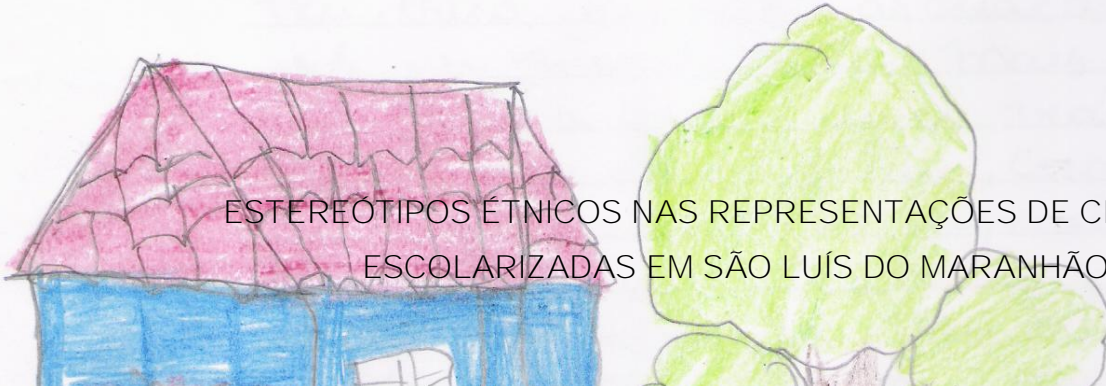


KARLA CRISTINA SILVA SOUSA

ESTEREÓTIPOS ÉTNICOS NAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS
ESCOLARIZADAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO



SÃO LUÍS
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARLA CRISTINA SILVA SOUSA

ESTEREÓTIPOS ÉTNICOS NAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS
ESCOLARIZADAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

São Luís
2009

Sousa, Karla Cristina Silva

Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão/ Karla Cristina Silva Sousa. – São Luís, 2009.

190f.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientador: João de Deus Vieira Barros.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Educação, 2009.

1. Educação infantil – Racismo – São Luís-MA 2. Estereótipos étnicos 3. Representações sociais I. Título

CDU 37.06-053.5 (812.1)



KARLA CRISTINA SILVA SOUSA

ESTEREÓTIPOS ÉTNICOS NAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS
ESCOLARIZADAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

São Luís
2009



KARLA CRISTINA SILVA SOUSA

ESTEREÓTIPOS ÉTNICOS NAS REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS
ESCOLARIZADAS EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Universidade Federal do Maranhão
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros

Aprovada em 18/02/2009

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof. Dr. Norton Figueiredo Corrêa
Doutor em Ciências Sociais
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a Dr^a. Iran de Maria Leitão Nunes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof^a Dr^a. Marilete Geralda da Silva
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

São Luís
2009

*Aos meus pais João Carlos e Maria do Amparo
Aos meus irmãos Li-Chang Shuen, Scarlet,
Rossini, Di Stefano e Stefhany*

AGRADECIMENTOS

Nesta Dissertação admito que o trabalho de pesquisa, isto é, o ato de pesquisar é um processo complexo e, devido a isto, o pesquisador no momento da escrita, no momento da tradução, interpretação e análises dos dados obtidos encontra-se muitas das vezes sozinho. Na realidade o ato de escrever é um processo muito doloroso, é quando temos que por à mostra a construção de nosso objeto. Mas mesmo suplicando para ficar completamente só, completamente isolado, o pesquisador não consegue. Não consegue pelo simples fato de nós seres humanos sermos essencialmente sociais, logo, necessitamos de outros seres humanos para nos dar sentido à própria vida. É impossível separar a vida de pesquisadora da vida de professora, de estudante, de filha, de amiga, de namorada, enfim, é impossível isolar-se por completo. Por isto, quero agora compartilhar meus agradecimentos com àquelas pessoas que mesmo sob meus suplícios para me deixarem só, insistiram em me acompanhar nesta longa e dolorosa caminhada, mas, prazerosa por sinal. Ao colocar o último ponto, na última página deste estudo, tenho a certeza de que o meu dever está cumprido em parte, sim em parte, pois sei que somente esta é uma pausa, pois uma nova caminhada há de começar. Quero de coração agradecer àquelas pessoas que nos momentos nos quais desejei desistir ou mesmo pensei não ter mais força para continuar me incentivaram, não me deixaram no meio do caminhar.

Começo a agradecer primeiro a Deus por me permitir estar aqui compartilhando este momento com as pessoas que amo;

Às crianças que gentilmente participaram da pesquisa;

À Fapema pelo período em que a pesquisa recebeu o apoio financeiro da instituição;

Agradeço à professora Doutora Maria Cecília Sanchez Teixeira pelas significativas contribuições durante a qualificação, não tenho palavras adequadas para mostrar minha gratidão;

Ao professor Doutor João de Deus Vieira Barros, por ser essa pessoa essencialmente humana e sensível, por ser mais que um orientador, por ser um ser de Luz; Por apesar de ter perdido no ano de 2008 o pai e a irmã, não desisti de caminhar comigo! Obrigada por me dizer que a penúltima versão que lhe entreguei da dissertação estava horrível, para muitos isto seria um balde de água fria, para mim funcionou como um incentivo, fazendo-me rever minhas próprias análises, se não tivesse dito que a dissertação estava horrível, esta nova versão, acredito que bem melhor, não estaria aqui escrita. Esta Dissertação é para você, pois é fruto de minhas e tuas dificuldades existenciais!

À professora Doutora Iran de Maria Leitão Nunes, por significativas contribuições durante a qualificação e por ser essa pessoa agradabilíssima;

À professora Doutora Maria Alice Melo, coordenadora do Mestrado em Educação, que, apesar do ar sério, nunca deixou de nos incentivar e nos cobrar!!!! Obrigada, se você não tivesse nos cobrado para cumprir os prazos não estaria aqui hoje!!!!

À Josuedna, mais do que secretária do curso, uma mãe para todos nós. Não conheço pessoa mais bondosa do que você. Nunca me esquecerei de tua ajuda quando mais precisei,, do teu apoio, do teu carinho e porque não dizer do teu amor? Só posso dizer que te amo, querida.

À Gisele, outra mais do que secretária, um anjo que sempre deixa tudo organizado em nossas vidas. Obrigada por organizar nossa vida bagunçada!!!!

A Célia, por ser uma menina extremamente amorosa, por cuidar de todos nós no Mestrado, por se preocupar conosco. Obrigada mesmo, só Deus para fazer uma criatura maravilhosa como você;

À professora Doutora Adelaide Ferreira Coutinho, por ser muito mais do que uma professora neste Mestrado, por ser nossa companheira de patuléia, por ser essa pessoa maravilhosa a quem amo muito. Você é realmente uma Doutora em alegria;

À professora Doutora Maria de Fátima Gonçalves, por me ensinar o que é pesquisar e por ser mais que professora, por ser amiga;

À professora Doutora Maria da Conceição Brenha Raposo, por me ensinar que a organização acadêmica é essencial para quem se propõe pesquisar, apesar do ar sério, você é uma pessoa tocante para quem tem a oportunidade de te conhecer;

A todos os vinte e dois professores do Mestrado em Educação, vocês são mais do que Mestres, são amigos.

À 8ª (oitava) Turma de Mestrado em Educação, vocês são o que de melhor há em mim mesma em termos de solidariedade e amizade; Compartilhamos alegrias e dores entre nós, mas saímos vencedores, pois continuamos caminhando;

À Angélica Maria Frazão de Souza por ser muito mais do que uma amiga adquirida no Mestrado, por ser uma mãe, por me adotar como filha e comigo compartilhar alegrias e tristezas, mas, sobretudo por me divertir de um modo que ninguém mais faz; Essa Dissertação também é sua.

À Márcia Cordeiro Costa, mais que uma amiga de Mestrado, uma irmã, com quem compartilhei suas dores, com quem aprendi a amar sua filha como se minha fosse, com quem aprendi que solidariedade e humildade são essenciais, pois, nunca me esquecerei do teu ato humilde ao me agradecer por ter sido aprovada na prova de Língua Estrangeira – Espanhol, aqui do Mestrado. Não necessitavas me agradecer, só teu sorriso e tua felicidade já me alegraram o coração. Adoro-te minha querida;

O Márcio Duarte Cutrim, meu amigo de longas datas, desde o curso de Pedagogia. Por acreditar mais em mim do que eu mesma. Por ter me incentivado a fazer o Mestrado e, sobretudo a concluí-lo; tenho por ti amor infinito e grato, caro amigo.

À Katiuscia do Nascimento Silva, pela grande contribuição durante a pesquisa de campo;

À Diulinda Pavão por me ajudar constantemente na execução da pesquisa de campo;

O João Rubens por manter uma admiração em minha pessoa fora do comum; por me fazer acreditar que iria conseguir terminar apesar de tudo, para ti não tenho palavras. Agradeço todos os dias por estar em minha vida.

À Raimunda Nonata, Jacksson e Jadson, família de negros, vencedores assim como eu, por serem minha família do coração desde que eu tinha quatro anos de idade. Por me incentivarem e acreditarem em mim;

Agora por fim, porque primeiro, agradeço à minha família, por passarmos muitas dificuldades juntas. Por vencermos o estado de miséria e mudarmos nossos destinos juntos. Só nós sabemos quantas dificuldades passamos para estarmos aqui neste momento.

À minha irmã Li-Chang Shuen, Doutoranda em Ciência Social pela Universidade de Brasília, por ser responsável por tudo que hoje sou. Se hoje tenho alguma coisa na vida devo tudo isso a você. Você é o exemplo de que quem corre atrás de seus sonhos consegue alcançá-los; até que me provem o contrário, você é a pessoa mais inteligente que conheço;

À minha irmã Scarlet, por ter paciência em arrumar minhas bagunças!!!!

Aos meus dois irmãos Rossini e Di Stefano por me levarem e me buscarem de carro seja na universidade, seja em outra parte, sem reclamar!

A minha irmã caçula Stefhany, por ser dona de uma risadinha que me alegra nos momentos de cansaço!!

À minha mãe, Amparo, por insistir em deixar viver. Você é a prova de que o amor de mãe para com um filho não finda jamais. Mesmo quando eu insistia em morrer nas minhas crises de asma, você estava ali, junto, lutando para que eu continuasse viva.

Ao meu pai, por apesar de ser negro, pedreiro, pobre e analfabeto, ou seja, todos os estereótipos reunidos em relação ao negro, nunca deixar de acreditar na educação. Obrigada por me fazer ir à escola mesmo diante das dificuldades econômicas. Obrigada por me ensinar que para se ter uma boa casa, devemos começar do alicerce sólido. Você pode sentir orgulho de seus filhos, pois tua luta para que todos estudassem em escola pública teve resultados. Talvez você seja um dos raros negros, pobres, analfabetos, pedreiros que possui seis filhos todos em escola pública. Dos seis, uma Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília, um graduando em História pela Universidade Federal do Maranhão, um graduando em Geografia pela Universidade Federal do Maranhão, uma graduanda em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão, e, agora, uma Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. A outra filha ainda é muito criança, não é mesmo? Obrigada pai por acreditar na Educação, ela realmente faz diferença.

E a todos vocês que me acompanharam ainda tenho umas últimas palavras a lhes dedicar:

*“O que passou não conta?
Indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
com sua garra e seu mel.
Por isso é que agora vou assim
no meu caminho.
Publicamente andando.
Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho”.*

*(Trecho da poesia “A vida verdadeira”,
de Thiago de Mello, in: Vento Geral, Rio
de Janeiro, Civ. Brasileira, 1984, p. 213-216)*

*A cor universal é negra
pela ausência e essência
da absorção do corpo
É delito conflito abjeto em nós
A cor ausente de luz negra
pluraliza o verbo
Colori o infinito
em perfeito vazio
em tempo espaço universo*

(Pluralismo, Jorge Amâncio. A poesia do negro, 2007).

RESUMO

Nesta Dissertação discuto os estereótipos étnicos. Os estereótipos étnicos não vinculados à narrativa dos adultos, mas sim à narrativa das crianças. Tento observar mais de perto como as crianças fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir do objeto representado. A pesquisa foi realizada com crianças entre as idades de 9 a 10 anos cursantes do 2º ciclo do ensino fundamental de uma escola pública municipal da periferia de São Luís/MA. Embora o foco da pesquisa não fosse fazer uma avaliação do impacto do mundo escolar nas representações dos estereótipos étnicos por crianças, optei por delimitar a investigação pelo recorte escolar porque entendo que as representações são afetadas pelo ambiente no qual as crianças estão inseridas. Escolhi adentrar o mundo das crianças, o mundo da infância, a partir de diálogos, desenhos, brincadeiras, como estímulo para que elas pudessem falar sobre si, sobre o outro, sobre o eu diferente de mim. A escolha do foco sobre crianças de 9 a 10 anos decorre do desejo de saber como estas crianças estariam representando os negros, como estariam representando os estereótipos étnicos a partir de suas vivências, experiências, crenças e valores. Trabalhar com estas crianças explica-se também pelo fato da pesquisadora ter atuado como professora desta faixa etária, o que a deixa mais intrigada na diferença que um ano pode fazer na vida das crianças em suas representações. Aliado a este aspecto, lembro que alguns estudos apontam que após os sete anos as crianças tornam-se menos preconceituosas, devido à aquisição de novas estruturas cognitivas e o amadurecimento das já existentes. A minha convicção de que o conjunto de crenças, valores, atitudes e concepções das crianças acerca dos estereótipos não são puramente individuais, levou-me à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e ao Paradigma do Pensamento Complexo de Edgar Morin para basear minhas análises. Utilizo os métodos associativos os quais envolvem apresentação de um termo indutor o qual foi associado livremente pelos sujeitos, de modo a obter a frequência, posição e importância dos temas em relação ao tema indutor. É a chamada técnica da livre associação (Abric, 1994) consistindo em apresentar uma palavra indutora aos sujeitos solicitando aos mesmos que produzam palavras, expressões, adjetivos que lhe vêm à mente sobre ela. Abric (1994) destaca que o caráter espontâneo desta técnica permite ao pesquisador captar os elementos constitutivos do conteúdo da representação social. Concluo que no caso específico das representações sociais das crianças em relação aos estereótipos étnicos, estas se relacionam com a escola e participam de uma teia de significados e sentidos que vão além do tempo-espaço escolar, ou seja, a representação social dos estereótipos étnicos é efeito/causa de um contexto social de um grupo de crianças, num determinado processo de interação social que se dá em meio a um determinado espaço (escola) e além deste.

Palavras-chave: Estereótipos. Representações Sociais. Racismo. Preconceito.

SUMMARY

In this essay I discuss the ethnic stereotypes. I discuss not the ethnic stereotypes linked to the adults' narratives, but those linked to children's narratives. I try to notice how children do social representations of black people and how they share their beliefs and values from the represented object. The research was made with 9, 10-years-children attending to the second class of elementary education of a public school at the periphery of São Luís/MA. Although the focus is not to make an impact evaluation of the school world in the representations of ethnic stereotype made by children, I did an option by limiting the research in the school cutting because I understand that such representations are affected by the environmental in which children are inserted. I chose to enter in the children world, the childhood world, from dialogues, drawings and jokes, as a stimulus to they speak about themselves, about the other, about the "I" different from "me". The choice of the focus on children from 9 to 10 years old is due the will to know how these children would be representing black people, how they would be representing ethnic stereotypes from their livings, experiences, beliefs and values. We also explain working with these children due the researcher be a teacher to students in this age. That fact makes her more intrigued about the difference that one year can make in the life of the children in their representations. Ally to this aspect, we remember that some researches point that after the age of seven years children become less prejudiced due to new cognitive structures they acquire and the process of maturing those which already exist. My conviction that a set of beliefs, values, attitudes and conceptions of the children on stereotypes are not merely individual. This conviction led me to Serge Moscovici's Theory of Social Representations and to Edgard Morin's Paradigm of Complex Thought in order to base my analysis. In the present work we use associative methods which involve the presentation of a leading term that would be freely associated by the characters, in order to we get the frequency, position and importance of themes in relation to the leading theme. It is the so-called technique of free association (Abric, 1994), which consists in presenting a leading word to the individuals asking them to produce words, expressions, adjectives that come to their mind about the leading word. Abric (1994) highlights that the spontaneous characteristic of this method allows the researcher to catch the constitutive elements of the contents of the social representations. We conclude that in the specific case of social representations of children in relation to ethnic stereotypes that these children relate to school and take part in a web of meanings and senses that are farther from school time and space. In other words, social representation of ethnic stereotypes is effect/cause of a social context of a group of children, in a specific process of social interaction that happens in a specific space (school) and farther on.

Key words: Stereotypes. Social Representations. Prejudice.

SUMÁRIO

| | p |
|---|-----|
| LISTA DE FIGURAS..... | 10 |
| LISTA DE TABELAS..... | 12 |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | 13 |
| PRIMEIRAS PEGADAS..... | 14 |
| 1 A CAMINHADA..... | 21 |
| 2 A ENTRADA..... | 72 |
| 2.1 Sobre o estereótipo: uma erva daninha | 72 |
| 2.1 Estereótipo e Representação social: uma relação estreita | 77 |
| 3 O RECREIO..... | 95 |
| 3.1 Indicando um caminho..... | 95 |
| 3.2 A escola: o espaço na percepção dos sujeitos-atores | 97 |
| 3.3 Os sujeitos..... | 128 |
| 4 A SAÍDA..... | 141 |
| 4.1 As representações a respeito dos negros..... | 141 |
| 4.2 Como as crianças representam negros e brancos: o processo de ancoragem e objetivação que dão força à estereotipia étnica | 146 |
| UM TEMPINHO NO PORTÃO..... | 187 |
| APÊNDICES..... | 194 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 204 |

LISTA DE FIGURAS

p

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº32..... | 67 |
| Figura 2: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº2..... | 68 |
| Figura 3: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº3..... | 69 |
| Figura 4: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº1..... | 98 |
| Figura 5: Representação da escola como um esquema simples..... | 99 |
| Figura 6: Representação da escola enquanto espaço disciplinador destinado ao saber..... | 101 |
| Figura 7: Representação da escola enquanto espaço de amizade..... | 102 |
| Figura 8: Representação da professora enquanto possuidora do saber..... | 103 |
| Figura 9: Representação do espaço escolar como local onde as pessoas se encontram..... | 104 |
| Figura 10: Representação por meio de legendas explicativas..... | 105 |
| Figura 11: Representação da escola como um local de harmonia..... | 106 |
| Figura 12: Representação da escola no geral..... | 114 |
| Figura 13: Representação da escola como extensão da família..... | 115 |
| Figura 14: Representação da criança por características psicológicas..... | 130 |
| Figura 15: Representação da criança por hábitos..... | 131 |
| Figura 16: Representação da criança sem mencionar seu grupo étnico..... | 132 |
| Figura 17: Opção pela cor morena clara para representar seu pertencimento étnico..... | 134 |
| Figura 18: Opção pela cor morena para representar seu pertencimento étnico..... | 135 |
| Figura 19: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº18..... | 146 |
| Figura 20: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº18, segunda parte..... | 147 |
| Figura 21: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº60..... | 148 |
| Figura 22: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº60, segunda parte..... | 149 |
| Figura 23: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº28..... | 150 |
| Figura 24: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº28, segunda parte..... | 151 |
| Figura 25: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº47..... | 152 |
| Figura 26: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº47, segunda parte..... | 153 |
| Figura 27: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº35..... | 155 |
| Figura 28: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº35, segunda parte..... | 156 |
| Figura 29: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº10..... | 157 |
| Figura 30: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº10, segunda parte..... | 158 |
| Figura 31: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº55..... | 159 |
| Figura 32: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº55, segunda parte..... | 160 |
| Figura 33: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº07..... | 162 |
| Figura 34: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº07, segunda | |

| | |
|---|-----|
| parte..... | 163 |
| Figura 35: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº31..... | 165 |
| Figura 36: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº31, segunda parte..... | 165 |
| Figura 37: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº12..... | 167 |
| Figura 38: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº12, segunda parte..... | 168 |
| Figura 39: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº59..... | 169 |
| Figura 40: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº59, segunda parte..... | 170 |
| Figura 41: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº27..... | 172 |
| Figura 42: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº27, segunda parte..... | 173 |
| Figura 43: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº15..... | 174 |
| Figura 44: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº15, segunda parte..... | 175 |
| Figura 45: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº53..... | 176 |
| Figura 46: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº53, segunda parte..... | 177 |

LISTA DE TABELAS

p

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Palavras e expressões evocadas na livre associação..... | 70 |
| Tabela 2 - O sistema de categorias emergido em campo de pesquisa..... | 71 |
| Tabela 3 - Caracterização das crianças quanto à idade/cor/etnia/sexo..... | 129 |
| Tabela 4 – Caracterização das crianças quanto à cor de sua pele..... | 136 |
| Tabela 5 - Caracterização étnica das crianças conforme observação da pesquisadora..... | 136 |
| Tabela 6 – Representação do branco pelas crianças (pontos positivos e negativos)..... | 138 |
| Tabela 7 - Representação do negro pelas crianças (pontos positivos e negativos)..... | 138 |
| Tabela 8 – Campo semântico produzido pelas crianças..... | 144 |
| Tabela 9: Núcleo central e elementos periféricos dos estereótipos étnicos nas representações das crianças..... | 180 |
| Tabela 10: Mudanças significativas dos estereótipos étnicos dos brasileiros em relação ao negro..... | 183 |

LISTA DE GRÁFICOS

p

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de cor/raça preta por Unidades de Federação – 1999..... | 30 |
| Gráfico 2 - Distribuição da população por cor do Brasil -1999..... | 33 |
| Gráfico 3 - Proporção da população de cor/raça preta por Unidades de Federação – 1999..... | 33 |

PRIMEIRAS PEGADAS....

Nesta Dissertação discuto os estereótipos étnicos¹. Os estereótipos étnicos não vinculados à narrativa dos adultos, mas sim à narrativa das crianças. Tento observar mais de perto como as crianças fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir dos estereótipos étnicos.

Os termos étnico e raça são conceitos que trazem discussões no âmbito acadêmico no sentido de qual o melhor termo a ser utilizado quando se trabalha com a diversidade dos povos existentes. A categoria raça tem sido empregada como sinônimo de etnia, porém, considero raça e etnia de formas distintas. Alguns segmentos das Ciências Sociais consideram o termo raça carregado de significados opressores e que seu uso poderia perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre grupos humanos; rejeitam esta distinção, preferindo falar de etnia quando se referem às temáticas relacionadas à questão racial. O emprego do termo etnia (Guimarães, 1995), além de empobrecer as possibilidades de distinções analíticas, torna-se um meio de contornar as dificuldades de análise e posicionamento diante da categoria raça.

Revisitando o conceito de raça, a abordagem dada pela literatura científica sempre foi muito polêmica. De acordo com Harris (1977), raça é um conceito muito estudado e discutido pelas Ciências Sociais, como um conjunto de categorias cognitivas ou ideológicas e como um meio de explicar a estrutura sócio-cultural da humanidade. Ainda, segundo Harris (1977), o termo raça pode ser discutido a partir de dois contextos: raça social e raça biológica. Raça social se aplica às diferentes línguas, aos diferentes povos organizados por uma grande variedade de princípios, Nações-Estado, e, por agregados fenotipicamente diferenciados, mas geneticamente híbridos.

¹ Escrevo na primeira pessoa do singular por uma questão metodológica compartilhada por Gonçalves (2003, p.15) que afirma “o trabalho científico não é anônimo nem imparcial, mas tem autoria e, assim, posição demarcada no próprio campo científico. Uma tentativa de burlar a norma e esconjurar o fantasma positivista que entende a escritura (nos sentidos que tem este significante) como sinal da neutralidade axiológica”. É um meio que encontrei para tornar o meu texto científico mais próximo ao meu leitor. Denomino minha atitude, a exemplo de Gonçalves, de heresia ao positivismo que ainda impregna os nossos textos científicos.

O conceito de raça social adquiriu um valor maior perante o conceito de raça biológica, pois busca reunir populações fenotipicamente semelhantes ou não. As categorias raciais admitidas entre os brasileiros não são as mesmas utilizadas nos Estados Unidos da América. De acordo com Harris (1977), no Brasil, ao se diferenciar raças socialmente definidas, a atenção não é tão centrada nas características biológicas comuns, mas sim, nas características sócio-culturais, no que discorda Guimarães (1999), quando relata que não é possível aceitar a idéia de que no Brasil as discriminações são propriamente de classe e não de raça. Guimarães (1999, p.123) afirma que:

Para efeito das investigações, todavia, continua frutífera a hipótese interpretativa segundo a qual os grupos de cor brasileiros representam, antes de tudo, a segmentação da sociedade brasileira em dois blocos contíguos, mas estranhados entre si: elite e povo, ricos e pobres, cidadãos e excluídos, brancos e negros. Em outros termos, o racismo e o “preconceito de cor” são formas racializadas de naturalizar a segmentação da hierarquia social. A radicalização desta hierarquia pode, inclusive, ajustar-se, segundo as regiões e o tempo histórico (grifos do autor).

No Brasil, por exemplo, moreno é uma denominação dada tanto para brancos de pele queimada e cabelos escuros, quanto para pessoas mestiças (mulatos), até mesmo para negros com prestígio social. A classificação de cor é, quase sempre, traduzida pela população como algo ligado a status e posição social, mostrando uma tendência ao embranquecimento, já que ser branco pode garantir melhores condições sociais.

Adoto neste trabalho a categoria etnia numa perspectiva diferenciada da categoria raça. Entendo a etnia como um conceito mais amplo do que o de raça, na medida em que ele consegue tratar a dimensão cultural e histórica dos povos estudados. Nesta mesma análise, outro autor, referindo-se à etnia como uma categoria relacionada a aspectos culturais, define-a como uma “classificação de indivíduos em termos grupais, que partilham uma única herança social e cultural como costumes, idiomas, religião etc., transmitida de geração a geração” (Ferreira, 2000, p.50)².

² Sobre o assunto ver Guimarães. Preconceito racial: modos, temas e tempos, 2008; Sobre os negros ver MUNANGA. Superando o racismo na escola, 2005._____.Negritude: usos e sentidos. 1986; Freyre. Casa Grande & Senzala, 2008; Castro. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade, 2006; MEC. Diretrizes curriculares

Feita esta necessária distinção entre os dois termos, destaco que a pesquisa foi realizada com crianças entre as idades de 9 a 10 anos cursantes do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da periferia de São Luís/MA. Embora o foco da pesquisa não fosse fazer uma avaliação do impacto do mundo escolar nas representações dos estereótipos étnicos por crianças, optei por delimitar a investigação pelo recorte escolar porque entendo que as representações são afetadas pelo ambiente no qual as crianças estão inseridas, mas, advirto que não é intenção da pesquisa, num primeiro momento, avaliar quais os impactos do mundo escolar nas representações infantis sobre o estereótipo étnico. Assim, escolhi adentrar o mundo das crianças, o mundo da infância, a partir de diálogos e desenhos, como estímulos para que elas pudessem falar sobre si, sobre o outro, sobre o eu diferente de mim.

Trabalhar com estas crianças explica-se também pelo fato de a pesquisadora ter atuado como professora desta faixa etária, o que a deixa mais intrigada na diferença que um ano pode fazer na vida das crianças em suas representações. Aliado a este aspecto, alguns estudos apontam que após os sete anos de idade as crianças tornam-se menos preconceituosas, devido à aquisição de novas estruturas cognitivas e o amadurecimento das já existentes³. Mas, indago-me: será que isto é verdade?

Desse modo, os propósitos da pesquisa me remetem a buscar um abrigo conceitual em uma teoria que forneça explicações sobre os comportamentos individuais e sociais frente aos estereótipos. A minha convicção de que o conjunto de crenças, valores, atitudes e concepções das crianças acerca dos estereótipos não são puramente individuais, levou-me à Teoria das Representações Sociais e ao Paradigma do Pensamento Complexo.

Minha insatisfação com explicações puramente objetivas e imparciais para o estereótipo orientou-me na busca de um referencial teórico-metodológico que não separasse as dimensões individual e social do sujeito humano. Com as leituras empreendidas e o passar do tempo, sobretudo, aprofundando os estudos sobre a temática em questão, senti que o pensamento complexo e

nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2005.

³ França, Dalila Xavier, Monteiro, Maria Benedita. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. Brasília: MEC, 2001.

principalmente a teorias das representações sociais poderia ser a abordagem teórica que daria algumas respostas aos questionamentos da pesquisa.

É importante esclarecer não ser minha pretensão abordar todo o pensamento de Edgar Morin sobre o Paradigma do Pensamento Complexo, mas tão somente, demarcar a abertura conceitual que este paradigma traz ao campo educativo, portanto, consulto o conceito de Edgar Morin sobre o Pensamento Complexo como forma de nortear os estudos empreendidos sobre os estereótipos tendo em mente que estes são um tecido complexo. O novo paradigma apontado por Morin foge dos moldes do paradigma clássico, orientando-nos para uma mudança na visão de mundo, levando-me a compreender que a educação precisa interagir com outros campos do conhecimento, possibilitando novos diálogos e, conseqüentemente, avanços.

