento do processo de embranquecimento³²⁰ e autoexclusão das características individuais e étnicas de alunos negros.

Um aspecto que cabe mencionar no que se refere aos mecanismos discriminatórios que marcam presença nas relações sociais entre os alunos negros na escola diz respeito à adoção e à veiculação de apelidos entre os adolescentes. Encarado como manifestação de bom humor, tal expediente remete às dinâmicas interétnicas porque constituem representações e identificações negativas³²¹. Os critérios de base acionados na adoção dos apelidos demarcam seu lugar na dinâmica das relações raciais quando contempla, dentre outros fatores, o aspecto físico relacionado à etnia³²².

Enquanto aguardavam o professor, alunos conversavam em pequenos grupos. Um dos alunos pronunciava em tom elevado alguns apelidos: “Chuck!”... “Michael Jackson!” O colega que olhasse para ele era interpretado como se estivesse atendendo ao chamado. Então tornava-se alvo da zombaria da turma (Diário de Campo, Escola B, 8ª série, 12/03/2009)

REIS, L. V. S. **Negras imagens**: Ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 1995., p. 162; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

³²⁰ Menezes (2002) reporta-se a uma necessidade de a criança negra, lesada em sua identidade, “negligenciar sua tradição cultural em prol de uma postura do embranquecimento”. Essa negligência decorre da internalização de que embranquecer seria o único meio de ter acesso ao respeito e à dignidade que lhe são negados em virtude dos sinais que seu corpo apresenta, tais como sua cor, a textura de seus cabelos, os traços de seu nariz e lábios, etc. Cf. MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, n. 147, ago. 2002.

³²¹ NIEMEYER, Ana Maria; SILVA, Maria José Santos. O Que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana. Bahia, 2000. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O DESAFIO DA DIFERENÇA, ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE, 1., **Anais eletrônicos...** Bahia: ... Disponível em <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0197.pdf>> Acesso em: 23 ago.2009

³²² *Ibid.*

Os processos que reforçam a hierarquização estética³²³ contemplam o aspecto físico, depreciando características dos colegas remetidas a um boneco que protagoniza um filme de terror e a um astro *pop* que, em decorrência de inúmeras intervenções cirúrgicas, teve o rosto completamente alterado em relação às suas feições originais.

O estudo de Niemayer³²⁴ detecta que em geral os apelidos são usados quando os agentes escolares não estão na sala, situação similar ao registrado no espaço onde realizamos nossa investigação:

No pátio os alunos brincavam com a bola fazendo lançamentos entre si. Diante de um erro na recepção de um passe, soa a crítica: “Só podia ser o Ronaldo buchudo!” O menino que não conseguira receber o passe retruca de pronto: “Olha quem fala?! O Tim Maia!”
(Diário de Campo, Escola A, 7ª série, 22/04/2009)

Verifica-se que os adolescentes negros assumem e reproduzem entre si os apelidos atribuídos pelos colegas. Neste sentido, referem que os apelidos são trocados entre si “por brincadeira”.

O caráter de comicidade atribuído aos apelidos entre colegas constitui uma das dimensões inerentes à sua atribuição, quais sejam, a sua representação negativa ou inversão simbólica, a sua comicidade e a sua ambiguidade³²⁵. Neste aspecto, a atribuição de apelidos adquire um caráter de normalidade para os adolescentes, que se empenham em encará-lo como tal.

Foi comum porque foi de companheiro, e de amigo é normal.
(Aluno 147, da 8ª série da Escola A, autodeclarado pardo)

Em atividade realizada junto a uma amostra dos adolescentes das escolas investigadas, visando perceber algumas particularidades das situações que observamos e que obtivemos através dos questionários, dentre as quais a questão dos apelidos, os meninos sustentam que “levam na esportiva” os apelidos que recebem, motivo pelo qual entendem que os demais também

³²³ GOMES, 2006.

³²⁴ NIEMEYER; SILVA, *op. cit.*

³²⁵ BLOCK, Anton; BUCKSER, Andrew *apud* NIEMEYER; SILVA, *op. cit.*

devam fazê-lo. Entretanto, tanto os meninos quanto as meninas fazem reservas no tocante às circunstâncias nas quais os apelidos vêm à tona:

Depende de quem fala e quando fala. Se for um colega, dizer pra gente “Bela” fica legal. Mas se for alguém que a gente não conhece, ou que tem raiva da gente, “Bela” pode ser até uma provocação.

(Aluna 55, da 7ª série da Escola A, autodeclarada branca)

Os depoimentos dos adolescentes deixam transparecer um caráter ambíguo dos apelidos que podem ser “carinhosos”, “aceitos”, “engraçados”, mas também podem ser de “mau gosto”, “pesados” e “ofensivos”, sempre, de acordo com os relatos, “dependendo da situação”.

Eu chamo todo mundo de Pangaré. Todo mundo já sabe. Não tem nada demais.

(Aluna 44, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

A presença dos agentes escolares inibe a manifestação de tais ocorrências, entretanto, as situações presenciadas expõem como ocorrem os processos interventivos deflagrados por tais agentes:

A professora faz a chamada e, enquanto cada nome é pronunciado, um dos alunos da sala acrescenta um apelido. À menção do nome de um dos colegas, ele grita: “Baleia Assassina!” A turma faz um coro em tom de provocação “Ah...!” A professora repreende-o e ele para.

(Diário de Campo, Escola B, 8ª série, 12/03/2009)

O professor recebe as atividades executadas pelos alunos para apor sua rubrica. Dois meninos ao meu lado designam um ao outro por codinomes que se referem a características físicas que apresentam: Faustão – para um adolescente negro cujo corpo apresenta dimensões avantajadas – e Jackie Chan – para um adolescente que possui características orientais. Apesar do tom audível no qual os dois se designam, a atividade não tem sua continuidade alterada.

(Diário de Campo, Escola A, 7ª série, 06/04/2009)

A experiência na escola tem sido considerada por sua centralidade nos processos de construção das desigualdades raciais porque sua ação opera no sentido de dificultar ou inviabilizar a “inserção da criança no sentimento de

pertença ao espaço escolar”³²⁶. No entanto o anúncio de outra realidade apresentando práticas educativas efetivadas junto aos grupos étnicos e sociais oprimidos configura-se como um caminho em direção a tal superação pela via do resgate da identidade, autoestima, cidadania e integração das diferenças³²⁷. Tais iniciativas acenam com a possibilidade de reversão das práticas discriminatórias, bem como apresentam os efeitos de um processo educativo conduzido em bases democráticas, de respeito e integração.

No intuito de contribuir com este processo, o estudo das representações decorrentes da socialização de adolescentes negros no interior da instituição escolar avança pela via da leitura que os alunos negros fazem sobre suas relações sociais na escola, dando ouvidos às vozes de um dos protagonistas do processo educacional, para exibir o panorama das relações que estabelecem dentro desse espaço por meio do ingrediente racial.

Considerando o espaço escolar como *lócus* de construção de valores³²⁸, a leitura das representações que os alunos negros fazem de suas relações na escola remete ao problema do pensar as relações raciais dentro do conjunto das relações sociais³²⁹. Entendendo essas representações como constituídas mediante a incorporação das divisões do mundo social, dentro da escola, bem como da estruturação dos esquemas de percepção que condicionam as classificações, julgamentos e ações³³⁰, torna-se necessário investigar se tais representações demarcam a posição que os alunos negros ocupam no interior da escola, no tocante às suas relações sociais junto aos seus pares.

³²⁶ MENEZES, *op. cit.*

³²⁷ LIMA, Ivan Costa. Pedagogia interétnica: uma proposta do movimento negro em Salvador (1974 – 1990) In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B. G e; PINTO, Regina P. (Org). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa / ANPED, 2005. p. 40 – 52.

³²⁸ COELHO, 2009.

³²⁹ GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143 – 154.

³³⁰ CHARTIER, 1994.

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ESCOLA

Nesta seção, dedicar-nos-emos a verificar como se desdobram, na efetividade das relações sociais na escola, as representações que os alunos possuem sobre essas relações. Para tanto, faremos análise dos depoimentos de alunos referentes às suas representações sobre as relações sociais que estabelecem na escola.

Precederemos tais análises com dados oficiais que façam referência aos sujeitos desta investigação no que diz respeito ao nível de ensino, dependência administrativa da escola, situação geográfica e pertencimento racial. Em seguida, apresentamos um perfil dos adolescentes que participaram desta investigação a fim de correlacionar os elementos referentes ao seu pertencimento racial às suas representações sobre as relações sociais. Com esta empreitada, tencionamos perceber quais os desdobramentos destas representações nas relações que os adolescentes negros estabelecem dentro do espaço escolar.

Ressaltamos que, em decorrência de nos encontrarmos na Região Amazônica, na qual parte da população é índio-descendente, incorporamos os dados referentes aos alunos que se autodeclararam indígenas. Entretanto, em função de nosso objetivo, a análise contemplará apenas os alunos negros. A inserção dos dados referentes aos alunos indígenas representa um aceno para futuras iniciativas investigativas voltadas para este segmento igualmente merecedor de olhares atentos no tocante às especificidades que o cercam.

4.1 PERFIL COM BASE NOS DADOS OFICIAIS: UM PANORAMA DA SITUAÇÃO DOS ALUNOS NEGROS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em que pese nosso entendimento de que o preconceito não se origina no espaço escolar, as experiências que se apresentam neste ambiente dão conta de que atitudes racistas nele vivenciadas contribuem para que os alunos

negros se sintam inferiorizados em relação a seus pares brancos, criando condições para que os primeiros se evadam da escola ou induzindo-os a acreditarem que são realmente inferiores, afetando assim negativamente o desempenho escolar deste grupo³³¹. Para ilustrar esta realidade, os indicadores oficiais obtidos por meio dos instrumentos de avaliação do Ministério de Educação pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB³³²), ao focar os diferenciais entre alunos por filiação racial, apontam que a maior probabilidade de obtenção de notas inferiores é apresentada pelos alunos negros³³³.

O gradiente de cor e o desempenho apresentam uma associação negativa que está para além da dependência administrativa da escola em que se insere o aluno negro. Ilustrativo desta realidade, estudo de Alves e Soares³³⁴ acerca dos resultados obtidos no SAEB apresenta alunos de 8ª série que integram as escolas privadas com proficiências³³⁵ mais elevadas em Matemática, entretanto o escore positivo dos alunos negros não prevalece em relação aos demais grupos, seja na escola pública ou privada³³⁶.

Para caracterizar os sujeitos desta investigação, consideramos oportuno, além dos dados acerca de desempenho escolar, mencionar a discussão de que quanto mais escura a cor da pele, maior é a probabilidade de

³³¹ GONÇALVES, 2005.

³³² A produção da medida do desempenho cognitivo pelo SAEB é expressa por uma escala de proficiência. Para aferir o desempenho, os autores descrevem acerca da escala: “[...] retrata o que o aluno sabe, compreende e é capaz de fazer nas áreas curriculares examinadas, e visa a captar o conteúdo da aprendizagem e a qualidade do ensino. A proficiência é uma medida de desempenho diferente do número de acertos. É obtida ponderando-se, com pesos empiricamente obtidos, os resultados de cada item. Os pesos usados refletem idéias simples como a de que um acerto em um item mais difícil fornece maior evidência de alta proficiência do que um acerto de um item fácil.” Cf. ALVES, Maria Tereza Gonçalves; SOARES, José Francisco. Relações raciais e desempenho escolar: as evidências do sistema da avaliação da educação básica - SAEB. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 26., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2002.

³³³ CASTRO. Mary Garcia. Juventude e raça: perfis e tendências no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 17., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2008. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_980.pdf> Acesso em: 18 mar.2009.

³³⁴ ALVES; SOARES, *op. cit.*

³³⁵ A escala de proficiência adotada pelo MEC varia entre 100 e 400, sendo apresentada no Relatório SAEB/97 uma escala na qual se determina que um nível de proficiência em Matemática aproximado de 250 seria compatível com alunos que estejam em fase de conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental, enquanto o nível de 325 seria compatível com alunos em conclusão da 8ª série deste nível de ensino. ALVES; SOARES, *op. cit.*, p. 12.

³³⁶ *Ibid.*

as crianças e jovens que entraram na escola, e que nela ainda estão, concentrarem-se nas escolas públicas³³⁷. Com estes dados tencionamos situar os adolescentes negros em suas diferenças etárias e nas diferentes escolas, atendo-nos à descrição dos resultados de alunos que estudam nas 7ª e 8ª séries – grupo que interessou à nossa investigação –, correlacionando os resultados apresentados pelos alunos em relação à dependência administrativa das escolas, tendo presente o enunciado de Castro e Abramovay (2006) acerca da concentração de alunos negros nas escolas da rede pública.

Caracterizados os sujeitos mediante a apresentação do desempenho escolar de acordo com o recorte racial, circunscritos estes dados aos alunos da escola pública – onde se concentra a maior parcela dos alunos negros – e assinalados os resultados dos alunos das séries que compuseram esta investigação, importa acrescentarmos, com o intuito de situar com mais precisão os sujeitos deste estudo, os dados analisados referentes aos resultados obtidos pelos alunos paraenses nos exames desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Vamos, pois, aos dados.

Em relação à dependência administrativa das escolas, os resultados do Censo Escolar de 2005 apresentam elementos comprobatórios da distorção idade/série, em se comparando alunos da rede pública com alunos da rede privada de ensino no estado do Pará. Os rendimentos apresentados pelos alunos, de acordo com a dependência administrativa, apresentam-se em desfavor dos alunos da rede pública, com uma taxa total de reprovação de 18,8 para os alunos da 7ª série na rede pública, contra 3,4 na rede privada .

A maior taxa de reprovação nas séries finais do Ensino Fundamental na rede privada é de 5,7; entretanto constitui-se um resultado ainda distante da taxa de 21,6 que marca as reprovações na rede pública. Tais índices contribuem para inferirmos a ocorrência de um alargamento da faixa de idade de adolescentes cursando as séries finais do Ensino Fundamental, dado que a reprovação, quando não gera a evasão escolar, ocasiona a permanência desses adolescentes nesse nível de ensino, apesar do avanço de sua idade, enquanto os adolescentes da rede privada vivenciam certa fluidez no seu

³³⁷ CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam **Relações Raciais na Escola**: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, UNESCO, 2006. p. 57.

processo de escolarização, caracterizado pelo avanço praticamente concomitante com seu avanço etário.

Tabela 1 – Taxa de reprovação por série, no estado do Pará, segundo a dependência administrativa – 2005

SÉRIES	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA
5ª SÉRIE	15,5	14,0	3,8
6ª SÉRIE	13,0	10,3	4,2
7ª SÉRIE	11,3	7,5	3,4
8ª SÉRIE	13,8	7,8	5,7

FONTE: MEC / Inep³³⁸

As menores taxas de aprovação situadas na rede pública contribuem para o aumento da distorção série / idade nos anos finais do Ensino Fundamental, como se depreende da tabela abaixo, que em consonância com as taxas de abandono revelam que os alunos pertencentes à rede privada apresentam os menores índices de abandono da escola nas séries em que concluirão o nível de ensino mencionado, assegurando certa fluidez na trajetória escolar, sem os acidentes de percurso que marcarão a trajetória dos alunos da rede pública que, em consequência do abandono e reprovações, tentarão novamente concluir suas atividades escolares, em idade bem mais avançada em relação aos seus pares na rede privada.

³³⁸ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> > Acesso em: 22 abr. 2008.

Tabela 2 – Taxa de aprovação por série, no estado do Pará, segundo a dependência administrativa – 2005

SÉRIES	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA
5ª SÉRIE	71,2	68,8	95,5
6ª SÉRIE	74,3	74,6	95,2
7ª SÉRIE	76,9	78,1	96,0
8ª SÉRIE	75,6	79,3	93,6

FONTE: MEC/Inep³³⁹

Tabela 3 – Taxa de abandono por série, no estado do Pará, segundo a dependência administrativa – 2005

SÉRIES	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA
5ª SÉRIE	13,3	17,2	0,7
6ª SÉRIE	12,7	15,1	0,6
7ª SÉRIE	11,8	14,4	0,6
8ª SÉRIE	10,6	12,9	0,7

FONTE: MEC/Inep³⁴⁰

A análise destes dados remete-nos não só às distorções idade/série, ou a dimensões em que a escola pública é desfavorecida em relação à escola privada, mas possibilita também uma inflexão no que tange ao enorme fosso entre brancos e negros (estes últimos, majoritariamente alunos da escola pública), uma vez que a apresentação destes indicadores com base no recorte racial, a exemplo do que ocorre com os indicadores de desenvolvimento humano, traz à tona as implicações do componente racial na pior ou melhor qualidade de vida das populações³⁴¹.

Análise dos indicadores oficiais, datados de 2007, referentes aos sujeitos deste estudo, dá conta de um contingente significativo de alunos

³³⁹ Disponível em : <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 22 abr. 2008.

³⁴⁰ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>> Acesso em: 22 abr. 2008.

³⁴¹ PAIXÃO, *op. cit.*

negros envidando esforços para concluir as últimas séries³⁴² do Ensino Fundamental, representando um percentual de aproximadamente 12% de alunos nesta situação, para menos de 2,5% de seus colegas brancos.