Esta compreensão levou o estudo à Psicologia Social, à Sociologia, à Educação, enfatizando uma leitura de sujeito, biopsicossocial. Em Morin o sujeito é interventor e produtor do real; é este ponto que o aproxima de Moscovici, pois as representações sociais são produções reais dos homens. Deste modo, passei a partir destas teorias a encontrar algumas explicações para o porquê de as pessoas compartilharem crenças, valores, atitudes e até comportamentos semelhantes frente aos estereótipos étnicos, principalmente referentes a negros.

Sobretudo, é Moscovici (2003, p.41) quem explica o que são representações:

Representações obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como conseqüência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu (...) sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*.

Entretanto, mesmo com a assertiva supramencionada, no meio deste caminhar, nas primeiras pegadas a que me propus dar, muitas vezes a confusão fez parte de minha trilha, da entrada, da saída, por ambicionar uma precisão conceitual que me possibilitasse entender e diferenciar as representações sociais das crianças sobre os estereótipos étnicos dos demais objetos próximos ao aqui apresentado.

Conforme Spink (2008), a diversidade de estudos sobre as representações sociais se dá em perspectiva multidisciplinar ou mesmo no âmbito de uma mesma área de conhecimento, como o caso da Psicologia Social⁴. Assim, interessa-me, sobretudo, a abordagem psicossocial das representações dentro da Psicologia Social, por possibilitar a explicação de crenças, valores e atitudes partilhadas pelas crianças referentes aos estereótipos étnicos em suas relações sociais, afinal, como mostrarei os estereótipos são uma forma de representação social, visto que estes são ancorados e objetivados pelas crianças de forma socialmente partilhada.

Quando falo de partilha, de produção de sentidos e significados dados pelas crianças aos estereótipos, reporto-me ao que Vygotsky (2000, p.465) afirma sobre a relação entre pensamento e linguagem:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, flexível, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Dentro deste pensamento, o sentido será sempre móvel, variado e que depende do contexto, isto é, mais individual, enquanto o significado será mais estável, fixo, portanto, mais social. O sujeito na construção de sua realidade será transformado por tais significados como também os transformará.

Quero dizer que as representações sociais não se manifestam apenas no espaço discursivo, espaço este privilegiado de expressões de representações, foi preciso ficar atenta a outras formas *sutis* de expressões, nem sempre explícitas no discurso. Daí a utilização do diário de campo registrando gestos, expressões corporais, brincadeiras e posturas das crianças. Observo ainda que o conteúdo emocional das representações é importante, pois só pode ser explicado se considerarmos seu sentido subjetivo, mas este ponto nem sempre é percebido pelos olhos do pesquisador, preocupado mais com suas verdades.

No caso específico das representações sociais das crianças em relação aos estereótipos étnicos, estas crianças se relacionam com a escola e participam de uma teia de significados e sentidos que vão além do tempo-espaço

⁴ LANE, Sílvia T. Maurer. O que é psicologia social. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção primeiros passos; 39).

escolar, assim, a indignação, a tristeza, a vergonha, o medo, a timidez, a raiva são estados emocionais que fazem as crianças se posicionarem diante da discriminação e preconceito em relação à sua cor e à do outro.

Tendo em vista estes aspectos, o trabalho com as crianças focaliza o momento no qual estas representam os estereótipos étnicos, por isto, entendo a infância como um período cronológico específico referente a uma situação sociocultural na qual o indivíduo conhecerá as responsabilidades do mundo adulto e que, porém, possui características próprias que possibilita refletir sobre esta fase tão especial do ser humano; o mundo infantil não é o mundo do adulto.

Se as crianças são socializadas⁵ em espaços racistas, isto trará conseqüências sobre a forma como cada uma pensa a si mesma e aos outros, o eu que é diferente de mim. Elas não são passivas e receptoras dos estereótipos dos adultos ou escolar, mas não são alheias a eles. Logo, esta pesquisa foi realizada com crianças, elas não possuem as mesmas preocupações dos adultos, mas são atingidas por estas.

Para entender as representações das crianças referentes aos estereótipos étnicos, precisei olhar para elas em suas especificidades, em suas particularidades, singularidades; precisei mergulhar no mundo infantil dentro de uma escola, daí as primeiras pegadas, a caminhada, a entrada, o recreio, a saída e o tempinho no portão.

Estruturei o estudo em cinco partes que obedecem à lógica de uma vivência escolar, marcada, portanto, por uma complexidade. Parto de um trajeto escolar. As partes do estudo são denominadas de: A CAMINHADA, A ENTRADA, O RECREIO, A SAÍDA E UM TEMPINHO NO PORTÃO.

Na primeira parte A CAMINHADA, trago a trajetória da pesquisadora, seu próprio contexto de vida e sua descoberta acerca do racismo. Trabalho com a presença dos alunos negros nas escolas maranhenses e brasileiras, analisando como os negros são recebidos nas escolas. Aqui apresento ainda a metodologia de pesquisa e as bases teóricas que a suportam. Opto por assim fazer por entender que é importante apresentar a caminhada da pesquisa aos leitores.

⁵ Em Bonnewitz (2003, p.76), a socialização é compreendida como “conjunto de mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade”.

A segunda parte A ENTRADA faço a conceituação e discussão do que é estereótipo enquanto fenômeno social e sua relação com as representações sociais. Ainda nesta parte do estudo, após, analisar os estereótipos, apresento, de forma breve, três visões diferenciadas do fenômeno: primeiramente trabalho o estereótipo a partir de Florestan Fernandes e Roger Bastide, pioneiros neste tipo de estudo no Brasil, posteriormente destaco visão pós-colonial de Homi Bhaba por este entendê-los como crenças múltiplas. Em seguida aproximo e distancio as visões dos autores acima mencionados sobre o estereótipo.

O RECREIO é a terceira parte da dissertação, indico um caminho, caminho que me leva à pesquisa de campo na escola escolhida. Aqui então destaco a noção de espaço dos sujeitos-atores e adoto seu conceito para fazer a análise de como percebem a escola enquanto um entre-lugar, como local da cultura. Descrevo como é a escola e como são os sujeitos-atores da pesquisa, afinal eles possuem história, são dotados de sentimentos.

Agora vou para A SAÍDA, quarta parte que integra a pesquisa, na saída é que se revela as representações que nossos sujeitos têm dos negros. Faço uma discussão destas representações reveladas à luz das teorias escolhidas. Analiso as idéias-força da estereotipia em relação ao negro a partir dos resultados obtidos em pesquisa de campo.

É hora de UM TEMPINHO NO PORTÃO, aqui, neste tempinho necessário, retorno ao estudo apresentando as considerações finais acerca do fenômeno abordado ao longo das páginas.

1 A CAMINHADA...

O contexto⁶ de vida da pesquisadora e o despertar para a pesquisa:
descobrimo o racismo

Desde muito pequena aprendi com meus pais a dar valor à educação, isto porque meu pai negro e semi-analfabeto sempre me dizia que alguém só consegue subir na vida por meio da educação. Com isto em mente fui crescendo consciente de que minha tarefa era ser educadora. Mas para conseguir atingir meus objetivos tive que superar algumas dificuldades, dentre elas o racismo.

Sim o racismo⁷, pois como sou filha de pai negro e mãe branca nasci com características marcantes da afro-descendência: branca com o cabelo afro. Por conta disto sempre ouvi muitas piadinhas como: oi cabelo de bombрил ou cabelo de pipoca, dentre outras que são vagas em minha memória. Mas nenhuma destas brincadeiras que machucam e muito um descendente afro me fizeram desistir do sonho de ser educadora. E assim consigo adentrar uma universidade pública para o Curso de Pedagogia.

Conseguindo realizar meu sonho de constituir uma carreira no Magistério, começo a ter aulas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e este começa a me fazer olhar o grande palco que é a vida, e me fazer enxergar o quão desigual é a sociedade brasileira, maranhense.

Comecei a ver o quanto o ser humano é complexo e difícil de ser compreendido, pois estabelece relações das mais variadas possíveis. Também comecei a perceber que existem relações dolorosas entre eles: relações de poder que nos fazem às vezes perder nossa dimensão humana⁸.

⁶ O contexto, (Cf. Oliveira, 2005, p.124) é: “a realidade empírica, local e/ou documental que situam de forma geográfica e histórica o tema em estudo”.

⁷ “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre grupos humanos” (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p.12). O Racismo não é algo novo, sobre isto ler Sant’Ana (2005).

⁸ Aliás, procurei não perder a dimensão humana durante a pesquisa, vejo as pessoas envolvidas nela como sujeitos-atores que se emocionam, que possuem sentimentos, não são simples objetos, eles são um presente de um “Eu” para um “nós” e de um “nós” para um “Eu”. Fazem desta dissertação uma escrita coletiva onde há a existência de um “Eu” pesquisadora, um “Eu” orientador, é uma tradução lógica de muitos sujeitos que vivem em um contexto marcado por representações sociais, compondo o tecido complexo deste trabalho. Ao pensar nisto me faz muito sentido uma frase em especial de Guimarães Rosa, onde diz que o real não irá se dispor no início ou no final, mas sim no meio da travessia. Por esta frase tenho em mente que um objeto

Dentre estas relações dolorosas lembro-me do racismo, em especial dos estereótipos étnicos⁹ que levam ao racismo. Com esta lembrança comecei a pensar como as pessoas estabelecem relações entre si e o que as faz se sentirem melhores do que as outras? Confesso que ainda não tenho respostas, mas adianto-lhes que tais indagações me fizeram refletir sobre o assunto, porém sem dar muita importância.

Desta maneira entre os anos de 2000/2001, ainda na graduação realizei um trabalho com as crianças do Lar de José, localizado no bairro do Anil, na capital São Luís. Este trabalho me permitiu observar que a maioria das crianças desta instituição era afro-descendente e que de alguma forma sofria discriminação social. Mais uma vez minhas preocupações sobre o tema começaram a aflorar em minha cabeça. Conto-lhes isto porque eu estava diante do que dentro de alguns anos seria o meu objeto de estudo, mas que eu mesma não tinha consciência disto.

Esta situação é de certa forma cômica porque geralmente temos a impressão de que os graduandos, mestres e doutores têm desde o início seu objeto pronto, sua metodologia acabada, mas nós autores sabemos que não ocorre assim e que costumamos a fazer sistematizações como esta que lhes apresento. O processo de escrita é um processo muito silencioso e doloroso no qual o autor encontra-se sozinho diante de tantas informações a serem colocadas em uma tela de computador. Quando iniciei este capítulo não sabia muito bem por onde começar, então pensei: comece por algum lugar! Mas saibam que não é tão fácil colocar inquietações e constatações à prova de tantos olhares; não é fácil por à mostra a construção de seu objeto, objeto este que ao término da pesquisa não está e nunca estará acabado.

de estudo está sempre em constante construção por conter relações sociais que são estabelecidas pelo bicho homem.

⁹ O estereótipo é uma imagem reduzida, condensada, injusta, banal que é extraída de uma realidade passada parcialmente ou duvidavelmente vivida. Para Barthes “O estereótipo é a [imagem] repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo: como se fosse natural, como se por milagre, essa [imagem] que retorna fosse a cada vez, adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação. Imagem sem cerimônia que pretende a consistência e ignora sua própria insistência” (Roland Barthes in “O Prazer do Texto”, 1973). Abro o capítulo referente aos estereótipos com esta citação e faço uma breve discussão sobre os vários conceitos que o termo possui. Nesta Dissertação o conceito de estereótipo adotado é o seguinte: é uma forma de representação social compartilhada coletivamente por determinado grupo social.

No projeto de pesquisa desta dissertação ressalto que não pretendia mutilar a pesquisa, mas sabia que de uma forma ou de outra a exemplo do que nos adverte Bourdieu (2000), sempre mutilamos uma pesquisa de duas maneiras. Como não gostaria de cometer tal equívoco busquei nos ensinamentos deste autor articular teoria com prática. É que do ponto de vista metodológico cometemos uma primeira mutilação quando nos livramos do processo e apresentamos o resultado pronto e acabado.

Um texto científico não é imparcial, ele traz as experiências vividas por seu autor, então, uma segunda mutilação que cometemos é aquela que mesmo concordando com Bourdieu (2000, p.24), mas ignorando completamente suas advertências quando assinala “com efeito as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções mais teóricas de construção do objeto”. Observando o que propõe o autor, coloco primeiramente o contexto de vida da pesquisadora e o despertar para esta pesquisa.

Voltando ao que lhes contava sobre o despertar para o tema, lembro-me ainda das inúmeras vezes nas quais presenciei alunos brancos colocando apelidos em outros alunos considerados negros. Via a reação das crianças atingidas e confesso-lhes que não era uma boa visão para ser apreciada. Como nunca gostei destas brincadeiras sempre falava com as crianças sobre suas atitudes para com o colega.

Ao constatar cenas como estas comecei a perceber que eu mesma carregava em mim traços racistas em relação à constituição de meu corpo, de minha aparência. Perguntava-me: eu mesma não apresento tais estereótipos? Por que eu pinto meu cabelo de loiro? Comecei a me questionar enquanto educadora, se eu mesma não traria tais estereótipos aos alunos? Talvez não tivesse consciência deste fato por ser filha de negro e amar meu pai.

Ao começar a escrever esta dissertação dou-me conta de que eu como a maioria dos brasileiros crescemos racista¹⁰. Eu era racista porque não gostava dos meus traços afros, principalmente na minha adolescência. Mas ao fazer essa constatação procurei na minha carreira profissional e pessoal corrigir esta postura. Foi assim que comecei a investigar e despertar para o tema:

¹⁰ Temos medo de ter preconceito, aliás, é como bem demonstra Florestan Fernandes (2008) temos preconceito de sermos preconceituosos. Porém, ressalto que nem todo brasileiro é preconceituoso, não podendo generalizar.

através da consciência de que eu mesma algum dia fui racista em relação à minha afro-descendência.

A idéia de fazer um estudo sobre as representações que as crianças escolarizadas possuem sobre si e os outros foi tomando forma, e, neste sentido, a afirmação de Cláudio Moura e Castro (1977) me é esclarecedora quando discute acerca da escolha de um tema: por que ele é importante e o que o torna relevante? Conforme o autor o tema será importante ou relevante se afetar grande parte da sociedade.

Os estereótipos étnicos atingem quer queiramos ou não uma parte consubstancial da sociedade. Não podemos fechar os olhos para esta situação que adentra nossas escolas, nossa sociedade. As crianças das diferentes etnias e camadas sociais convivem na escola e esta convivência traz às crianças negras situações de discriminação, começam a conhecer o racismo e são submetidas a este.

Esta afirmação advém de minha experiência enquanto descendente afro e pobre, logo, sempre sofri dois tipos de preconceito: social e étnico. Porém, apesar das ofensas que sofria nunca reclamava destas. É desta mesma maneira que várias crianças, a meu exemplo, procedem. Estes momentos são tristes porque frequentemente estas crianças são expostas a brincadeiras de mau gosto, recebendo apelidos, e, não sendo convidadas para festas na casa dos colegas ou mesmo participar das brincadeiras que estes promovem no recreio.

O sentimento de exclusão, rejeição e desvalorização é algo horrível, e do meu ponto de vista, somente quem o sofre pode dizer algo. Às vezes estas pessoas se negam a dizer o que sentem.

Os estudos atuais sobre o negro na sociedade brasileira revelam que o negro está exposto à marginalização, exclusão e esquecimento (Silva P.B.G, 1998, 1996; Silva, Ana C, 1997; Oliveira, R, 2001; Lopes, A, 1995; Hasenbalg, C, 1996; dentre outros). Sua identidade está submetida a uma ideologia¹¹ branca que o considera inferior, havendo uma

¹¹ Sobre ideologia podemos dizer que é um conceito extremamente maleável, Zizëk (1996, p.9) apresenta muito bem este aspecto da ideologia: "Ideologia pode significar qualquer coisa, desde uma atitude contemplativa que desconhece sua dependência em relação à realidade social, até um conjunto de crenças voltado para a ação; desde o meio essencial que os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social até as idéias falsas que legitimam um poder

Relação muito próxima entre a escravidão a que foram submetidos os negros e a recusa às pessoas de cor negra... O estigma em relação aos negros tem sido reforçado pelos interesses econômicos e sociais que levaram os povos negros à escravidão. Daí o negro ter-se convertido em símbolo de sujeição e de inferioridade. E este conceito negativo sobre o negro foi forjado (Ruiz, 1988, p.100).

O povo negro desde a colonização brasileira até os dias atuais teve seu direito à vida e à dignidade usurpadas. Se observarmos à nossa volta, o mundo do branco desqualifica aquele que é negro. Quantas vezes não escutamos frases do tipo “isso é coisa de preto” ou “tinha que ser preto”? O que quero destacar é que não precisamos ir à escola para aprendermos o que é preconceito¹², discriminação¹³ ou racismo. Estas situações são evidenciadas nos pequenos fatos ocorridos no dia-a-dia, mas ao chegarem à escola as crianças negras enfrentam situações discriminatórias devido à cor de sua pele.

Uma vez na escola onde lecionava, uma professora (branca) disse-me que esta coisa de estereótipo não existe nas escolas da rede pública em relação aos alunos negros. Advertiu-me que o problema dos estudantes de escola pública era a falta de dinheiro e não problema de cor.

Realmente em várias situações deparei-me com alunos que possuíam problemas financeiros, mas não posso pensar como esta professora e dizer que não existem representações dentro da escola em relação ao aluno negro, pois, os estereótipos são variados e se inserem no que Bhabha chama de cadeia polimorfa e que deve ser lido em termos de fetichismo porque ele é uma articulação “de crenças múltiplas” (Bhabha, 2007, p.115).

dominante. Ela parece surgir exatamente quando tentamos evitá-la e deixa de aparecer onde claramente se esperaria que existisse”.

¹² O preconceito é, segundo Sant’Ana (2005, p.62) “uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido também como uma indisposição, um julgamento prévio,, negativo que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos”. Isto que dizer que com base nos estereótipos julgamos pessoas. Zilá Bernd (1994, p.30) nos diz que “é interessante observar o caráter de inflexibilidade subjacente ao termo: o indivíduo que se deixa conduzir pelos preconceitos fecha-se numa opinião determinada e recusa-se aceitar o outro lado dos fatos”. O preconceito “trata de um julgamento ou de uma opinião formada sem considerar os fatos que os contestariam”. Ele é uma crença, e como tal, está enraizado profundamente no domínio das emoções humanas, logo, na esfera psicológica, na esfera social.

¹³ Em Sant’Ana (2005, p.63) “É a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injusto, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. A discriminação é algo assim como a tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo”. Ela resulta na violação dos direitos do outro.

Essas crenças múltiplas estão na base do pensamento brasileiro sobre o negro e nos levam a pensar que vivemos em uma democracia étnica onde “o negro vive em um mundo branco, criado à imagem do branco e basicamente dominado pelo branco” (Sant’Ana, 2005, p.59). Esta mentalidade é absorvida por crianças negras mais claras (se é que posso denominá-las assim) em relação às mais escuras; esta situação demonstra que as crianças de alguma forma querem se assemelhar às mais brancas. Pode observar por várias vezes estes comportamentos nas escolas onde trabalhei ou mesmo estagiei.

É diante deste contexto de vida que despertei para a pesquisa e vi que a luta do povo negro é complexa, pois durante cinco séculos sua existência na história do Brasil foi negada. Este processo de estereotipização¹⁴ do negro levou-me a questionar sobre: como os estereótipos étnicos são representados por crianças escolarizadas?

O pensamento norteador da nossa Pedagogia é o Ocidental, neste pensamento o negro ou a cor negra aparece como personificação do mal. Gilbert Durand (2002, p.92), assevera que o negro aparece na civilização moderna como um arquétipo valorizado negativamente “o diabo é quase sempre negro ou contem algum negror”. As expressões racistas trazem estereótipos para nossa sociedade, por isto torna-se necessário um estudo sobre estes não só na escola, mas na sociedade brasileira. Assim, apresento-lhes em um quadro resumo os objetivos e indagações que permeiam a dissertação:

| Objetivo Geral | Objetivos Específicos | Questionamentos de pesquisa |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ü Analisar como se dá a representação dos estereótipos étnicos em crianças escolarizadas. | <ul style="list-style-type: none"> ü Verificar como os sujeitos pesquisados se identificam quanto à sua etnia; ü Identificar que adjetivos positivos e negativos os sujeitos pesquisados atribuem a representantes de seu grupo étnico e de outros grupos. | <ul style="list-style-type: none"> ü Quais os estereótipos étnicos representados por crianças escolarizadas? ü Como compreender se os estereótipos étnicos interferem ou não nas representações que as crianças fazem sobre determinado grupo étnico? |

¹⁴ No capítulo referente aos estereótipos conceituo estereotipização e estereotipia.

Existe uma frase que me ensinou o seguinte: “o que está queimado não volta a arder” (Berkenbrock, 1998, p.442). Ao ler esse livro tive um sonho que trouxe várias imagens: sonhei que minha pele, de repente havia escurecido, por conta desse escurecimento as pessoas não me olhavam mais e não queriam mais falar comigo, e, começaram a me desprezar e a fazer chacotas; em meio ao sonho acordo, vejo que ainda tenho a pele clara, é incrível como me senti aliviada... ao ver que ainda possuía a mesma “cor” lembrei da frase supracitada; algo em mim ainda não tinha queimado por completo, ainda estava ardendo.

Disse-lhes que ainda não tinha como objeto de estudo os estereótipos étnicos, este assunto estava encerrado. Era apenas um trabalho do curso de graduação, porém, confesso que ele não queimara de todo em mim, suas brasas ainda ardiem em meu peito, em minha mente. Por isso as crianças, a escola e sua cultura, o preconceito, o estereótipo, voltam sempre a arder, continuam em minha cabeça bem como Bourdieu (1997, p.773) quando afirma que os jornalistas são urgentes e imprudentes e fazem análises apressadas devido à pressa ou a concorrência a que são submetidos.

Não pretendo ter urgência nem imprudência da qual assinala Bourdieu, quero somente muita ignorância, pois sei que esta dificilmente se desprende do espírito. Queria algo, mas não sabia muito bem o que buscar. Depois de alguns anos e leituras sobre representações sociais e relações étnicas, cheguei àquilo que hoje é meu objeto de estudo.

Percebo que é hora de voltar à escola e analisar as relações entre representações, estereótipos e etnia no contexto escolar. Já que o homem é um ser social, portanto um ser simbólico, sua vivência em sociedade implica o estabelecimento de normas, regras, valores, experiências que regulam tal vivência.

Pensando nos objetivos e questões da pesquisa supracitados, no item *Bases teórico-metodológicas da pesquisa* descrevo as teorias que sustentam o estudo bem como a metodologia¹⁵ utilizada pela pesquisadora. Por enquanto é oportuno destacar a presença do aluno negro nas escolas brasileira e maranhense, campo de estudo da pesquisa.

¹⁵ Processo que implica a utilização de métodos e técnicas (Cf. Oliveira, 2005, p.124).

A presença do aluno negro nas nossas escolas: a situação do negro no Brasil e Maranhão

A cor branca é tida na sociedade ocidental, e a exemplo na brasileira, como padrão de pureza e beleza, por isto o justo, a paz, o bom, o verdadeiro são sempre brancos. Já a violência, a feiúra, o mal são relacionados com a cor negra. Esta valorização do branco em detrimento do negro contribui para a manutenção da imagem negativa em relação a este último.

As questões que envolvem preconceito e discriminação quando são silenciadas ajudam a reproduzir e manter o racismo vivo em nossa sociedade. Esta manutenção e reprodução dos estereótipos sobre o negro acabam por silenciar as relações desiguais de poder¹⁶ entre os grupos sociais. O conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu (2001) ajuda a entender esta questão. Segundo o autor o *habitus* possui uma dimensão social que antecede o sujeito e exige um esforço pessoal para sua internacionalização.

O *habitus* se refere a um indivíduo ou grupo de indivíduos, onde estes internalizam as representações que são objetivas conforme sua inserção no campo social, permitindo haver certa homogeneidade no *habitus* subjetivo. Assim o indivíduo não é somente ele, mas representa uma coletividade. Isto quer dizer que o *habitus* vincula grupos ou classes permitindo-lhes o compartilhamento de valores e juízos e adquirir uma identidade simbólica. Desta maneira, os indivíduos que tenham uma imagem grupal negativa acabam por internalizá-las.

Cavalleiro (2000) adverte-nos para o fato de a escola estar permeada da mística da democracia racial que contribui de modo significativo às classes já privilegiadas, reproduzindo comportamentos racistas e silenciando diante de conflitos étnicos no seu interior. Os conflitos étnicos na escola são objetos de estudos importantes por permitirem analisar como os sujeitos se posicionam frente ao fenômeno¹⁷.

Neste sentido, Rosemberg (1988, p.28) destaca que o processo histórico no qual está assentado o pensamento social brasileiro tangente às

¹⁶ Segundo Foucault o poder está em toda parte, não é uma coisa que favorece apenas um grupo, suas armas estão à disposições de ataques e contra-ataques: "O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (p.89) sobre este assunto ver FOUCAULT. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

¹⁷ Ver Henriques (2001), Cavalleiro (2000), Lopes (2008), Silva (2007).

relações étnicas, apóia-se em duas correntes: uma representada por Gilberto Freyre, especificamente em sua obra “Casa-Grande & Senzala” e outras escritas na primeira metade do século XX, as quais defendem a existência de uma “cordialidade racial” no Brasil, e outra representada por Carlos Hasenbalg, analisando as articulações existentes entre raça e classe social (vertente mais aceita na atualidade para compreender as desigualdades étnicas e sociais).

Hasenbalg (1979, p.20) destaca a existência de profundas desigualdades entre negros e brancos no Brasil:

Sem dúvida alguma, a grande maioria dos negros e mulatos no Brasil são expostos aos mesmos mecanismos de dominação de classe que afetam outros grupos subordinados. Além disso, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provêm de sua condição racial.

O ensino brasileiro durante o período colonial e republicano foi pensado para atender as classes mais abastadas, seguindo modelos norte-americanos e europeus que não condiziam com a realidade da população brasileira. Crescemos com um sistema educacional desigual desde suas bases e essas desigualdades são perceptíveis na entrada e saída dos alunos no sistema educacional¹⁸.

O negro após a abolição da escravidão foi colocado à margem da sociedade. O preconceito étnico impôs desigualdades educacionais durante longo tempo no sistema de ensino, como lembra Oliveira (2003, p.106):

A questão racial se coloca de duas maneiras no interior da escola: a discriminação racial espontânea, que se dá de modo ocasional, isto é, decorre das atividades não planejadas, da convivência natural escola/alunos; e a que se dá pela não inclusão e do ensino.

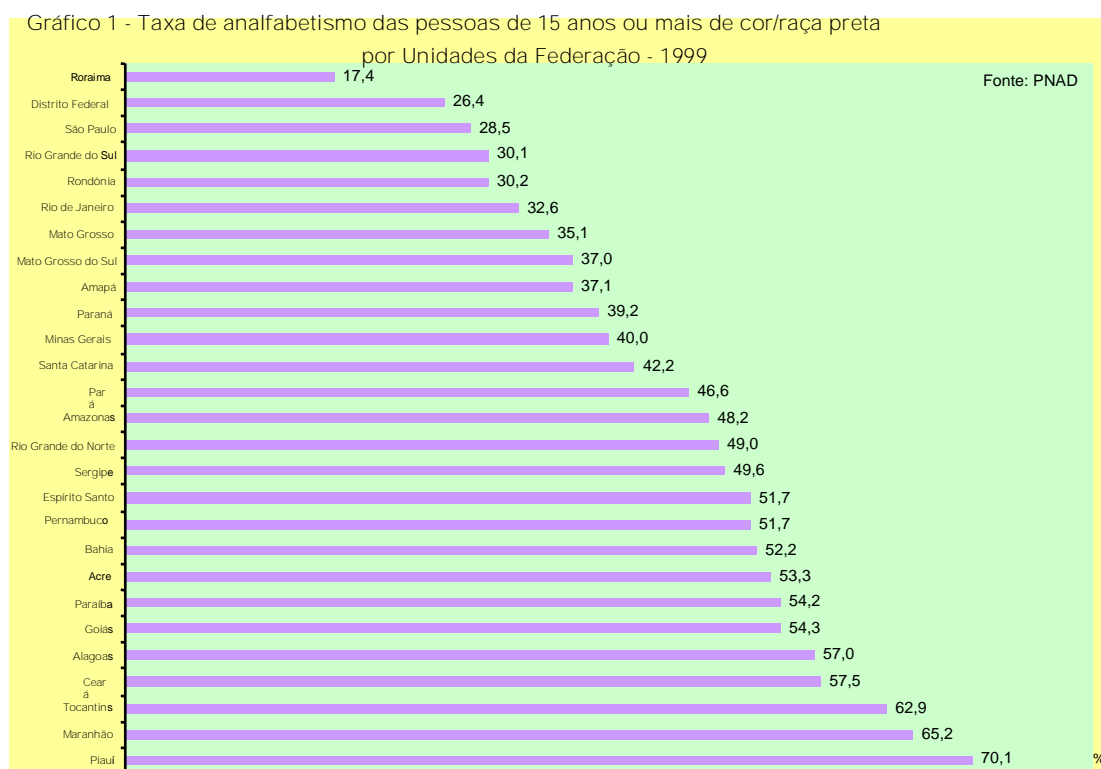
Fica evidente que a estereotipização do negro acaba por gerar poucas oportunidades destes conseguirem sucesso no ambiente escolar. O monopólio branco no sistema de ensino foi quebrado por alguns negros que conseguiram cursar o antigo ginásio, porém isto aconteceu após dois séculos de lutas (Rosenberg, 1988).

Sabóia e Oliveira (2000, p.3), em estudo recente, relatam que no Brasil a população branca concentra-se no sul e sudeste, a parda no norte e nordeste e

¹⁸ Sobre o assunto ver Costa & Abramovay, 2006.

a “preta”¹⁹ no nordeste, segundo dados do IBGE²⁰. Destacam ainda que no campo educacional a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos chega ao percentual de 21% para a população negra, 19,6% para os pardos e 8,3% para os brancos, apenas.

O Maranhão, campo de estudo da pesquisa, configura neste contexto com 39,5% de pessoas negras com 15 anos ou mais analfabetas, perdendo apenas para os estados do Piauí 48,7%, Rio Grande do Norte 43,1%, Alagoas 40,6%, Acre 40,0% (Sabóia e Oliveira, 2000, p.7). Este é um percentual muito alto para nosso Estado que possui grandes dimensões territoriais. Revela o quão desiguais são nossas relações.



¹⁹ O uso das aspas serve para demarcar o quão complexo é a categorização de pessoas simplesmente pela cor de sua pele. Peter Fry (2000) faz menção ao uso das aspas constatando que em se tratando dos termos de cor, o leitor certamente ficará cansado com a excessividade das aspas, mas conclui que, entretanto “parece não haver outro modo de manter a distância analítica dos termos e conceitos nativos”. Apesar do uso das aspas ou dos grifos presentes no trabalho e que parecem escudos da pesquisadora, eles são na realidade reveladores da complexidade do campo estudado.

²⁰ Araújo (1987, p.40) assinala que a classificação do IBGE “reflete um conhecimento científico cristalizado (a velha relação entre raça e continentes geográficos e a ideologia de uma classificação social com base na raça). Na sociedade brasileira cor é a metáfora, a categoria mais frequentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça, aqui concebida como um fato social”.

Henriques (2001, p.26-27), do mesmo modo vem destacar que apesar de termos avançado no campo educacional, o negro ainda sai em desvantagem em relação ao aluno branco que possui mais anos de permanência na escola.

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade desta discriminação racial, expressa em termos de escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembrarmos que trata-se de 2,3 anos de diferença em uma sociedade, cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos.

Mais uma vez fica evidente que apesar do negro ingressar na escola brasileira encontra-se em desvantagem em relação ao branco. Mesmo com as conquistas do povo negro no século XX, as transformações na sua vida e na sociedade se dão de modo vagaroso²¹. Fazendo uma análise mais profunda, estes dados revelam que a baixa escolaridade da população negra é histórica. Havendo forte estereotipização do negro que leva à discriminação racial.

Silva C. (1995) ao realizar um estudo sobre a presença de negros na escola relata que na vida em sociedade o negro perde sua identidade. Seu “Eu” é apagado no universo branco. Na escola a presença do aluno negro é marcada por um processo de estereotipização que ocorre por meio dos próprios alunos:

As brincadeiras, dos alunos têm como motivo apelidos com os quais é rotulado (...) alunos brancos apelidam os colegas negros, mas não aceitam receber o mesmo tratamento dos não brancos. Eles acreditam ter o direito de determinar o lugar do outro; entretanto, não admitem a possibilidade de ocupar este mesmo lugar (Silva, 1995, p.63).

O aluno negro possui baixa auto-estima, principalmente porque a escola e a sociedade omitem a resistência negra no Brasil; com sentimentos negativos em relação à sua descendência diminuem suas chances no ensino formal. Guimarães (1999, p.30) destaca que essa,

Naturalização do caráter social foi uma forma de justificar a diferença de tratamento, de status e prestígio, levando a uma relação racista, perversa e nociva. Uma idéia biológica errônea, mas eficaz o suficiente para manter e reproduzir as diferenças e privilégios consolidou a suposta superioridade branca, que passou a ser sinônimo de pureza, nobreza estética e sabedoria científica. Em contrapartida, a cor negra passou a ser sinal do desrespeito e da descrença.

²¹ Ver Fernandes & Bastide, 2008; Fernandes, 1972.

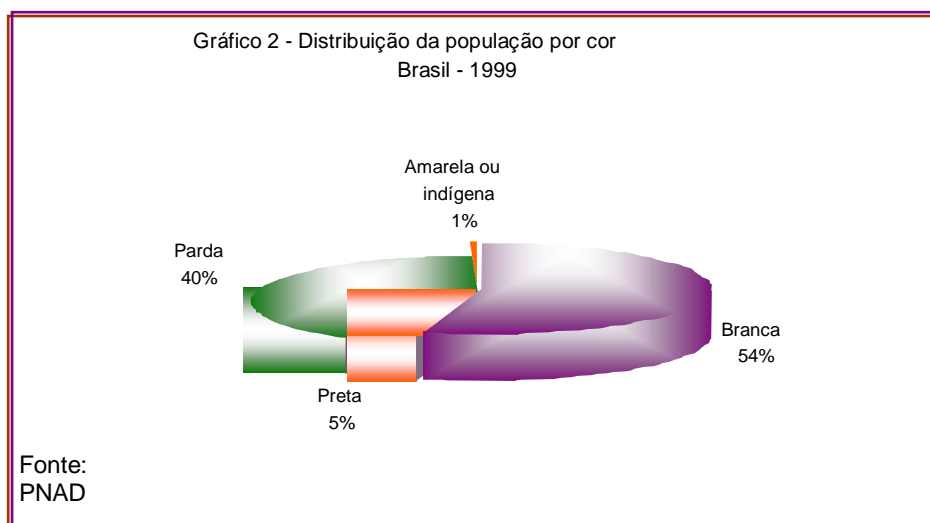
Este pensamento sustenta relações assimétricas monopolizando as idéias e ações das pessoas. O aluno negro que se encontra em situação que o diminui, seja na sociedade ou na escola, acaba absorvendo uma imagem negativa de si, o estereótipo: “os alunos pertencentes ao grupo étnico dominante da sociedade, acreditam de fato, ser hierarquicamente superiores às crianças de outros grupos raciais” (Silva C, 1995, p.64).

Inserido em um sistema social e educacional que reforçam os estereótipos étnicos em relação ao negro, o aluno negro absorve a idéia de que é incapaz para aprender, reduzindo sua participação ativa na sociedade (Rosemberg, 1988, p.36).

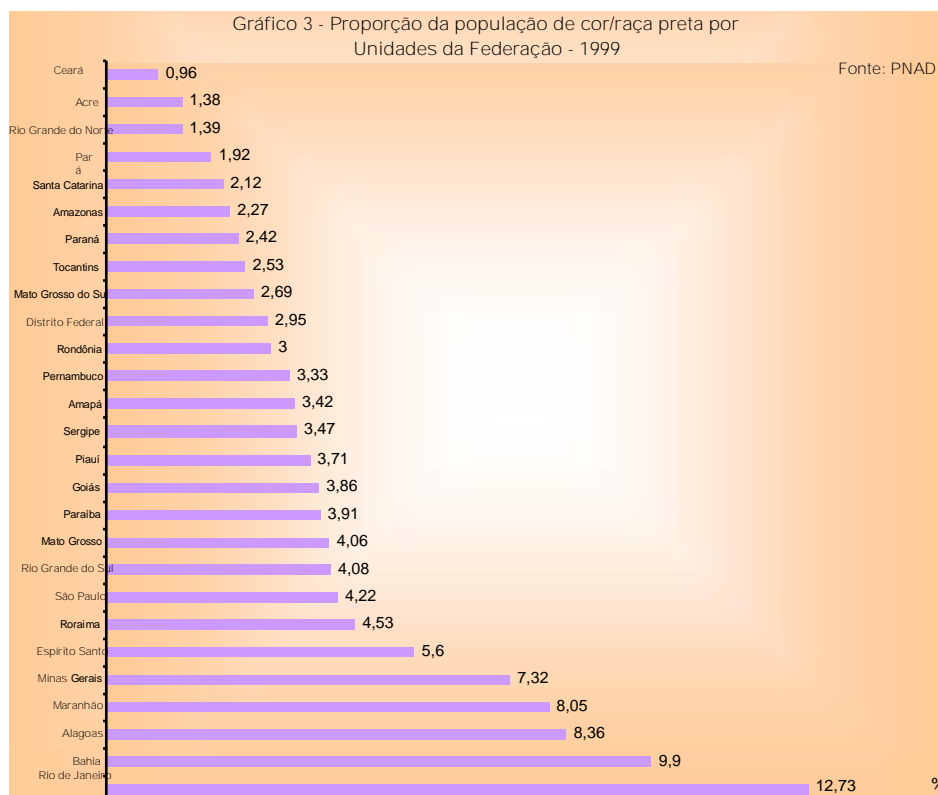
Fazendo um rápido retrospecto, desde 1980, em reavaliação ao contexto proporcionado pela Lei Áurea, diversos estudos foram sendo realizados com o propósito de mostrar as desigualdades existentes na sociedade brasileira, dando destaque às questões-étnicas. Desde 1872, o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) realiza estudos que incluem as questões de cor. Como destaquei, o IBGE tem uma visão mais clássica sobre o assunto em pauta, mas seus dados trazem informações importantes para entender o objeto de estudo da dissertação.

Os dados do censo de 1999 mostram exatamente onde a população negra está concentrada e evidenciam o declínio da população branca e preta e elevação da população denominada de parda. Este equilíbrio demográfico pode ser atribuído aos padrões de fecundidade e mortalidade diferenciados entre a população, como também à estrutura sócio-cultural que permeia a miscigenação existente no país.

De acordo com os dados do referido censo, o Rio de Janeiro é o estado com maior índice de pessoas que se denominam pretas, registrando 12,7%, seguido dos estados da Bahia com 9,9%, Alagoas 8,4% e Maranhão 8,1%. Fazendo uma reflexão sobre estes dados observamos que tais estados possuem uma tradição de colonização por meio do braço escravo. O Maranhão teve intensificado este processo por meio da chamada Companhia de Comércio Grão-Pará e Maranhão, que era responsável por introduzir o trabalho escravo no Estado.



Já a população negra por unidade de federação pode ser visualizada do seguinte modo:



Ao lado das estatísticas outra se faz ainda mais pertinente às questões e objetivos do estudo sobre os estereótipos: a que diz respeito à renda per capita

entre as etnias. A população branca registra uma renda per capita de 14, 1% elevada, enquanto negros e pardos registram um percentual de 3,5% apenas. As situações mais graves estão situadas no Nordeste, onde a exclusão, abandono e pobreza social são históricos.

O Maranhão, como ficou demonstrado no gráfico anterior, possui expressiva parcela de população negra, registra uma marca de 60% de população negra vivendo com $\frac{1}{2}$ SM de renda. Já outros estados como São Paulo e Rio de Janeiro possuem registros de 13% e 15%, respectivamente. Tais dados mostram não só a desigualdade de cor, mas também desigualdades regionais, ambas históricas.

A partir dos dados apresentados, veja-se que as desigualdades educacionais e sociais são tamanhas. E o mais notável é que as desigualdades de oportunidades intensificam-se em função da desigualdade educacional. Barros e Mendonça (1996, p.40), explicam a persistência destas desigualdades da seguinte maneira,

Em suma, o Brasil é não somente um dos países do mundo com o mais alto grau de desigualdade em educação, mas, também, é um dos países com maior sensibilidade dos salários ao nível educacional do trabalhador. Estes dois fatores em conjunto levam a que a contribuição da desigualdade educacional para a desigualdade salarial no Brasil seja também uma das mais elevadas do mundo.

Apesar de vários esforços por parte dos movimentos negros e do governo para minimizar esta situação dentro do sistema educacional e, por vez, na sociedade, os negros e seus descendentes ainda possuem pouco acesso a bons salários e bom nível de estudo, mesmo com a implantação recente de cotas para negros nas universidades²².

Ressalto, porém, que em análise mais profunda, a desigualdade sócio-econômica já não explica sozinha a grave diferença educacional entre negros e brancos, apesar de claro, ser fator importante. Araújo e Araújo (2008, p.1) chegam a afirmar que:

O que salta à vista é a reprodução de condições hostis aos alunos negros nas escolas brasileiras que atuam permanentemente para o agravamento das diferenças de desempenho escolar desse

²² Ver Guimarães, 2008.

segmento... É preciso enfrentar, sem hipocrisia, a constatação de que a escola não é tão eficaz para os negros quanto é para os brancos.

É importante frisar que na maioria das vezes a escola não é eficaz nem para o negro e nem para o branco pobre, não dá para dizer que ela é ineficaz somente para o negro, pois existem brancos pobres que sofrem as mesmas privações educacionais dos negros.

O censo de 2000 realizado pelo IBGE vem confirmar a constatação dos autores, visto que os negros somam ainda o percentual de 9,5% de analfabetismo. Não estou acusando a escola de ser racista, mas sim pretendendo identificar e analisar como os estereótipos étnicos são representados por crianças escolarizadas.

Bases teórico-metodológicas da pesquisa

Seguindo o princípio básico da Antropologia muito presente em Geertz (1978), este trabalho busca, a partir de um contexto microsocial, compreender uma realidade social mais ampla contida na sociedade brasileira, trazendo contribuições ao Estudo das Representações Sociais em Educação. Ao realizar uma pesquisa de cunho antropológico Geertz (1998, p.88) é sugestivo ao considerar que não podemos nos limitar a conceitos de “experiência-próxima”, pois o etnólogo ficaria “afogado em miudezas e preso em um emaranhado vernacular”, mas admite que, por outro lado, ao limitarmos-nos apenas em conceitos de “experiência-distante”, ficaria o etnólogo “perdido em abstrações e sufocado com jargões”.

E, neste sentido, deve-se indagar qual a melhor maneira para conduzir uma análise antropológica, de estruturar os seus resultados, “em vez de inquirir que tipo de constituição psíquica é essencial para antropólogos” (p.88), sobretudo importa “descobrir que diabos eles acham que estão fazendo” (p.89).

Este aspecto em Geertz me é esclarecedor, pois, ao tomar as representações sociais e o pensamento complexo para analisar o fenômeno dos estereótipos étnicos, vejo estes do ponto de vista do fazer antropológico. A descoberta antropológica consiste em um exercício de estranhamento existencial e teórico que passa por vivências múltiplas e pelo pressuposto da universalidade da experiência humana (Peirano, 1995).

Sobre este aspecto complemento ainda que

A pesquisa de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas presentes na disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram entre pesquisador e pesquisados no dia-a-dia da pesquisa (Peirano, 1995, p.137).

Considerando as recomendações mencionadas acima busquei apreender a perspectiva dos sujeitos-atores²³, as representações dos sujeitos,

²³ Tentei situar-me no entre-lugar, no isto e no aquilo, no local de onde emergem as representações, na escola, tomada como um local da cultura. O conceito de entre-lugar é de Homi Bhabha (2007), é um espaço de resignificação, da possibilidade de dissolução de estereótipos e preconceitos e de empoderamento, e fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de ação das pessoas e dos grupos populares.

pois “eles lá têm a sua teoria, têm suas explicações que orientam a sua prática e dão sentido a seu mundo” (Magnani, 1988, p.130). Por isso ressalto que as referências teóricas aqui utilizadas são em função, claro, da qualidade intelectual e científica, mas também por serem representativas de correntes importantes de explicação, porém, sou consciente da existência de outras formas de análises²⁴ para o fenômeno, bem como das possíveis lacunas que os autores e as teorias escolhidas podem suscitar. Sendo assim, é objetivo da dissertação identificar e analisar as representações sociais referentes estereótipos étnicos nas crianças escolarizadas.

O Maranhão, local no qual a pesquisa foi realizada, tem suas especificidades não só administrativas, mas, sobretudo, culturais. É no fim do ciclo jesuítico que identifico os primeiros passos para o estudo pretendido. Neste período aqui no Maranhão a mão indígena foi sendo substituída por negros no século XVIII e XIX para trabalharem nas plantações de açúcar.

A capital São Luís, realidade microsocial da pesquisa em discussão, era no final do século XIX centro político e econômico da província do Maranhão. Configurava-se num espaço de relações diversas. Dentre estas se situavam as de senhores e escravos, estes últimos constituíam peças fundamentais na economia ludovicense e maranhense. Cerca de 7.023 escravos compunham a população da capital no ano de 1873 (Ribeiro, 1990, p.111). Após a abolição da escravatura os conflitos entre as classes sociais se acentuaram, deixando nítida a exclusão social do negro em no estado, como ocorreria no resto do país.

Por partir de uma realidade microsocial há a possibilidade de confrontar dados mais abrangentes da sociedade brasileira. Por isto, ao resgatar a escravidão no Brasil e suas práticas, resgata-se de certo modo a memória viva do preconceito existente não só em nível macro (Brasil) como micro (Maranhão), o que permite analisar como os estereótipos étnicos são representados por crianças escolarizadas a partir da realidade local.

O estudo tem como base elementos da Teoria das Representações Sociais e do Paradigma do Pensamento Complexo, porém, por se tratar de um estudo abrangente não pode deixar-se fugir de um caractere central: possibilitar reflexões amplas por meio de realidades específicas. A antropologia, por

²⁴ Outra forma de análise seria a partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand que também está inserida no novo paradigma comentado anteriormente.

exemplo, permite por meio do trabalho de campo enriquecer e revisar conceitos (Carmo, 2005).

O trabalho de campo possibilita estar *in lócus* com o fenômeno estudado e nos deixa mais próximos dos sujeitos (que não devem ser concebidos como meros objetos de estudo). Ao fazer o estudo etnográfico o antropólogo traz para as Ciências Sociais²⁵ a possibilidade do feedback com os sujeitos-autores da pesquisa, pois uma pesquisa jamais existe, a meu ver, sem sujeitos-autores.

Neste capítulo, então, descrevo quais as bases teóricas que suportam a pesquisa bem como sua metodologia e suas condições de produção. Na realidade ao ler um trabalho como este o leitor deve ter em mente que seu autor muitas das vezes se livra das etapas percorridas e apresenta o resultado pronto e acabado, acaba mutilando a pesquisa. Pergunto-me se não seria o inverso o trabalho a ser feito: o pesquisador não deve deixar falar? Não deve evitar apresentar idéias prontas e acabadas?

Não é minha intenção fazer o mesmo, então apresentarei a partir de agora as teorias que norteiam o estudo e a metodologia utilizada para analisar o fenômeno dos estereótipos étnicos nas representações das crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão.

²⁵ Sobre o fazer antropológico ver Geertz. A interpretação das culturas, 1978.

O Paradigma da Complexidade de Morin e a Teoria das Representações Sociais (TRS)

No campo da educação, a reflexão sobre a crise dos e de paradigmas, coloca-nos, de forma radical, o desafio de repensar e reconstruir criticamente nossa identidade enquanto campo de conhecimento (Brandão, 1999, p.92).

Ao definir os estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas como objeto de estudo encontrei na Teoria das Representações Sociais e no Paradigma do Pensamento Complexo uma nova possibilidade de entender o fenômeno que não me seria possível com outras teorias; encontro no paradigma da complexidade, emergente, novo espírito científico algumas respostas para minhas inquietações. Porém, precisei percorrer um longo caminho de estudos e buscas conceituais uma vez que a Teoria das Representações Sociais e o Pensamento Complexo são inéditos para mim. Como um “parto atravessado”, tive que superar as dores e me fazer compreender este novo e grande desafio.

Por ser um referencial novo e pouco utilizado, ou recém utilizado, no campo da educação, área em que me situo, vejo a necessidade em apresentar, de modo não cansativo para o leitor, seus fundamentos e conceitos, visto que outros trabalhos como os de Gimenes (2005), Brussio (2008), Silva (2005), Alves (2005), Martins (2006), Campos (2007), Cascais (2007), Chiarello (2003), Jesus (2005), explicitam de modo tácito a emergência do novo paradigma e a inserção do Paradigma da Complexidade e a Teorias das Representações Sociais neste. É o que passo a fazer agora.

O campo científico, hoje, apresenta pelo menos duas possibilidades para realizar uma pesquisa: por um lado você pode analisar os fenômenos tomando como base de referência o paradigma cartesiano, o qual procura compreender a natureza reduzindo-a a categorias e princípios fundamentais. Metodologicamente este paradigma faz divisões dicotomizadas de totalidades em estruturas estanques, do outro lado, você pode abordá-los a partir de teorias

que estão sendo construídas na contemporaneidade, ditas popularmente de “novos paradigmas”, “paradigmas emergentes”, “da complexidade”, “novo espírito científico”.

O termo paradigma foi utilizado por Kuhn²⁶ para denominar uma estrutura conceitual compartilhada no âmbito científico que lhes proporcionava modelos de problemas e soluções. Um paradigma seria, na visão do autor, a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam determinada visão de realidade, visão esta que é base do modo como uma sociedade se organiza.

Tenho certa dificuldade em nomear este novo justamente porque ele não possui um padrão fixo. A partir do momento em que as possibilidades são ampliadas ocorrem mudanças no modo de ver o mundo. Com os novos paradigmas temos uma abertura conceitual, assim, identifico com Mariotti (2002) três tipos de pensamento que levam o homem a perceber e interpretar a realidade: linear, sistêmico e o complexo.

A ciência que dominou os últimos anos foi pautada pelo modelo linear. Este termo advém da Matemática e tem em seu significado as inter-relações de variáveis, que, ao se encontrarem em coordenadas cartesianas originam uma linha reta. A seqüência linear não possui ligações colaterais e segue adiante, logo, o pensamento linear ou cartesiano designa a lógica que é produto da soma dos modelos aristotélico (substância e forma) e descartiano (objetos mensuráveis) do modo como praticamos em nossa cultura.

Por ser um modelo simplificador e fragmentador se transformou num tipo de crença que guia nossas ações e pensamentos. É extremamente imediatista, simplificador, excludente e busca a simples causalidade: causa-efeito. Para uma causa anterior teremos um efeito posterior.

Este pensamento não considera os domínios que constituem a natureza humana: emoção, sentimentos, intuição, percepção e imaginação criadoras a ele são estranhos, reduzidos à pura lógica. Vejo que quanto mais este modelo se racionalizou mais afastou-nos de nossa condição humana, nos fazendo perder o equilíbrio da vida, aproximando-nos da morte. Afirmando isto porque há crescentes crises do sujeito, crises sociais e ambientais que nos

²⁶ Citado por Capra, 1988, p.17.

mostram o esgotamento deste paradigma e, nos chama atenção para a necessidade de um novo modo de pensar, um novo espírito científico.

Sobre este aspecto Dib (2002, p.33) nos mostra a necessidade de “partir da utilização de uma abordagem epistemológica que não seja a mesma do paradigma clássico científico”²⁷. Necessitamos da utilização de um outro referencial-teórico metodológico fundamentado na concepção de uma outra razão, aberta, plural e complexa.

Boaventura Santos (1988), por exemplo, faz uma reflexão sobre o pensamento e seus métodos científicos. Questiona o pensamento vigente identificando pontos de ruptura que podem permitir que tenhamos uma nova forma de conceber a ciência, principalmente no entendimento do dualismo ciências naturais/ciências sociais. Mostra a evolução do pensamento científico desde o século XVI até o futuro incerto ao qual estamos destinados e tem como ponto de virada o final do século XX.

No paradigma dominante, Santos caracteriza a ordem vigente na ciência e identifica pontos de crise desta ordem. Neste paradigma o conhecimento é racional e distanciado dos fenômenos, se condiciona por princípios epistemológicos e regras metodológicas. O objeto é diferente do sujeito e se reparte, divide, quantifica, se estrutura de modo que fique menos complexo. Ele se torna previsível.

A crise do paradigma dominante se apresenta desde o início do século XX e se destaca nas décadas de 60 e 70, ela se configura pelo fato de as Ciências Sociais já não poderem utilizar os mesmos métodos das Ciências Naturais. É obrigada a utilizar os eixos culturais e históricos trazendo desconfiças no mundo da ciência. Com estes meios o objeto e o sujeito se aproximam de forma que as análises se tornam globais e interdisciplinares.

Esta crise se configura não pela ruptura entre ciências naturais e ciências sociais, mas com a impossibilidade das ciências naturais efetuarem mediações corretas dentro de um contexto amplo, não esmiuçado, dividido, separado. A crise do paradigma dominante traz a impossibilidade de quantificação, agora o paradigma que se anuncia prima pela qualificação, busca-

²⁷ Sobre a emergência do novo paradigma ver Dib (2002), Brussio (2008), Morin (1990), Alves (2005)

se o saber de forma qualitativa. O saber não se foca mais no detalhe somente, mas também, na abrangência do fenômeno.

A partir da reflexão sobre o pensamento e métodos científicos, Boaventura Santos nos mostra uma nova forma de encarar a ciência, desmistificando a dualidade entre Ciências Naturais e Ciências Sociais.

Morin (2002) converge com as idéias de Santos e denuncia há vários anos o esvaziamento do modelo dominante e ao mesmo tempo anuncia a chegada de uma nova era, um novo paradigma que emerge “hoje não se trata de soçobrar no apocalipse e no milenarismo, trata-se de ver que estamos talvez no fim de um certo tempo e, esperemo-lo, no começo de tempos novos” (Morin, 1990, p.174).

A mudança de paradigma exige um trabalho de reflexão sobre os elementos que condicionam a mente do homem contemporâneo, é necessária uma educação para o pensamento complexo que se proponha questionar os modos de pensar linearmente. Os estereótipos étnicos, dentro deste pensamento precisam ser observados sob um novo olhar, pois

...enquanto as ciências "normais", inclusive as cognitivas, baseiam-se no princípio disjuntivo, que exclui o sujeito (o cognoscente) do objeto (o conhecimento), ou seja, exclui o cognoscente de seu próprio conhecimento, o conhecimento do conhecimento deve enfrentar o paradoxo de um conhecimento que só é o seu próprio objeto porque emana de um sujeito. Como diz Von Foerster, necessitamos "não somente de uma epistemologia dos sistemas observados, mas também de uma epistemologia dos sistemas observadores", Ora, os "sistemas observadores" são sistemas humanos que devem ser compreendidos e concebidos também como sujeitos. E, no caso desse estudo, precisamos recorrer à auto-análise e à auto-reflexão para tentar considerar criticamente nosso lugar, nosso estatuto, melhor/pior, nossa pessoa (Morin, 1990, p.33).

Complexidade²⁸ não é um conceito apenas, sobretudo, é um fato da vida. Diz respeito à multiplicidade, é uma nova visão de mundo que aceita e entende as contradições, a imaginação e a incerteza. É por aceitar a representação e a incerteza que elegi este paradigma como sendo o que se mostra solidário com o estudo dos estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão. Logo, “complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução” (Morin, 1990, p.7-8).

Complexidade para Edgar Morin (op.cit, p.7-8) não possui:

Uma ilustre herança filosófica, científica ou epistemologia, pelo contrário, tolera uma pesada carga semântica, pois transporta no seu seio conflito, dúvida, confusão. Sua significação primeira não fornece qualquer esclarecimento. Aquilo que é complexo não pode resumir-se a uma lei ou uma idéia simples. A complexidade não pode ser qualquer caso que se definisse de modo simples, tomando o lugar da simplicidade.

Morin apresenta duas “fantasias” que nos afastam do pensamento complexo: entender que a complexidade conduz ao cancelamento da simplicidade. A complexidade aparece onde o pensamento simplificador apresenta falhas, agregando nela tudo que põe ordem, nitidez, distinção e exatidão de conhecimento.

O pensamento simplificador desintegra a complexidade do real e o pensamento complexo integra às maneiras simplificadas de pensar abandonando seus efeitos mutiladores. A outra fantasia seria confundir complexidade e completude. O pensamento complexo tende a descrever as articulações entre domínios disciplinares quebrados pelo pensamento disjuntivo.