Tabela 4 – Número de alunos nos anos finais, no estado do Pará, por raça/cor – 2007

RAÇA/COR	NÚMERO DE ALUNOS
Não declarada	476.076
Branca	12.435
Preta	3.022
Parda	63.238
Amarela	748
Indígena	703
TOTAL	556.222

FONTE: MEC/Inep³⁴³

Nesse sentido, as expectativas relacionadas às possibilidades de êxito educacional dos alunos negros também se apresentam seriamente comprometidas, porque o sistema educacional continua acrescentando distorções às desigualdades entre brancos e negros³⁴⁴.

Para ilustrar o quadro destas distorções, a inserção no cotidiano das escolas em Ananindeua, com o objetivo de perscrutar a dinâmica das relações sociais estabelecidas pelos alunos nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, nos apresenta algumas nuances as quais cumpre destacar.

³⁴² Inclui da 5ª à 8ª série do ensino fundamental de 8 anos e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de 9 anos. BRASIL, 2007, p. 11.

³⁴³ Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> > Acesso em 22 abr. 2008

³⁴⁴ OSÓRIO; SOARES, 2005.

4.2 OS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS: IDENTIFICANDO OS ALUNOS DE ANANINDEUA

Para identificarmos os adolescentes das escolas investigadas, julgamos oportuno proceder ao levantamento de um perfil sociocultural e econômico de suas famílias, empreendimento que julgávamos de antemão seria oferecido nas fichas dos alunos e alunas. Entretanto a iniciativa foi frustrada diante da inexistência de tais dados em decorrência de dois fatores: em uma das escolas, por pertencer à rede pública estadual de ensino, foi-nos informado que as matrículas são procedidas diretamente pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC): os pais e responsáveis podem efetivar as matrículas acessando o site ou por meio do telefone da Secretaria de Educação. Em consequência, os dados constantes nas fichas individuais dos alunos limitam-se a informações como nomes dos alunos e responsáveis, endereço e data de nascimento. Na escola pertencente à rede privada, os dados obtidos nas fichas não contemplavam informações que nos fornecessem o perfil vislumbrado, tornando-se necessária a aplicação de um questionário para este fim.

A apresentação do perfil dos alunos será precedida por um sucinto enfoque sobre as características do município onde esta investigação fora realizada, a fim de fornecer um parâmetro que aproxime o leitor do *lócus* deste estudo.

A iniciativa nos impeliu a suceder a caracterização do *lócus* com uma referência ao Ensino Fundamental, nível de ensino sobre o qual esta pesquisa versará, tendo em vista, antes de apresentar quem são os alunos que o compõem em Ananindeua, situar as diretrizes educacionais que definem o trabalho pedagógico junto a estes alunos.

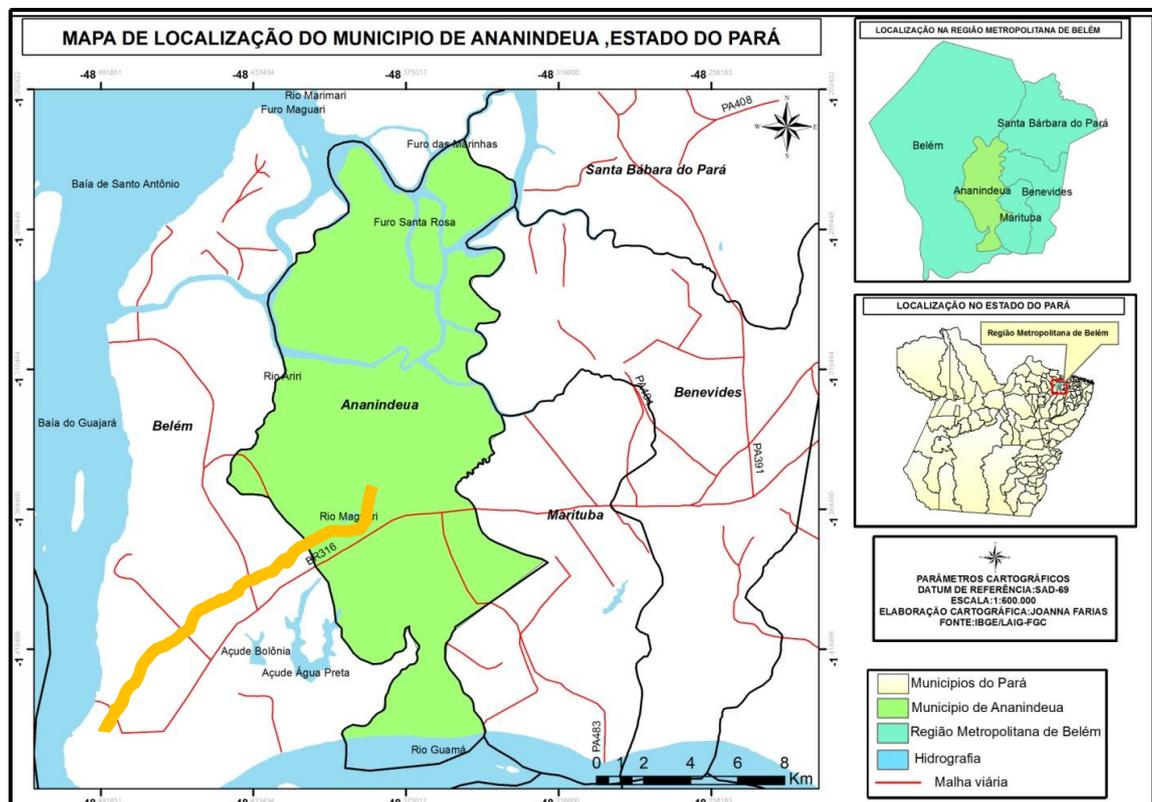
O município de Ananindeua, localizado a 19 quilômetros da capital paraense, pertencente à região metropolitana de Belém (Mapa 1), encontra-se em processo de franca superação da atribuição de “cidade dormitório”³⁴⁵. Tal

³⁴⁵ RIBEIRO, 2006.

atribuição reporta-se à década de 60 e ao final da década de 70, em função de um panorama no qual a cidade de Belém vivenciava uma produção do espaço urbano muito intensa, o que ocasionou seu crescimento e o de sua região metropolitana.

Sua proximidade com a capital do Estado, conforme verifica-se no Mapa 1, possibilita um intercâmbio intenso entre as populações que residem nos dois municípios, aspecto que faculta a possibilidade de exercício de atividades profissionais, acadêmicas/estudantis, de lazer e outros aos moradores dos dois municípios, que recorrem a um e outro em busca do atendimento às suas necessidades,

Esclarecemos que a linha laranja no mapa assinala a localização aproximada, em relação a Belém, das escolas nas quais esta investigação efetivou-se. Não apresentamos as localizações exatas no intuito de resguardamos, por motivos éticos, a identificação das instituições escolares. Entretanto, apesar de tais circunstâncias, tencionamos situar o leitor com a precisão que é possível (neste caso) acerca das possibilidades de interação entre os dois municípios.



Mapa 1 – Localização do município de Ananindeua, Estado do Pará

Em consequência da expansão da cidade de Belém, o município de Ananindeua recebeu um grande contingente populacional, em sua maioria, de baixa renda, que foi direcionado pelas políticas públicas do final da década de 70. Em decorrência de tais políticas, nas últimas duas décadas vários efeitos mais concentrados de expansão urbana foram verificados neste município³⁴⁶.

Contando com um contingente populacional de aproximadamente 513.884 mil habitantes³⁴⁷, segundo dados do IBGE de 2007, a expansão econômica do município tem se concentrado principalmente nas atividades industriais e de comércio de bens e serviços.

Os Indicadores de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) referentes ao Estado do Pará, no ano de 2000, colocam o município em uma posição superada apenas pela capital do Estado em muitos indicadores³⁴⁸, o que concorre para que Ananindeua ocupe a segunda colocação³⁴⁹ no *ranqueamento* dos municípios paraenses em diversas modalidades.

Os vários indicadores da expansão de Ananindeua justificariam uma incursão a fim de investigar que ações estão sendo desenvolvidas junto a essa população que, apesar de estabelecer relações comerciais, de lazer e outras com a cidade de Belém³⁵⁰, já opta por usufruir dos serviços disponibilizados no próprio município³⁵¹.

A expansão de Ananindeua reclama estudos que apresentem o modo de vida da população deste município que já ocupa uma posição de considerável relevância no panorama de nosso Estado. Buscando atender a esta demanda, este trabalho pretende fazer um enfoque que considere quais as configurações que assumem as relações sociais que os adolescentes negros estabelecem nos espaços escolares neste município.

³⁴⁶ OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA, J., *op. cit.*

³⁴⁷ PARÁ, Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, Diretoria de Estudos, Pesquisas e Informações Sócio-Econômicas; Gerência de Base de Dados Estatísticos do Estado. **Estatística Municipal** – Ananindeua, 2007.

³⁴⁸ Os indicadores apresentam o município de Ananindeua em considerável proximidade com a capital do Estado: seu índice de desenvolvimento humano municipal – IDH-M – é de 0,782 para 0,806 em Belém; sua renda *per capita* é de 187,794 enquanto em Belém 313,927; a taxa bruta de frequência escolar é de 0,847 para 0,885 em Belém; a taxa de alfabetização de adultos de 0,946 para 0,950 em Belém e o índice de educação de 0,913 para 0,928 em Belém.

³⁴⁹ Organização das Nações Unidas (ONU), 2000.

³⁵⁰ OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA J., *op. cit.*

³⁵¹ RIBEIRO, *op. cit.*

Nossa atenção voltou-se para o recorte racial em decorrência da insuficiência de estudos dedicados a esta temática, apesar de decorridos 7 (sete) anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003. Algumas produções locais voltadas para análise da dinâmica educacional no município têm contemplado a implementação de políticas educacionais; significações atribuídas por crianças ao gênero e docência, mas cumpre-nos registrar também a presença do recorte de interesse deste estudo em trabalhos que discutiram a identidade negra no projeto pedagógico da escola e as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar em Ananindeua³⁵².

Nossa proposição cuida de um enfoque sobre as relações sociais na escola tendo como elemento de análise as representações de adolescentes negros inseridos no ensino fundamental em duas escolas situadas neste município,

Ao eleger como sujeitos deste estudo adolescentes que estão cursando o Ensino Fundamental, consideramos a necessidade de explicitar alguns parâmetros legalmente estabelecidos para este nível de ensino no intuito de perceber que projeções oficiais norteiam a ação escolarizada oferecida a estes adolescentes.

³⁵² Constituem exemplos de recentes produções locais voltadas para a dimensão educacional neste município: AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de. **Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola pública de Ananindeua (PA)**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007 (que analisou como a identidade negra se manifesta no projeto pedagógico da escola); CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco. **Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008 (cujo trabalho investigou os significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência); FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **O CME do município de Ananindeua na construção da política educacional: a busca pela participação social**. 2008. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008 (que analisou o processo de participação social no Conselho Municipal de Educação de Ananindeua); PAZ, Vanilson Oliveira. **O Município e a organização da educação: caminhos e desafios da criação e implantação do sistema municipal de ensino de Ananindeua-Pa**. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009 (que perscrutou a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino) e SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA)**. 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009 (que analisou as representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental no município).

Compondo com a educação infantil e com o ensino médio o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nomeia como educação básica, o ensino fundamental tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” ³⁵³.

Tais finalidades evidenciam a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania, por meio da oferta de um ensino de qualidade e norteiam os objetivos previstos para esse nível de ensino que preconiza a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. ³⁵⁴

Para consecução de tais objetivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental instituem, no seu 3º artigo, que as ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas deverão ser fundamentadas nos seguintes princípios:

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Ao propor estes princípios fundamentando as práticas pedagógicas das escolas, as Diretrizes do Ensino Fundamental propugnam uma educação comprometida com a formação de cidadãos capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas, dando visibilidade à base ética, crítica e atenta à diversidade que objetiva consolidar com essa formação.

³⁵³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, Df, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834 – 27841. art. 22.

³⁵⁴ *Id.*

Ressalte-se que, em referência à diversidade, o reconhecimento de identidades pessoais é uma diretriz para a Educação Nacional que objetiva “contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã”³⁵⁵. É inerente a tal objetivo uma proposta de educação voltada para a superação de discriminações e exclusões em múltiplos contextos e no interior das escolas, devidas ao racismo, ao sexismo e a preconceitos originados pelas situações socioeconômicas, regionais, culturais e étnicas.

Ao definir o projeto de educação para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam que um “processo pedagógico se realiza por meio da relação que se estabelece entre professores e alunos e, em uma relação como essa, estão envolvidas as múltiplas dimensões que formam cada ser humano”³⁵⁶. Nesse aspecto, a proposta apresenta uma caracterização dos alunos desse nível de ensino com o intuito de subsidiar a prática docente. Assim, situa a faixa etária dos alunos (em “condições ideais”) entre 11 e 14 anos – caracterizada como pré-adolescência e adolescência – e enfatiza que, em função da acentuada defasagem entre série e idade, esse nível é frequentado também por alunos em idade mais avançada.

Ressalta ainda o documento a necessidade de entender quais as esferas da vida que se tornam significativas, bem como compreender o significado de cada uma delas na construção da autoimagem desse aluno, demarcando a necessidade de que a escola possa ser um espaço privilegiado na construção de referências para os alunos, compreendendo “onde e como eles vêm construindo suas identidades”³⁵⁷.

A percepção da relevância da escola nesse processo, como “uma instância privilegiada de reflexão e problematização”³⁵⁸ remete à necessidade de resgate da autoestima no que se refere ao imaginário negativo construído

³⁵⁵ Resolução CEB nº 2 / 1998, art. 3º, III.

³⁵⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 103.

³⁵⁷ *Ibid.*

³⁵⁸ *Ibid.*

sobre os adolescentes e jovens, bem como ao imaginário discriminatório construído em relação aos alunos negros.

A proposta de que questões sociais, como as questões referentes à discriminação, fossem tratadas metodologicamente pela transversalidade constituiu, antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o expediente adotado para o encaminhamento da questão racial no interior da escola, entretanto, apesar de evidenciarem a necessidade de abordagem desse tema, os Parâmetros Curriculares apresentam lacunas na definição e criação de metodologias para o combate à discriminação³⁵⁹, oferecendo parca contribuição para a efetividade no combate às práticas dessa natureza.

Apesar de as diretrizes para a educação do ensino fundamental formularem propostas de educação baseadas em princípios éticos, críticos e cidadãos, as denúncias de práticas excludentes operadas no interior das escolas³⁶⁰ apontam um fazer pedagógico que caminha na *contramão* de tais princípios, representando um entrave para o êxito na formação do cidadão vislumbrada pela proposta oficial.

Apresentados o município e algumas diretrizes oficiais para o nível de ensino ao qual pertencem os alunos que se constituem sujeitos deste estudo, importa proceder a uma identificação dos adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua.

³⁵⁹ SOUZA, 2001.

³⁶⁰ Ver CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000; *Id.* Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____.(Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141 – 160; *idem.* Discriminação racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65 – 104; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Um estudo sobre as memórias de professores negros, formados no Estado do Pará entre as décadas de 1970 e 1980**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas/MG: ANPED, 2003. V. 1; *Id.* **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009; SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2004; *Id.* Ideologia do embranquecimento na Educação brasileira e proposta de reversão. In: MUNANGA, Kabengele. (Org). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996; *Id.* **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001; *Id.* A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Trabalhamos com um universo de 162 (cento e sessenta e dois) adolescentes com faixa etária entre 12 e 17 anos, como mostra o Gráfico 1, dentre os quais aproximadamente 60% pertencentes ao sexo feminino e 41% ao masculino.

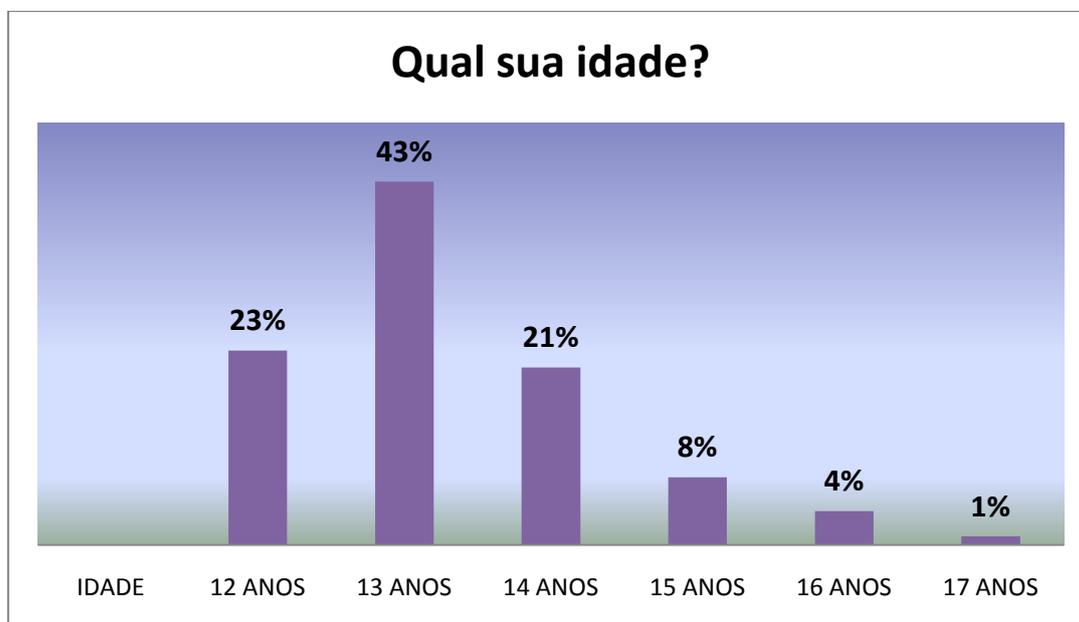


Gráfico 1 - Distribuição por idade dos alunos de 7ª e 8ª séries das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O reduzido número de alunos nas faixas mais elevadas é justificado pela redução destes nas turmas de 8ª. série, compostas por aproximadamente 30% dos alunos investigados.