O pensamento complexo busca, então, o conhecimento multidisciplinar, sabe, porém, que é impossível ter um conhecimento complexo, assim, uma de suas máximas consiste em ser: impossibilidade, mesmo em teoria, de uma Ciência Universal. Conforme Morin (1990, p.18), a visão racionalista de mundo que se perpetua desde o século XVIII apresenta-se com

²⁸ Este conceito de complexidade é importante para o estudo porque permite entender que o princípio organizador do conhecimento que demanda da sociedade precisa ser re-organizado para re-aprendermos a aprender. A complexidade nos faz ver que nas sociedades o todo está na parte (indivíduo) e a parte no todo (sociedade), assim a complexidade não é palavra mestra que tudo explica, mas nos impulsiona a patulhar no “nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecisível” (Morin, op.cit, p.179-180), ou seja, a complexidade nos permite explorar o inexplorado. Do meu ponto de vista os estereótipos étnicos contidos nas representações de crianças escolarizadas é algo misterioso que deve ser explorado.

conseqüente identidade entre o real, o racional, o calculável, com a eliminação da desordem e da subjetividade, fazendo a razão se tornar um mito unificador do saber, da política e da ética. Dessa maneira, tudo o que venha a perturbar essa ordem é marginalizado.

Sobretudo, Morin (1990, p.9-10) complementa-me:

A totalidade é a não-verdade. Ela comporta o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas traz também no seu princípio o reconhecimento dos elos entre as entidades que o nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras (...) todas as coisas são causadoras, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas que todas se mantêm por um elo natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diversas (...) o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento.

Morin (op.cit) entende que a principal conseqüência do modelo dominante foi a dissociação do mundo de cultura humanista do mundo de cultura cientista. O próprio paradigma dominante ao entrar em crise, criou novas possibilidades de diálogos, tornando-os criadores e produtores de idéias e sentimentos.

A educação e a escola situadas dentro da visão racionalista de mundo que considera somente os princípios de ordem, economia e eficácia, correspondem a uma concepção *praxeológica* (Teixeira, 1990, p.48)²⁹ de educação a qual privilegia a adaptação às normas, modelos sociais e idéias de progresso baseadas na produção. Segundo a autora, funcionando como um mecanismo de controle social, independente das ideologias que as formam e das teorias pedagógicas que propõem um modelo de ensino e de administração que garantem essa função. Paula Carvalho vem denominar este fenômeno de “modelos entrópicos de organicidade social”; Morin, em oposição, denomina de “modelos negentrópicos”.³⁰

²⁹ *Praxeologia* é a lógica da ação regida pela definição racional de fins e meios e a correlata consecução racionalizadora e ofélina (sic), isto é, de produção ótima (Paula Carvalho, 1987).

³⁰ Significa a regeneração, reorganização, produção e reprodução próprios dos sistemas auto-organizados complexos. Paula Carvalho (1990) constata que estes modelos, após 1960, aparecem espreitados pelas técnicas sociais de controle recuperador da contestação, em uma espécie de “*ritual of rebellion*”. Situado histórico-estruturalmente na década de 1960 ele é marcado por elaborações teórico-científicas que correram paralelamente aos movimentos da “*counter culture*” e a “*teoria crítica da sociedade*”, na sua perfunctória (sic) análise, contestação e

Este paradigma³¹ que emerge, chamado por Morin de Complexidade, se coloca como desafio, como motivação para o pensar. E afinal, o que é complexidade da qual tanto falo? Deve o leitor estar-se perguntando! Respondo que ela é,

Um tecido (complexus: o que é tecido conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. (...) a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então complexidade apresenta-se com os espaços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambigüidade da incerteza. Daí a necessidade, para o conhecimento, por ordem nos fenômenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de selecionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambigüidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à inteligibilidade, correm risco de torná-la cega se eliminarem os outros caracteres do complexus; e efetivamente, como indiquei, elas tornam-nos cegos (Morin, 1990, p.20).

O novo paradigma no campo das Ciências Sociais possibilita o estudo em representações sociais, tidas como senso comum. As RS estão de volta, e a partir delas observo a possibilidade de estudar os estereótipos étnicos. Porque no fundo, não é somente nas escolas que os estereótipos se apresentam, mas também em lugares-comuns nos quais as não-verdades estabelecidas em determinada época são impostas a todo conhecimento e perpetuadas como verdades dentro das sociedades. Bem assevera Moscovici (2003, p.30) “Nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, idéias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico, em que nós vivemos”.

Isto se deu e se dá de forma singular na sociedade brasileira por meio da difusão dos estereótipos étnicos em relação ao negro, e, que, é reproduzido constantemente por nós mesmos. Neste caso, concordo com Gimenes (2005,

projeto de demolição do neo-capitalismo e sua antropolítica de produção de “margens” manipuladas” pelas “instituições totais”.

³¹ Moscovici (2003, p.73) argumenta que “Embora um paradigma seja aceito porque ele possui um forte referencial, sua aceitação deve-se também à sua afinidade com paradigmas mais atuais. A concretude dos elementos desse sistema psíquico deriva de sua capacidade de traduzir situações comuns. (...) uma vez que uma sociedade tenha aceitado tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir”.

p.33) quando afirma que: “Assim, existe um conjunto de decisões o qual impõe à mesmice, a perpetuação, a caricatura das formas dominantes e estereotipadas do conhecimento”.

Mas o mundo muda e está em constante evolução apesar da tendência à mesmice; o novo gera

Efeitos os quais arrasam os sistemas fixos. E o novo não é só a descoberta de uma realidade nova no trajeto de uma exploração, é também a descoberta de algo que toda gente teria podido ver, mas o sentido não seria percebido (Gimenes, 2005, p.33).

Com esta afirmação volto a identificar-me com o novo paradigma que traz justamente a possibilidade de ver o que todo mundo poderia ter visto, mas que não se consegue perceber seu sentido. Assim, indago-me sobre: que sentidos e representações as crianças têm sobre os negros?

Maturana e Varela (2007) contribuem de modo significativo sobre como percebemos os significados do nosso mundo ao afirmarem que os seres vivos enquanto sistemas se auto-produzem continuamente, quer dizer, recompõem seus componentes desgastados. A percepção da realidade é subjetiva e determinada pela interação do organismo com o meio, isto remete a pensar que o meio e o sistema em que vive mudam constantemente.

O mundo não é a idéia que se tem dele, a realidade é reelaborada à medida que se vive, implica dizer que compreender o mundo no qual vivemos é compreendê-lo como aquele que se constrói a partir das nossas próprias percepções, ou seja, o mundo do indivíduo é a sua visão de mundo “o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo” (Maturana e Varela, 2007, p.8).

Significa que a realidade percebida depende da estrutura individual, ou seja, existem realidades tantas quanto existem pessoas perceptoras. O conhecimento objetivo é impossível, não se pode separar o observador do objeto observado.

Observo neste sentido uma convergência dos autores com Morin que não está interessado em nos dar regras do pensamento complexo, mas sim nos chamar a atenção para as várias deficiências às quais nosso pensamento está exposto, fazendo entender que o pensamento separador leva às ações mutiladoras, à “doença contemporânea do pensamento” (Gimenes, 2005, p.33).

É no pensamento complexo, no tecer junto, que somos remetidos para as incertezas e dúvidas e, por isto, ao pensar a complexidade necessitamos de uma mudança no olhar, ou de olhar, sobre nosso próprio entendimento, visto que não “podemos separar o mundo que conhecemos das estruturas do nosso conhecimento” (Morin, op.cit).

É essa complexidade que se manifesta na vida coletiva dos grupos, a exemplo da escola, logo, o estereótipos étnicos enquanto representações socialmente partilhados em grupos, é um fenômeno complexo, pois está presente na vida cotidiana e a complexidade faz parte dela. No estereótipo a complexidade do outro se reduz a um número pequeno de signos, o outro como objeto de conhecimento é congelado, fixado e imobilizado.

O paradigma da complexidade é uma tarefa cultural, histórica, profunda e múltipla “o paradigma da complexidade surgirá do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão conciliar-se e juntar-se” (Morin, 1990, p.112).

Aqui há uma aproximação àquilo que Bourdieu³² denomina de mutilar a pesquisa. De certa maneira ambos convergem nos pensamentos quando nos afirmam que o conhecimento não deve ser fragmentado e que os processos de sua produção não devem ser silenciados, isto é, não devemos apresentar o resultado pronto e acabado, pois, nada é tão incerto quanto o conhecimento.

Outra abordagem convergente com o Pensamento Complexo, bem recente na Educação, chamada de Teoria das Representações Sociais (TRS), vem ganhando importância dentro das Ciências Sociais. As representações sociais (RS) são formas de conhecimento originárias das comunicações interpessoais, construídas no cotidiano³³ das pessoas.

³² Sou consciente que os autores estão em pólos opostos, apenas assinalo para o fato de eles, cada um com sua forma de pensar, acabarem convergindo ao dizer que o conhecimento não pode ser fragmentado, mensurado.

³³ A vida cotidiana é compreendida aqui como a vida de todo dia, dos mesmos gestos, ritmos, é ir à escola, ao trabalho, assistir televisão etc. Para Sousa (1986, p.96) “O cotidiano é hoje redescoberto como momento de análise do dado social na complexidade que esse mesmo social envolve, a perspectiva de que o cotidiano possa ser o espaço onde os processos simbólicos são

A vertente adotada para a elaboração deste trabalho refere-se às representações sociais no campo da Psicologia Social. Ultimamente, com a emergência do novo paradigma que afirma a não-linearidade do conhecimento, o conceito de representação social tem sido utilizado nas diversas áreas de conhecimento.

O conceito de RS tem origem na Sociologia e marca presença na Antropologia e na História, sendo conveniente localizar o lugar de onde emerge o conceito. O conceito de representação coletiva (RC) pode ser encontrado originalmente nas formulações feitas por Émile Durkheim, especificamente quando elabora sua Teoria da religião, da magia e do pensamento místico. Para Durkheim (1978) os fenômenos coletivos não poderiam ser explicados em termos individuais porque o indivíduo não seria capaz de criar uma língua ou mesmo uma religião.

Estes fenômenos só seriam admissíveis em termos de comunidade, ou seja, de um povo, de uma sociedade. Ele parte do entendimento de que os fatos sociais são coisas, por isto, as representações coletivas simbolizam a primazia da sociedade em detrimento do homem, a sociedade exerce ação coercitiva sobre as consciências individuais. As representações coletivas são, na visão do autor, sistemas de idéias que em conjunto com ritos e cultos, compõem um sistema de práticas que exprimem o mundo (Durkheim, 1978).

Durkheim promove a divisão entre as representações individuais e as representações coletivas, afirmando que as regras que comandam a vida coletiva não são as mesmas que regem a vida individual. As representações coletivas seriam independentes e exteriores às consciências individuais, elas são exteriores ao particular, assim como os fatos sociais, as representações individuais ficariam a cargo da Psicologia enquanto que a Sociologia cuidaria das representações coletivas (Durkheim, 1978).

O conceito de representações coletivas elaborado por Durkheim ficou de alguma forma esquecido por seus contemporâneos, sendo resgatado por Serge Moscovici, romeno naturalizado francês (Oliveira, 2008, p.180), na década de 60, preocupado em compreender como a relação grupo/atos/idéias constitui e

transforma a sociedade. Moscovici admite que o conceito de representação social tem sua origem na Sociologia e Antropologia. Considerando a Teoria das Representações Sociais como uma forma sociológica da Psicologia Social, esta deve estudar as representações sociais. As representações não são apenas fatos observáveis e conceitos, mas sim fenômenos sociais.

O ponto de partida da TRS é a obra de Moscovici *La psychanalyse, son image, son public*, matriz da teoria. Moscovici (1978) procura compreender as maneiras pelas quais a psicanálise era representada, ao sair de grupos fechados, pelos grupos populares. A motivação do autor para desenvolver o estudo das representações sociais advém de sua crítica ao positivismo-funcionalismo que não explicavam a realidade em outra dimensão (Moscovici, 1978).

A TRS operacionaliza um conceito que nos permite trabalhar com o pensamento social e sua diversidade. As RS são construídas no universo consensual, na sociedade, na esfera do NÓS, onde grupos podem falar com a mesma competência. O indivíduo tem papel ativo e autônomo no processo de construir a sociedade, ele cria e é criado por ela.

Assim, Moscovici (2003, p.47) afirma que as representações não podem ser tomadas como algo dado, como variável explicativa, porque as representações sociais são para ele um fenômeno de caráter dinâmico “operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações” (Moscovici, 2003). Moscovici está interessado em compreender a diversidade das idéias coletivas das sociedades, suas propriedades, origens e impactos.

Em Moscovici (1978, p.59) “as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser”, sendo assim, estudar os estereótipos étnicos contidos nas representações de crianças escolarizadas poderá permitir ver como os negros são representados pela sociedade por meio dos estereótipos étnicos. Moscovici (1978, p.18) destaca ainda que

As práticas educativas modelam a estrutura da personalidade dos membros de uma cultura definida. Sintomatologia proliferante que uma sociedade retoma e renova desvairadamente. Um modelo que assimilado, ensinado, comunicado, repartido dá forma a nossa realidade.

Diante do supracitado, mais uma vez encontro embasamento para reforçar a importância de estudar os estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas. O ambiente educacional brasileiro de certa forma privilegia uns e desprivilegia outros, conforme ficou demonstrado nos dados relativos à educação de negros e suas condições sociais apresentados no começo da pesquisa.

A Representação é um traço, uma marca característica, que nunca é dada definitivamente, e está em constante aproximação e recriação de sentidos. Entendo que as representações sociais expressam a realidade, explicando-a, justificando-a, questionando-a, elas são na realidade categorias de pensamento, sentimento e ação (Minayo, 2004).

Elas são produtos simbólicos nos quais o homem expressa sua maneira de ver o mundo, correspondendo a

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1978, p.181).

Denise Jodelet, seguidora de Moscovici, entende a representação social como uma forma de conhecimento que possibilita a construção de uma realidade comum, ela é elaborada na convivência em sociedade. Por serem sistemas de interpretação, as representações sociais regulam nossas relações com os outros e também modelam nosso comportamento (Jodelet, 2002). Retomando Moscovici (2003, p.49) as representações sociais são “fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”.

Moscovici destaca que as RS possuem duas funções: a primeira é a função de categorização do objeto, pessoas ou fenômenos dando-lhes uma forma definitiva, localizando-os em uma categoria, colocando em um modelo definido compartilhado por outras pessoas. A segunda função é a da prescrição, na qual as representações possuem sobre os indivíduos força irresistível, antes mesmo de pensarmos algo, a representação já define o que deve ser pensado.

Por serem psicologicamente representadas a cada indivíduo participante de uma sociedade, as representações podem ser analisadas nas seguintes dimensões:

- ü No âmbito da informação, ou seja, o conhecimento que o grupo detém sobre o objeto representado;
- ü A abrangência da representação, a imagem, modelo, conteúdo do objeto representado;
- ü A relação estabelecida com o objeto representado, ou seja, a atitude para com o objeto representado.

A TRS entende que existem formas diferentes de conhecer e comunicar, orientadas por objetivos diferenciados, estas formas são móveis, dinâmicas, desta maneira nossa cultura se constitui de universos reificados e consensuais. O *universo consensual*, segundo Moscovici (2003), é aquele correspondente às atividades intelectuais da interação social, nele as representações sociais são produzidas. Aqui a sociedade é composta por indivíduos e grupos de indivíduos livres e autônomos capazes de falar em nome do grupo. O conhecimento é algo espontâneo e cada pessoa é livre para expressar suas idéias.

No *universo reificado* a sociedade é um sistema no qual existem papéis e classes diferentes, os seus membros são desiguais, por isto a competência adquirida pelo indivíduo irá determinar o seu grau de participação. Aqui o pensamento erudito é produzido bem como a ciência, caracterizados pelo rigor lógico e metodológico e objetividade (Moscovici, 2003).

A representação social se refere à maneira pela qual o indivíduo pensa e interpreta o cotidiano, se constitui em um conjunto de imagens, é um sistema de referências que permite ao homem interpretar sua vida e a ela dar sentido. Neste âmbito, Moscovici destaca dois processos responsáveis pela formação das representações sociais que mostram a interdependência entre a atividade psicológica e as condições sociais de exercício, isto é, como o social se transforma em representação e como a RS transforma o social: objetivação e ancoragem.

A ancoragem refere-se à fase simbólica da RS, nela a pessoa interpreta e assimila os elementos que lhe são familiares, classifica-os e nomeia-os. Ela é aquele processo que dá sentido ao objeto apresentado à nossa

percepção. Diz respeito à maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e a ele volta, converte-se em categoria e integra-se à gama de leitura do mundo do sujeito. O sujeito recorre àquilo que lhe é familiar, fazendo uma conversão do novo, ancora o novo ao já existente. A ancoragem transforma o objeto estranho em familiar, em conhecido, o não familiar em familiar (Padilha, 2003).

O processo de objetivação também torna o não familiar em familiar, porém isso se dá de forma mais ativa que na ancoragem, pois a objetivação esclarece a forma pela qual o conhecimento do objeto se estrutura. Ela consiste em: “descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2003, p.71-72).

Ocorrendo em três etapas distintas: seleção e descontextualização, onde o indivíduo seleciona e descontextualiza os elementos que vai representar, enxugando o excesso de informação uma vez que não é possível lidar com todas, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, o qual depende das normas e dos valores grupais. Logo depois vem o núcleo figurativo, no qual o indivíduo transforma o não familiar em familiar, tende a apresentar um aspecto imagético, pois forja uma visão do objeto que seja coerente com sua visão de mundo.

O último é o processo de naturalização no qual o objeto misterioso tornou-se objetivo e palpável, passa a ser natural (Moscovici, 1978). Podemos definir a objetivação como a transformação de uma idéia, um conceito, em algo concreto, uma imagem, tornando estas idéias concretas e palpáveis. Sintetizando o pensamento de Moscovici (2003): a objetivação orienta as percepções e julgamentos do indivíduo em uma realidade socialmente construída, e a ancoragem permite compreender como os elementos da representação exprimem as relações sociais como também as constitui.

Esta Teoria tem possibilitado suporte para pesquisadores que querem compreender como o homem cria significados para explicar seu modo de estar no mundo, é uma teoria diferenciada das demais, constitui-se em uma forma sociológica da psicologia social. Como destaquei no começo da discussão vivemos em um momento marcado pela necessidade de novos instrumentos conceituais que permitam analisar os fenômenos sob outro prisma.

(...) Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras que bem do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos ainda não termos deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (Santos, 1988, p.5).

Estamos num momento, muito bem assinalado por Boaventura Santos, de transição paradigmática que favorece a abertura para teorias emergentes. A TRS não separa o sujeito social do saber concreto do seu contexto, e a construção deste saber de modo algum é separado da subjetividade. Vejo aqui a aproximação da TRS com o pensamento complexo anunciado por Morin, quando estes se voltam para abordagens apoiadas em fatores que dão sentido aos fenômenos que se postulam a estudar³⁴.

É, portanto, na Teoria das Representações Sociais e balizada em alguns elementos do Pensamento Complexo que a presente pesquisa se apóia para analisar os estereótipos étnicos nas representações de um grupo de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão.

E agora como utilizo as teorias no estudo, ou pelo menos parte delas? Quais os pontos são interessantes? O que busco através delas?

O objetivo principal como mencionei no início deste capítulo, era estudar estas duas teorias tomando as relações que encontrasse entre elas como base teórico-metodológica no sentido de analisar as representações que as crianças fazem dos negros a partir dos estereótipos étnicos. Portanto, ao buscar as representações sociais das crianças volto-me para sua construção, sua socialização dentro de um contexto social que é a escola. Ou seja, a representação social dos estereótipos étnicos é proveniente de um contexto social (sociedade) de um grupo de crianças, num determinado processo de interação social que se dá em meio a um determinado espaço (a escola).

³⁴ Ver Schnitman (1996).

O que acabo de dizer é a hipótese³⁵ construída em meio ao campo de pesquisa, emergiu do campo pesquisado. A hipótese emergida no campo de pesquisa é o que aproxima, a meu ver, as duas teorias escolhidas: Pensamento Complexo e Teoria das Representações Sociais, pois o pensamento complexo toma a sociedade como uma organicidade na qual o sujeito está inserido, sendo este sujeito produtor do real, e, com efeito, a teoria das representações sociais concebe estas como produções reais deste sujeito, ambas não separam as construções simbólicas produzidas dos seus sujeitos. O conhecimento nas duas teorias é algo que está em constante construção, transformando-se mediante a ação do sujeito no mundo, reconhecendo que o sujeito e o objeto são organismos vivos, ativos, abertos e que estão em constante interação com o meio ambiente; compreendendo que o ser se faz na relação social. Neste sentido, a educação deve ir além, interagindo com outros campos do conhecimento como a psicologia, a antropologia, a sociologia, dentre outras áreas de conhecimento, enfatizando uma leitura de sujeito que respeita a intersubjetividade, contemplando o sujeito numa visão bio-psico-sócio-cultural.

A hipótese de pesquisa converge com a afirmação de Moscovici (1978) sobre a dimensão da representação social que corresponde ao nível de informação que o grupo possui sobre o objeto da representação.

Moscovici (op.cit) identificou que a informação do grupo sobre o objeto representado define aspectos da representação. Isto significa dizer que um grupo pode ser dividido em função do nível de informação que tem do objeto, isto se deve ao fato do contato com este ser maior ou menor, se há maior tempo ou menor tempo.

Postulo que a dimensão da informação, da afetividade e sócio-cultural da representação social, no presente estudo, tem profunda relação com o tempo que as crianças relacionam-se com o objeto da representação, seja na escola ou fora dela. No caso a pesquisa aponta as categorias bases nas quais as crianças ancoram suas representações sobre o negro, quais sejam: PRECONCEITO-ESCRAVIDÃO-DISCRIMINAÇÃO-TRABALHO. Estas categorias emergiram no

³⁵ “O termo hipótese vem do grego *hypotesis*, que significa trabalho de base, fundamento, por, sob, ou, mais precisamente, algo não provado, mas assumido como propósito” (Cf. Turato apud Oliveira, 2005, p.30). Segundo Oliveira (op.cit) a utilização de uma hipótese é necessária para que a pesquisa apresente resultados úteis, atinja níveis de interpretação mais altos, principalmente nas dissertações e teses.

campo de pesquisa, são categorias apontadas pelos sujeitos-atores (crianças), portanto, obedecem à lógica delas, afinal como citei anteriormente, elas têm sua lógica.

Não fui a fundo às teorias, peguei seus principais aportes para confrontar com a realidade pesquisada, não adiantaria muito se não observasse atentamente a realidade empírica da pesquisa, pois estas teorias foram construídas em outro contexto social, daí não conseguem responder a certos aspectos do contexto atual, até porque estas não eram suas pretensões, foi preciso me posicionar na dinâmica do espaço pesquisado.

O percurso metodológico: o trabalho de pesquisa e categorias³⁶ do campo pesquisado

“O real não está nem na chegada nem na saída. Ele se dispõe pra gente no meio da travessia” (Guimarães Rosa).

Primeiramente, antes de descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa, gostaria de compartilhar algumas considerações importantes sobre a noção de pesquisa. Para tanto, sou consciente de que o ato de pesquisar é “uma lição de primeira linha: ensina que a provisoriedade é uma condição de vida, um valor que não pode ser desprezado ou ignorado, sob pena de transferir para investigação científica todo desejo de ser pleno” (Gonçalves, 2003, p.16).

Em Gonçalves (2003) a pesquisa é tomada como um ato prático, prática social e procedimento pedagógico devendo exorcizar “parte dos fantasmas na latência dos nossos inconscientes históricos, culturais, sociais e pessoais” (op.cit. p.18). É com este desejo que me propus a pesquisar os estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas. Ciente de que a dúvida é o que funda o ato de pesquisar, visto que sem dúvida não há ciência³⁷.

³⁶ Cf. Legendre apud Oliveira (2005, p.93), categoria significa agrupamento de informações similares em função de características comuns. Ela está relacionada a um grupo de elementos que são sistematizados pelo pesquisador (a) após a pesquisa de campo, ou durante a análise de conceitos em livros didáticos, textos e documentos.

³⁷ Bachelard, 1996. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.

Na certeza de que ao fazer pesquisa faço uma espécie de catarse³⁸ espero não me deixar contaminar pela postura petrificada do campo científico que é um campo “narcisista enquanto espaço de luta” (Gonçalves, 2003, p.19). Comungo da opinião de Gonçalves (2003, p.20) ao afirmar que a relação a ser estabelecida entre o pesquisador e seu objeto de estudo deve ter como condição primeira, um processo de vigilância epistemológica; a pesquisa é um “discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos” (Bourdieu, 2000, p.18).

Portanto, o recorte que faço é a partir dos clássicos sociológicos brasileiros de Florestan Fernandes e Roger Bastide, bem como as discussões de Homi Bhabha sobre o fenômeno dos estereótipos - por estes autores apresentarem discussões relevantes ao estudo, mas consciente de que existem outras abordagens sobre o fenômeno. Ademais, coloco que as dificuldades neste tipo de pesquisa são muitas, como tudo em pesquisa, mas “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades” (Bourdieu, 2000, p.18). À medida que você se expõe nos fala Bourdieu, tem a possibilidade de eliminar os erros, pois o que realmente conta, “é construir o objeto; é preciso pôr em causa os objetos pré-construídos” (Ibid).

O estereótipo precisa ser estudado numa perspectiva, psicossocial, sociológica, antropológica; tais áreas estão diretamente ligadas aos estigmas e ao preconceito como condutas racistas. É importante ver como os sujeitos que sofrem preconceitos representam os estereótipos étnicos.

Para conseguir captar o fenômeno, é necessário adotar metodologias que permitam a consecução dos objetivos de pesquisa, já colocados anteriormente, bem como as dúvidas existentes acerca do fenômeno, pensando assim, descrevo agora a metodologia utilizada, ressaltando que

Entendemos por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa o lugar central no interior das teorias sociais, pois faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria [...]. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 2004, p.22).

³⁸ Tomo emprestado o termo de Gonçalves, 2003, p.19.

ü *O tipo de pesquisa*

Quando realizamos uma pesquisa necessitamos promover articulações entre os dados, as evidências, as informações adquiridas sobre o assunto e, lógico, o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Geralmente fazemos isto com base em um problema de pesquisa que ao mesmo tempo desperta o interesse bem como o limita em sua atividade de pesquisador.

Este é um momento ímpar porque possibilita reunir o pensamento e a ação de uma pessoa ou grupo de pessoas que se esforçam para elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir na solução de problemas ou minimização destes.

Ao realizarmos uma pesquisa em Ciências Sociais, devemos considerar o quanto é difícil delimitar os fenômenos que a envolvem ou quantificar as variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo. De acordo com o tratamento dado a essas variáveis, temos dois tipos de pesquisas: quantitativa e qualitativa. Identificamo-nos com esta última, consistindo este num estudo qualitativo sobre as representações sociais, porém não desprezando o quantitativo.

O estudo qualitativo tem como objetivo compreender os fenômenos sensório-perceptivos de apreensão do real pelos sujeitos, quer dizer, tenta compreender os fenômenos do ponto de vista dos sujeitos que vivenciam, bem como na perspectiva do pesquisador (Leopardi, 2002).

Uma pesquisa qualitativa³⁹ se interessa mais em explicar os significados das relações sociais entre as pessoas do que em quantificar dados. Por ter esta característica a pesquisa qualitativa é permeada de subjetividade constitutiva do social, na qual as representações sociais configuram-se. Sendo assim, a pesquisa qualitativa requer abertura, flexão, observação e interação com os atores sociais.

³⁹ Este tipo de pesquisa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (Cf. Oliveira, 2005).

A pesquisa aplicou a técnica de entrevista⁴⁰ como um de seus instrumentos, o qual busca informações que permitam analisar características qualitativas dos processos de pensamentos dos sujeitos, não somente considera o produto final. Permite identificar também como os atores pesquisados representam os estereótipos étnicos.

Sem dúvidas, o momento das entrevistas foi importante na consecução desta dissertação, porém, assinalo que não foi o único. Informações relevantes também foram colhidas em outros momentos: na confusão do recreio, na fila da merenda, na fila de entrada, no tempinho no portão após o término das aulas do dia, em conversas informais com as crianças. A entrevista com “hora marcada” parecia inibir as crianças, portanto, optei por fazer as entrevistas mais informais, no recreio, perguntando apenas uma ou duas das observações⁴¹ do roteiro de entrevista até concluí-lo. Nas situações informais as crianças ficavam mais à vontade.

Nas primeiras etapas do trabalho de campo o gravador foi importante para captação dos sons, da vivência escolar. Não fosse o gravador em determinados momentos não seria possível apresentar aqui algumas observações feitas pela pesquisadora acerca das representações das crianças, pois elas são demasiadamente agitadas, o que é natural quando se trata de crianças.