Os adolescentes procederam à autoclassificação por cor/raça (Gráfico 2), possibilitando-nos visualizar que a maioria de nossos sujeitos se autoclassificam como pardos (58%). A este percentual, acresceremos, para efeito de análise, 3% de alunos que se enquadraram na opção “outros”, mas que, ao serem solicitados a proceder a uma explicitação, referenciaram-se como “morena” e “morena clara”; bem como os 7% que se autoclassificaram como pretos. Com estas inserções, procederemos à composição de um dos segmentos raciais alvo deste enfoque, os negros, que passam a representar, a partir de agora, 68% dos alunos participantes deste trabalho.

Temos compreensão de que tal composição se constitui como tarefa árdua, dada a complexidade que esta questão encerra. Entendemos que

impasses de alguns segmentos raciais no processo de autoclassificação racial decorrem da realidade de que “a cor continua sendo sutil, ostensiva e negativamente demarcadora na hierarquia social, em relação ao segmento negro, no Brasil, embora neste país a maioria esteja constituída por negros e pardos, que têm vivido situações de discriminação em decorrência da cor”³⁶¹. Atestam este impasse as inúmeras definições atribuídas no levantamento da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, realizada no ano de 1976³⁶².

Neste sentido, querer assumir-se como negro³⁶³ incide em viver a experiência de já ter sido violentado em decorrência das características inscritas no corpo.

Debates há, em torno da questão, que se posicionam contrariamente à inserção dos autodeclarados pardos na categoria negros³⁶⁴. Pontuamos nossa concordância com a argumentação contrária a esta inserção que sustenta que a categoria pardo tornou-se um verdadeiro “saco de gatos”³⁶⁵. Entretanto, para além de uma postura discriminatória (que afastaria da categoria *brancos* tudo que não é “puro”) ou “autoritária” por parte do movimento negro³⁶⁶, optamos pela inserção por entendermos que ser negro é, acima de tudo, tornar-se negro³⁶⁷. É um vir a ser para além de uma condição dada *a priori*, porque

³⁶¹ COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil, **Interface**, Natal/RN, v. 2, n. 2, jul/dez 2005, p. 85-98. p. 86.

³⁶² A Pesquisa obteve 136 definições de cor, a saber “[...] acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca- -avermelhada, branca melada, morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha- escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café-com-leite, canela, canelada, carvão, castanha, castanha clara, cobre, corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquicento, escurinha, fogueio, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morenada, morena escura, morena fechada, morenã, morena prata, morena roxa, morena ruiva, morena trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negota, pálida, paraíba, parda, parda clara, polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada, queimada de praia, queimada de sol, regular, retinta, rosa, rosada, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha,” além de outros que não declararam a cor.

³⁶³ SOUZA, 1983.

³⁶⁴ FELINTO, Marillene. Em defesa do mestiço. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1995, p. 7.

³⁶⁵ *Id.*

³⁶⁶ *Id.*

³⁶⁷ SOUZA, *op. cit.*

inscrita em uma “propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele”.³⁶⁸

Procedidas as identificações, obtivemos um universo no qual o componente racial ficou assim distribuído: 7% de alunos que se autodeclararam pretos; 58% de aluno autodeclarados pardos; 23% de alunos autodeclarados brancos; 3% autodeclarados amarelos; 5% autodeclarados indígenas; 3% declararam compor outras categorias como “morena” e “morena clara”, enquanto 1% de nossos adolescentes não procedeu à autoclassificação, conforme podemos visualizar no Gráfico 2.

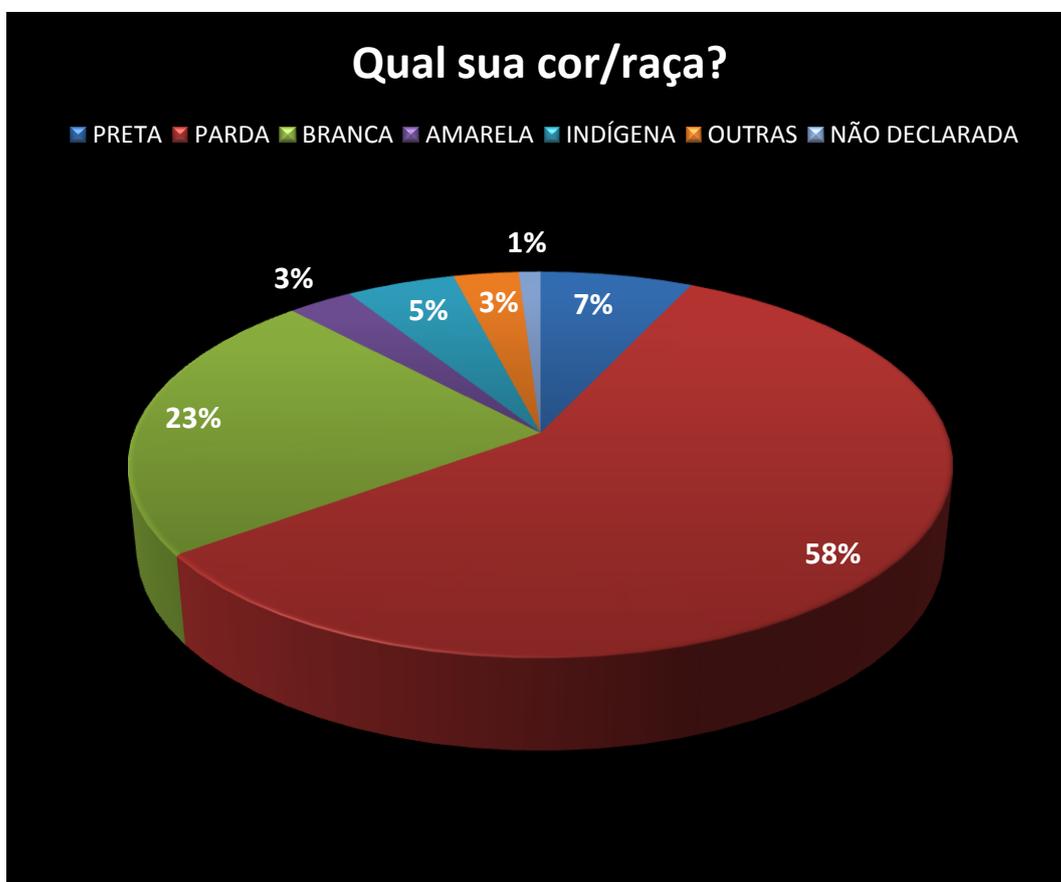


Gráfico 2 - Distribuição por cor/raça dos alunos de 7ª e 8ª séries das escolas investigadas em Ananindeua/PA. - 2009
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

³⁶⁸ BOURDIEU, 1999, p. 8.

Cumprer ressaltar que a atividade de identificação do pertencimento racial por parte dos alunos se mostrou como um processo envolto em tensões³⁶⁹ que em algumas situações fez com que os alunos recorressem aos seus pares para que estes os identificassem, e em outros gerou a negação de pertencimento a determinadas categorias raciais. O pequeno tumulto que se instalava quando os alunos se deparavam com a necessidade de se autotclassificar evidenciava os rebatimentos da participação do *outro* no processo de construção da identidade³⁷⁰.

No tocante à escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos das escolas investigadas, percebemos que esta se concentra no ensino médio, entretanto as taxas baseadas no recorte racial apresentam 42% dos pais ou responsáveis pelos alunos negros com o ensino médio completo, 43% do universo dos pais ou responsáveis por alunos brancos com este nível de ensino e 1% dos pais dos alunos autodeclarados indígenas com o ensino médio completo.

Apesar de não representar uma significativa diferença nos percentuais da escolarização das famílias, quando os números fazem referência ao acesso ao ensino superior, o gradiente de cor é responsável por um distanciamento digno de atenção em decorrência da inserção de 19% dos pais ou responsáveis pelos adolescentes negros neste nível de ensino e 1% dos responsáveis pelos alunos autodeclarados indígenas, para 34% dos pais dos adolescentes autodeclarados brancos.

É inevitável a articulação deste panorama com as formulações sobre o “ciclo de desvantagens”³⁷¹ que se ampliam a cada nova geração de negros e negras brasileiros. Desvantagens que comprometem a equanimidade na participação dos integrantes deste segmento populacional em cada estágio da “competição social”³⁷² minando oportunidades na educação e no mercado de trabalho. Os desdobramentos deste alijamento das condições sociais que asseguram a efetividade do princípio de que “todos são iguais” devem se

³⁶⁹ ANDRADE, 2006.

³⁷⁰ ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.

³⁷¹ HASENBALG; SILVA, 1992.

³⁷² GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002. p. 67.

constituir objeto de estudo a fim de conferir visibilidade a possíveis impactos que possam apresentar, por exemplo, na trajetória escolar dos descendentes das famílias negras.

A distribuição de renda das famílias dos adolescentes negros ilustra como este ciclo de desvantagens os exclui das oportunidades de que sua trajetória escolar ocorra sem interrupções, porque a assunção de responsabilidades financeiras com a família constitui um imperativo para 40% dos adolescentes brasileiros: destes, 47% contribuem com parte de seus proventos para a renda familiar e 8% direcionam a totalidade dos recursos auferidos com o trabalho remunerado ao orçamento familiar³⁷³.

A proporção das famílias dos adolescentes negros cujos rendimentos (Gráfico 3) situam-se majoritariamente na faixa de 1 a 3 salários mínimos (51%) dá margem à inflexão de quem são os adolescentes que geralmente abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho ou dividem sua jornada diária entre esta atividade e a escola.

Em tais circunstâncias, as expectativas de alteração no quadro de desigualdades expressas nos índices de escolarização ficam seriamente comprometidas dada a tendência de que estas desigualdades permaneçam estáveis entre “gerações”³⁷⁴ nas famílias negras.

³⁷³ UNICEF, AYRTON SENNA, ITAÚ SOCIAL. Adolescentes e Jovens do Brasil: Participação Social e Política. 2007. <Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/pt/voz2007.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2009

³⁷⁴ HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em:< http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0807.pdf> Acesso em: 11 ago. 2009. p. 26.

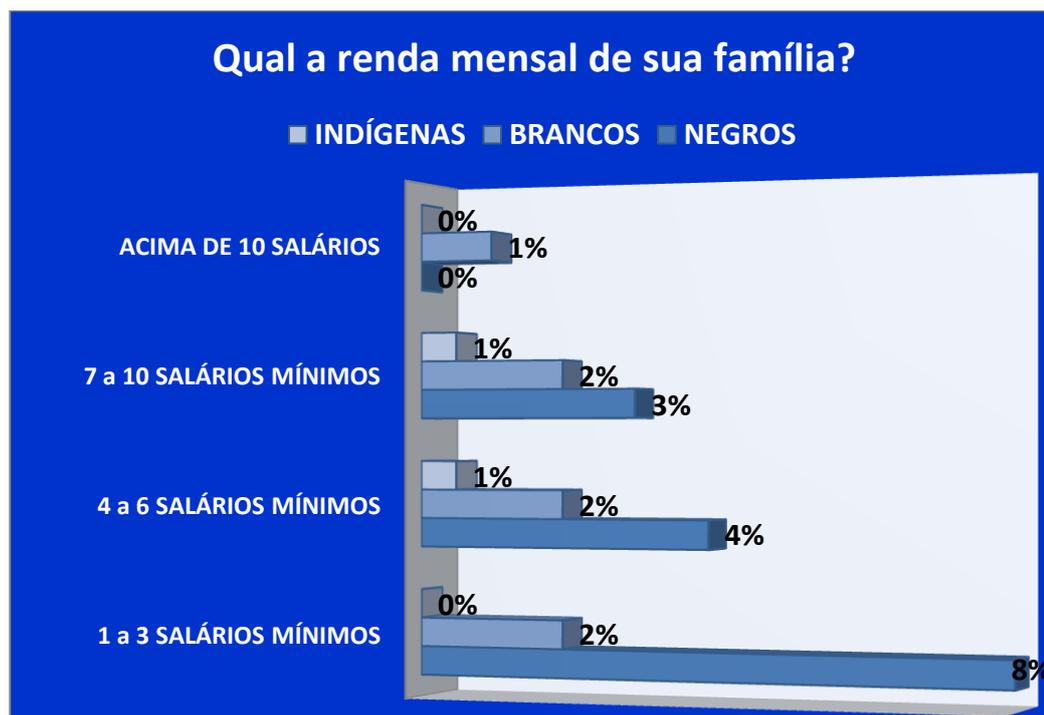


Gráfico 3 - Renda familiar dos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA por cor/raça – 2009.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A inexistência de famílias de adolescentes negros na faixa cuja renda ultrapassa 10 (dez) salários mínimos (0%), semelhante ao percentual apresentado pelas famílias indígenas, enquanto 1% das famílias dos adolescentes brancos usufruem tal condição, indica que o “retorno profissional e financeiro”³⁷⁵ para os negros não é proporcional ao investimento educacional.

Duas situações alimentam esta constatação, no caso dos alunos investigados em Ananindeua. Inicialmente o fato de que, embora o percentual de pais ou responsáveis dos adolescentes negros que teve acesso ao ensino médio – nível de escolarização que concentrou a maior parte dos pais de ambos os segmentos raciais – não se distancie significativamente dos pais ou responsáveis dos adolescentes brancos (42% no caso dos responsáveis por adolescentes negros para 43% de responsáveis por adolescentes brancos), os rendimentos das famílias negras projeta-se inversamente proporcional ao aumento das faixas de renda: 8% situam-se entre os que possuem renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos; quando há elevação para a faixa de 4 a 6

³⁷⁵ COELHO; CABRAL, 2008. p. 22.

salários mínimos o percentual decresce para 4%; quando se eleva para 7 a 10 salários mínimos o decréscimo cai um pouco mais, ficando em 3%, até desaparecer totalmente quando se trata de famílias que recebem acima de 10 salários mínimos, faixa na qual as famílias negras são representadas pelo percentual de 0%.

Nos demais segmentos raciais os percentuais se apresentam estáveis: as famílias dos adolescentes indígenas não são representadas na faixa de 1 a 3 salários (0%); representam 1% dentre os que recebem de 4 a 6 salários; 1% dos que recebem de 7 a 10 salários mínimos e ficam novamente sem representação na faixa salarial acima de 10 salários. Apesar da estabilidade na renda das famílias dos adolescentes brancos com 2% nas faixas salariais mencionadas, os pais e responsáveis destes são os únicos representados em 1% na faixa de renda acima de 10 salários mínimos.

Outra situação a destacar refere-se ao percentual de 100% de presença de pais das famílias dos adolescentes negros compondo a categoria dos que exercem atividades profissionais científicas e tecnológicas (Quadro 2). Os dados obtidos nos questionários dão conta também de que estes pais exercem outras atividades que requerem escolarização superior, como secretária executiva trilingue, assistente social, professores, pedagoga, odontólogo (mencionado pelo aluno como dentista) e dois engenheiros. No entanto, o exercício de tais atividades, apesar de se constituírem como serviços que devem ser ocupados por profissionais detentores de formação de nível superior, não concorre para a inclusão na faixa de renda mais elevada de nenhuma das famílias dos 69% de adolescentes negros contemplados neste estudo.