As informações obtidas acerca do pensamento dos sujeitos-atores⁴², a observação e análise ocorrem por meio da aplicação de um conjunto de atividades que buscaram evidenciar como ocorre a representação dos estereótipos étnicos nas crianças escolarizadas. Portanto, juntamente às entrevistas, outras situações foram propostas aos sujeitos-atores, incluindo observação e diálogos a partir das atividades desenvolvidas por eles, o que permitiu a tabulação de dados discursivos em pesquisa qualitativa.

⁴⁰ Cf. Oliveira, 2005, p. 86: “A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”.

⁴¹ Cf. Vianna (2007, p.12): “Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Além disso, é importante que, no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar sua tarefa”.

⁴² Ou atores sociais, estes, segundo Oliveira (2005, p.124), “são as pessoas que fazem parte do objeto de estudo”.

Sá (1998) destaca que não é qualquer tema que pode ser representado socialmente, não basta o tema de pesquisa despertar o interesse do pesquisador, deve inserir-se no universo consensual do qual falei anteriormente. Assim, algo será objeto de representação social se apresentar diferentes formas na sociedade, pelo grau de valor que um grupo atribui a este, bem como pela necessidade deste grupo não ser especialista no objeto representado.

Levando em consideração estes aspectos, Sá (1998) destaca ainda que na construção de um objeto de pesquisa em representações sociais devemos considerar os seguintes aspectos: primeiramente, devemos enunciar de forma exata o objeto para não sofrer interferências de objetos próximos a ele; os sujeitos precisam ser definidos, e por último, o contexto sócio-histórico deve ser levado em conta na formação e estruturação das RS.

Para Sá, um objeto passível de RS precisa ser relevante o suficiente e deve ter correspondência com as práticas sociais da população estudada, deve ser praticado pelo grupo enquanto saber que é sustentado, perpetuado e transformado pelo grupo.

Jodelet (2002) afirma ser necessário ainda que façamos as seguintes perguntas quando formos realizar um estudo sobre RS: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Ou seja, quais são as condições de produção e de circulação das representações sociais, os processos e estados das representações e o estatuto epistemológico delas. Por isto, a coleta de material para apreensão das representações se dá por metodologias múltiplas que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental, tratamento de textos escritos e imagéticos, banquete imaginário⁴³, dentre outros.

Diante do acima exposto, acredito que os estereótipos étnicos nas representações das crianças escolarizadas podem ser considerados um objeto de representação social dada sua historicidade na sociedade brasileira.

⁴³ O banquete imaginário é uma técnica de apreensão de imagens e sentidos, inventada e utilizada pelo professor Doutor João de Deus Vieira Barros, da Universidade Federal do Maranhão no âmbito dos estudos sobre o imaginário que tem como aporte teórico Gilbert Durand.

ü *População: o contexto da pesquisa*

Esta pesquisa foi desenvolvida com crianças pertencentes à escola municipal “U.E.B Ronald da Silva Carvalho”, localizada no bairro do Sol e Mar, periferia de São Luís. O bairro é formado em sua grande maioria por famílias mestiças⁴⁴, o que caracteriza a escola com um grande número de alunos mestiços.

Por contar com grande número de alunos afro-descendentes a escola foi escolhida para a realização do estudo, o qual teve início assim que encontrei uma professora disposta a trabalhar com a pesquisadora e que visse como importante o estudo dos estereótipos nas representações das crianças escolarizadas. Pretendi saber como as crianças escolarizadas representam os estereótipos étnicos, portanto, as falas dos alunos, suas vozes, ofereceram o caminho para o encontro do objeto procurado: estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão. Considero, além das representações sociais, os demais conceitos que balizam a pesquisa, explicados no decorrer do trabalho de fundamental importância para a busca pretendida. Ademais, descrevo os sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados.

ü *Sujeitos:* os sujeitos participantes são alunos do turno matutino da escola “U.E.B Ronald da Silva Carvalho”, situada na periférica de São Luís, a qual atende crianças até a 4ª série do ensino fundamental. A escolha pelo ensino fundamental menor deve-se ao fato de a pesquisadora ter atuado neste âmbito e também movida pela curiosidade em saber como as crianças desta idade representam os estereótipos étnicos.

ü *Espaço físico:* a escolha da instituição deu-se pela caracterização do alunado que lá frequenta, constituídos em um grupo heterogêneo quanto à cor/etnia, ou seja, crianças brancas e não brancas e, em segundo lugar, pela receptividade dos profissionais em relação à realização da pesquisa.

⁴⁴ Utilizando classificação dada pelo IBGE.

ü *Amostra:* as crianças participantes do estudo compõem uma amostra total de 60 sujeitos. Todos cursam a 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. A escolha da 3ª e 4ª séries para a realização da pesquisa deve-se ao fato das professoras destas séries mostrarem-se receptivas à pesquisadora. Destaco ainda que a divisão em 3ª e 4ª séries é algo puramente didático, para termos de melhor entendimento quanto à escolarização das crianças, pois atualmente a Prefeitura Municipal de São Luís adotou o sistema de ciclos, assim, as crianças participantes desta pesquisa estão no chamado 2º ciclo da educação básica.

ü *Procedimentos:* primeiramente, entrei em contato com a Secretaria de Educação Municipal, responsável pela Rede de Ensino Fundamental, da qual faz parte a escola em questão. Para realização do estudo solicitei permissão para o desenvolvimento de tal propósito. Posteriormente, antes do início da coleta de dados a escola foi procurada: direções, os professores e os alunos.

Para começar a realizar o estudo, conversei com a diretora geral da referida instituição. Disse-lhe que fazia Mestrado em educação pela Universidade Federal do Maranhão e que gostaria de realizar a pesquisa empírica ali. Mostrei-lhe o projeto de pesquisa para que ela pudesse se pormenorizar do mesmo. Marcamos reunião com os professores e pais a fim de explicar a presença da pesquisadora na escola. A todos foi explicado o trabalho a ser desenvolvido na instituição.

Deixei claro aos alunos que a participação deveria ser espontânea e seus pais e/ou responsáveis foram consultados a partir do momento em que se propuseram a participar. Aos pais dos alunos/ou responsáveis foi solicitada permissão para participação de seus filhos na pesquisa, garantindo-lhes o direito do anonimato e o retorno dos resultados, tanto para eles quanto para a equipe escolar.

Após esta reunião, as professoras da 3ª e 4ª séries (2º ciclo) do ensino fundamental foram as que se mostraram mais “abertas” à presença da pesquisadora, então, informei à diretoria que gostaria de realizar a pesquisa nas referidas séries. Disse-lhe ainda que iria trabalhar com todas as crianças, visto que seria impossível trabalhar somente com crianças negras, pois, poderia soar

como preconceito. O início da pesquisa de campo deu-se no mês de outubro e estendeu-se ao mês de dezembro, mas, desde o começo do ano a pesquisadora mantinha contato com a escola.

A investigação empírica divide-se em dois momentos: no primeiro fiz observações e procurei-me “integrar” à vivência escolar das crianças, pois

Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos abertos, apreender, assimilar, esquadilhar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento. A coisa descoberta nunca é aurífera da certeza ou da universalidade da coisa inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza (Graue & Walsh, 2003, p.10).

E por que estudar as representações das crianças? Respondo que:

Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as (Graue & Walsh, 2003,p.12).

O estudo, tendo em vista o supracitado, foi realizado dentro do horário escolar com duas salas de 3^a e 4^a séries. As professoras com as classes nas quais trabalhei me cederam um horário para que eu pudesse realizar as atividades. O trabalho foi realizado na sala de leitura, local, amplo e confortável, com muitos livros, cadeiras, almofadas, mesas nas quais as crianças puderam se sentar lado a lado. A idade das crianças varia de 9 a 10 anos. Trabalhei com 60 crianças às quais 19 eram não-negras, 41 negras (segundo classificação dada pela pesquisadora tomando os aspectos fenotípicos).

Ao ir a campo tinha alguns pontos que iriam me nortear:

- ü Como as crianças se identificam quanto à sua etnia?
- ü Quais são os estereótipos étnicos representados pelas crianças?
- ü Estes estereótipos interferem ou não na representação das crianças em relação ao negro?

ü *Instrumentos para coleta de dados:* foram aplicados os métodos interrogativos, ou seja, entrevistas, produção de desenhos pelos sujeitos, coleta de informações na comunidade escolar, e observação⁴⁵ de comportamento.

Utilizei ainda métodos associativos os quais envolvem apresentação de um termo indutor que seria associado livremente pelos sujeitos, de modo a obtermos a freqüência, posição e importância dos temas em relação ao tema indutor. É a chamada técnica⁴⁶ da livre associação (Abric, 1994) consistindo em apresentar uma palavra indutora aos sujeitos solicitando aos mesmos que produzam palavras, expressões, adjetivos que lhe vêm à mente sobre ela. Abric (1994) destaca que o caráter espontâneo desta técnica permite ao pesquisador captar os elementos constitutivos do conteúdo da representação social.

Assim, o pesquisador pode obter a freqüência dos elementos organizadores do conteúdo podendo pedir aos sujeitos que indiquem os termos os que consideram mais importante, possibilitando o pesquisador estabelecer as correlações entre o conteúdo da representação e os elementos organizadores do conteúdo. A técnica de livre associação dá ao indivíduo a oportunidade de ser sujeito do processo de investigação dos elementos centrais e periféricos, da representação que ele mesmo construiu em relação ao objeto pesquisado (Guimelli, 1994).

ü *Coletas de materiais:* todos os instrumentos de pesquisa (em anexo) foram importantes fontes de informação para esta pesquisa. Assim, abaixo segue um quadro com os diferentes instrumentos utilizados na pesquisa de campo que registra como os dados de pesquisa foram coletados e os aspectos de análise.

⁴⁵ A vantagem da observação consiste no registro do comportamento no ato e no momento da sua ocorrência. Cf. Vianna, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007 (Série pesquisa, v.5). Selltiz et al. Apud Vianna (2007, p.19), dizem que as pessoas observadas, ao saberem dessa situação, podem tentar de uma forma deliberada criar uma impressão específica, mas essa tentativa de mudança não escapa à observação de um pesquisador bem treinado e arguto.

⁴⁶ Técnica compreende a aplicação de instrumentais, regras e procedimentos que facilitam o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento (Oliveira, 2005, p.57).

| Instrumento | Aspectos da coleta de dados | Forma e/ou objetivos de análise |
|------------------------------------|---|---|
| Auto retrato: como eu sou? | Observação da descrição que as crianças fazem de si mesmas | Identificar no texto e no desenho palavras e expressões de como elas se classificam. |
| Entrevista: discurso do sujeito | Observações e registro de posturas, atitudes, tom de voz, palavras de qualificação ou desqualificação em relação aos negros. | Identificar gestos, posturas e reações das crianças durante a entrevistas, comparando a forma como eles vêem os negros e/ou brancos e suas relações. |
| Livre associação | Registro das palavras com as quais caracterizaram o negro: positiva ou negativamente. | Situar frases e palavras que demonstrem como os alunos percebem negros e brancos, sua similitude e diferenças. |
| Rota imagética sobre o negro | Registro de palavras e imagens de como as crianças caracterizaram o modo de vida das pessoas negras e sua relação com as demais em sociedade. | Identificar opiniões e posturas diante das informações recebidas, se estas são posturas positivas, negativas ou indiferentes, bem como identificar o que as crianças imaginam do negro e seu modo de vida hoje. |
| Indução de metáfora sobre a escola | Identificar como é caracterizado o espaço de socialização ao qual estão inseridos; atribuem características positivas ou negativas? | Verificar se as crianças se identificam com sua escola e com as pessoas que lá estão. |
| Diário de campo | Observações em diário de campo das reações, posturas, risos, atitudes durante a visita da pesquisadora em seu ambiente de socialização. | Identificar as situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelas crianças, suas reações e seus sentimentos. |

ü *Outras fontes:* diário de campo; atividades com alunos sobre realidade escolar; atividade de desenhos com tema relacionado à pesquisa; sobre o diário de campo devo dizer que serviu à anotação de dados e impressões momentâneas. Se não fosse o caderno, a descrição da escola, das situações e dos diálogos observados das crianças não seria possível, visto que elas ficavam receosas com o gravador.

O caderno devido aos eventos, em maioria muito rápidos é algo indecifrável a alguém que não seja a pesquisadora. O interessante é que o caderno de campo às vezes causava mais estranheza às crianças do que o próprio gravador. Uma chegou a me dizer: “Tia, a senhora escreve muito, e escreve muito rápido, tá escrevendo o quê?”.

Concordo com Vagner Gonçalves da Silva (2000) quando afirma que a utilização de técnicas de pesquisa ou a decisão do que registrar e de como registrar não dependem somente do pesquisador, mas da representação que os sujeitos observados fazem sobre estas técnicas e que determinam as restrições impostas ou os consentimentos dados.

- ü Observações: das relações étnicas entre as crianças, três vezes por semana, dias em que foram cedidos horários à pesquisadora pela escola, no turno da manhã.

- ü *Análise dos dados:* de posse dos resultados das entrevistas e demais atividades e observações fiz a articulação destes com o embasamento teórico apresentado. O estudo insistiu na escrita do visível, mas também do não-visível, sobre os discursos e práticas observados, sobre os recortes de histórias e fundamentalmente insistiu no diálogo com e entre as crianças, no diálogo engendrado pela vivência, pelo cotidiano. Existe um trecho bem oportuno que me vem à mente de Malinowski (1990, p.44): “Disputas, piadas, cenas familiares, eventos usualmente triviais, às vezes dramáticos, mas sempre significativos, formaram a atmosfera de minha vida diária, assim com a deles”. Assim advirto que:

A investigação deve voltar sempre às crianças. Os significados que procuramos são os significados das crianças, não os dos adultos. Uma dificuldade que as pessoas que trabalham com crianças costumam ter, quando começam a estudá-las, é a tendência para se centrarem nas ações dos adultos relativamente às crianças; assim, o que se pretendia ser um estudo sobre as crianças passa a ser uma avaliação das interações dos adultos com as crianças. Os adultos são, indiscutivelmente parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa às crianças (Graue & Walsh, 2003, p.13).

- ü O sistema de categorias

Durante a pesquisa de campo, dados, acontecimentos ou situações se apresentavam como um todo não fragmentado. Minha intenção foi captar diálogos⁴⁷, gestos, expressões, olhares, tudo que se passava naquele espaço social onde as crianças se encontravam de modo a construir um mapa de significados e sentidos das representações sociais dos estereótipos étnicos.

Porém, ao tentar expressar por meio da linguagem tudo o que vi, ouvi, percebi e senti, tomo consciência de quão limitada é a nossa capacidade de expressão. Aquilo que nossa inteligência consegue registrar em uma folha de

⁴⁷ Cf. Oliveira (2005, p.124): o que dizem os atores sociais sobre a realidade pesquisada.

papel é somente um fragmento de tudo que foi observado, que por sua vez é tão somente a visão particular do que estamos chamando de totalidade.

Esta foi apenas a primeira das várias constatações que a pesquisa me forneceu. A segunda foi a incapacidade de interpretar os registros escritos das crianças em sua amplitude. Percebi logo cedo que todas as anotações e observações empreendidas, análises feitas a partir de entrevistas, diálogos, brincadeiras, não dariam conta de explicar todas as relações entre as particularidades de cada criança e o sentido geral do todo, pois, cada criança tem sua história de vida, e, neste momento vi a complexidade do ato de pesquisar.

Eu poderia ficar discutindo sobre estes aspectos, mas não disponho de tempo e espaço para isto, então, se o faço de modo reduzido é tão somente para advertir que: o que está expresso aqui é apenas o esforço de quem conhecendo suas limitações, tentou traduzir a linguagem e pensamento das crianças, de forma ímpar e prazerosa da pesquisa de campo.

É por isto que chamo a atenção dos leitores mais desavisados que um sistema de categorias não surge de forma tranqüila e natural. Para que as categorias “nasçam” há de se percorrer caminhos que desembocam em trilhas difíceis de serem percorridas, daí minha constante caminhada que se inicia com as primeiras pegadas. Segundo Legendre apud Vianna (2007, p.93), categoria significa “agrupamento de informações similares em função de características comuns”, por este conceito vemos a necessidade de, em pesquisa, estabelecermos categorias para que possamos fazer um trabalho sistematizado e coerente.

Com este pensamento foi possível a partir do objeto estudado e das leituras realizadas obter duas grandes categorias teóricas⁴⁸ que subsidiaram a pesquisa empírica: Representações Sociais e Estereótipo. Dentre as técnicas estudadas a da livre associação foi importante para ter a freqüência, conteúdo e tema das categorias empíricas⁴⁹ nas quais as crianças ancoram e objetivam os estereótipos e sua relação com o ambiente escolar. Nos protocolos abaixo, a variedade de categorias e frases mencionadas:

⁴⁸ São leituras convergentes ao tema central de estudo (Oliveira, 2005, p.94).

⁴⁹ São categorias específicas e resultantes da coleta de dados na realidade empírica. As categorias empíricas emergem do campo (Oliveira, 2005, p.97).

Técnica da livre associação

1. Gostaria que você atribuisse à palavra abaixo os adjetivos ou frases que lhe vierem à mente. Pode colocar todos que vêm à sua mente em relação à palavra abaixo:

| PALAVRA | ADJETIVOS, FRASES |
|---------|-------------------|
| Negro | Preconceito |
| | hipocrisia |
| | racismo |
| | farda |
| | exclusão |
| | medo |
| | exclusão |
| | trabalho |
| | liberdade |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

2 Agora dos adjetivos que você listou:

a) destaque apenas 4: Preconceito, racismo, exclusão, exclusão

b) dos 4 escolhidos destaque 2: Preconceito, racismo

c) dos 2 escolhidos destaque 1: Preconceito

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 217-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000

Figura 1: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº32

Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão.

Técnica da livre associação

1. Gostaria que você atribuisse à palavra abaixo os adjetivos ou frases que lhe vierem à mente. Pode colocar todos que vêm à sua mente em relação à palavra abaixo:

| PALAVRA | ADJETIVOS, FRASES |
|---------|---|
| Negro | racismo |
| | preconceito |
| | da escravidão |
| | da pobreza |
| | debaixo da escravidão |
| | que eles estão sendo mal tratado |
| | mendo |
| | escravidão |
| | eles têm uma coroa |
| | quando eles vão ao banco, eles vão por trás |
| | eles têm que pagar o que é prático, nada |
| | de um trabalho da escravidão |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

2 Agora dos adjetivos que você listou:

a) destaque apenas 4: racismo, preconceito, escravidão, mendicância

b) dos 4 escolhidos destaque 2: racismo, preconceito

c) dos 2 escolhidos destaque 1: racismo

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 217-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000

Figura 3: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº3

De posse destes protocolos agrupei as palavras e expressões em 4 pré-categorias empíricas, a partir da frequência com que apareceram nos protocolos de livre associação, que representam os estereótipos étnicos pelas crianças: **PRECONCEITO-DISCRIMINAÇÃO-ESCRavidão-TRABALHO**. As

categorias são decorrentes do número de vezes que aparecem nos protocolos das crianças, tanto no instrumento de pesquisa de livre associação com o tema indutor negro, quanto na livre associação da rota imagética sobre o negro, bem como nas entrevistas.

Cada uma destas categorias são compostas de conteúdos sócio-afetivos que compõem o espaço representacional dos estereótipos. A dificuldade em fazer este agrupamento foi considerável, uma vez que estava tentando atribuir significados às palavras dos sujeitos, compreender o que cada criança quis expressar por meio das palavras.

Tabela 1 – Palavras e expressões evocadas na livre associação

| Tema | Frequência | Conteúdo |
|---------------|------------|--|
| Abolição | 6 | Zumbi Palmares Consciência negra |
| Preconceito | 12 | Feio; Fedorento; Preto; Ridículo; Sujo; Nojento; Marginal; Descendente de escravo; O negro é preto, mas tem bom coração; Os negros alguns são salientes outros não; Os negros alguns fedem; Cabelo ruim; Moreno; Escuro; Negrinha; Carvão; Ódio; Mau hálito; Preconceito é uma doença que discrimina a raça negra. |
| Discriminação | 13 | Discriminado; Maltratado; Triste; Infeliz; Rejeitado; Sofredor; Solidão; Medo; Susto; Vergonha; Raiva; Desigualdade |
| Escravidão | 14 | Senzalas Violência Navio negreiro Café Tortura |
| Trabalho | 12 | O negro sofreu muito Senhores Liberdade Dor Os negros só trabalham As crianças negras trabalham para sustentar a família |
| Cultura | 3 | Feijoada África Religião Sotaque Capoeira |
| Total | 60 | |

Tabela 2 - O sistema de categorias emergido em campo de pesquisa

| Categorias | Unidades de análise ⁵⁰ |
|---------------|---|
| Preconceito | <ul style="list-style-type: none"> ü Estereótipos positivos e negativos em relação a seu grupo e grupos diferentes ü Sentimentos e reações das crianças em relação aos estereótipos ü Grau de estereotipia entre as crianças |
| Discriminação | |
| Esclavidão | |
| Trabalho | |

Assim, os próximos capítulos serão dedicados ao estudo dos estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão, procedendo primeiramente uma discussão sobre o que seja estereótipo e sua relação com as representações sociais.

A forma de exposição dos dados de pesquisa seguirá a ordem de nossas observações, isto significa que, primeiramente, as representações são apresentadas contextualmente, seguidas das reações das crianças.

As crianças têm um ambiente comum, onde se dão as relações cotidianas entre si e que envolve o objeto do qual busco uma Representação Social: este ambiente é a escola. Este ambiente comum para elas pode ser considerado um espaço social que envolve relações sociais em comum.

Os instrumentos de coleta de dados tentaram buscar quais os aspectos que marcam as relações das crianças neste espaço (escola) e as representações (estereótipos) que estas fazem sobre o negro.

⁵⁰ As informações obtidas com a aplicação dos instrumentais de pesquisa são chamadas de dados, devem ser sistematizados para facilitar o processo de análise. É a essa sistematização de respostas que damos o nome de unidades de análises (Oliveira, 2005, p.124).

2 A ENTRADA...

2.1 Sobre o estereótipo: uma erva daninha

O estereótipo é a [imagem] repetida, fora de toda a magia, de todo entusiasmo: como se fosse natural, como se por milagre, essa [imagem] que retorna fosse a cada vez, adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação. Imagem sem cerimônia que pretende a consistência e ignora sua própria insistência. (Roland Barthes, 1973, in "O Prazer do Texto").

Estudos realizados no Brasil mostram que os estereótipos⁵¹ são os mais recorrentes em relação à representação sobre o negro em nossa sociedade. Por este motivo cabe, primeiramente, nesta pesquisa, perguntar sobre os estereótipos, sobre seus significados e representações na sociedade brasileira, para posteriormente, em momento oportuno analisar como se manifestam nas representações das crianças escolarizadas.

Para entender porque certos traços característicos de determinado povo levam o nome de estereótipos devemos retornar ao ano 1000, pois neste ano, na China, um tipógrafo cujo nome era PI Ching inventou um processo de impressão que depois seria adotado por toda Europa cujo nome era estereotipia.

Antes da estereotipia, os livros eram compostos manualmente, página por página, formados por tipos móveis que se combinavam e assim surgiam as palavras impressas, porém tal processo era demorado e trabalhoso. PI Ching, muito antes dos europeus, inventou um modo de impressão, ao invés de fazer e desfazer as páginas este as conservava por meio de um material composto de cera derretida que permitia sucessivas reimpressões dos moldes fixos obtidos.

Esta placa dura de cera que permitia várias impressões, funcionando como uma matriz recebeu o nome de estereótipo ou clichê (palavras muito conhecidas no meio jornalístico) e o processo de impressão recebeu o nome de estereotipia (Vianna, 1995).

Em Cunha (1991), o termo estereótipo vem do grego *stereos* (sólido, firme) e tipos do latim *typus* (modelos, exemplos, símbolos), logo, estereótipo segundo o autor, seria modelo fixo de imagem. Já clichê vem do francês, do

⁵¹ A exemplo destes estudos encontram-se: Bastide e Florestan (2008), Schwarcz (1993), Bastide (1993), dentre outros.

verbo clichê e significa “coar matéria derretida”, clichê é então: produzir um estereótipo, estereotipar. Vemos que, etimologicamente, o termo “estereótipo” diz respeito a uma placa metálica destinada a impressão em série, embora tenha vindo da tipografia este vocábulo tomou uma conotação psicossocial que nos remete para “uma matriz de opiniões, sentimentos, atitudes e reações dos membros de um grupo, com as características de rigidez e homogeneidade” (Simões, 1985, p.207).

Encontro em Gahagan (1980, p.70) a seguinte definição,

Um estereótipo é uma supergeneralização: não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo (...). O estereótipo é, provavelmente, muito inexacto como descrição de um dado sujeito (...), mas não dada qualquer outra informação, constitui uma conjectura racional. Um desses traços levaria então à inferência de outros traços (...).

Baptista, (1996, p.2) argumenta que o termo estereótipo foi introduzido pela primeira vez nas Ciências Sociais por meio da obra intitulada *Public Opinion* (1922) do jornalista Walter Lippmann⁵², no qual expunha as influências das concepções nacionalistas etnocêntricas nas relações políticas entre os países durante a Primeira Guerra Mundial.

O estereótipo⁵³ é uma noção que pode ser estudada conforme duas perspectivas diferenciadas, porém de certo modo complementares: do ponto de vista cognitivo, enquanto (shema)⁵⁴, ou numa perspectiva de cunho social, enquanto produto da interação social (Tajfel, 1980). Do ponto de vista cognitivo dá-se ênfase ao processo de construção dos estereótipos; do ponto de vista social acentua-se os conteúdos categoriais.

É assim que na presente pesquisa buscou-se analisar como se dá a representação dos estereótipos étnicos em crianças escolarizadas. Por isto,

⁵² Cf. Batista, 1996.

⁵³ Atualmente, segundo Pereira (2002, p.45) os estereótipos foram definidos como crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados. Já a estereotipização define-se como o processo de aplicar um julgamento estereotipado a um indivíduo de forma a apresentá-lo como portador de traços intercambiáveis com outros membros de uma mesma categoria (Ibid, p.46). O termo estereotipia é derivado do conceito de estereótipo, a estereotipia é uma tecnologia tipográfica capaz de reproduzir inúmeras cópias. Ela é resultado da intolerância e da ignorância, refere-se àquilo que é diferente e que causa estranhamento, que ameaça.

⁵⁴ Schema em Durand (2002, p.59) aproxima-se deste sentido “signos, imagens, símbolos, alegorias, emblemas, arquétipos, esquemas (schemas), esquemas (schemes), ilustrações, representações”, ou seja, o símbolo-motor que presentifica os gestos e pulsões inconscientes.

dentre tantas questões inquieta-me saber: Quais são os estereótipos étnicos que estão presentes nas representações de crianças escolarizadas? Como compreender se os estereótipos étnicos interferem ou não nas representações que as crianças fazem sobre determinado grupo étnico?

Na Psicologia Cognitiva o estereótipo é considerado social por se referir às características de grupos e por se tratar de cognições de grupos, possuindo desta maneira importante papel na memória construtiva, na realidade eles são “um pacote de conhecimentos acerca de traços de personalidade ou atributos físicos que assumimos serem verdadeiros para toda uma classe de pessoas” (Atkinson, 1983 citado por Lima 1997, p.3).

O leitor pode perceber que quando adquirimos os estereótipos, eles irão, inevitavelmente, se manifestar nos nossos juízos e nos nossos valores, consciente ou inconscientemente, quase num processo automático. Daí, estudar os estereótipos étnicos por meio da teoria da representação social e à luz do paradigma da complexidade, visto que as representações “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (Moscovici, 2003, p.46).

Os estereótipos são constituintes de nossa memória⁵⁵ sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos, eles também nos permitem reconstruir a memória que temos destes de modo a alterar a realidade na qual está inscrito de modo “a que estes se encontrem de acordo com o estereótipo que já se detém” (Lima, 1997, p.3).

Uma outra teoria que trabalha com o estereótipo é a da informação⁵⁶ que o entende como um conhecimento organizado no sujeito segundo uma quantidade de informação que pode ser acedida com o mínimo de esforço cognitivo, isto é, enquanto estrutura cognitiva organizada a partir de proposições que constituem sua base estrutural, (Hamilton e Sherman, 1994 citado por Lima, 1997, p.4).

⁵⁵ Sobre memória coletiva ver LE GOFF, Jacques. O Imaginário Medieval. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

⁵⁶ A Psicologia Cognitiva e A Teoria da Informação sofrem críticas por não considerarem os estereótipos como fenômenos sociais bem como os terem como neutros e os entenderam como mera redução (Carmo, 2005, Lima, 1997).