CLASSIFICAÇÃO ³⁷⁶	ATIVIDADES MENCIONADAS PELOS ALUNOS	OCOR FAM. NEG.	TOTAL DE OCOR.
Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura	Tratador de animais, sindicalista	2	2
Indústrias extrativas	Trabalha com mineração	0	1
Indústrias de transformação	Operador de caldeira, serralheiro, medidor, encarregado	4	5
Eletricidade e gás	Eletricista, soldador	2	2
Água, esgoto, atividades de gestão de resíduos e descontaminação	Trabalha na Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA)	1	1
Construção	Operador de máquinas, pedreiro, engenheiro, topógrafo, encarregado de madeira, montador, marceneiro	11	16
Comércio; reparação de veículos automotores e motocicletas	Comerciante, jornaleiro, vendedor (a), mecânico, representante de vendas, operadora de caixa, balconista, corretor, divulgador	15	24
Transporte, armazenagem e correio	Motorista, caminhoneiro, rodoviário, taxista, carteiro, trabalha em transportadora	19	26
Alojamento e alimentação	Padeiro, cozinheira, doceira, trabalha em restaurante	3	4
Informação e comunicação	Publicidade, jornalista	3	3
Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados	Agente de cobrança, cobradora, trabalha na Caixa Econômica Federal (CEF)	3	3
Atividades profissionais científicas e técnicas	Advogada, analista de sistemas, contador	3	3
Atividades administrativas e serviços complementares	Diretor de empresa, auxiliar administrativo, assistente administrativo, empresário (a), administrador de empresa, gerente, secretário (a), assessora, tesoureira, operador de computador, telefonista, diretor, auxiliar de escritório.	23	34
Administração pública, defesa e seguridade social	Bombeiro, guarda municipal, policial, segurança, vigilante, auxiliar de vigilante, agente de trânsito, porteiro, militar, sargento da marinha, escrivão de polícia	23	32
Educação	Professor (a), pedagoga	6	11
Saúde humana e serviços sociais	Trabalha no Conselho Regional de Assistentes Sociais (CREAS), auxiliar de reabilitação, técnico em laboratório, técnico em enfermagem, técnico em órtese e prótese, técnico em hemoterapia,	21	23

³⁷⁶ Lançamos mão da classificação oficialmente adotada pelo Sistema Estatístico Nacional do Brasil e pelos órgãos federais, estaduais e municipais gestores de registros administrativos e demais instituições do Brasil, usando a Classificação Nacional de Atividades Econômicas – CNAE; mas procedemos à inserção da categoria “outros”, que não consta na CNAE, a fim de possibilitar a análise dos dados. Disponível em: <<http://www.cnae.ibge.gov.br>> Acesso em: 11 ago. 2009.

	assistente social, farmacêutica, enfermeira, dentista, monitor, auxiliar de enfermagem, agente de saúde		
Artes, cultura, esportes e recreação	Artesã	1	1
Outras atividades de serviços	Frentista, costureira, manicure, cabeleireira, estudante, pastor evangélico, montador de palco, técnico em sinalização	10	14
Serviços domésticos	Serviços gerais, diarista, empregada doméstica, servente, faxineira	6	11
Outros	Dona de casa, desempregado, aposentado	27	47

Quadro 2 - Atividades produtivas dos pais e responsáveis pelos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Destacamos que na visualização proporcionada pelo Quadro 2 as atividades profissionais às quais estão vinculados os responsáveis por estes adolescentes apresentam uma expressiva concentração de mães ocupando a função de donas de casa; todavia, cabe ressaltar que percebemos uma considerável participação das mães no mercado de trabalho.

Se a pulverização, no que se refere às atividades mencionadas pelos alunos, resultou em um efeito visual que pode conduzir a equívocos de interpretação dos dados acerca da inserção destas mães em atividades remuneradas, compete assinalar que o recorte racial apresenta 55% de mães ou responsáveis por alunos negros compondo o quadro das mães que não exercem atividade remunerada.

O quadro emoldurado pelas desigualdades sociais ganha as cores das formulações que demarcam a experiência dos adolescentes negros. As infiltrações desse panorama nas subjetividades dos alunos assumem contornos bem nítidos na experiência de suas relações sociais.

São provenientes das famílias cujos pais ou responsáveis, apesar de possuírem e/ou exercerem atividades profissionais que requeiram formação de nível superior, estão situados nas faixas salariais mais baixas. Neste contexto, os adolescentes negros das escolas investigadas em Ananindeua precisam

desenvolver a resiliência³⁷⁷, para superar os efeitos das adversidades à qual estão submetidos, criando mecanismos que assegurem sua permanência na escola, a despeito das construções sociais de caráter racista e discriminatório que podem comprometer tal empreendimento.

As internalizações³⁷⁸ decorrentes das formulações que permeiam sua experiência, as concepções socialmente instituídas acerca do *ser negro* em nossa sociedade, a cultura racista praticada à moda brasileira e o quadro de desigualdades que se impõem a esses adolescentes representam um desafio a ser superado cotidianamente nas relações sociais que estabelecem na escola.

A professora orienta os alunos para que se organizem em pequenos grupos para executar a atividade. O grupo próximo a mim é organizado por uma aluna que o divide em dois subgrupos com dois integrantes cada, deixando um colega alheio às atividades. Assumindo uma liderança autoatribuída, ela cobra incisivamente de uma colega negra a atividade a ser realizada com a parceira que designara. Diante da cobrança, a adolescente negra posiciona-se com firmeza e expõe os encaminhamentos que definiram para a atividade.

(Diário de Campo, Escola A, 8ª série, 13/04/2009)

Superar os impactos dos discursos sociais nas subjetividades representa um desafio que alguns adolescentes negros não se furtam em enfrentar na efetividade de suas relações sociais, entretanto esse compromisso constitui uma obrigação a ser assumida não apenas por eles, mas pela cultura, pelo sistema político, pela família e pela escola.

4.3 ASPECTOS DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS PELOS ADOLESCENTES NAS ESCOLAS EM ANANINDEUA

Para balizar as observações das relações sociais estabelecidas pelos adolescentes de 7ª e 8ª séries nas escolas investigadas no município de Ananindeua, procedemos à aplicação de dois questionários, um dos quais objetivava colher dados que dessem conta das percepções desses adolescentes sobre o objeto de nossa investigação.

³⁷⁷ NADAL, *op. cit.*

³⁷⁸ VYGOTSKY, 1991.

Após a aplicação, lançamos mão de técnicas da Análise de Conteúdo³⁷⁹ a fim de organizar os dados obtidos em categorias. Convém destacar que proceder a esta categorização representou uma das dificuldades desta investigação, pois alguns elementos apresentados poderiam ser inseridos em mais de uma categoria. Para dirimir esta dificuldade, recorreremos às próprias respostas dos alunos, procurando “pistas” que nos indicassem a categoria à qual poderíamos reportar suas percepções.

Feito isto, obtivemos alguns elementos que nos apresentam aspectos que favorecem ou desfavorecem o estabelecimento das relações sociais na escola.

4.3.1 Favorecimentos e desfavorecimentos nas relações sociais de acordo com a percepção dos adolescentes

O sociólogo Pierre Bourdieu tece considerações sobre a existência de uma rede de “inter-reconhecimento”³⁸⁰ que favorece os agentes em suas relações sociais. Este “inter-reconhecimento” indica que existe um mínimo de homogeneidade entre os agentes pertencentes a um determinado grupo e que nas relações estabelecidas entre estes determinadas estratégias de investimento instituem ou reproduzem as relações sociais, e, de certa forma possibilitarão a inclusão e a própria produção do grupo. Nesse processo, o reconhecimento dos agentes no grupo representa alguns dos benefícios auferidos mediante as trocas simbólicas.

A percepção desse reconhecimento e inclusão passa por alguns aspectos, que, na ótica dos adolescentes, se apresentam favoráveis ao estabelecimento de suas relações, os quais passamos a apresentar no quadro que segue:

³⁷⁹ BARDIN, *op. cit.*

³⁸⁰ BOURDIEU, 1998.

ASPECTOS LEVANTADOS	EXPRESSIONES	TOTAL DE EXPR.	TOTAL DE OCOR.
Aspectos referentes à personalidade	Legal; extrovertido; gentileza; trazem felicidade para os outros; carisma; bom caráter; simpatia; simpática; alegre; humildade; compreensão; gentil; meiga; carinhosa; personalidade; respeito; ser boa pessoa; verdadeira; bondade; ser seguro do que faz.	20	85
Aspectos referentes à estética	Bonito; beleza; boa impressão; ser patricinha; boniteza (sic); aparência; rosto bonito; padrão de beleza; visual.	9	41
Aspectos referentes à amizade	Confiáveis; companheiros; têm afinidades; ficar muito junto; sinceridade; amigáveis; amigos verdadeiramente; ser amigo/a; amizade; ajuda; “ombro amigo”; não terem muitos amigos fora da escola; amigável; convivência; serem íntimos; muito amigos; companheiro; conhecer meninas legais.	18	35
Aspectos relacionados ao humor	Divertido; engraçado; bom humor; brincalhona; senso de humor; brincadeiras; saber brincar.	7	23
Aspectos referentes a atitudes	Não têm medo de nada; gostam de agitar; agitado; jeito de agir; descolados; mais descolados; mais ousados; serem muito doidos; espontâneo; ser sempre você mesmo; educada; modo de ser; jeito de ser; forma de ser.	14	21
Aspectos relacionados à sociabilidade	Jeito de se relacionar; falar com eles todos os dias; conversarem com todas as pessoas; ser popular; jeito de se enturmar; sociáveis; popularidade; vida social; falam com todo mundo; conhecem todos; tempo que está na escola.	11	18
Aspectos cognitivos	Não ser inteligente; inteligentes; os que se esforçam mais; serem estudiosos.	4	17
Aspectos referentes à comunicação	Saber conversar; comunicação; palavras boas; comunicativa; conversa; bom papo; que não falem muito; boa conversa.	8	13
Aspecto	Ter boa vida; rico; têm mais dinheiro; ser bem de	7	12

financeiro	vida; aspecto financeiro; dinheiro; ter mais dinheiro.		
Aspectos ligados à propriedade de bens materiais	Roupas legais; celular; coisas bacanas; bem arrumados; como se veste; vestirem bem.	6	10
Aspectos criticados	Não sabem olhar no interior das pessoas; ser queridinho da professora; porque são metidas; gostam de ser as melhores; só querem ir gazetar; serem oferecidos; se acham demais; ser metido; pessoas idiotas que gostam de estar na companhia dos populares ou bajulando os inteligentes.	9	9
Aspectos referentes a habilidades	Jogam muita bola; <i>dance</i> ; ter um <i>hobby</i> (<i>dance</i>).	3	5
Aspectos pouco esclarecidos	Se destacam; chamam mais a atenção; porque é melhor; ter alguns dons que não é comum (sic); características que todos gostam; único; terem estilo.	7	12
Não existe	Não existe	1	8
Não sabem	Não sei	1	3
Não responderam			8

Quadro 3 - Aspectos que favorecem as relações sociais, segundo os adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua /PA. – 2009.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Os adolescentes das escolas em Ananindeua elegem os aspectos referentes à personalidade como os principais responsáveis pelo favorecimento nas relações sociais. Ser “legal”, “extrovertido”, “simpático” etc. se constitui em referência para o reconhecimento e sucesso nas relações estabelecidas, de acordo com a percepção destes.

Ressalta-se, no tocante às expressões apresentadas, que as características enumeradas como favorecedoras das relações sociais são características positivadas, porque seu cultivo e sua manifestação são

estimulados socialmente, dando mostras das vinculações com o meio social³⁸¹ pela penetração dos discursos sociais na subjetividade dos adolescentes³⁸².

Destacam-se ainda como favorecedores das relações sociais, na ótica dos adolescentes investigados os aspectos referentes à estética. De tal fato decorre uma inquietação: se as expressões que se referem à personalidade aproximam-se dos valores e ideais vigentes na sociedade, de que valores – podemos inferir – decorrem os padrões estéticos que podem contribuir para que as relações sociais sejam favorecidas? Como tais formulações favorecem ou desfavorecem os alunos negros em suas relações sociais?

Se o eufemismo da “boa aparência” é considerado como o modo de expressão mais convencional do racismo em nossa sociedade³⁸³, convém nos indagarmos se as hierarquizações étnica e estética que destituem o negro do “lugar da beleza”³⁸⁴ podem afetar também suas relações sociais.

Se considerarmos que a percepção da aparência se constitui como “meio por excelência de acesso ao mundo e a toda a experiência de vida”³⁸⁵, depreenderemos que o ingrediente estético representa elemento digno de consideração nas relações sociais entre os adolescentes. A aparência, que “está intimamente ligada às relações que o adolescente mantém com a imagem que os outros lhe devolvem do seu corpo”³⁸⁶, assume importância na “satisfação relacional e na auto-estima dos adolescentes”³⁸⁷.

Indicativo desta importância é o fato de que “beleza”; “boa impressão”; “aparência”; “rosto bonito”; “padrão de beleza” ou “visual” ocupam um lugar de *status* que asseguram o reconhecimento no estabelecimento das relações sociais e superam, na ótica dos adolescentes das escolas em Ananindeua, características referentes à amizade, tais como confiabilidade, companheirismo, afinidades, dentre outras.

³⁸¹ HALL, *op. cit.*

³⁸² OZELLA; AGUIAR, *op. cit.*

³⁸³ DAMASCENO, Maria Caetana. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção social da “boa aparência” no Brasil. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo (Org.) **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199.

³⁸⁴ GOMES, 2006. p. 146.

³⁸⁵ CORDEIRO, *op. cit.* p. 510.

³⁸⁶ *Ibid.* p. 509.

³⁸⁷ *Ibid.*

Quando a análise se ocupa com os aspectos que desfavorecem as relações sociais, encontramos novamente os aspectos referentes à personalidade ocupando lugar de destaque com a menção a expressões como “chatos”; “falsos”; “irritantes”; “estressados” e outras, arroladas dentre as características que dificultam as relações sociais.

Aos aspectos relativos à personalidade os adolescentes acrescentam os referentes a atitudes, sociabilidade e comunicação como os que desfavorecem o estabelecimento de relações sociais.

ASPECTOS LEVANTADOS	EXPRESSÕES	TOTAL DE EXPRES.	TOTAL DE OCOR.
Aspectos referentes à personalidade	Chatos; falsos; irritantes; estressados; infantis; tímidos; não confiáveis; quietos; tranquilos; são simples; não são legais; arrogante; mau caráter; desagradáveis; têm vergonha; envergonhado; muito sério; retraído; gostam de fazer intrigas; impacientes; sem alegria; invejosas; enjoadas; calmos.	24	81
Aspectos referentes a atitudes	Muito colado; grudento; discriminantes (sic); jeito de agir não agrada; barraqueiros; atitudes; não muito atiradas; ser na sua; ficar na sua; jeito de ser; mal comportados; muito fechados; sem graça; bregas; ser encolhido (sic); bagunceiro; mala (sic); não serem muito dispostas às coisas; toda hora enchendo quando a pessoa está ocupada; mal educadas; por discriminação com sexo e raça; ser duas caras; não ser esperto; porque tem discriminação; não são agitados; discriminação que as pessoas tem (sic).	26	35
Aspectos relacionados à sociabilidade	Não se relaciona com colegas; não conversar com ninguém; ficam sozinhos; andam com pessoas erradas; pessoas que são muito escondidas; ficar afastados; não ficar com ninguém; não chegam para falar com outras pessoas; não procuram falar com ninguém; não gostam que ninguém fique perto deles; não	23	33

	chegam pra conversar; gostam de ficar sozinhas; não ser conhecido; não conversam com ninguém; não ser popular; não ligar pra ninguém; menos populares; não se enturmam; não se aproximam das pessoas; preferem ficar isoladas; não se entrosam; serem isoladas da comunicação e da amizade; se isolam.		
Aspectos referentes à comunicação	Não saber conversar; calados; falam besteiras; não ter jeito pra falar com os outros; falam demais; não se comunicam com os outros; a conversa; falta de diálogo; falam pouco; falta de conversa; assuntos desinteressantes; não conversam muito; não ser de muito papo; falam muito palavrão.	14	28
Aspectos criticados	Mau caminho; são bestas; pessoas que só querem ficar se achando; querem ser melhor que os outros; fresca (sic); metida; só quer ser; antipáticos; que se acha.	9	17
Aspectos referentes à estética	Não muito bonitos; feio; aparência; magros; deselegância.	5	13
Aspectos cognitivos	Mais inteligentes; menos inteligentes; desinteressados; não se interessam nas atividades; CDF (sic); só pensam em estudar; <i>nerd</i> ; não gostam de estudar.	8	12
Aspectos referentes à autoestima	Baixa autoestima; ela mesmo se exclua; acham que não gostam delas; elas mesmas se acham excluídas; se acham feios; se sentem excluídas; se sentem inferiores.	7	10
Aspectos referentes à amizade	Não ajudar seus amigos; não gostam do outro; demorar pra fazer amizade; não ser amigo; não gostam de certas amizades; não terem muitos amigos; falta de afinidades.	7	7
Aspecto financeiro	Pobres; sem aspecto financeiro; não têm dinheiro.	3	4
Aspectos ligados à propriedade de	Não têm uma farda legal; mal vestidos	2	3

bens materiais			
Aspectos relacionados ao humor	Não saber brincar; brincadeiras sem graça.	2	2
Aspectos referentes à higiene	Imundo; cheirar mal.	2	2
Aspectos referentes à religiosidade	Serem evangélicas.	1	1
Aspectos pouco esclarecidos	Ser toda por fora (sic); não chamarem a atenção; desengonçado; não ter estilo; não se divertir; diferente dos outros.	6	7
Não sabem	Não sei.	1	2
Não responderam			5

Quadro 4 - Aspectos que desfavorecem as relações sociais, segundo os adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Na categoria referente às atitudes, a discriminação é apontada como uma das atitudes que desfavorece as relações sociais: “discriminantes” (sic); “por discriminação com sexo e raça”; “porque tem discriminação” e “discriminação que as pessoas tem” (sic).

Em uma categoria onde todas as expressões dizem respeito a atitudes do próprio indivíduo, vale salientar que a única expressão de atitude que envolve diretamente outras pessoas em sua manifestação é a discriminação. Deste modo, está posto um dilema no estabelecimento de relações sociais pelos adolescentes negros, homossexuais, portadores de necessidades especiais e outros, e, no caso dos primeiros, sujeitos afeitos a esse estudo, as relações sociais são comprometidas em nome de uma propriedade arbitrária que é a cor da pele, a qual institui uma lógica de dominação que é exercida, conforme Bourdieu:

[...]. em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado [...] de uma propriedade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente

simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária e não predicativa que é a cor da pele.³⁸⁸

Apreendida essa lógica, é inevitável sua vinculação a outros aspectos que poderiam ser interpretados *aprioristicamente* como atitudes que dizem respeito ao próprio indivíduo: “ser na sua”; “ficar na sua”; “muito fechados”; “ser encolhido” (sic), mas que poderiam decorrer de atitudes discriminatórias de terceiros.

A mesma reflexão é válida no tocante a alguns aspectos referentes à sociabilidade: “não se relaciona com colegas”; “não conversar com ninguém”; “ficam sozinhos”; “pessoas que são muito escondidas”; “ficar afastados”; “não ficar com ninguém”; “não chegam para falar com outras pessoas”; “gostam de ficar sozinhas”; “não conversam com ninguém”; “não se enturmam”; “não se aproximam das pessoas”; “preferem ficar isoladas”; “não se entrosam”; “se isolam”.

Amparamos essa inflexão nos depoimentos dos adolescentes sobre como se sentiriam ou imaginam que se sentem as pessoas quando sofrem ações discriminatórias:

Se sente mal e muito triste por ser diferente e não ser aceito
(Aluno 78, da 7^a. série da Escola B, autodeclarado indígena)

Baixa auto-estima, triste, solitária, dificilmente conversa com alguém.
(Aluno 11, da 7^a. série da Escola A, autodeclarado branco)

Auto-estima baixa. Se isolando de si próprio.
(Aluna 15, da 7^a. série da Escola A, autodeclarada parda)

É muito ruim, você se sente desprezada e diferente.
(Aluna 86, da 7^a. série da Escola B, autodeclarada parda)

³⁸⁸ BOURDIEU, 1999, p. 8.

A pessoa se sente insegura de si mesmo, fica com vergonha e até com medo dos outros.

(Aluno 116, da 8ª. série da Escola B, autodeclarado pardo)

Muito humilhado, e acho que se a pessoa não tiver uma boa auto-estima isso pode trazer muitos problemas.

(Aluno 138, da 8ª. série da Escola A, autodeclarado preto)

As influências na autoestima são evidenciadas como desdobramentos das atitudes discriminatórias, e, nesse sentido, esta nova categoria é mencionada pelos adolescentes no momento em que estes referem os aspectos que desfavorecem as relações sociais.

Vale ressaltar, entretanto, que expressões como “baixa auto-estima”; “ela mesmo se exclua” (sic); “acham que não gostam delas”; “elas mesmas se acham excluídas”; “se acham feios”; “se sentem excluídas” e “se sentem inferiores” denotam uma posição que algumas vezes imputa aos próprios adolescentes o ônus dos processos excludentes que vivenciam.

Entender o adolescente que se exclui devido a problemas com a auto-estima por meio da premissa “ela mesmo se exclua” (sic) faz eco ao discurso socialmente instituído da discriminação pelo próprio discriminado³⁸⁹ que desconsidera a dinâmica das relações sociais, “instâncias por excelência de discriminação racial”³⁹⁰, enquanto espaços de manifestação de atitudes discriminatórias, além de desconsiderar que tais desdobramentos dificilmente se constituem como anelos dos adolescentes, constituindo, sim, uma experiência que resistem em trazer às suas memórias.

Horrível, a gente fica com a auto-estima lá em baixo.

(Aluno 124, da 8ª. série da Escola B, autodeclarado pardo)

Prefiro não comentar [...] Eu me senti muito mal

(Aluna 121, da 8ª. série da Escola B, autodeclarada parda)

³⁸⁹ FERREIRA, Margareth. “O Racista é o próprio Negro”. *Jornal Primeira Hora*. 7 jun. 2006. Disponível em: <<http://Jornalprimeirahora.com.br/espacoafrobuzios/colunas.asp?idn=4986>> Acesso em: 28 nov. 2009.

³⁹⁰ PEREIRA, 1996, p. 77.

O contexto no qual a autoestima é mencionada como um dos aspectos que desfavorecem o estabelecimento de relações sociais na escola apresenta-se envolto em processos discriminatórios que se imprimem aos aspectos físicos (apresentados em decorrência de estatura física, de algumas características da anatomia dos adolescentes, de elevada ou pouca massa corporal, etc.), à cor/raça, à opção sexual, às questões de gênero, ao fato de serem portadores de necessidades especiais, dentre outros.

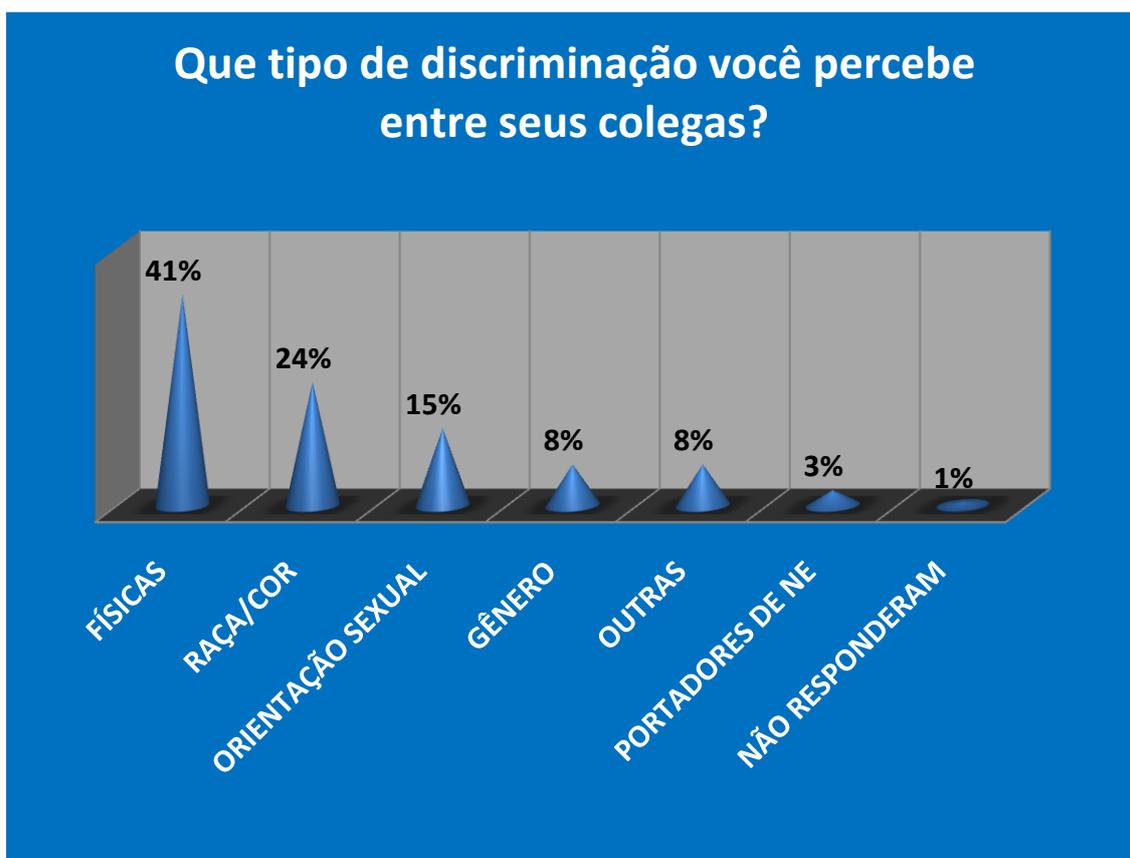


Gráfico 4 – Percepção dos alunos das escolas investigadas sobre as manifestações discriminatórias presenciadas entre seus colegas – 2009.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

4.4 ADOLESCENTES NEGROS E AS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

Neste cenário, no qual as atitudes discriminatórias demarcam presença, convém atentarmos que a percepção da manifestação de atitudes discriminatórias ocorre entre percentual considerável dos alunos, entretanto nota-se que 54% de alunos negros mencionam nunca terem sofrido ações discriminatórias, mas já as presenciaram entre seus colegas e que 20% destes mencionam nunca terem sofrido ou presenciado ações discriminatórias na escola.

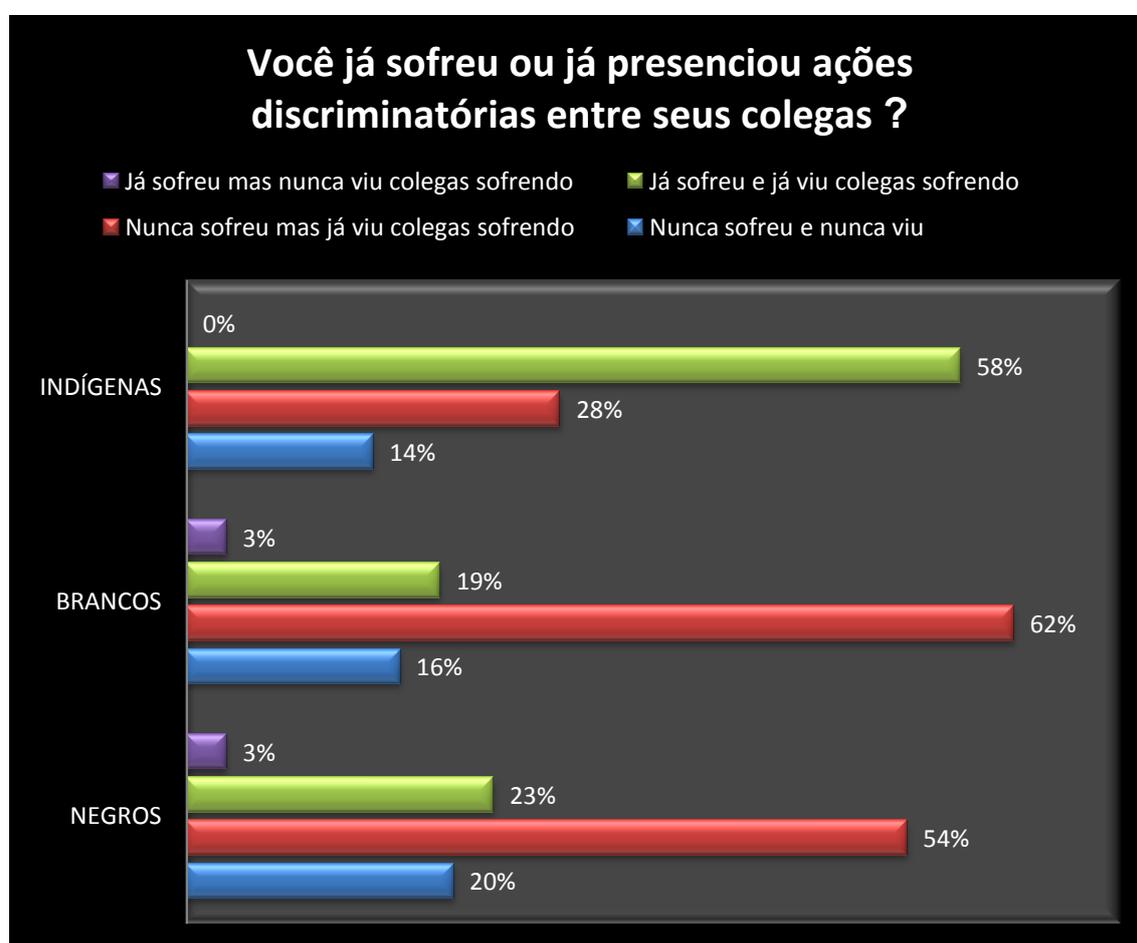


Gráfico 5 – Manifestações discriminatórias sofridas e/ou presenciadas entre os adolescentes das escolas investigadas em Ananindeua/PA. – 2009.
 Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Inserções no ambiente escolar concluíram que há dificuldade por parte dos educadores para “perceber e qualificar o conflito racial”³⁹¹ vivenciado pelos alunos negros no cotidiano escolar, mas, nas relações sociais estabelecidas entre os adolescentes, impõe-se ponderarmos se a maneira como estes alunos manifestam a percepção destes conflitos não decorre de resistência em colocar-se no epicentro de tais conflitos.

Para justificar a necessidade da ponderação, acionamos o fato de que os alunos identificam em profusão as manifestações discriminatórias mediante as exposições a vexações públicas, aos apelidos e às exclusões, entretanto o fazem, preponderantemente, em relação ao outro:

Chamaram o menino de preto macaco.

(Aluna 12, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

Chamaram meu colega de gorila só porque ele era negro.

(Aluno 27, da 7ª. série da Escola A, autodeclarado pardo)

Eles estavam xingando ele só por ele ser preto.

(Aluno 94, da 7ª. série da Escola B, autodeclarado pardo)

Menina da outra sala não queria ficar perto de outra menina só porque ela era negra.

(Aluna 112, da 8ª. série da Escola B, autodeclarada parda)

Não deixaram a menina brincar por causa de sua raça.

(Aluna 21, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

Outro elemento que justifica a ponderação ampara-se nas representações dos adolescentes negros acerca de sua popularidade entre seus colegas na escola:

³⁹¹ CAVALLEIRO, 2005. p. 75.

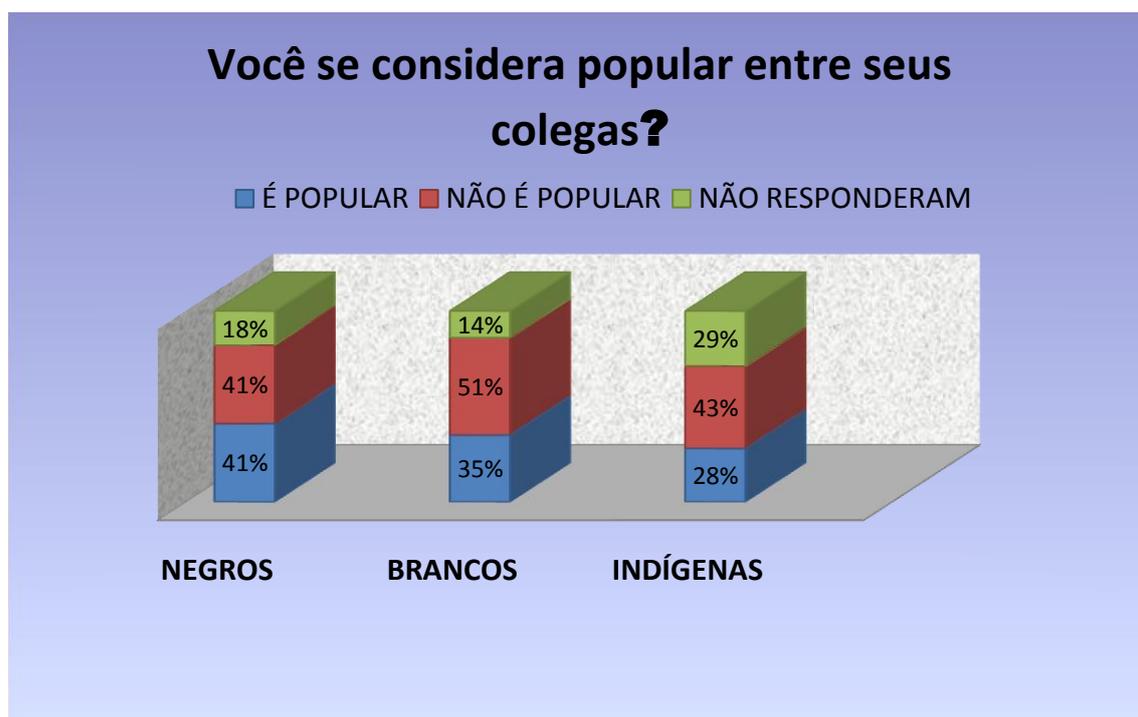


Gráfico 6- Percepção dos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA acerca de sua popularidade, conforme cada segmento racial. – 2009.
 Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Nota-se que, em uma análise dentro de cada segmento racial, a porcentagem dos alunos negros que se percebem como populares se apresenta superior (41%) aos alunos brancos (35%) e indígenas (28%). Dentre os que se percebem como desprovidos de popularidade entre os colegas o quadro também lhes é favorável: enquanto a maioria de alunos brancos (51%) percebe-se pouco popular, o contingente de alunos negros que se percebe nesta situação é de 41%, posição abaixo dos 43% de alunos indígenas que acham que não gozam de popularidade entre os colegas.

Procedida tal verificação entre o universo de alunos investigados, os percentuais decrescem sem, entretanto, causar alterações nas posições acerca da popularidade dos alunos negros, que representam um total de 29% do universo dos sujeitos investigados, enquanto os alunos brancos representam um percentual de 8% dentro deste universo.