Se considerarmos os estereótipos como uma forma particular de esquemas⁵⁷, podemos dizer que estes constroem a memória que temos sobre os indivíduos ou grupos de indivíduos respeitando certas constelações de imagens.

A outra perspectiva assinalada no começo deste capítulo é sócio-cultural que entende que “são as estandardizações culturais e sociais, absorvidas durante o processo de socialização, os elementos mais importantes na formação e conteúdo dos estereótipos” (Lisi et al., 1990 citado por Lima, 1997, p.12). Entendo que esta citação faz pensar nos estereótipos, na estereotipia enquanto fenômenos sociais emergentes de categorizações sociais que produzem as identidades sociais.

Tajfel (1969, p.85-86) considera que “a estereotipia implica fatores cognitivos, avaliativos e emocionais e que os factores avaliativos são basicamente o resultado da assimilação de valores sociais”. Para Tajfel os estereótipos estão ligados a processos cognitivos, mas só podemos compreendê-los como sistemas de valores “a partir dos quais os indivíduos se categorizam a si próprios e aos outros, de forma a procurar uma imagem positiva de si como atores sociais” (Lima, 1997, p.14).

O estereótipo é então um produto social fruto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, determinados sociologicamente porque são visões que temos acerca das relações sociais. Ele funciona como uma “crença generalizada, que combina cognição com afetividade” (Lima, op.cit), ou crenças múltiplas, conforme Bhabha (2007), por funcionarem desta maneira eles se auto-justificam e se perpetuam fazendo com que os indivíduos estereotipados se comportem tal qual a estereotipia a qual lhe conferiram.

Naturalmente, os estereótipos podem se manifestar sob várias formas. Em geral, eles se encontram profundamente enraizados nas tradições culturais de um povo. Elementos tradicionais, tais como as lendas, os provérbios e as anedotas encarregam-se de transmitir de geração a geração o conteúdo dos mesmos (Pereira, 2002, p.10).

Os estereótipos aparecem em diferentes contextos sociais, contendo características consensuais, homogeneizadoras, assim “o processo de

⁵⁷ Em Durand (2002, p.60) os esquemas “é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não-substantividade geral do imaginário (...) faz a junção entre as dominantes reflexas e as representações”. Como esquemas são: “trajetos encarnados em representações concretas precisas”.

estereotipização é estritamente individual, enquanto que os estereótipos podem ser considerados como produtos compartilhados amplamente no interior de um grupo social” (Pereira, 2002, p.50).

Considerando o que acabo de citar, concebo os estereótipos de duas formas diferenciadas: uma delas entende que eles são estruturas representáveis dentro das mentes individuais, a outra, concebe que estes são representados como elementos que inerentes à sociedade, sendo “amplamente compartilhados pelas pessoas que convivem no interior de uma mesma cultura” (Pereira, op.cit, p.52).

Destarte, eles funcionam como representações sociais e enquanto tal “a representação social é mais do que o estereótipo, mas este constitui uma parte importante da representação social” (Tajfel, 1980, p.22). Neste sentido, cabe entendermos o que é a representação social e sua relação com o estereótipo, pois ele é produto de relações sociais que os grupos mantêm.

A função social do estereótipo pode influenciar a estereotipia em virtude deste possuir um papel “de legitimar as formas de dominação e poder social de um grupo sobre o outro e daí o assumirem um carácter (sic) mais frequentemente depreciativo face aos ‘outros’, muito diferentes de nós” (Lima, 1996, p.14) quer dizer que o outro é aquele que não desejamos ser.

Os estereótipos constituem frequentemente a base dos preconceitos, apresentando um forte enraizamento histórico e cultural: contêm um aspecto cognitivo de pré-juízo e encontram-se profundamente arraigados (sic) à forma como, tradicionalmente, os grupos sociais se relacionam entre si – forma essa que consideram legítima, pois percebem-se de um modo determinados, que, muitas vezes se encontra consolidado historicamente (Lima, op.cit, p.15).

Por ter estas características acima mencionadas é que decidi nesta pesquisa analisar como este enraizamento histórico e cultural ocorre nas representações das crianças, ele é representação social de um determinado grupo e está contido nas suas representações, visto que

as raízes dos nossos preconceitos não acabam no nosso solo nativo, é necessário encontrar as raízes mais profundas das relações de poder, que se projetam tanto no passado como no futuro, e que contribuem frequentemente para conflitos e lutas entre as diferentes partes da sociedade e entre as sociedades (Lima, 1996, p.16).

Na busca destas raízes chego à Psicologia Social por meio da Teoria das Representações Sociais que permite compreender os estereótipos como representações sociais de um grupo. Mas o que seria representação social e sua relação com os estereótipos étnicos, objeto estudado aqui?

2.2 Estereótipo e Representação social: uma relação estreita

O homem é um ser social, pois está inserido num mundo social no qual pensamentos e idéias formam a vida social. A representação abrange as figuras e expressões que socializamos sobre a realidade, ela possui imagens e falas organizadas que perpassam a cultura, a sociedade e por meio dela os comportamentos e pensamentos podem se padronizar (Moscovici, 1978, p.25).

De acordo com este pensamento, as representações sociais seriam um ajustamento que nós fazemos para resolvermos problemas de nossas vidas bem como um meio de dominarmos nosso mundo, ela é “construção de um objeto e expressão de um sujeito” (Vala, 1993, p.354).

Como foi evidenciado anteriormente, as representações sociais “são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2002, p.22), logo, a RS está na interface da Psicologia e da Sociologia, sendo uma alternativa na captação de fenômenos. Jodelet ressalta ainda que uma RS deva ser estudada articulando os elementos afetivos, mentais, sociais, interagindo com a cognição, linguagem e a comunicação, bem como com as relações sociais que afetam as representações e a realidade (material, social, ideal = idéias) sobre as quais elas intervêm.

Pensando deste modo, posso dizer que as representações sociais nos remetem para pertenças sociais do sujeito, englobando suas formas de comunicar, sua função e eficácia social. Como destacado anteriormente, as representações sociais não são somente reprodução mental da realidade exterior ao sujeito, elas permeiam a realidade organizando informações, opiniões, atitudes e crenças sobre um dado objeto. Assim que constituídas, as representações sociais induzem os indivíduos a criarem uma realidade condizente com as explicações contidas nelas. Diante disto, a estereotipia social,

que é o enviesamento cognitivo, veicula e expressa determinadas RS (Baptista, 1996).

A estereotipia procura confirmação empírica por meio do enviesamento da realidade sobre a qual o estereótipo é constituído, entendendo esta realidade como uma mistificação. A representação social mantém então estreita relação com os estereótipos em virtude da primeira ser socialmente compartilhada por um grupo de indivíduos e produzida coletivamente, resultando da atividade simbólica e cognitiva de determinado grupo.

O segundo também é produzido socialmente, visto que ele é um conjunto de crenças, visões, teorias de um grupo social em relação ao objeto da estereotipia. Os estereótipos constituem a memória do indivíduo sobre determinado objeto estereotipado, sendo representações partilhadas que refletem problemas, projetos e estratégias de grupos sociais, porém, nem todas as representações sociais podem se originar de estereótipos. Mas, a representação social permite-nos acrescentar o estereótipo como forma de RS, por ser um tipo específico de atitude fundado em crenças relativas a determinados grupos (Batista, 1996).

Entender o fenômeno do estereótipo como uma representação social significa entender a RS como um objeto que deve ser compreendido em dois âmbitos: na complexidade de uma estrutura e no alcance de sua influência, isto é, como conteúdo a ser conhecido e como processo dinâmico em constante movimento.

Por serem processos dinâmicos balizados pelos processos de ancoragem e objetivação as RS explicam a formação dos estereótipos porque, assim como as RS, os estereótipos podem ser compreendidos através da ancoragem e da objetivação, pois eles também são representações sociais, são atitudes rígidas com forte carga afetiva e tendem a refletir posições relativas em sistemas generalizados de estratificação (Baptista, 1996).

Os estereótipos enquanto formas de representação social são produtos de interação social e possuem irracionalidade, vulnerabilidade mesmo estando diante de informações corretas. Por serem rígidos, os estereótipos são entendidos como falsa percepção da realidade, porém, necessariamente eles não são somente falsa compreensão da realidade. Pelo visto, eles adquirem um

alto grau de estabilidade e alto nível de convencionalidade, o que os torna de difícil alteração, mesmo quando os sujeitos dispõem de informações capazes de invalidar a estereotipia de determinado objeto representado.

Assim vejo que a irracionalidade característica do estereótipo não decorre do seu conteúdo apenas, mas sim da sua rigidez face a eventos racionais capazes de contradizê-lo. Deste modo, os estereótipos podem ficar inalterados durante décadas, séculos apesar de campanhas de sensibilização para com os atores sociais envolvidos, eles não são de fácil mudança. Dado isto, importa-me então ver como as crianças representam os estereótipos étnicos e se estes permanecem inalterados em relação à representação que a sociedade faz dos negros.

Os estereótipos formam-se a partir de “uma mistura distorcida de impressões inadequadas sobre os outros, percepções incompletas ou defeituosas, grandes generalizações que ignoram diferenças internas” (Billigmeier citado por Baptista, 1996, p.10), e da sociedade tendo como função a organização e estruturação da realidade.

Do ponto de vista da organização do real o estereótipo social é uma forma de categorização da realidade que possui uma forte coloração avaliativa e afectiva (sic), frequentemente negativa, mas que também pode surgir com conteúdo positivo.

(...) os estereótipos têm como função reduzir a incerteza e organizar a realidade envolvente, tornando-se eles mesmos elementos “reais” constituintes desse mesmo meio, enquanto tendentes a produzir efeitos sociais auto-fundamentadores e reforçantes (Baptista, 1996, p.13).

A diferenciação social enquanto uma das funções das RS, explicam nitidamente o estereótipo enquanto modo de representação social, ele é uma dinâmica específica e significativa na vida social, por ter um papel de manutenção do sistema de valores do indivíduo e do próprio *status quo* os estereótipos são dificilmente abalados por informações incongruentes a eles “de facto, estas (RS) apresentam funções de organização significativa do real, explicando-o, função de comunicação” (Baptista, op.cit).

É por este motivo que as imagens estereotipadas têm origem ou são reforçadas nos comportamentos hostis entre grupos, os quais produzem juízos e valores que favorecem um grupo em detrimento de outro. Estes conflitos conforme Baptista (1996) não resultam das características dos seus membros,

mas sim da necessidade de criar uma identidade social e da diferenciação dos grupos.

Enquanto representação social os estereótipos possuem valor importantíssimo na percepção de outros seres humanos, pois eles são representações sociais de traços físicos e sócio-culturais de determinados grupos, sendo um modelo de resolução para as contradições da vida cotidiana, servindo para dominar a realidade.

Os estereótipos são representações sociais institucionalizadas, reiteradas e reducionistas. São representações porque são visões partilhadas coletivamente por um grupo. Reiteradas porque são criadas com base na repetição e são reducionistas porque transformam o complexo em algo simples, parecendo ser natural, se constituindo não como forma de discurso e sim formas de realidade. Diante do que acima mencionei, defino os estereótipos, então, como uma forma de representação social compartilhada coletivamente por determinado grupo social⁵⁸. Entendido desta forma, o estereótipo enquanto representação social possui três funções:

- ü Seletiva: consistindo em uma percepção diferenciada dos elementos que caracterizam o outro grupo, procedendo avaliações de elementos negativos e dentre tais elementos selecionando os que interessam para a relação intergrupar.
- ü Justificativa: relevando conteúdos das representações, imagens estereotipadas que legitimem a hostilidade e a discriminação social.
- ü Antecipatória: orientando o desenvolvimento de relações entre grupos permitindo prever o comportamento dos grupos e orientar suas ações.⁵⁹

O estereótipo é importante elemento de diferenciação social e confunde-se com a representação social que uns grupos fazem sobre os outros. O estereótipo social permite organizar de forma relevante o real, influenciando os

⁵⁸ Segundo Baptista, (1996, p.14, os grifos são da autora) o termo estereótipo pode ser conceituado do seguinte modo: “uma espécie de esquema perceptivo associado a certas categorias de pessoas ou objectos (sic), cristalizados em torno de uma palavra que os designa, intervindo automaticamente a representação e caracterização dos especimenes (sic) dessas categorias”.

⁵⁹ Doise citado por Baptista, (1996, p.13).

modos de agir e comunicar dos grupos, podendo ser entendido melhor a partir das representações sociais mais latentes das quais faz parte.

Na perspectiva da Psicologia Social de Serge Moscovici o estereótipo tem a ver com as imagens pré-concebidas (devido ao processo de categorização)⁶⁰ que se cristalizam em um grupo social e que interferem na forma como os grupos sociais gerenciam a convivência entre si. Volta-se para a categorização, generalização e previsão em que o estereótipo opera. Procura identificar suas funções e seus efeitos de forma a compreender seu papel na organização do tecido social.

O estereótipo é, então, uma forma de conhecimento e de identificação social e a cada vez em que é acionado, atualiza-se por estar inserido em um contexto de comunicação e interação social que o retoma, seja para reforçá-lo, seja para questioná-lo. Assinalo ainda que cada época possui seus estereótipos, bem como cada grupo social constrói seus saberes coletivamente de acordo com o que vivenciam, isto significa dizer que os grupos podem conservar estereótipos antigos e também criar novos estereótipos.

Considero que os processos de socialização aos quais estamos expostos no dia-a-dia fazem-nos interiorizar as representações coletivas que circulam e são transmitidas ao longo do tempo aos membros de uma comunidade. Um desses processos de socialização ocorre na escola, daí estudar os estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas⁶¹.

Diante do que foi posto acerca das representações sociais e do próprio conceito de estereótipo, por questões metodológicas, escolhi três pensadores para dialogarem com a pesquisa sobre os estereótipos étnicos.

⁶⁰ A categorização ocorre no processo de ancoragem das RS “classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe (...) significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele (...) quando nós classificamos, nós sempre fazemos comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se um objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele tentamos responder à questão: ele é como deve ser ou não?” (Moscovici, 2003, p.63-66).

⁶¹ Na perspectiva de Morin (1990) o homem é um ser biopsicossociocultural, logo, incompleto e imaturo que precisa ser educado culturalmente, podendo adotar desta maneira comportamento estereotipado, uma vez que a culturalização dá-se pela multiplicação do conhecimento, de saberes e regras sociais que regem os modelos de conduta.

Primeiramente, apresento de forma breve, a visão de estereótipos de dois sociólogos conceituados no Brasil: Florestan Fernandes e Roger Bastide, por serem os responsáveis por introduzirem a problemática do negro e as relações étnicas no Brasil, promovendo uma mudança do paradigma que era culturalista (Arruda, 1996).

Os autores fazem importante estudo sobre os estereótipos étnicos na obra *Branços e Negros em São Paulo*, chamando a atenção para a estrita relação entre estereótipos e dominação/subordinação. Esta pesquisa realizada na década de 50 vem impactar o pensamento brasileiro sobre as relações étnicas, pois, o pensamento vigente era o de que as relações interétnicas, aqui, não apresentavam discriminação, e, por consequência, carecíamos de preconceito de cor, visto a amplitude da miscigenação efetuada no país desde sua formação.

Foi justamente essa crença que o estudo veio por à prova. Depois da Segunda Guerra Mundial a UNESCO realizou várias pesquisas sobre as relações étnicas no país e com base nesta crença, o Brasil seria um lugar peculiar no qual negros e brancos viveriam em estado de harmonia. Assim, o estudo de Bastide e Fernandes mostra que as representações coletivas, ou seja, sociais, sobre o negro assentam-se na estrutura dominação/subordinação,

Os que tentam apresentar exemplo de preconceitos em geral dão apenas ilustrações do preconceito de classe, não de cor. É que não há no Brasil, como nos Estados Unidos, uma pressão maciça de um grupo sobre o outro; os estereótipos variam conforme os setores da sociedade; as relações humanas atomizam-se numa poeira de relações interindividuais; as atitudes raciais variam conforme as famílias ou as pessoas. Entretanto, por trás desse caos aparente, é possível descobrir certas leis (Bastide, 2008, p.155).

Bastide salienta que o preconceito de cor, durante a escravidão pretendia justificar o trabalho escravo, e, hoje, justifica a divisão brasileira em classes. Isto quer dizer que na visão dos autores o preconceito de cor se prende às estruturas sociais e suas funções variam quando estas estruturas mudam. Vejamos a argumentação de Bastide (2008, p.21) em relação ao que afirmei acima: “O preconceito de cor, cuja função era justificar o trabalho servil do africano, vai servir agora para justificar uma sociedade de classes, mas nem por isto irão variar os estereótipos antigos, mudarão apenas de finalidade”.

Segundo o autor, um tipo novo de preto vai se formando na sociedade brasileira, o antigo escravo agora se transforma em cidadão, e o branco não sabe o que fazer porque “os estereótipos tradicionais já não se aplicam a esse negro que sobe na escola social” (op.cit, p.21).

A partir da análise de questionários aplicados em escolas de São Paulo, os autores procuram evidenciar os padrões de relações étnicas na classe média branca. Sobre os estereótipos constata que:

Os estereótipos contra negros e mulatos estão bastante espalhados. Setenta e cinco por cento da amostra admitem 23 estereótipos ou mais contra negros. Nenhum rejeita a totalidade dos estereótipos contra negros. Para mulatos, o quadro global é um pouco menos desfavorável, ainda que bastante semelhante. Os mulatos são julgados inferiores ou superiores aos brancos com base nas mesmas características dos negros, mas com porcentagens algo inferiores. Os estereótipos mais largamente aceitos são: falta de higiene (aceito por 91% para negros), falta de atributos físicos (87%), superstição (80%), falta de previdência financeira (77%), falta de moralidade (76%), agressividade (73%), indolência (72%), falta de constância no trabalho (62%), “perversidade” sexual (51%) e exibicionismo (50%) (Bastide, 2008, p.296).

O estereótipo, para Bastide, não é componente imediato da estrutura social, mas irá interferir no “ajustamento de seres humanos em situações sociais que se repetem, isto é, em situações sociais que fazem parte da estrutura social, ou da esfera de ajustamentos espontâneos da organização social, sujeitos, no entanto, a controle social” (op.cit, p.271).

A sociedade por ele analisada, na qual o preconceito de cor se manifesta, é consequência da industrialização, da urbanização, a imigração, de uma configuração na qual as classes convivem com antigas estruturas sociais

A industrialização, urbanização da cidade de São Paulo, o afluxo de imigrantes, o aparecimento de classes sociais bem estratificadas, deixando, porém, subsistir subterraneamente, como num edifício em conserto, partes inteiras da antiga sociedade tradicional não podem deixar de ter consequências nas manifestações externas, evidentes ou larvais do preconceito de cor. Mas a heterogeneidade é tal que já não se sabe como nem onde discerni-las sob seus múltiplos disfarces (op.cit, 154).

A idéia de democracia étnica, na sua visão, representa papel significativo na variedade de comportamentos apresentados pelos brasileiros diante do preconceito de cor. A visão de Bastide sobre o preconceito de cor é matizada ficando claro que para ele o fenômeno permeia tanto negros quanto

brancos no contexto das diversas classes sociais, ou seja, o preconceito de cor se aproxima do de classe “os estereótipos recalcados agem nas fronteiras indecisas do inconsciente, menos por construções sociais, um ritual institucionalizado, do que por repulsões instintivas, tabus pessoais” (Bastide, 2008, p.155). Constatamos que para o autor, o preconceito reflete as transformações ocorridas na esfera social, pois apesar de não haver Apartheid no Brasil, o estereótipo apresenta-se como um preconceito de classe (Bastide, 2008, p.195).

Diante dos resultados da pesquisa o sociólogo crê que o estereótipo brasileiro perdura na sociedade para justificar a diferença social de classes “a cor não se confunde completamente com a classe, dentro da própria classe desempenha um papel discriminador” (op.cit, p.169). Deste modo a cor age de duas maneiras: como estigma social ou como símbolo de um status social inferior, o que torna o preconceito de cor um instrumento de luta econômica, permitindo a dominação de um grupo sobre o outro.

Florestan Fernandes (2008), assim como Bastide, realiza outra leitura das relações étnicas brasileiras superando a noção de que somos um país de relações raciais harmônicas. Para Fernandes, o folclore brasileiro é prenhe de histórias preconceituosas contra negros.

Desta maneira interpreta o preconceito étnico de uma maneira própria articulando-o ao processo de mudança social. Assinala a falta de uma política oficial de educação e reeducação para o negro que o fizesse compreender os padrões da nova estrutura social, a falta desta política fez com que os negros inseridos no mundo dos brancos fossem uma camada de excluídos e marginalizados da nova estrutura.

O fim da escravidão retirou do negro a função que ele ocupava na antiga sociedade, e a nova sociedade reintegra o negro de forma muito lenta lhe assegurando as piores posições dentro do mercado de trabalho. Por isso Fernandes busca no período escravocrata as origens do preconceito étnico no Brasil. Na sua visão a cor foi escolhida como símbolo social identificador dos estratos sociais diferentes: o homem livre era branco e o escravo negro.

A cor foi, portanto, selecionada como a marca racial que serviria para identificar socialmente os negros e os mestiços. Ela passou a ser um símbolo de posição social, um ponto de referência imediatamente visível e inelutável, através do qual se poderia presumir a situação de

indivíduos isolados, como *socius* e como pessoa, tanto quanto definir o destino de uma raça (Fernandes, 2008, p.95).

Diante da citação vejo que apesar das mudanças ocorridas no agrupamento social, o preconceito e a discriminação permaneceram como forma de manutenção da ordem escravocrata. Suas análises da sociedade brasileira contribuíram para quebrar a mística⁶² da democracia étnica, mostrando que o preconceito e a discriminação são formas de sobrevivência da estrutura social tradicional, e, o brasileiro diante desta situação comporta-se de forma preconceituosa por ter preconceito de ter preconceito.

Fernandes em *O negro no mundo dos brancos* vem analisar a demora sócio-cultural do negro. Para o autor, determinados fatores contribuíram para manter a desigualdade étnica em diversos níveis como também os padrões sócio-culturais estranhos à ordem competitiva (Fernandes, 1972).

O negro aparece nas representações coletivas brasileiras de forma inferiorizada, por isto o folclore é fonte de estereótipos que emitem juízos de valores aos indivíduos, regulando sua conduta social. Para evidenciar tal fato o autor retira algumas crenças sobre o negro presentes na nossa sociedade: “preto não é gente; negro quando não suja na entrada, suja na saída; negro na festa de branco é o primeiro que apanha e o último que come; deitado é uma laje, comendo é um porco, sentado é toco” (Fernandes, 2008, p.141). Há uma tendência do branco em representar o negro de forma intencionalmente deprimente.

Em análise ao material obtido durante a pesquisa feita na cidade de São Paulo, o autor chega à conclusão de que os estereótipos funcionam antes mesmo das pessoas se relacionarem umas com as outras, deforma, determina as relações entre elas. Os estereótipos instituem a inferioridade negra, tais estereótipos configuram como a padronização da sociedade aristocrática brasileira (Fernandes, 1972). Esta visão de Fernandes vem convergir com o que mencionei anteriormente ao referir-me da relação existente entre representação social e estereótipo. O estereótipo enquanto um modo de representação social

⁶² Prefiro utilizar o termo mística ao invés de mito, pois o mito “é essa narrativa – obcecada pelos estilos da história e pelas estruturas dramáticas – que chamamos de mito” (Durand, 2002, p.355), já o termo mística denota uma crença em algo. Sobre o mito fundador do Brasil ver Chauí (2001).

determina as relações grupais, fazendo com que as pessoas tenham uma percepção diferenciada dos elementos que caracterizam o outro grupo.

A modernização de São Paulo pode trazer, na visão do autor, possui tendências emergentes de superação do preconceito de cor, mas mesmo assim assinala que é

Possível que o preconceito de cor encontre na sociedade de classes condições estruturais favoráveis à sua perpetuação; é provável que se desenvolvam, na população negra e mestiça, preconceitos de classe, aplicáveis nas relações dos indivíduos de cor entre si (Fernandes, 2008, p.153)

Aqui apresentei de modo breve a idéia dos autores, não era minha intenção exaurir a questão étnica na perspectiva destes, apenas mostrar como a questão dos estereótipos é vista pelos mesmos. Fica claro que em Bastide os estereótipos se perpetuam para justificar a lógica da estrutura dominação/subordinação após escravidão, pois, o branco não sabia o que fazer com “o novo cidadão”.

Fernandes vê a persistência dos estereótipos por meio dos juízes de valores que estes emitem, acabando por determinar os padrões de comportamentos dos indivíduos nas relações interétnicas. A análise sociológica dos autores revela que a estereotipia brasileira contém conteúdo negativo que não permite mudança.

Homi Bhaba é destes autores nos quais a complexidade de escrita o torna de difícil entendimento. Porém, a escolha deste indo-britânico para dialogar com Fernandes e Bastide, é, a meu ver, acertada porque consegui perceber congruências e divergências entre eles. Centrei-me especificamente na noção de estereótipo concebida pelo autor.

Bhabha possui repertório refinado e complexo, o que torna a tarefa de interpretá-lo ainda mais desafiadora. O autor começa sua argumentação em *O local da cultura* dizendo que o afastamento das singularidades de classe ou gênero como categorias conceituais e organizacionais trouxeram uma consciência da posição do sujeito.

Esta consciência permite passar das “narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar aqueles momentos de diferenças culturais” (Bhabha, 2007, p.20). Estes processos são chamados de *entre-lugares*, que fornecem “terrenos para a elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (Ibidem), ou seja,

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De modo que se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.) (Bhabha, 2007, p.20, os grifos são do autor).

São nestes *interstícios* que os valores culturais são negociados, sendo o local da cultura um *entre-lugar* marginal e estranho resultante do embate das diferentes formas culturais. Daí a necessidade de entender a diferença cultural como produtora de identidades⁶³ minoritárias. As diferenças sociais prefiguram não simplesmente como tradições culturais “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (cf. Bhabha, p.20).

A diferença cultural e a diversidade cultural são dois conceitos que permitem entender os estereótipos étnicos no entender do autor. A diversidade cultural atua como objeto epistemológico, enquanto a cultura é objeto de conhecimento empírico.

A diferença cultural é o “processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo” (Bhabha, 2007, p.63). Por meio dela reconhecemos os conteúdos e costumes culturais pré-dados, originando noções liberais do multiculturalismo, do intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. Quando por meio da interação cultural os significados e valores são mal interpretados, surgem problemas entre grupos, surgem os estereótipos, as representações sociais estereotipadas.

⁶³ Identidade é entendida no presente estudo como a consciência que cada pessoa tem de si própria, da comunidade da qual faz parte, da classe social a que pertence, do grupo de raça/gênero que representa e do país em que vive. Esta consciência é elaborada na vida, a partir do cotidiano, sendo significada e dando significado às relações estabelecidas entre as pessoas, entre essas e o meio no qual se inserem (Silva e Monteiro, 2000; Silva, 1998).

A cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significados na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações. Todavia, a realidade do limite ou texto limite da cultura é raramente teorizada fora das bem intencionalizadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo ou da asserção generalizadora do racismo individual ou institucional - isso descreve o feito e não a estrutura do problema. A necessidade de pensar o limite da cultura como um problema de enunciação da diferenciação cultural é rejeitada (Bhabha, 2007, p.63).

Conforme, Bhabha, o limite da cultura deve ser pensado como um problema de enunciação cultural. Ele é um processo de significado por meio do qual “afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, disseminam” (op.cit) produzindo campos de força. Ela altera a posição de enunciação e as relações de interpelação no seu interior “não somente aquilo que é falado, mas onde é falado, o *topos* da enunciação” (Bhabha, 2007, p.228).

Não basta sermos conscientes dos sistemas que produzem os signos da cultura, pois a posição enunciativa, o *topos* da enunciação, produz discursos capazes de subverter a discriminação, construindo histórias e identidades:

Quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação é que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerente às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos às instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (Bhabha, 2007, p.67).

Este caráter ambivalente do processo enunciativo irá romper a cultura tradicional de um modelo, exigindo novas estratégias de dominação e de resistências culturais. É a partir da ambivalência que Bhabha⁶⁴ pensa o estereótipo. Segundo Bhabha (2007, p.105) o discurso colonial possui uma dependência do conceito de fixidez na construção ideológica da alteridade “a fixidez, como signo da diferença cultural histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca”. O

⁶⁴ Bhabha também concebe o estereótipo como “um modo de representação complexo, ambivalente, contraditório” (op.cit, p.110). Logo, o estereótipo é na visão do autor um modo de representação social.

conceito de ambivalência em Bhabha não significa duplicidade, pois os homens ambivalentes “olham em duas direções sem terem duas faces” (p.144).