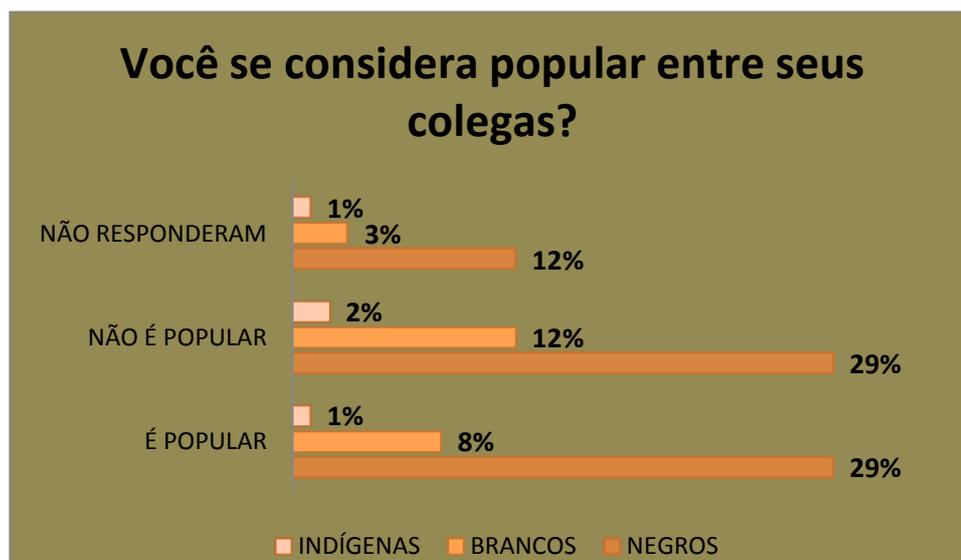


Gráfico 7 - Percepções dos alunos das escolas investigadas em Ananindeua/PA acerca de sua popularidade, conforme o recorte racial, considerando o universo de alunos investigados. – 2009.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Compreender as representações como esquemas geradores dos sistemas de percepção³⁹² nos possibilita a apreensão dos desdobramentos do racismo velado que se instaura na sociedade brasileira no interior das escolas. Essa forma mascarada de racismo apresenta-se nas representações dos alunos negros sobre suas relações sociais cumprindo o papel de reiterar a existência de relações harmônicas, em que os conflitos e discriminações inexistem – quando se manifestam, os *outros* é que o sofrem – e a “cordialidade” concorre para que os alunos negros se vejam possuidores de popularidade entre seus colegas. Em que se sustenta esta popularidade? Como os relatos nos dão conta da efetividade, na prática, de suas relações sociais? Examinemos tais indagações com base no que nos dizem os próprios adolescentes acerca das relações sociais estabelecidas no espaço escolar.

³⁹² CHARTIER, 1991.

4.4.1 Representações dos alunos negros sobre as relações sociais estabelecidas na escola

No intuito de verificarmos como os alunos negros compreendem sua popularidade, utilizamos o questionário para perguntarmos se estes se achavam populares e por que tinham essa compreensão. Obtivemos percentuais semelhantes entre os que se consideram populares e os que consideram não usufruírem de popularidade em suas relações sociais. É digno de atenção, entretanto, que o percentual de 18% que não responderam à questão também pode nos indicar pelo “não-dito”³⁹³ o que está latente nas relações sociais que estes adolescentes estabelecem na escola.

Para sustentar sua popularidade, os alunos referem aspectos que dizem respeito ao fato de esta popularidade manifestar-se “somente” nas relações internas dos grupos com os quais interagem mais:

Sou popular entre meus colegas, porque todo mundo é popular entre as amigas e amigos.

(Aluna 24, da 7ª série da Escola A, autodeclarada preta)

Entre amigas e na sala.

(Aluna 5, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

Somente no meio dos meus colegas, pois eles me entendem e fazem as minhas vontades como eu faço as deles.

(Aluna 96, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda).

Entre meus amigos me acho popular, pois eles querem sempre estar perto de mim.

(Aluna 97, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda).

Mas são mencionadas também relações mais ampliadas, que atingem todos os colegas da sala e da escola:

Porque eu conheço todo mundo da sala e também todos eles falam comigo.

(Aluno 43, da 7ª série da Escola A, autodeclarado preto).

Sou legal e tenho vários amigos de dentro e fora da sala.

(Aluna 26, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

³⁹³ BARDIN, *op. cit.* p. 9.

Sou amigo de todos.

(Aluno 73, da 7ª série da Escola B, autodeclarado pardo).

Eu falo com todo mundo, abraço todos e todos falam comigo.

(Aluno 118, da 8ª série da Escola B, autodeclarado pardo).

As representações que os adolescentes negros apresentam sobre sua popularidade são constituídas mediante a estruturação dos esquemas de percepção que condicionam suas ações³⁹⁴ e demarcam a posição que os alunos negros assumem no interior da escola, no tocante às suas relações sociais. As ações que empreendem para a obtenção de êxito nas relações com seus pares (“falo com todo mundo, abraço todos”) nem sempre podem ser assumidas por todos, porque determinadas experiências vivenciadas na escola concorrem para inviabilizar ou entravar tais ações.

Estávamos na sala e um grupo de pessoas começou a me apelidar e chamar nomes obscenos. Me senti uma pessoa diferente, estranha.

(Aluno 37, da 7ª. série da Escola A, autodeclarado pardo)

Me chamaram de preto. Me senti muito triste.

(Aluno 154, da 7ª. série da Escola A, autodeclarado preto)

Eles humilham e falam coisas que magoam profundamente uma pessoa.

(Aluna 155, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

É uma pessoa da sala: ninguém gosta dessa pessoa por causa de sua cor.

(Aluna da 57, 7ª. série da Escola B, autodeclarada branca)

Sofri porque o meu cabelo é diferente [...] É muito ruim porque ficam apelidando.

(Aluna 60, da 7ª. série da Escola B, autodeclarada parda)

Uma colega que é negra e muitos outros colegas chamaram de feia, preta, pobre, ignorante, etc. Eu me senti muito mal e até agredi a minha colega que fez sofrer a outra com discriminação.

(Aluna 145, da 8ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

³⁹⁴ CHARTIER, 1994.

As estratégias acionadas por alguns adolescentes negros para garantir a posse de uma “rede durável de relações”³⁹⁵, as quais lhes permitam usufruir de interconhecimento e de inter-reconhecimento no grupo, dão conta dos investimentos que fazem para desfrutarem dos “lucros”³⁹⁶ advindos da possibilidade de serem populares e reconhecidos na escola.

Me expresso bem e sei conversar com as pessoas.

(Aluna 38, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

Porque eu e a... [citou o nome de uma das colegas] arrazamos no dance e falamos com praticamente todos.

(Aluna 85, da 7ª. série da Escola B, autodeclarada parda)

Sou o que sou. Cultivo as amizades, faço de tudo pra agradar.

(Aluna 111, da 8ª. série da Escola B, autodeclarada parda)

O fato de eu ser CDF (sic), inteligente demais.

(Aluna 110, da 8ª. série da Escola B, autodeclarada morena).

Quando precisam de mim eu quero sempre ajudar, eles dizem que eu sou muito legal.

(Aluna 98, da 7ª. série da Escola B, autodeclarada parda)

Cabe aos alunos que não dispõem de “saldo”³⁹⁷ suficiente para tais investimentos o lugar das relações sociais circunscritas a grupos mais restritos.

Falo apenas com aqueles com quem me identifico.

(Aluno 7, da 7ª. série da Escola A, autodeclarado pardo)

Sou muito comunicativa mas nem todos me adoram porque não sou o tipo que todos querem seguir.

(Aluna 49, da 7ª. série da Escola A, autodeclarada parda)

Eu tenho poucos amigos.

(Aluno 146, da 8ª. série da Escola A, autodeclarado pardo)

Não me sinto muito cheio de gente, de amigos.

(Aluno 100, da 7ª. série da Escola B, autodeclarado pardo)

³⁹⁵ BOURDIEU, 1998. p. 67.

³⁹⁶ *Ibid.*

³⁹⁷ Para continuar dando outra dimensão à utilização que Pierre Bourdieu faz das expressões geralmente utilizadas na área econômica (capital, lucro, investimento etc.)

A estética também apresenta sua contribuição para avolumar positiva ou negativamente o saldo nas relações sociais. Apontados pelos adolescentes das escolas investigadas como um dos principais favorecedores das relações, os aspectos voltados para a estética são referendados pelos alunos em ambas as situações, entretanto, com mais incidências negativas do que positivas.

Porque eu sou o mais bonito da turma.

(Aluno 154, da 7^a. série da Escola A, autodeclarado preto)

Eu não sei me entrosar e por me acharem feia.

(Aluna 140, da 8^a. série da Escola A, autodeclarada parda)

Porque eu não sou bonita.

(Aluna 150, da 8^a. série da Escola A, autodeclarada parda)

Nas páginas iniciais dessa produção pontuamos que partimos da compreensão de que as representações funcionam como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”³⁹⁸. Resgatá-la nesse momento cumpre o propósito de visualizarmos como os adolescentes negros orientam suas ações a partir das representações que possuem.

Ao indagarmos os adolescentes das escolas sobre características que apreciam e que julgam tornar agradáveis as relações sociais, estes enumeram algumas características que apresentaram quando avaliaram os aspectos que favoreciam as relações. A esta indagação inicial, seguia-se outra na qual deveriam identificar, dentre as características apreciáveis, quais julgavam possuir.

³⁹⁸ CHARTIER, 1991. p. 8.



Diagrama 1. – Características que os adolescentes das escolas investigadas apreciam nas relações sociais

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Procedido o recorte racial, percebemos que os adolescentes negros assumem possuir estas características com proximidade considerável em relação à ordem na qual são apresentadas por todos os alunos envolvidos na investigação. Deste modo, as características percebidas como agradáveis por todos os adolescentes investigados representam também o indicativo por meio do qual os adolescentes negros orientam suas relações sociais, tendo como bases o companheirismo, a boa conversa e a agitação apreciada pela maioria, etc.

ORDEM DE APRESENTAÇÃO PELOS ALUNOS NEGROS	CARACTERÍSTICAS	MENÇÕES	ORDEM NA PREFERÊNCIA GERAL
1º	COMPANHEIRISMO	78	1º
2º	BOA CONVERSA	76	2º
3º	AGITAÇÃO	57	3º
4º	GOSTAR DE BRINCAR	56	6º
5º	GOSTAR DE ESTUDAR	48	5º
6º	SER CONFIDENTE	47	7º
7º	AFINIDADES	41	4º
8º	TRANQUILIDADE	40	9º
9º	SER DIFERENTE	36	8º
10º	POPULARIDADE	31	10º
11º	ASPECTOS FÍSICOS	14	11º
12º	ASPECTOS FINANCEIROS	5	12º

Quadro 5 – Características que os adolescentes negros das escolas investigadas julgam possuir, dentre as consideradas apreciáveis por todos os alunos nas relações sociais
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Esta configuração também se fez presente ao indagarmos acerca das características que reputam como desagradáveis nas relações sociais.



Diagrama 2 – Características que os adolescentes das escolas investigadas consideram desagradáveis nas relações sociais
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Neste aspecto, optamos por fazer a apresentação das características no quadro abaixo adotando a ordem inversa. O objetivo consiste em visualizar a aproximação entre as características que os adolescentes negros julgam possuir em menor escala e as características que os adolescentes investigados reputam como mais desagradáveis nas relações sociais.

ORDEM DE APRESENTAÇÃO PELOS ALUNOS NEGROS	CARACTERÍSTICAS	MENÇÕES	ORDEM NA APRESENTAÇÃO GERAL
12º	NÃO SABER CONVERSAR	3	1º
11º	NÃO FAZER AMIGOS	5	3º
10º	BAIXA AUTOESTIMA	7	2º
9º	NÃO GOSTAR DE BRINCAR	7	6º
8º	ASPECTOS FINANCEIROS	10	11º
7º	SER RETRAÍDO/A	11	5º
6º	ASPECTOS FÍSICOS	14	12º
5º	NÃO GOSTAR DE ESTUDAR	15	4º
4º	POUCOS TRAÇOS EM COMUM	18	8º
3º	IMPOPULARIDADE	27	9º
2º	SER DIFERENTE	30	10º
1º	SER AGITADO/A	33	7º

Quadro 6 – Características que os adolescentes negros das escolas investigadas julgam não possuir, dentre as consideradas desagradáveis por todos os alunos nas relações sociais
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A considerável reprovação, pelo grupo, de características como “não saber conversar”; “não fazer amigos” e “baixa auto-estima” e a assunção em menor escala de tais características pelos adolescentes negros nos remetem aos infiltramentos das concepções presentes no imaginário social nas

representações dos sujeitos de nossa investigação, além de possibilitar a compreensão dos mecanismos pelos quais a exterioridade se interioriza.³⁹⁹

Mas, se considerarmos que o maior distanciamento indica que os adolescentes negros se veem como detentores, em menor escala, das características consideradas desagradáveis por todos os investigados, as aproximações ou reduções no distanciamento os colocam em um lugar desconfortável no tocante às relações que estabelecem na escola.

As menores dentre as aproximações dizem respeito ao fato de alguns adolescentes negros assumirem as características “não gostar de estudar” e “ser retraído/a”.

Podemos entender a apreensão de características que os fazem perceberem-se como alunos que não gostam de estudar como a internalização das profecias autocumpridoras⁴⁰⁰ acerca do fracasso escolar. Essa internalização oferece considerável contributo para que reivindiquem para si mesmos esse ônus⁴⁰¹. Formulações sobre os critérios que embasam os julgamentos no espaço escolar apontam que estes partem de considerações sobre uma aparência física socialmente marcada por “índices como corpulência, cor, forma do rosto”⁴⁰². Em meio a esse processo, os alunos negros se veem envoltos em dificuldades que comprometem seu aproveitamento escolar, seu interesse pela escola, seu desenvolvimento emocional e psicomotor⁴⁰³.

No tocante à assunção de características que os colocam dentre os alunos retraídos, o retorno negativo em suas relações sociais é condizente com a rejeição desta característica pelos adolescentes na escola. O comportamento introspectivo é a justificativa acionada para explicar a falta de popularidade dos adolescentes negros.

Eu não sou muito alegre.

(Aluna 139, da 8ª série da Escola A, autodeclarada parda)

³⁹⁹ BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais nº. 39).

⁴⁰⁰ Cf. CASHMORE et al. *op. cit.* p. 442 – 443.

⁴⁰¹ PASSOS, *op. cit.*

⁴⁰² BOURDIEU, 1998. p. 193.

⁴⁰³ PINTO; SILVA, *op. cit.*

Eu não sou para as pessoas uma pessoa interessante.
(Aluna 92, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda)

Eu não me entroso com a "galera".
(Aluna 84, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda)

Sou muito tímida, não sou comunicativa
(Aluna 74, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda)

Porque muitos alunos não me conhecem.
(Aluno 53, da 7ª série da Escola A, autodeclarado preto)

Neste sentido, as representações destes adolescentes apresentam infiltrações dos discursos de seus pares acerca dos entraves que podem dificultar o estabelecimento de suas relações sociais além de concorrerem para a inferência de que são detentores de limitações para tal.

Entretanto, na leitura dos adolescentes das escolas investigadas no que concerne a este aspecto, é reiterada a ideia de que “a pessoa só fica sem amigos quando ela quer”⁴⁰⁴.

Se ela se sente excluída é claro que ela vai ser excluída.
(Aluna 55, da 7ª série da Escola A, autodeclarada branca)

Subjaz a essa percepção a ideia de que os próprios adolescentes são responsáveis pela extensão e durabilidade de sua rede de relações sociais. Em consequência, êxitos ou fracassos nesse processo decorrem do quão eficientes ou não tenham sido os investimentos empregados para tal fim.

Como tais investimentos são permeados pela “alquimia da troca”⁴⁰⁵ na qual a coisa trocada (palavras, presentes, etc.) transforma-se em signo de reconhecimento, as situações conflitantes vivenciadas pelos adolescentes negros na escola têm impulsionado, em alguns casos, o desenvolvimento da resiliência⁴⁰⁶, como capacidade dos seres humanos de superar os efeitos de uma adversidade à qual estão submetidos e, inclusive, de saírem fortalecidos dessa situação.

⁴⁰⁴ Aluna 55, da 7ª série da Escola A: Depoimento. out.2009.

⁴⁰⁵ BOURDIEU, 1998. p. 67.

⁴⁰⁶ NADAL, *op. cit.*

Eu conheço todo mundo da sala e também todos eles falam comigo.

(Aluno 43, da 7ª série da Escola A, autodeclarado preto)

Todos gostam de estar perto de mim.

(Aluno 116, da 8ª série da Escola B, autodeclarado pardo)

Por outro lado, a assunção de características que geram dificuldades no estabelecimento de relações sociais concorre para uma aceitação tácita de limitações e de relações circunscritas a grupos restritos.

Por que não tenho as qualidades necessárias.

(Aluna 69, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda)

Eu não sou rodeado de gente.

(Aluno 62, da 7ª série da Escola B, autodeclarado pardo)

Não sirvo para essas coisas.

(Aluna 86, da 7ª série da Escola B, autodeclarada parda)

Reafirmamos, portanto, que a construção de relações sociais no espaço escolar, além de oferecer considerável suporte para a permanência na escola, constitui um dos elementos que possibilitaria mobilizar benefícios para os adolescentes negros em sua trajetória.

4.5 AS REDES DE “INTER-CONHECIMENTO E INTER-RECONHECIMENTO”: UMA LEITURA DOS FAVORECIMENTOS E DESFAVORECIMENTOS

Diante das representações dos alunos sobre as relações sociais que estabelecem na escola, consideramos importante correlacionarmos estas relações no tocante à autopercepção dos alunos negros e a percepção de seus

pares no intuito de caracterizarmos como uma rede de “inter-conhecimento e inter-reconhecimento” os favorece ou desfavorece a partir de suas representações.