E complementa: “Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido...” (cf. Bhabha, 2007, p.105).

O processo de ambivalência é central para o estereótipo, pois a força ambivalente do estereótipo o torna válido. O estereótipo na visão de Bhabha pode ser visto de duas formas distintas: ambivalente e fetichista.

O estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A analítica da ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação. Minha leitura do discurso colonial sugere que o ponto de intervenção deveria ser deslocado do imediato reconhecimento das imagens como positivas ou negativas para uma compreensão dos processos de subjetivação tornados possíveis (e plausíveis) através do discurso do estereótipo (Bhabha, 2007, p.106).

O estereótipo é ambivalente porque não permite mudança, porque insiste na repetição, tudo deve permanecer no seu devido lugar “o estereótipo é um modo de representação complexo, ambivalente e contraditório” (p.110). Esta ambivalência desloca o indivíduo para o coletivo, marginalizando-o, promovendo omissões de certas verdades. Pretende apresentar aquele que sofre estereotipização como degenerado por causa de sua “raça”, justificando a conquista de uma “raça” sobre outras.

Bhabha explica o sentimento de superioridade em relação aos colonizados e de inferioridade em relação aos colonizadores como sendo a experiência da *ironia* na qual os dois sistemas de valores e verdades se relativizam, se questionam, se sobrepõem, fazendo com que a duplicidade e a ambigüidade sejam fortes características do hibridismo cultural.

Partindo do desconstrucionismo Bhabha valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, portanto, da representação. Na visão de Bhabha, colonizado e colonizador fazem uso de uma tática chamada mímica, a partir da qual se constrói uma imagem persuasiva do sujeito com o objetivo de

apropriar-se e apoderar-se do outro. Dessa forma, a identidade no hibridismo não é estanque, sempre remete a uma imagem.

A mímica representa um acordo irônico...então a mímica colonial é o desejo de um Outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente. O que vale dizer que o discurso da mímica é construído em torno de uma ambivalência; para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença (...) A mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A mímica é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se “apropria do Outro ao visualizar o poder. A mímica é também o signo⁶⁵ inapropriado, porém uma diferença ou recalcitrância que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes “normalizados” quanto para os poderes disciplinares (Bhabha, 2007, p.130).

Do ponto de vista psicanalítico, baseado em Lacan, Bhabha trabalha com o estereótipo em termos de fetiche. Configura-se como uma espécie de fantasia que afirma uma idéia de totalidade (em relação à identidade) e tenta camuflar a percepção da diferença (alteridade), da ausência, criando o estereótipo no intuito de negar e assegurar a pureza cultural.

Em Lacan apud Bhabha (2007, p.129):

A mímica revela algo na medida em que é distinta do que poderia ser chamado um si-mesmo que está por trás. O efeito da mímica é a camuflagem.... Não se trata de se harmonizar com o fundo, mas contra um fundo mosqueado, ser também mosqueado – exatamente como a técnica de camuflagem praticada na guerra dos homens.

Os estereótipos configuram então como um substituto, uma sombra. A cor negra é ao mesmo tempo vida e morte; bom e mau; isto ocorre porque a “cadeia de significação estereotípica é curiosamente misturada e dividida, polimorfa e perversa, uma articulação de crenças múltiplas” (op.cit, p.126).

Diante do supracitado só posso dizer que o estereótipo promove uma amputação, uma *excisão* nas pessoas. É por isto que Bhabha admite a leitura do estereótipo como fetiche. O fetiche dentro do discurso representa o “jogo

⁶⁵ Para Durand, estudioso do imaginário, portanto, com referencial diferente do aqui utilizado, “a maior parte dos signos são apenas subterfúgios de economia, que remetem para um significado que poderia estar presente ou ser verificado.. Podemos, portanto, pelo menos em teoria, distinguir dois tipos de signos: os *signos arbitrários* puramente indicativos, que remetem para uma realidade significada, se não presente pelo menos sempre apresentável, e os *signos alegóricos*, que remetem para uma realidade significada dificilmente apresentável” (1993, p.8-10).

simultâneo entre a metáfora como substituição (mascarando a ausência e a diferença do Outro) e a metonímia (que registra contiguamente a falta percebida do Outro)⁶⁶ (op.cit, p.116).

O fetiche ou mais precisamente o estereótipo dá acesso a “uma identidade baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa” (op. cit, p.116). Bhabha (2007) afirma que o estereótipo é sempre uma estratégia que visa fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada.

O estereótipo é na visão do autor uma simplificação falsa da representação de uma dada realidade porque é uma forma presa, fixa de representação que ao negar o jogo da diferença constitui um problema para a representação do sujeito nas relações sociais:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (Bhabha, 2007, p.117).

No entender de Bhabha o estereótipo é algo que define o outro a partir de nossos preconceitos, centrados em idéias que partem da fobia e do fetiche (fantasia), ou seja, de uma imagem idealizada que mistura medo e desejo ao mesmo tempo. O estereótipo requer, para uma significação bem sucedida, uma cadeia contínua e repetida de outros estereótipos.

São sempre as mesmas histórias contadas sobre um determinado elemento da identidade cultural para garantir sua eficácia. Isto aparece como um reconhecimento espontâneo e visível da diferença, porém, Bhabha (2007) ensina que o estereótipo é uma pré-construção ou uma montagem ingênua da diferença. A padronização e a repetição do estereótipo contribuem para a criação de uma verdade que é dificilmente questionada, sendo freqüentemente aceita como pura.

⁶⁶ A metáfora diz respeito ao emprego de uma expressão ou palavra no sentido figurado, transfere-se uma palavra para o âmbito que não o objeto que ela designa, no fetichismo colocado por Bhabha a metáfora mascara a ausência e a diferença, isto é, nega o sujeito, o outro é visto por meio da metáfora. A metonímia é o processo de nomear um objeto por uma palavra designativa de outro objeto mantendo uma relação com o primeiro. No fetichismo Bhabha adverte que a metonímia registra a falta do objeto representado.

Bhabha (2007, p.105-106) destaca que:

É a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que poder ser provado empiricamente ou explicado logicamente.

Neste sentido, a representação construída a partir de significados fixos (que delineiam a figura da pessoa, no caso, do negro) irá agir sobre o indivíduo, mascarando sua identidade, trazendo à tona juízos de valor, tais como culpa, desvios de conduta e de caráter.

Bhabha enfoca a análise dos estereótipos dentro dos estudos culturais, mais ligados, portanto, às questões de raça e etnia, seus pressupostos podem ser aplicados ao presente estudo, visto que falar de estereótipo é falar de representações sociais e em Bhabha (2007, p.107) o que precisa ser questionado é justamente “o modo de representação da alteridade”.

O foco de aproximação é: ao estereotipar, há um problema para a representação que carregada de valores, em geral condenáveis, generaliza situações, não permitindo ao estereotipado (nesta dissertação, o negro) ambicionar uma nova posição de sujeito. O sujeito aqui é percebido na perspectiva de Morin (1990, p.40):

Um ser de afetividade intensa e instável que sorri, chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, ébrio e estático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e quimeras, um ser subjetivo, cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser úbrico que produz desordem.

É possível aproximar Bhabha de Fernandes e Bastide, uma vez que os autores vêem o discurso do estereótipo como forma de governabilidade que justifica e estabelece sistemas administrativos. O estereótipo é lido como uma estratégia de dominação-subordinação que serve à estratégia de controle. A estratégia utilizada para inferiorizar o outro, está articulada à criação de estereótipos.

Este é válido porque o criador do estereótipo controla as atribuições negativas inerentes a este processo por meio de estratégias discursivas e subjetivas justificando a opressão e a discriminação. Em suma no pensamento dos autores os estereótipos servem para definir as fronteiras representativas entre o dito normal e o anormal, entre os que seguem as regras sociais e aqueles a quem as regras excluem. Devido ao jogo de poder, controlado pelo criador do estereótipo, os estereotipados sempre canalizam as características negativas do ser humano.

Mas em certa medida necessito colocar as divergências entre seus pensamentos em virtude de Bhabha entender que apesar do conteúdo pejorativo do estereótipo este permite mudança. O estereótipo por ser ambivalente permite a reação dos estereotipados, pois enquanto representação é formação⁶⁷ e deformação. Já não se pode situar as extremidades da cultura como locais visíveis, passíveis de serem observadas e captadas. É preciso, conforme Bhabha (2007) analisa, considerar os “interstícios”, a “borda das fronteiras”, o espaço limiar que se estabelece entre o ser e o não ser, entre o negro e o não-negro, o que está em cima e o que está embaixo. Um espaço de transição intervalar.

Um outro espaço onde se dão os cruzamentos e permite o surgimento de algo novo, híbrido, mestiço, resultado não mais de um processo evolutivo de uma única cultura, mas do cruzamento disperso de diferentes expressões culturais. O sujeito se constitui nas relações que estabelece com o outro e a partir do outro, elaborando uma imagem do que somos. São nestas relações que fortalecemos vínculos, laços de solidariedade. Cruzamentos que se dão nas relações do cotidiano, por *entre-lugares*, conforme Bhabha sugere, ainda que nesses cruzamentos ocorram tensões e conflitos. O entre-lugar é chave para compreender os estereótipos enquanto representação social, visto que no entre-lugar as identidades fixas⁶⁸ são destruídas dando lugar a novos signos de identidades.

⁶⁷ A Teoria das representações sociais toma como ponto de partida, a diversidade dos indivíduos.

⁶⁸ Identidades fixas são aquelas aceitas como legítimas pela sociedade, aquelas cujas representações sociais são compartilhadas e aceitas por esta. Hall (1999), alerta que atualmente as identidades estão sendo descentradas e fragmentadas, a pessoa está deixando de ter uma única e estável identidade (fixa), para adquirir várias, e, até mesmo outras várias contraditórias. A identidade é formada e transformada, continuamente, de acordo como é representada nos

Se no escopo limitado e fixo da estereotipia o indivíduo discriminado é constrangido a se inserir na representação que dele é feita, é levado a assumir o conteúdo pejorativo que irá representar, no escopo do entre-lugar, ao contrário, o sujeito discriminado não cumpre as representações estabelecidas exteriormente, pois é informado por uma lógica transgressora, a da diferença cultural.

Como as identidades são construídas por meio da cultura (lugar fronteiriço), teia de significados⁶⁹, busco a partir desta noção, ver quais são os estereótipos étnicos contidos nas representações de crianças, construídos ou socializados neste lugar fronteiriço.

Concordo com Bhabha (2007, p.101) quando afirma que “relembrar nunca é um ato tranqüilo de introspecção ou retrospectão. É um doloroso relembrar, uma re-agregação do passado desmembrado para compreender o trauma do presente”. Re-lembrar as discussões em torno do conceito estereótipo, das representações sociais e sua relação com os estereótipos, foi necessário, pois, pode me possibilitar identificar as idéias-força das estereotipias étnicas, observando como se manifestam representações das crianças escolarizadas, sujeitos-atores da pesquisa.

sistemas culturais que a rodeiam. Sobre o assunto ver Hall, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

⁶⁹ Este conceito está presente em Geertz (1978, p.4-9) “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias (...). A cultura, esse documento de atuação, é, portanto pública... A cultura é pública porque o significado o é”.

3 O RECREIO...

3.1 Indicando um caminho

De modo a se ter uma idéia sobre o espaço físico no qual a pesquisa de campo foi realizada, devemos antes perceber as divisões externas que a atravessam. A escola está localizada no bairro do Sol e Mar – Turu, área periférica da cidade, que por sua vez integra a periferia urbana da cidade de São Luís. Este bairro situa-se dentro de um contexto sócio-econômico semelhante aos demais bairros que o rodeiam.

Pegando o ônibus do referido bairro demorei cerca de uma hora até chegar à escola. O Ônibus passa pela chamada Av. São Luís Rei de França que corta bairros importantes da cidade como: Turu, Ipem-Turu, Jardim El Dorado, dentre outros. Ao lado do bairro Sol e Mar existem outros de situação periférica: Divinéia, Vila Luizão, Vila Alonso, dentre outros. Caminhando neste emaranhado de bairros observo que a grande maioria das pessoas possuem uma baixa renda, participantes de programas destinados à minimização da pobreza e fome, como o caso do Bolsa Família. Aliás, em conversas com a direção da escola obtive a informação de que a maioria das crianças participa de programas como este.

Como frisado no início da dissertação, a escolha pelo bairro deu-se após visita à Secretaria Municipal de Educação para saber quais escolas apresentavam uma clientela de ensino fundamental e que se situasse na periferia da cidade, também a escolha deu-se pelo contato que a pesquisadora mantinha com uma professora da escola.

Neste caminho feito até chegar à escola minha viagem mostra o fluxo de pessoas indo e vindo apressadas para ir ao serviço, mães apressadas para chegar na hora certa das crianças entrarem no colégio. Muitas delas são provenientes de outros bairros como Divinéia, Vila Alonso, Vila Luizão, dentre outros.

O trânsito de pessoas no bairro pela manhã é intenso, principalmente nas primeiras horas; que correm para não perder o ônibus, pressa para pegar

um assento, um que seja mais confortável na longa viagem a caminho do serviço e outros destinos mais.

Com o decorrer da viagem até chegar ao meu destino, a paisagem física e humana se transforma significativamente; no começo da Av. São Luís Rei de França as pessoas são de todas as cores, chegando aos bairros periféricos acima mencionados passamos de gente de todas as cores para uma cor: mestiça ou mesmo porque não dizer afro? A impressão que tenho é de que as pessoas procuravam freneticamente cumprir tarefas diárias e enquanto se locomoviam em direção a elas, trocavam olhares.

Em direção ao bairro do Sol e Mar, o progressivo aumento de árvores chama a atenção, a tal ponto de, ao entrar no bairro me deparar com enormes áreas de árvores de grande porte. É que São Luís faz parte da chamada Amazônia Legal, e, aqui neste bairro ainda vemos a mata preservada apesar deste ser uma ocupação irregular. Não existe sinalização no bairro bem como calçamentos e ruas asfaltadas são algo raro. O que se nota é a presença de casas de taipa⁷⁰ e um ar interiorano; as ruas, muitas delas, são de piçarra e apresentam esgotos escorrendo a céu-aberto.

A escola municipal ocupa um espaço pequeno, dividindo este com casas vizinhas. Ao final da manhã a rua onde se localiza a escola “ferve de gente”, usando uma expressão de uma mãe que chegava para buscar sua filha. O trânsito de pessoas, motos, ônibus, bicicletas intensifica-se, é uma confusão de gentes.

Ao final da manhã muitas pessoas que passavam na rua apresentavam um cansaço físico visível depois de mais uma manhã de trabalho, muitas destas pessoas apenas vinham almoçar para recomeçar o trabalho pelo período da tarde, encerrando sua jornada de trabalho apenas de tardinha.

Muitos dos responsáveis pelas crianças da escola municipal aguardavam em frente à escola o término das aulas. Enquanto esperava a saída da filha e ao me ver olhando a escola e fazer anotações uma mãe disse para outra senhora em voz alta: “esse horário ferve de gente aqui no bairro”.

Como comentei o público que frequenta a escola pertence a setores da classe média baixa e baixa, composto em sua maioria por afros

⁷⁰ Casas feitas com barro tabatinga e madeira, muito comum no interior do Maranhão.

descendentes. Porém, a situação inverte-se quando tomamos por referência o quadro de docentes e funcionários administrativos da instituição, mas isto em relação às crianças, pois sou consciente de que muitos professores não possuem um alto poder aquisitivo, portanto, não faço esta generalização.

Vejam-se agora como as crianças representam o espaço escolar.

3.2 A escola: o espaço na percepção dos sujeitos-atores⁷¹

...de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio⁷².

É importante assinalar que estudar um dado objeto é um exercício de apurar o olhar, quer dizer, desacostumá-lo da visão familiar, de estranhar a visão familiar. Deste modo, ao delimitar o objeto estou delimitando a forma de apreendê-lo, e, o que a princípio pode parecer fácil é na realidade algo difícil, pois, não se trata de apenas ver o objeto, mas, de captar sua essência, de compreendê-lo em suas múltiplas dimensões. Esta tarefa torna-se mais difícil ao pesquisador quando o objeto é o próprio ser humano, caindo por terra a clássica divisão: objeto-sujeito-pesquisador.

Neste sentido, ao buscar não reduzir a importância do sujeito nesta pesquisa, tornou-se necessário apreender como as crianças representam a escola na qual se encontram inseridas, para poder compreender a importância da escola enquanto espaço de socialização nas relações étnicas entre as crianças, dado que a escola é o espaço social no qual os sujeitos estão a maior parte do seu tempo.

Ressalto que o curso da pesquisa não se fechou nos objetivos pré-definidos, visto que houve a necessidade de me voltar para o novo, o inesperado, inclusive para aquilo que foge ao âmbito do referencial adotado. Os conteúdos emocionais das representações das crianças obrigaram-me a ver

⁷¹ O significado social do espaço tem sido abordado através das teorias que definem lugar. De acordo com Canter (1977), os lugares são resultados das relações entre ações, e atributos físicos, é uma representação cognitiva dos indivíduos.

⁷² RESENDE, O. L. Vista cansada. Folha de S. Paulo, São Paulo, edição de 23 de fevereiro de 1992.

como a escola se relaciona na difusão dos estereótipos enquanto espaço de socialização.

Já no protocolo abaixo, é possível visualizar como as crianças representam este espaço de socialização:

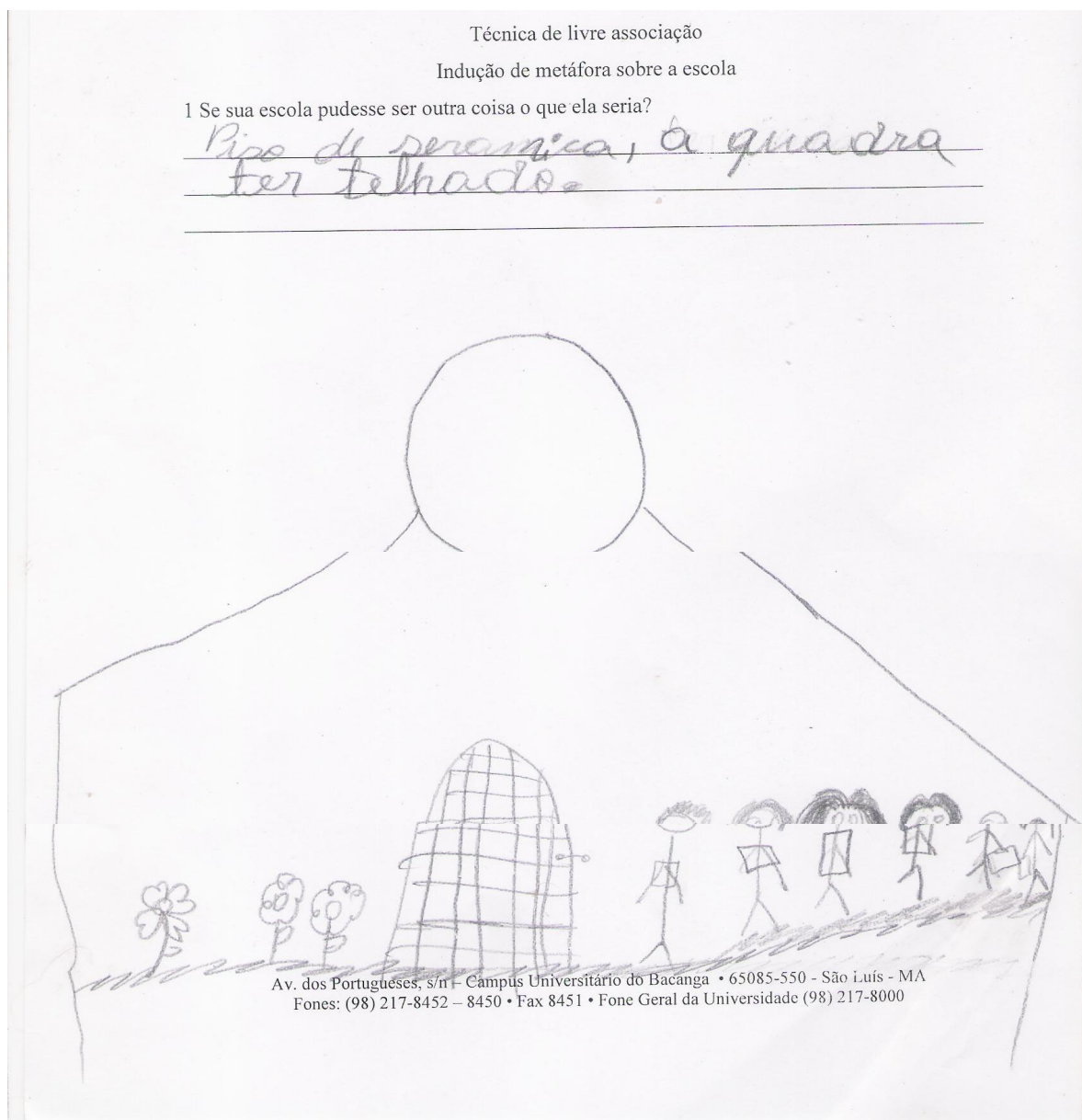


Figura 4: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº1

No desenho nota-se que a escola é representada como um grande espaço que possui um enorme portão de grades por onde adentram em seu interior. É um espaço onde há presença da natureza representada pelas flores no lado esquerdo da figura. As crianças todas, meninos e meninas estão com

seus cadernos na mão. Curioso notar que a figura da escola é bem ampla em relação às crianças, representadas num plano menor da imagem.

Numa primeira análise da representação deste espaço, vejo que os dados dos 60 desenhos indicam que no geral, as representações das crianças parecem diretamente ligadas ao ambiente social ao qual pertencem. As crianças percebem que a escola está voltada para ser o local onde se aprende, mas também o local onde tem de se mostrar o que se sabe. Posso dizer que o discurso da criança não é neutro, o desenho da escola produzido pelas crianças também não é.

O perfil mais freqüente da escola nas representações das crianças caracteriza-se pelo fato da escola ser um esquema simples revelando a estética real da construção escolar. Já sobre o que poderia ser a escola o aluno sonha com um ambiente escolar melhor.

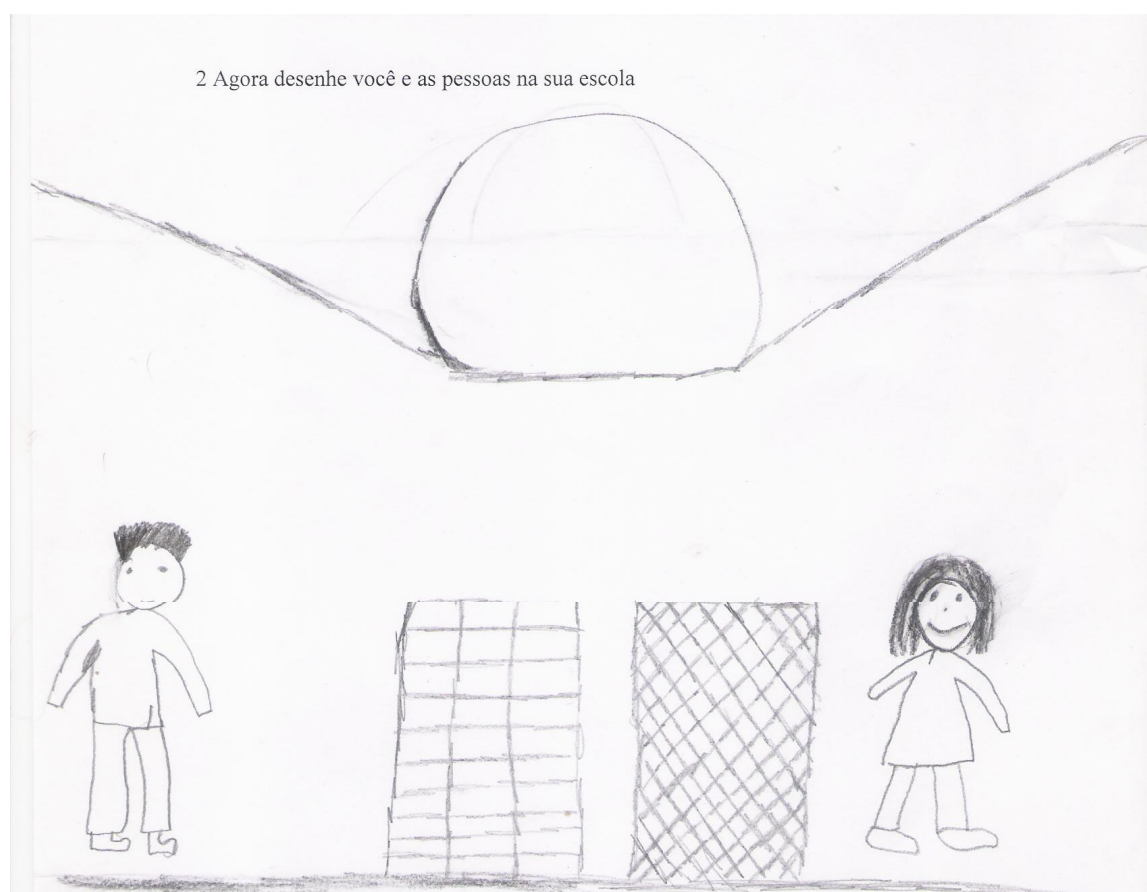


Figura 5: Representação da escola como um esquema simples

A escola no geral, dos 60 desenhos, em 43 imagens (protocolo de livre associação: indução de metáfora sobre a escola, em anexo), vem representada em preto e branco, a maioria destas representações em preto e branco foram feitas pelos meninos que dispensaram o uso da cor e utilizaram outras formas de conteúdo simbólico às suas representações. Notei que alguns conjuntos de desenhos não variaram acentuadamente.

A escola representada pelas crianças está associada à ludicidade, sobretudo objetivada a partir da imagem de um parque. Para elas acrescenta-se a dimensão familiar ligada ao sentimento de acolhimento e proteção. As crianças representam ainda a sala de aula como sendo o principal pressuposto da escola, demarcando a diferença qualitativa entre a sala de aula e a *minha sala de aula*.

A sala de aula é um espaço que apesar de disciplinador, é o espaço no qual o aluno reconhece como sendo o seu espaço na escola. Lembro que deste modo as representações sociais oferecem um código de troca social e um código para nomear e classificar de forma mais precisa os aspectos de seu mundo (Moscovici, 2003). Assim, a escola em sua ausência, passa a ser descrita pelas características que lhe são atribuídas tornando-a distinta de outros locais na medida em que também é uma convenção.

As representações sociais convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (Moscovici, 2003, p.34).

Isto é:

Representações são sempre construtivas, elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico (Duveen, p.267).

Com referencial diferente do utilizado nesta pesquisa, Brussio (2008, p.81-82) chega à semelhante conclusão. A escola é representada como uma extensão da casa ou da família, um local agradável onde se quer estar:

Essa imagem da escola como uma casa, remete-nos ao arquétipo da intimidade, do profundo, do calmo na interpretação duraniana ou da concha inicial na interpretação de Bachelard. A concha representa um retorno ao aconchego, conforto, proteção, por isso, é nossa vontade sempre encontrar a concha inicial em toda moradia.

Mais adiante complementa:

O aluno busca na escola esses valores oníricos da casa, porque é assim que encaramos a escola, como um espaço de conforto e intimidade, como um espaço que deve defender e condensar a intimidade (Brussio, 2008, p.82).