Neste sentido, o “trabalho de instauração e manutenção”⁴⁰⁷ que os alunos negros dispõem nas relações que estabelecem com seus pares no interior das escolas investigadas não se apresentou eficiente para assegurar “relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.”⁴⁰⁸

Amparamos essa reflexão na percepção dos alunos negros sobre sua popularidade. Os índices percentuais apresentados no que tange à popularidade os equiparam aos alunos brancos, quando observado o universo de alunos investigados (Gráfico 7). Entretanto, ao acionarmos as “estratégias de investimentos”⁴⁰⁹ adotadas, constatamos que a popularidade reivindicada não concorre para que estes usufruam de relações de amizade mais profundas.

A superficialidade das relações estabelecidas é evidenciada quando todos os alunos são convidados a mencionar quem são seus melhores amigos na escola: a popularidade dos alunos negros fica com a irrisória representação de 4% dentre os alunos mais escolhidos como amigos, apesar de superarem os integrantes dos demais segmentos raciais (1% dos alunos brancos constaram dentre os mais escolhidos como amigos e nenhum aluno indígena compôs esta categoria).

Em função deste quadro, percebemos que as redes de “inter-conhecimento e inter-reconhecimento” favorecem os adolescentes negros no momento em que o caráter de ludicidade de suas relações é acionado. Dito de outro modo, os alunos negros são mais populares nas relações mais lúdicas.

Adoro brincar, sou bem alegre.

(Aluna 19, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

⁴⁰⁷ BOURDIEU, 1998. p.68.

⁴⁰⁸ *Id.*

⁴⁰⁹ *Id.*

Pelo fato de eu ser brincalhona (doida) eu me diferencio das pessoas e isso me torna popular.

(Aluna 106, da 8ª série da Escola B, autodeclarada parda)

Porque sou divertido.

(Aluno 124, da 8ª série da Escola B, autodeclarado pardo)

Eu sou a mais doida, a mais extrovertida, sou uma capetinha.

(Aluna 23, da 7ª série da Escola A, autodeclarada parda)

Entretanto as estratégias que asseguram este reconhecimento que possibilita a inserção dos adolescentes negros no grupo não asseguram que estes alunos usufruam efetivamente de relações mais profundas e duradouras.

A mesma sondagem de suas relações de amizade oferece indicativo de que há o mesmo percentual de 4% dos alunos negros que decreta: “não tenho amigos”. Esse índice é acrescido de mais 4% que não foram escolhidos como amigos por nenhum aluno da sala. Este panorama perfaz um total de 8% de alunos negros com dificuldades no estabelecimento de suas relações sociais na escola (sem identificarem seus pares como amigos e sem terem sido escolhidos como amigos). Nos outros segmentos raciais, encontramos 2% de alunos indígenas (todos incluídos na categoria dos alunos que não foram escolhidos por nenhum aluno da sala) e 4% dos alunos brancos (1% menciona que não tem amigos e 3% não foram escolhidos por nenhum colega da sala), em situação semelhante, embora com incidências mais reduzidas, no que tange às dificuldades em suas relações sociais.

Esta realidade nos leva à compreensão de que as redes de “inter-conhecimento e inter-reconhecimento” que favorecem os alunos negros das escolas investigadas, na medida em que são populares nas relações mais lúdicas, os desfavorecem nas relações de amizade mais profundas.

Partem dos adolescentes classificações que estabelecem hierarquias nas relações de amizade. Em tais hierarquizações os adolescentes diferenciam “colegas” de “amigos” e imprimem considerável importância a este último, a quem reputam o papel de confidentes, companheiros e com quem partilham seus momentos marcantes.

Ter amigos tem um sentido muito forte. Vamos dizer “colegas”, porque amigo é difícil de encontrar, amigo verdadeiro. Mas é bom ter amigo porque se a gente não tiver nenhuma amizade quando acabarem as equipes ninguém vai te querer porque você é uma pessoa antipática e chata. Aí ninguém vai querer. “Ah, a menina é muito chata”. Então é bom manter uma relação de amizade dentro da sala.

(Aluna 55, da 7ª série da Escola A, autodeclarada branca)

No tocante aos colegas, os adolescentes mencionam que são os parceiros nas horas de diversão, de brincadeiras mas fazem a ressalva de que, em relação às atividades escolares, as brincadeiras em demasia acarretam, em determinadas circunstâncias, prejuízos indesejáveis. Por conta disto, os “colegas” são mencionados como as pessoas com quem conversam esporadicamente, com quem partilham apenas determinadas atividades escolares delegadas pelos professores, além de algumas atividades de lazer, no entanto, os “colegas” não encerram as representações que os adolescentes apresentam em relação aos “amigos”.

Nem sempre colegas são amigos verdadeiros

(Aluna 34, da 7ª série da Escola A, autodeclarada preta)

Como não chegara nenhum professor, alguns alunos passeavam no pátio, outros conversavam na sala, uma dupla joga xadrez sob assistência de uma pequena plateia. A adolescente negra não se fixa em nenhum grupo específico: circula entre todos, brinca com alguns meninos, beija-os, distribui alguns “tapinhas” que são recebidos com bom humor por estes, dirige-se a outros grupos, repete os mesmos comportamentos, sem, no entanto, fixar-se definitivamente em nenhum dos grupos dispostos no ambiente da sala e fora dela.

(Diário de Campo, Escola A, 8ª série, 01/04/2009)

Neste contexto, as representações que os adolescentes negros das escolas em Ananindeua possuem sobre as relações sociais que estabelecem no espaço escolar refletem os infiltramentos dos discursos sociais referentes às relações harmônicas na sociedade brasileira. Tais infiltramentos desdobram-se, na efetividade de suas relações, por meio das percepções que eles próprios sustentam sobre sua popularidade junto aos seus pares.

No entanto, das percepções destes últimos decorre a compreensão de que os adolescentes negros são favorecidos nas relações de coleguismo, nas

quais a ludicidade representa um componente importante, entretanto, nas relações de amizade mais profundas, nas quais a cumplicidade, a intimidade e o companheirismo se revestem de importância, estes são desfavorecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão das relações sociais na escola com base no recorte racial propunha-se neste trabalho a tecer uma análise das representações que os adolescentes negros possuem sobre as relações sociais que estabelecem em sua escola. Neste sentido, a produção deste texto foi amparada pelos objetivos específicos de identificar os desdobramentos das representações que tais alunos possuem sobre as relações sociais que estabelecem na escola e de caracterizar como uma rede de inter-reconhecimento favorece ou desfavorece o aluno negro em suas relações a partir de suas representações.

Procedido o levantamento dos dados mediante a inserção no ambiente escolar para captar como se efetivavam espontaneamente tais relações e aplicados os questionários e Grupos de Discussão para obtenção de informações que nos dessem conta das representações dos adolescentes, percebemos o quanto os discursos sociais têm infiltramentos nas representações dos adolescentes negros.

A apreensão do discurso das relações harmoniosas fica patente nas expressões que ensejam denotar uma vivência na escola que não destoia dos discursos politicamente corretos. Entretanto, por vezes, as falas resvalam e apresentam um cotidiano no qual a discriminação racial se constitui como ingrediente básico⁴¹⁰ das relações sociais.

Em que pese a diversidade ser uma realidade no Brasil e nas escolas paraenses, a discriminação por conta do fenótipo apresentado ainda é uma realidade vivenciada nas escolas. Evidencia-se assim que a forma peculiar como o preconceito se manifesta entre os adolescentes nas escolas em Ananindeua ainda o configura como um preconceito de “marca”⁴¹¹.

Entretanto, as representações dos adolescentes sobre a realidade de preconceito e discriminação vivenciadas no âmbito de suas relações são perpassadas pelo mascaramento e camuflagem que se imprimem ao racismo

⁴¹⁰ CAVALLEIRO, 2005. p. 82.

⁴¹¹ NOGUEIRA Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

na sociedade brasileira. Assim, a “enorme e vantajosa invisibilidade”⁴¹² que o racismo, sob tais circunstâncias, adquire na sociedade brasileira também é apreendida pelos adolescentes negros que, em algumas ocasiões, não se veem envolvidos em tais situações na escola.

Percebe-se no entanto, no tocante às redes de “interconhecimento e inter-reconhecimento”, que as relações sociais que estes adolescentes estabelecem no espaço escolar, passam por um processo de favorecimento quando acionado o caráter de ludicidade: aspecto no qual os alunos negros alcançam o lugar da popularidade entre seus colegas. Entretanto, quando os adolescentes fazem menção às relações de amizade mais profundas, o quadro sofre considerável alteração fazendo com que os adolescentes negros sejam alvo do desfavorecimento que os mantém em relações de amizades bastante limitadas.

A contradição entre o fato de se perceberem como populares entre seus colegas e os relatos das ações discriminatórias vivenciadas na escola se constitui em indicativo da apreensão de discursos de que não existem conflitos em nossa sociedade por conta do pertencimento racial, e, ao mesmo tempo, nos apresentam as desigualdade a que são submetidos os negros e negras nesta mesma sociedade.

Os desdobramentos das representações dos adolescentes negros na efetividade de suas relações sociais os remetem à assimilação de comportamentos retraídos, introspectivos, apesar de serem populares, alegres e extrovertidos entre seus amigos mais próximos. Por outro lado, alguns destes adolescentes fazem investimentos na manutenção de sua rede de relações sociais mediante mecanismos de trocas simbólicas⁴¹³, na tentativa de assegurar que a extensão desta rede atinja seus pares de forma mais expressiva.

A negação da realidade do racismo nas relações sociais na sociedade brasileira tem ecoado entre os adolescentes negros, entretanto a efetividade de

⁴¹² Da MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

⁴¹³ BOURDIEU, *op. cit.*

suas relações sociais insiste em deixar escapar uma realidade que, há muito, se busca omitir em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro da Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social. **Inter-Ação**: Revista da Faculdade de Educação da UFG, vol. 30, nº 1, p. 139-155, jan./jun. 2005.

ALVES, Maria Tereza Gonçalves e SOARES, José Francisco. Relações raciais e desempenho escolar: as evidências do sistema da avaliação da educação básica - SAEB. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 26., 2002, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2002.

ANDERSON, Robin L. A Cabanagem: uma interpretação da luta de raças na Amazônia, 1835-1836. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro. v. 307, p. 22-227, 1975

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento Étnico-Racial e ensino de História**. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de. **Interfaces entre identidade negra e projeto pedagógico em uma escola pública de Ananindeua (PA)**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

AZEVEDO, Thales de. **Elites da cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In SOARES, Sergei (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 5 – 21.

BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, História e História da África. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, n. 1, jun./2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.

BELTRÃO, Kaizô I. Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: SOARES, Sergei (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 42.

BEZERRA NETO, José Maia. Histórias urbanas de liberdade: escravos em fuga na cidade de Belém, 1860-1888. **Afro-Ásia**, Bahia, n. 28, p. 221-250, 2002. Disponível em: <<http://www.afroasia.ufba.br/edicao.php?codEd=33>> Acesso em: 28 jan. 2010.

BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O capital social**: notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos sobre a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 65-69.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos sobre a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 185 – 216.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 5. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. (Coleção Estudos, 20).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

BRANDÃO, André. **Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas, 2006.

BRASIL, Kátia Tarouquella et al. Fatores de risco na adolescência: discutindo dados do DF. **Paidéia**. São Paulo, v. 16. n. 35 .p. 377 – 384; 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, Df, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834 – 27841. art. 22.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. **Gênero e raça: todos pela igualdade de oportunidades**: teoria e prática. Brasília: Mtb-a Assessoria Internacional, 1988. p. 15.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 103.

BRASIL. Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº. 016/2000, de 20 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. Disponível em:< http://www.crpsp.org.br/crp/orientacao/legislacao/resolucoes_cfp/fr_cfp_016-00.aspx>. Acesso em: 24 de set. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outubro, 2004.

CANIATO, Angela Maria Pires; CESNIK, Cláudia Cotrim. Adolescência e resistência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, jan. /abr., 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas; HANSEN, João Adolfo. Modelos Culturais e Representação: uma leitura de Roger Chartier. **Revista Varia História**, Belo Horizonte: Departamento de História, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, n. 1, p. 173-191, 1991.

CASHMORE, Ellis et al. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Mary Garcia. Juventude e raça: perfis e tendências no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2008. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docsPDF/ABEP2008_980.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam **Relações Raciais na Escola: Reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In:_____. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141 – 160.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco. **Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Um estudo sobre as memórias de professores negros, formados no Estado do Pará entre as décadas de 1970 e 1980. In: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. v. 1.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Uma reflexão sobre a naturalização da cor legítima no Brasil, **Interface**, Natal/RN, v. 2, n. 2, jul/dez 2005, p. 85-98.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Silêncio e Cor**: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu / MG, **Anais...** Caxambu - MG. 2007.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; CABRAL, Rebeca. Relações sociais no “paraíso racial”: considerações iniciais sobre um mito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar (Org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008. 19 – 33.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: _____(Org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008. p. 104 – 123.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

CORDEIRO, Raul A. Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.oces.mctes.pt / scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0870-82312006000400006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000400006&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 29 abr.2009.

COUTINHO, Luciana Gageiro et al. Ideais e identificações em Adolescentes de Bom Retiro. **Psicologia & Sociedade**, n.17, p. 33-39; set/dez, 2005.

COUTO, Margaret Pires do; MOSCOVICI, Serge; CHARTIER, Roger. Aproximações e Distanciamentos do Conceito de Representações. In: **Psique**. Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva. – vol. 10, n. 17, nov. 2000. p. 67 – 86.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA, Lídia Carvalho. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Da MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

DAMASCENO, Maria Caetana. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção social da “boa aparência” no Brasil. In: HUNTLEY, Lynn; GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo (Org.) **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199.

DUARTE, Rossana Silva. **A menina negra e sua integração social na escola pública**: o caso de uma escola pública de Teresina-PI. Teresina. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FARIAS, Maria Celeste Gomes de. **O CME do município de Ananindeua na construção da política educacional**: a busca pela participação social. 2008.

232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

FELINTO, Marillene. Em defesa do mestiço. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1995.

FERES JUNIOR, João. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 61, jun., 2006.

FERNANDES, Florestan Fernandes. **O negro no mundo dos brancos**. 2ed. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRA, Margareth. “O Racista é o próprio Negro”. **Primeira Hora**, 7 jun. 2006. Disponível em: <<http://Jornalprimeirahora.com.br/espacoafrobuzios/colunas.asp?idn=4986>> Acesso em: 28 nov. 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal. São Paulo: Círculo do Livro, 1993.

GOEDERT, Rosicler T. As experiências dos adolescentes em situação de escolarização na escola pública da cidade de Curitiba/ PR. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais....** São Paulo, 2005.

GOMES, Flávio dos Santos. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidade de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 83 – 96.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. Identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003a.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 2.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143 – 154.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/2003**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39 – 64.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Vanda Lúcia S. O Racismo e o Desempenho Escolar de Alunos Negros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais..** Caxambu, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 14, n. 39, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 jul. 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Democracia racial**. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro, Rio Fundo Editora, 1992.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG/IUPERJ/UCAM, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0807.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2009.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HURLEY, Henrique Jorge. **A Cabanagem**, Belém: Livraria Clássica, 1936

HURLEY, Henrique Jorge. **Traços cabanos**, Belém: Oficina Gráfica Instituto Lauro Sodré, 1936

IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. p. 21- 30.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

JESUS, Lori Hack de. O campo de possibilidades na trajetória de alunos negros do Ensino Médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais....**, Caxambu/MG: ANPED, 2006.

LAMPREIA, Carolina. **As propostas anti-mentalistas no desenvolvimento cognitivo**: uma discussão de seus limites. 1992. 337f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia. Rio de Janeiro, 1992.

LIMA, Ivan Costa. Pedagogia interétnica: uma proposta do movimento negro em Salvador (1974 – 1990). In: OLIVEIRA, Iolanda, SILVA, Petronilha B.G; PINTO, Regina P. (Org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2005. p. 40 – 52.

LOPES, Ademil. **Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola de São Carlos**. São Carlos - SP: EDUFSCAR, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Artes médicas, Porto Alegre, 1997.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, n. 147, p.1, ago. 2002.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-70.

MORAES, Raquel et al. Socialização parental e valores: um estudo com adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n.1, p. 167- 177, 2007.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. O que a Mulata tem a ver com a Senhora Aparecida? – Discursos sobre cor, raça e gênero no Brasil (na virada do século XIX e do XX). **Humanitas**. v. 20, n. 1 / 2, p. 07 – 27, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**: Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, p. 51 - 56, jan. 2004. Entrevista concedida à Revista Estudos Avançados.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DO CONCURSO NEGRO E EDUCAÇÃO, 1., São Paulo, [s.d.]. Palestra.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NADAL, Carla Marlise Silva. **A resiliência ao longo da vida de afro descendentes**. 2007. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, RS, 2007.

NIEMEYER, A. M.e SILVA, M. J. S. O Que o silêncio revela: um estudo sobre a juventude negra em escolas públicas da periferia paulistana. Bahia, 2000. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O DESAFIO DA DIFERENÇA, ARTICULANDO GÊNERO, RAÇA E CLASSE, 1., 2000, Bahia. **Anais eletrônicos...** Bahia:, Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0197.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Fabiana. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B.G; PINTO, Regina P. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa; ANPED, 2005. p. 29 – 39.

OLIVEIRA, Maria Cláudia S. Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, maio/ago. 2006. p. 427.

OLIVEIRA Raphael S.; OLIVEIRA, Janete Marília Gentil Coimbra. Expansão da área metropolitana de Belém-Pa: uma análise da verticalização no município de Ananindeua. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E IV ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 8., 2006, Paraíba. **Anais...**Paraíba: Universidade do Vale do Paraíba, 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. A Geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, Sergei (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 21 – 35.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 88.

PAOLO, Pasquale Di. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia**. Belém: Conselho de Cultura, 1985

PANSARELLI, Daniel. A filosofia dusseliana da libertação e sua ética. **Revista Urutagua**, v.1, n. 4, maio 2002. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/04fil_daniel.htm>. Acesso em: 21 jul. 2008.

PARÁ. Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças, Diretoria de Estudos, Pesquisas e Informações Sócio-Econômicas; Gerência de Base de Dados Estatísticos do Estado. **Estatística Municipal – Ananindeua**, 2007.

PASSOS, Joana Célia. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: REUNIÃO DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2006. p. 12.

PAZ, Vanilson Oliveira. **O Município e a organização da educação**: caminhos e desafios da criação e implantação do sistema municipal de ensino de Ananindeua-Pa. 2009. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

PEREIRA, Gisely Botega **Relações raciais nos contextos educativos**: implicações na constituição do auto-conceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à Brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp; Estação Ciência, 1996.

PINHO, Vilma Aparecida. Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2006, Caxambu / MG. **Anais....** Caxambu/MG, 2006.

PINTO, Regina. P.; SILVA, Petronilha. Beatriz. G. e. Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. 1 CD – ROM.

PRATA, Elisângela Maria M; SANTOS, Manoel Antônio dos. Adolescência: Relacionamento familiar e futuro. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 103-114, 2007. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/revistas/paideia/paboutj.htm>>. Acesso em: 9 abr.2009.

RAMOS, Silvia. **Mídia e Racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

RIBEIRO, C. M. As pesquisas sobre o negro e a Educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...**Caxambu/MG: Anped, 2005. p. 9.

RIBEIRO, Flávia. Ananindeua, município que trabalha para crescer. **Diário do Pará**, Belém, 3 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.diariodopara.com.br/>>. Acesso em: 24 de set. 2008.

RICCI, Magda. Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF . Rio de Janeiro. v. 22, p. 21 – 30, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2007.

ROCQUE, Carlos. **Cabanagem: epopéia de um povo**. Belém: Imprensa Oficial, 1984, 2 v.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina P.; NEGRÃO, Esmeralda V. **A situação educacional de negros (pretos e pardos)**. São Paulo: 1986, Relatório de Pesquisa. Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 3. ed. rev. ampl. Belém: IAP: Programa Raízes, 2005.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Escravidão e Liberdade na Amazônia: notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano. In: ENCONTRO ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL,3., 2007, Florianópolis- SC. **Anais...** (CD-ROM). São Leopoldo/RS : Oikos Editora, 2007. v. 1.

SANTOS, M. T.; CANEN, A. Desafiando o Preconceito Racial: a escola como organização multicultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2007.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra**: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). 2009. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SHCWARCZ, Lilia Moritz e REIS, L.V.S. **Negras imagens**: ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 1995.

SHCWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 – 38

SILVA JUNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Maria Aparecida. Um olhar sobre a representação da escola para as mulheres negras adolescentes. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. **Dados**, n. 24, 1981.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SILVA, Rosangela Souza. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: OLIVEIRA, Iolanda; SILVA, Petronilha B.; PINTO, Regina P. (Org.) **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas.** São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005. p. 94 – 105.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda. Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. GT 21 - **Trabalhos Encomendados**, 2007.

SOUZA, Elizabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001. p. 39 – 64.

SOUZA, Elizabeth Fernandes. Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., **Anais...** Poços de Caldas/MG: Anped, 2003.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

UNICEF, AYRTON SENNA, ITAÚ SOCIAL. Adolescentes e Jovens do Brasil: Participação Social e Política. 2007. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/voz2007.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v.5).

VIEIRA, Francisco Sandro S. Do eurocentrismo ao afropessimismo: Reflexão sobre a construção do imaginário da “África” no Brasil. **Em Debate** Rio de Janeiro. v. 03, 2006. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>> Acesso em: 27 jan. 2010.

VON MARTIUS, Carl Friedrich Phillip. Como se deve escrever a história do Brasil, **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, n. 6, p. 381-403, 1845.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 84. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/bpp>>. Acesso em: 16 mar. 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 06 mar. 2009.

WATARAI, Felipe; ROMANELLI, Geraldo. Trabalho e identidade de adolescentes do sexo masculino de camadas populares. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2005.

APÊNDICES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA – QUESTIONÁRIO I

DATA: __/__/2009.

- 1-** QUAL SEU NOME? _____
- 2-** QUAL SUA IDADE? _____ QUAL SUA SÉRIE E TURMA? _____
- 3-** QUAL SEU SEXO: () FEMININO () MASCULINO
- 4-** QUAL SUA COR/RAÇA?
 () PRETO () PARDO () BRANCO
 () AMARELO () INDÍGENA
 () OUTRA: Especificar _____
- 5-** QUAL A ATIVIDADE PROFISSIONAL QUE SEUS PAIS EXERCEM?
 PAI: _____
 MÃE: _____
- 6-** QUAL O LOCAL DE TRABALHO DE SEUS PAIS?
 PAI: _____
 MÃE: _____
- 7-** QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEU PAI OU RESPONSÁVEL?
 () ENSINO SUPERIOR
 () ENSINO MÉDIO COMPLETO
 () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
 () ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
 () ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
 () ALFABETIZADO
 () NÃO ALFABETIZADO
 () NÃO SEI INFORMAR
- 8.** QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE OU RESPONSÁVEL?
 () ENSINO SUPERIOR
 () ENSINO MÉDIO COMPLETO
 () ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
 () ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
 () ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
 () ALFABETIZADA
 () NÃO ALFABETIZADA
 () NÃO SEI INFORMAR

- 9- QUAL A RENDA MENSAL RECEBIDA POR SUA FAMÍLIA?
() 1 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS
() 4 A 6 SALÁRIOS MÍNIMOS
() 7 A 10 SALÁRIOS MÍNIMOS
() ACIMA DE 10 SALÁRIOS MÍNIMOS
() NÃO SEI INFORMAR
- 10- QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DE SUA MORADIA
() ALVENARIA () PRÓPRIA
() MADEIRA () ALUGADA
() OUTROS MATERIAIS () ÁREA DE OCUPAÇÃO
() CEDIDA OU EMPRESTADA
- 11- QUAIS AS ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER PREFERIDAS POR SEU PAI OU RESPONSÁVEL?

- 12- QUAIS AS ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER PREFERIDAS POR SUA MÃE OU RESPONSÁVEL?

- 13- QUAIS SÃO SUAS ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER PREFERIDAS?

- 14- ASSINALE OS ITENS QUE VOCÊ POSSUI EM SUA CASA:
() TELEVISOR () APARELHO DE SOM
() RÁDIO () TELEFONE FIXO
() TELEFONE CELULAR () CÂMERA DIGITAL
() CÂMERA ANALÓGICA () FILMADORA DIGITAL
() FILMADORA ANALÓGICA () IPOD
() *VIDEO GAME* () MP3
() MP 4 () MP 5
() MP 7 () COMPUTADOR
() *NOTEBOOK* () *ACESSO A INTERNET*
() OUTROS: _____

15- QUEM SÃO SEUS MELHORES AMIGOS NA SALA DE AULA?

16- QUEM SÃO SEUS MELHORES AMIGOS NA ESCOLA?

17- QUANTOS ALUNOS PRETOS EXISTEM EM SUA SALA DE AULA?
IDENTIFIQUE-OS.

18- QUANTOS ALUNOS BRANCOS EXISTEM EM SUA SALA DE AULA?
IDENTIFIQUE-OS.

19- QUANTOS ALUNOS PARDOS EXISTEM EM SUA SALA DE AULA?
IDENTIFIQUE-OS.

20- QUANTOS ALUNOS INDÍGENAS EXISTEM EM SUA SALA DE AULA?
IDENTIFIQUE-OS.

21- QUANTOS ALUNOS AMARELOS EXISTEM EM SUA SALA DE AULA?
IDENTIFIQUE-OS.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA – QUESTIONÁRIO II

DATA: __/__/2009.

1- QUAL SEU NOME? _____

2- QUAL SUA COR/RAÇA?

() PRETO () PARDO () BRANCO

() AMARELO () INDÍGENA () OUTRA: Especificar _____

3- HÁ PESSOAS NA SUA TURMA, OU NA ESCOLA, CUJA POPULARIDADE FAZ COM QUE TODOS QUEIRAM ESTAR EM SUA COMPANHIA?

() SIM () NÃO

4- O QUE VOCÊ ACHA QUE INFLUENCIA NO FATO DE ALGUNS ELEMENTOS DA TURMA, OU DA ESCOLA, SEREM MAIS ESCOLHIDOS COMO AMIGOS?

5- O QUE VOCÊ ACHA QUE INFLUENCIA NO FATO DE ALGUNS ELEMENTOS DA TURMA, OU DA ESCOLA, SEREM MENOS ESCOLHIDOS COMO AMIGOS?

6- VOCÊ SE CONSIDERA POPULAR ENTRE SEUS COLEGAS? POR QUÊ?

7- QUE CARACTERÍSTICAS VOCÊ APRECIA EM UMA PESSOA QUE TORNAM AGRADÁVEL ESTAR EM SUA PRESENÇA? (ordene a 1ª, 2ª e 3ª características de acordo com sua preferência)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> POPULARIDADE | <input type="checkbox"/> BOA CONVERSA |
| <input type="checkbox"/> GOSTAR DE AGITAR | <input type="checkbox"/> TRANQUILIDADE |
| <input type="checkbox"/> ASPECTOS FÍSICOS | <input type="checkbox"/> COMPANHEIRISMO |
| <input type="checkbox"/> GOSTAR DE ESTUDAR | <input type="checkbox"/> ASPECTOS FINANCEIROS |
| <input type="checkbox"/> GOSTAR DE BRINCAR | <input type="checkbox"/> SER CONFIDENTE |
| <input type="checkbox"/> AFINIDADES | <input type="checkbox"/> SER DIFERENTE DE TODOS |
| <input type="checkbox"/> OUTROS: _____ | |

8- QUAIS DESTAS CARACTERÍSTICAS VOCÊ ACHA QUE POSSUI?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> POPULARIDADE | <input type="checkbox"/> BOA CONVERSA |
| <input type="checkbox"/> GOSTAR DE AGITAR | <input type="checkbox"/> TRANQUILIDADE |
| <input type="checkbox"/> ASPECTOS FÍSICOS | <input type="checkbox"/> COMPANHEIRISMO |
| <input type="checkbox"/> GOSTAR DE ESTUDAR | <input type="checkbox"/> ASPECTOS FINANCEIROS |
| <input type="checkbox"/> GOSTAR DE BRINCAR | <input type="checkbox"/> SER CONFIDENTE |
| <input type="checkbox"/> AFINIDADES | <input type="checkbox"/> SER DIFERENTE DE TODOS |
| <input type="checkbox"/> OUTROS: _____ | |

9- QUE CARACTERÍSTICAS VOCÊ NÃO APRECIA EM UMA PESSOA QUE TORNAM DESAGRADÁVEL ESTAR EM SUA PRESENÇA?

(ordene a 1ª, 2ª e 3ª características de acordo com sua preferência)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> IMPOPULARIDADE | <input type="checkbox"/> NÃO SABER CONVERSAR |
| <input type="checkbox"/> SER MUITO RETRAÍDO | <input type="checkbox"/> AGITAÇÃO |
| <input type="checkbox"/> ASPECTOS FÍSICOS | <input type="checkbox"/> NÃO FAZER AMIGOS |
| <input type="checkbox"/> NÃO GOSTAR DE ESTUDAR | <input type="checkbox"/> ASPECTOS FINANCEIROS |
| <input type="checkbox"/> NÃO GOSTAR DE BRINCAR | <input type="checkbox"/> BAIXA AUTOESTIMA |
| <input type="checkbox"/> POUCOS TRAÇOS EM COMUM | <input type="checkbox"/> SER DIFERENTE |
| <input type="checkbox"/> OUTROS: _____ | |

10- QUAIS DESTAS CARACTERÍSTICAS VOCÊ ACHA QUE POSSUI?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> IMPOPULARIDADE | <input type="checkbox"/> NÃO SABER CONVERSAR |
| <input type="checkbox"/> SER MUITO RETRAÍDO | <input type="checkbox"/> AGITAÇÃO |
| <input type="checkbox"/> ASPECTOS FÍSICOS | <input type="checkbox"/> NÃO FAZER AMIGOS |
| <input type="checkbox"/> NÃO GOSTAR DE ESTUDAR | <input type="checkbox"/> ASPECTOS FINANCEIROS |
| <input type="checkbox"/> NÃO GOSTAR DE BRINCAR | <input type="checkbox"/> BAIXA AUTOESTIMA |
| <input type="checkbox"/> POUCOS TRAÇOS EM COMUM | <input type="checkbox"/> SER DIFERENTE |
| <input type="checkbox"/> OUTROS: _____ | |

11- VOCÊ ACHA QUE EXISTE ALGUM TIPO DE DISCRIMINAÇÃO ENTRE SEUS COLEGAS? QUAIS?

ACHO QUE NÃO EXISTE DISCRIMINAÇÃO ENTRE MEUS COLEGAS

SIM, ACHO QUE EXISTE DISCRIMINAÇÃO ENTRE MEUS COLEGAS POR CAUSA DE:

COR OU RAÇA

OPÇÃO SEXUAL

GÊNERO

SEREM PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

OUTRAS _____

12- VOCÊ JÁ VIU OU SOFREU ALGUMA DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA?

NÃO. NUNCA SOFRI DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA E NUNCA VI NINGUÉM SOFRÊ-LA.

NÃO. NUNCA SOFRI DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA, MAS JÁ VI COLEGAS SENDO ALVO DE DISCRIMINAÇÃO.

SIM, JÁ SOFRI DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA E JÁ VI OUTROS COLEGAS SOFREDO-A.

SIM, JÁ SOFRI DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA, MAS NUNCA VI NINGUÉM SOFRÊ-LA.

13- EM CASO DE TER SOFRIDO, OU PRESENCIADO AÇÕES DISCRIMINATÓRIAS, DESCREVA COMO FOI.

14- COMO VOCÊ SE SENTIU, OU COMO IMAGINA QUE SE SENTE UMA PESSOA DISCRIMINADA?



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA – ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

DATA: __/__/2009.

LOCAL: _____

HORA INÍCIO: _____

HORA TÉRMINO: _____

PARTICIPANTES: _____

- CONSIDERAÇÕES SOBRE A AMIZADE
- OPINIÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AMIZADE NO DESEMPENHO
ESCOLAR
- CONSIDERAÇÕES SOBRE OS APELIDOS
- CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ISOLAMENTO DE
ALUNOS NA ESCOLA
- PERCEPÇÕES SOBRE A DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA
- AUTOCLASSIFICAÇÃO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que autorizei o (a) adolescente sob minha responsabilidade a participar da pesquisa de campo referente ao trabalho intitulado **RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA**: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar.

Afirmo que este (a) aceitou participar por sua própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fomos informados (as) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, consiste em analisar as representações que os adolescentes negros possuem acerca das relações sociais que estabelecem em sua escola.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio de participação em Grupos de Discussão as quais serão gravadas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou sinta que o (a) adolescente em questão foi prejudicado (a), poderei contatar a pesquisadora responsável, pelos telefones (91) 3277.1761 / (91) 9185.9951, ou pelo email nicelmasoares@uol.com.br.

A pesquisadora me ofertou uma cópia assinada deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Fomos ainda informados (as) da possibilidade de nos retirarmos dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrermos quaisquer sanções ou constrangimentos

Ananindeua, ____ de _____ de 2009.

Assinatura do (a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CESSÃO DE DIREITOS DE USO E DIVULGAÇÃO DE IMAGENS

Escola em Regime de Convênio Instituto Bom Pastor

Ananindeua – PA

Pelo presente documento, eu _____

_____, nacionalidade _____,

naturalidade _____ estado civil _____,

carteira de identidade nº _____, emitida pela _____,

domiciliada e residente na cidade de _____, na _____

declaro ceder à pesquisa intitulada **“RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar”**, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, os direitos de divulgação das fotos realizadas no âmbito da instituição de ensino na qual trabalho, obtidas entre 21 de novembro de 2008 e 11 de maio de 2009, na cidade de Ananindeua, estado do Pará, totalizando 25 (vinte e cinco) fotos. A pesquisa fica, conseqüentemente, autorizada a utilizar, publicar e disponibilizar para fins acadêmicos e culturais as mencionadas fotos ou imagens no todo ou em parte, editadas ou não, bem como permitir a terceiros o acesso a estas para fins idênticos e distribuição.

Ananindeua, _____ de novembro de 2009.

As ilustrações que compõem o mosaico da capa foram gentilmente cedidas pela direção de uma das escolas investigadas e integram o conjunto de trabalhos produzidos pelos alunos na Oficina de Estamparia promovida por ocasião da Semana da Consciência Negra em 2008.