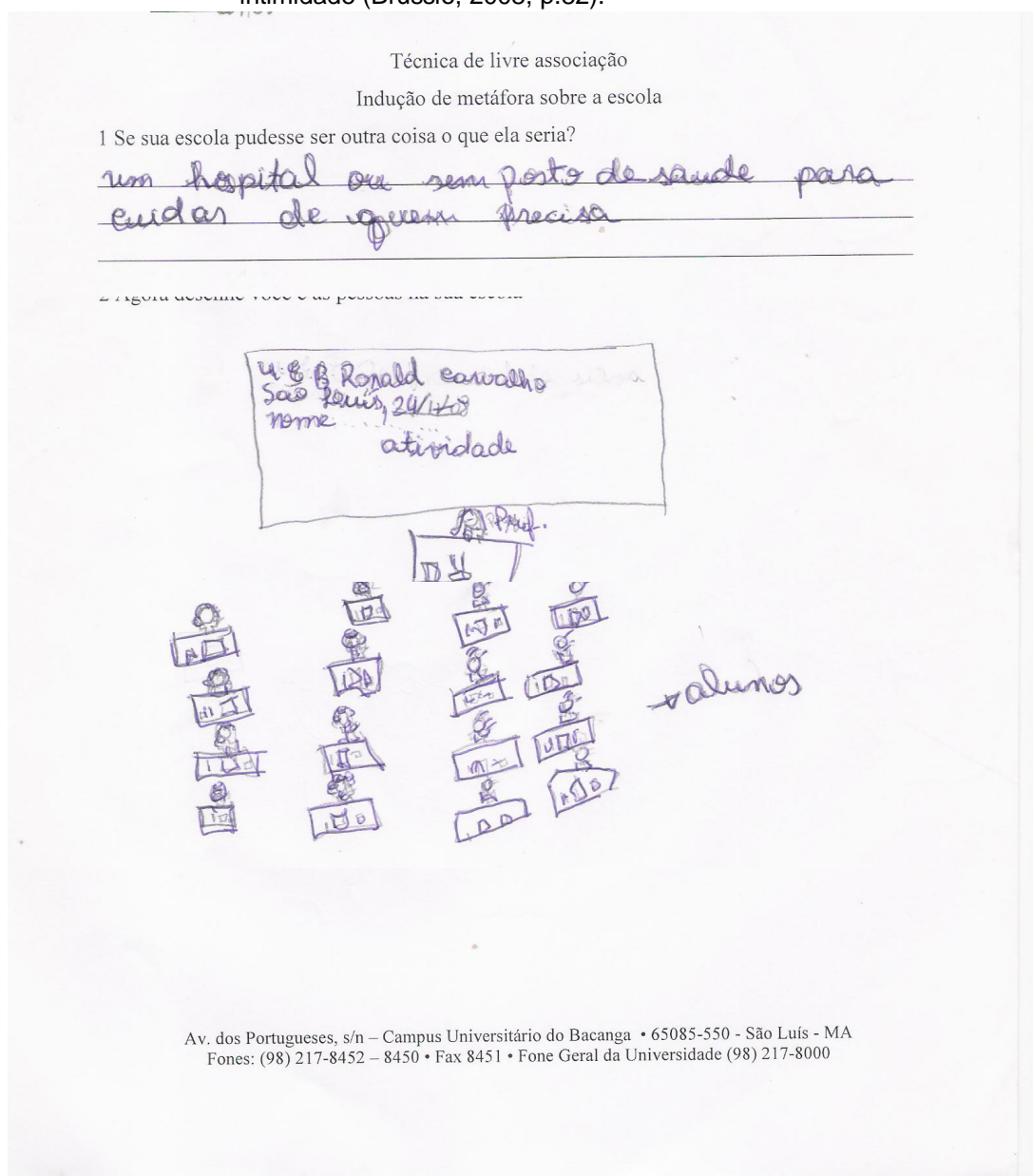


Figura 6: Representação da escola enquanto espaço disciplinador destinado ao saber

Lins e Santiago (2001) dizem que a dimensão simbólica da Teoria das Representações Sociais é importante enquanto dimensão organizadora da vida social nos estudos sobre a escola. A escola é representada pela criança como um local onde se vai aprender, mas não só isso, ela se diverte e se socializa com os demais colegas.

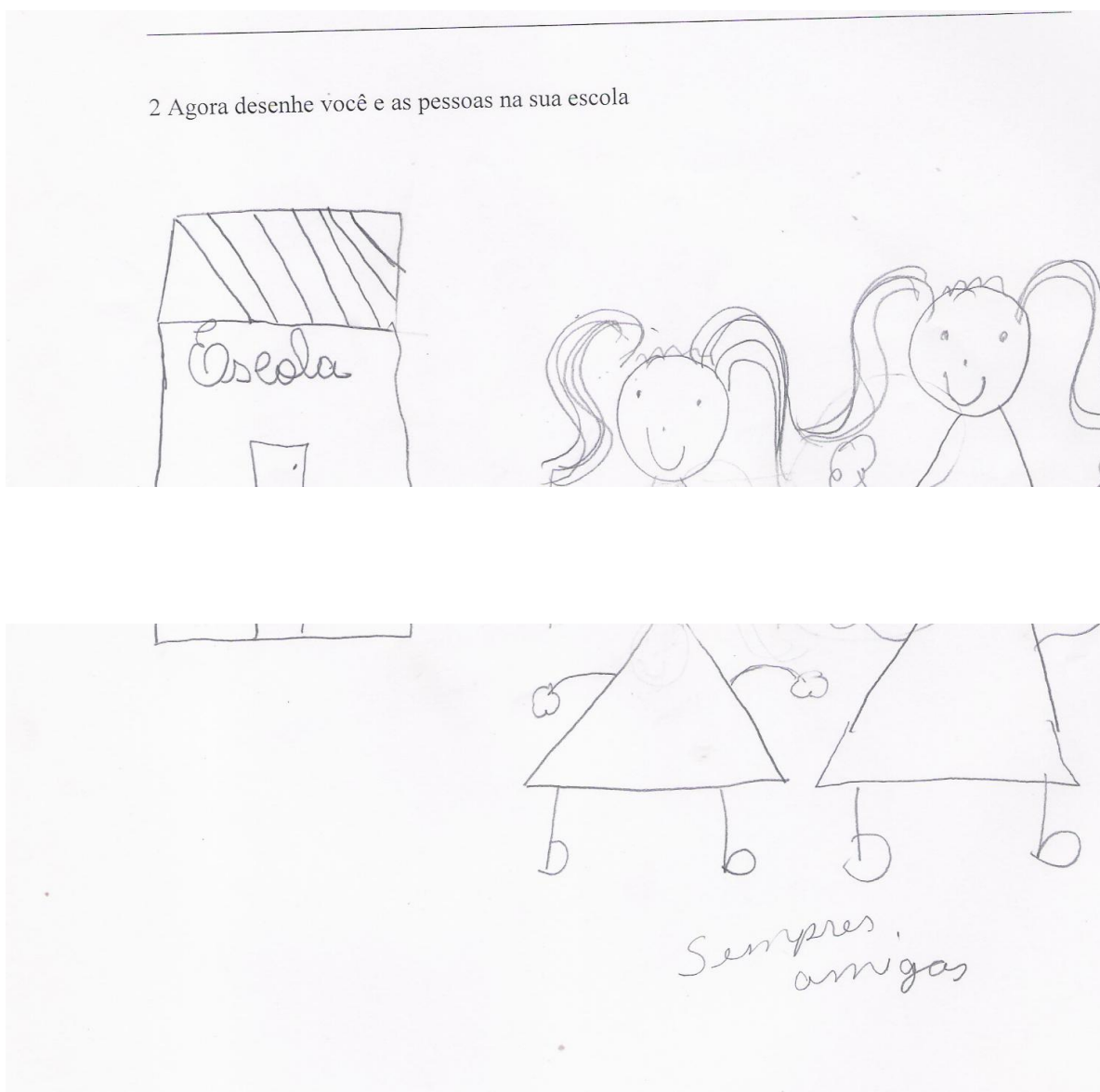


Figura 7: Representação da escola enquanto espaço de amizade

Segundo Jodelet (2002), o espaço é algo provido de significado, um elemento sócio-físico organizado, ocupado e transformado pelo homem através

de um filtro de idéias, crenças, valores e sentimentos partilhados no interior de um grupo de pertença. Assim, a escola aparece como um lócus de representação pelas crianças passível de ser associado a elementos de objetivação de outras representações.

No caso, a pesquisa empírica, mostra-me que a escola é também um espaço racista, de discriminação e preconceito. Diante do acima exposto, observo que o espaço pode influenciar o modo de viver e pensar, a escola pode ser um espaço preconceituoso e excludente. O material empírico mostra:

ü Representações de poder na escola:

Observo que os desenhos mostram a representação da estrutura de poder: estes conteúdos de imagens revelam a presença de portões e grades, bem como a imagem da professora como uma pessoa que possui poder na sala de aula, isto é, uma figura respeitada por seu saber.



Figura 8: Representação da professora enquanto possuidora do saber

ü Na configuração das relações cotidianas:

Há imagens em que a representação humana complementa a imagem da escola

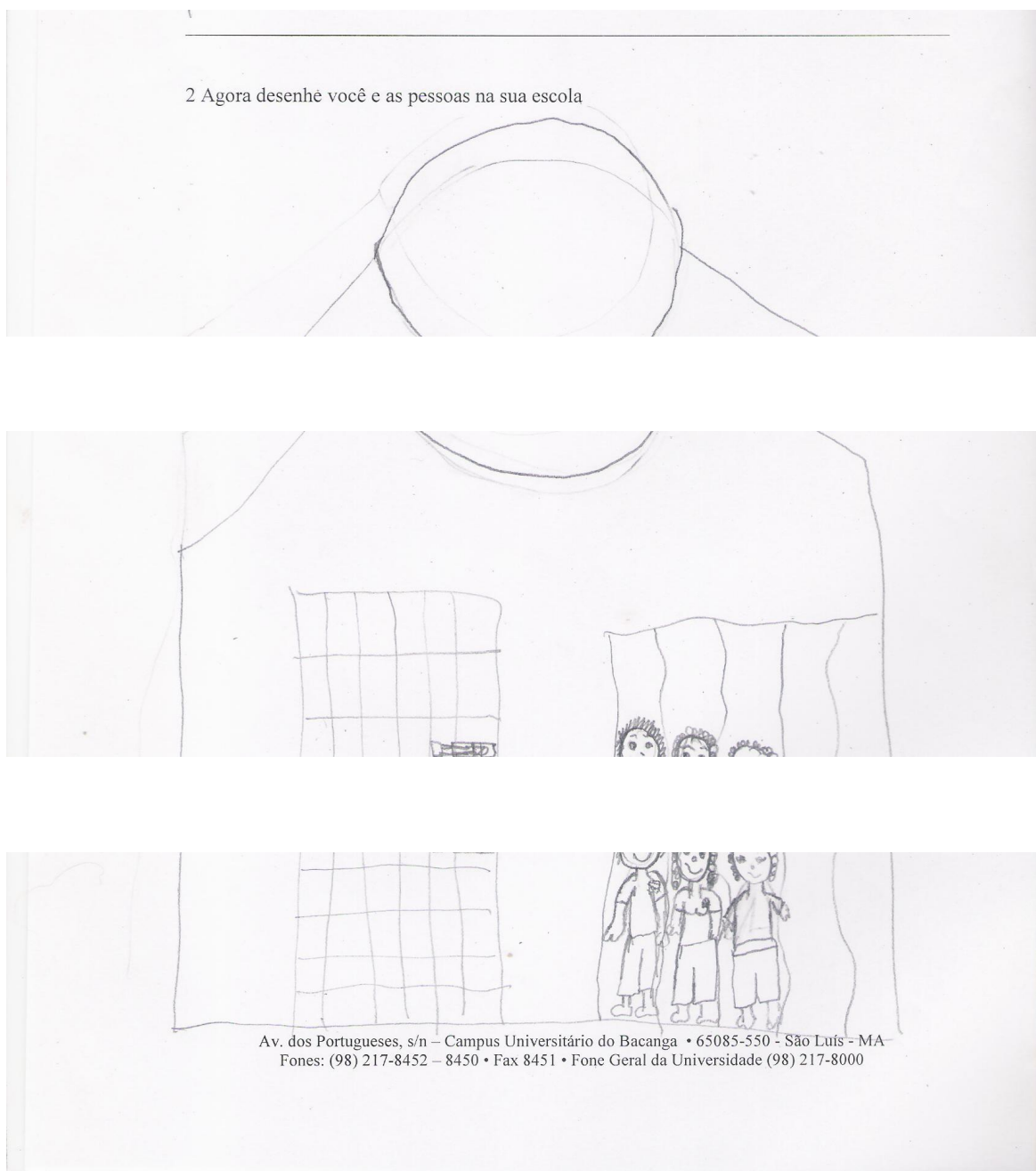


Figura 9: Representação do espaço escolar como local onde as pessoas se encontram

Em alguns desenhos a figura humana está registrada por meio de legendas que servem para explicar a imagem produzida:

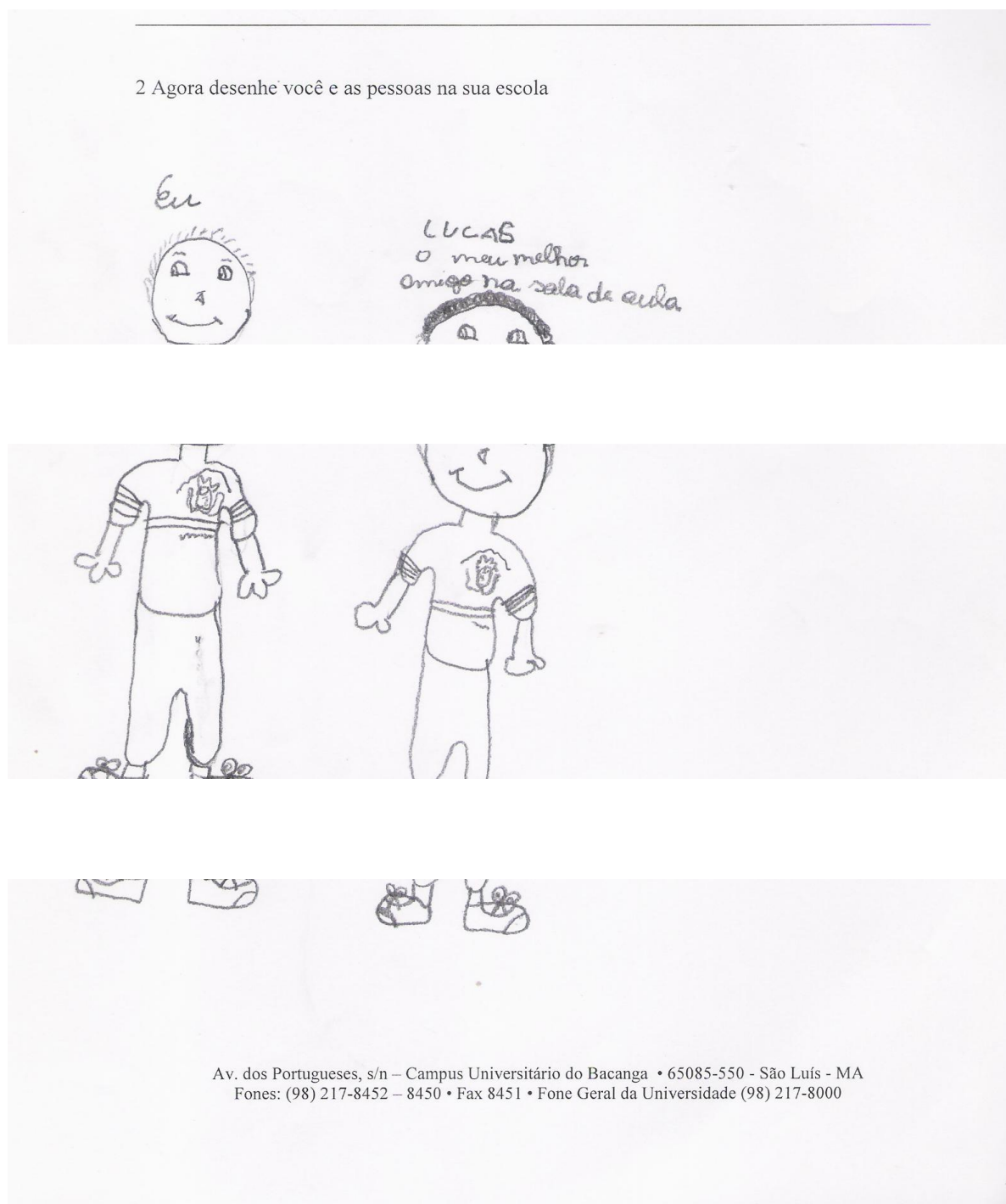


Figura 10: Representação por meio de legendas explicativas

Nestes desenhos dificilmente a figura humana representa situações de conflito, revelando uma harmonia na representação da vida cotidiana da escola. Porém, ressaltar que existem os conflitos, tais conflitos estão presentes no discurso dos alunos quando falam de suas relações com os colegas e com o próprio professor, este aspecto será mostrado adiante (Entrevista – discurso do sujeito, modelo em anexo).

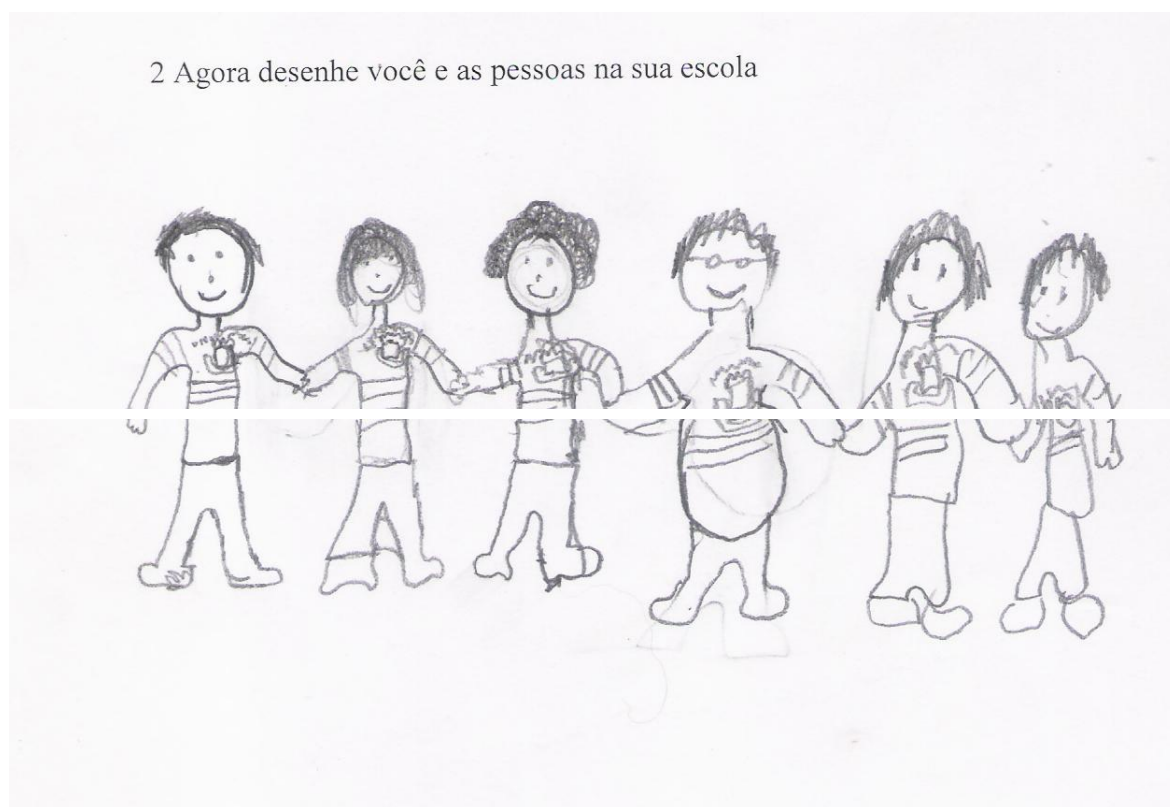


Figura 11: Representação da escola como um local de harmonia

ü O significado da escola para as crianças

Quando perguntadas sobre o que a escola significa para elas, as crianças deram as seguintes respostas (Entrevista – discurso do sujeito, modelo em anexo):

*“O estudo. Quando eu estou na escola eu me sinto bem”
(R.A, 10 anos)*

"O ensino. Quando estou na escola me sinto feliz"

(M.S, 10 anos, negro)

"É para estudar. Quando estou na escola me sinto uma estudante"

(J.M, 10 anos, branca)

"Uma educação. Me sinto ótima quando estou na escola"

(M.R, 10 anos, branca)

"Lugar de estudar. Alegre, feliz"

(L.F, 9 anos, negro)

"Crescer na vida, ser alguém quando crescer. Me sinto como se estivesse em casa"

(J.A, 9 anos, branco)

"É muito importante para nós que estamos dentro dela, porque ela nos ensina muitas coisas para o futuro. Me sinto bem"

(A.C, 9 anos, negro)

"Ela significa educação e ensina como tratar os outros. Me sinto seguro de que irei aprender coisas diferentes"

(M.X, 9 anos, negra)

Fica evidente que ir à escola é algo imprescindível à vida infantil como também algo da qual elas não podem fugir, é uma obrigação da criança como se ela não pudesse fugir disso. A aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças é um fator que elas consideram importante, pois permitirão preparar para a vida "a escola é muito importante na minha vida porque sem a escola minha vida não tem futuro" (C.C, 10 anos, branca). As crianças acreditam que a função da escola é ajudar o indivíduo a conquistar melhores

condições econômicas, freqüentar a escola possibilita ter uma profissão e um emprego:

“Pra aprender, pra crescer... eu acho que a escola vai me ajudar a ser, me formar uma pessoa melhor, eu tenho que saber falar com as pessoas, ficar mais inteligente”

(R.S.C, 9 anos, não-negra)

“Porque é necessário aprender, quando eu crescer eu vou precisar dos estudos pra entender as coisas”

(C, L, 10 anos, negro)

“Acho a escola importante, todo mundo deveria ir, mas tem criança que não vai, porque tem que trabalhar, ou porque a mãe não consegue vaga pro filho”

(S.C.R, 9 anos, negra)

Com base nas representações das crianças sobre o espaço escolar posso dizer que este se configura para elas como o ambiente por excelência da criança. Nela as crianças passam importantes momentos de sua vida e desenvolvem suas primeiras habilidades sociais e intelectuais que servirão de base para sua vida futura, é por este motivo que as crianças ancoram as suas representações na idéia de que a escola é uma extensão da família, o que as leva a dizer que quando estão na escola se sentem em casa.

Como mencionei, o significado é algo construído socialmente, portanto, a partir das relações entre os homens. Estes significados estão relacionados ao lugar no qual se originam. Todos nós precisamos de uma casa para morar, de uma escola para estudar, o homem não pode prescindir de lugares que dão suporte às atividades humanas, daí as crianças darem tanta importância à escola, em outras palavras, a percepção do ambiente é a percepção de si.

Conforme Denegri (1998), na tentativa de se adaptar à realidade social, a criança está a todo o momento, procurando explicar o mundo em que

vive, e, nesta tarefa presta atenção a um número cada vez maior de elementos, descobre novos fenômenos e constrói modelos ou representações sobre ele. Estas representações que as crianças fazem da escola, estão ancoradas principalmente na idéia de ensino-aprendizagem-estudo, revelada pela pesquisa de campo. Mostra que estas representações ou modelos que as crianças constroem para compreender este espaço social na qual estão inseridas

(...) estão compostos por imagens e representações referentes às pessoas, às interações entre elas e às expectativas que estas pessoas constroem, os papéis sociais, as normas e valores que regulam aquilo que é aceito e proibido em cada cultura, as crenças, atitudes, valores e a forma como funciona a sociedade, isto é, suas instituições (Denegri, 1998, p. 43).

Posso dizer que de acordo com os dados da pesquisa empírica realizada com as crianças, elas para compreender este mundo social, elaboram representações que dão sentido à realidade a partir de normas e valores, pelas informações e pelas explicações ou noções. A criança incorpora os valores que a sociedade acredita que é bom ou não para ela, digno de imitação e elogio, explica-se a resposta delas quando perguntadas sobre o que a escola significa para elas:

"Nosso futuro"

(R.S, 9 anos, não-negra)

"A escola significa para mim um lugar onde nós aprendemos muitas coisas interessantes. Na escola eu me sinto muito bem"

(K.M, 10 anos, não-negra)

"A escola é muito boa para minha vida, sem ela não teria futuro"

(R.C, 10 anos, negra)

"A escola é muito importante porque sem ela a gente não aprende nada. Eu me sinto muito bem aprendendo".

(AC.R, 9 anos, negra)

As crianças entrevistadas atribuem à escola o poder de concretizar desejos e inspirações futuras, demonstrando grande importância ao estudo. A análise desses depoimentos indica uma tendência à homogeneização da representação social da escola e dos estudos. Salles (1995, p.94) sobre este aspecto comenta que

(...) possivelmente, a ideologia e os meios de comunicação criam e veiculam uma imagem sobre a escola e sobre os estudos que, somados ao contato ou a exemplo de pessoas que estudaram e atingiram uma posição social melhor, se generaliza e se torna parte das representações sociais.

Ao acompanhar as representações que as crianças fazem da escola pude compreender melhor o quanto a representação social desta é o resultado de múltiplos e complexos fatores, evidenciando que as representações refletem não só o modo como pensam e representam a escola, mas também a si mesmas.

Brussio (2008, p.82), com referencial diferente, demonstra que:

Se a escola é um ambiente estranho, (diferente de casa), há a necessidade de negação como ambiente estranho. Não, não é a minha escola, é minha casa. Dessa associam-se pela negação da negação na escola os mesmos valores da casa.

Procedendo a uma análise temática do conteúdo das entrevistas, observo que no geral, os dados revelam que as representações dos sujeitos da pesquisa, têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, pois se mostram disponíveis à escolarização, estando incluído no seu cotidiano frequentar a escola e desenvolver as atividades escolares.

“Pra mim a escola ensina coisas boas... as professoras ensinam coisas que acontecerem no passado, coisas que acontecem no mundo. Na escola se aprende, não fica na rua”

(J.O.S, 10 anos, negro)

“A escola é o principal local de aprender... a gente aprende coisas boas, para nossa vida. Aprende a falar com as pessoas, e faz amizades, eu tenho muitos amigos na minha escola”

(R.M.L., 9 anos, negro)

“Quando a gente é pequeno precisa de um lugar pra aprender, pra saber mais coisas, conhecer mais gente, eu conheço muita gente da minha escola”

(P.S.A, 10 anos, não-negra)

“A escola é o lugar que ensina as crianças muitas coisas, eu tenho aula de muitas matérias. Eu gosto da minha escola, é como se fosse minha casa. Meus amigos são legais... a gente brinca muito aqui na escola, mas só na hora do recreio”

(T.M.C, 9 anos, não-negra)

A partir da pesquisa empírica observei que as representações sociais feitas pelas crianças sobre a escola apresentam os elementos destacados em capítulo anterior sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, pois, revelam que existem certas representações sociais coletivas compartilhadas pelas crianças que também estão presentes no ideário da sociedade na qual pertencem, estas representações são transmitidas direta ou indiretamente às crianças cotidianamente.

Diante desta constatação afirmo que a escola, apresenta-se para o sujeito como um problema interpretativo que necessita ser compreendido e, por isso, necessita por parte delas, de um esforço particular de atribuições de significados. Sobre a representação que as crianças fazem da escola três aspectos são destaques:

ü As crianças elaboram ao longo do seu desenvolvimento psicológico representações sobre a escola que não são cópias da realidade, nem simples reprodução do que os adultos lhes transmitem, apesar do compartilhamento de crenças socialmente produzidas, elas produzem representações próprias do mundo infantil, reelaboram as representações.

- ü À proporção que a idade aumenta estas representações vão diferenciando-se qualitativa e quantitativamente, isto é, a diferença de um ano de idade entre elas é significativa, para nós adultos um ano pode parecer pouco, mas para elas faz muita diferença. As crianças mais novas acreditam que os professores são detentores do saber.
- ü As representações sobre a escola são afetadas pelo nível sócio-econômico que as crianças pertencem como salientei, as crianças desta pesquisa possuem um nível econômico baixo, então vêem a escola como instrumento de ascensão.

Observe-se como ocorre o processo de ancoragem e objetivação das representações sociais da escola e suas possíveis relações com a difusão dos estereótipos do ponto de vista das crianças participantes da pesquisa empírica.

- ü Apreendendo as representações sociais da escola e sua relação com a difusão dos estereótipos étnicos

Para compreender melhor como as crianças representam a escola e como esta por sua vez relaciona-se com os estereótipos étnicos, apesar de não ser o objetivo central da pesquisa. Parti do princípio de que não é a situação em si que define o sujeito, mas sim as representações que ele tem dessa situação, logo, estudar as representações é analisar os fatores cognitivos e simbólicos que constituem as construções e concepções que um sujeito tem sobre determinado fenômeno social. Para isto, o estudo necessitou também observar a relação entre a representação e o comportamento, ou seja, a ação (Abric, 1994).

Desta maneira, ao querer saber o que a escola significa para as crianças, desejava, secundariamente, ver também o nível de relação da escola na difusão dos estereótipos, tomados, claro, a partir das representações das crianças sobre a escola, e não dos adultos, por isto, não realizei entrevistas com os adultos, apenas os observei de modo secundário.

Compreendendo a escola como uma das instâncias que promovem o desenvolvimento humano em sua amplitude, me propus buscar entender uma pequeníssima dimensão do processo de ancoragem e objetivação nos quais as

crianças representam a escola enquanto espaço de conhecimento, mas também enquanto espaço de difusão de estereotípias étnicas.

Para observar como as crianças representam a escola e a possível relação desta com os estereótipos, durante as análises procurei:

- ü Identificar e analisar o conteúdo/campo semântico das representações investigadas definindo-se os elementos constitutivos das representações através da: identificação de palavras e expressões associadas com suas respectivas freqüências de ocorrência; agrupamento das palavras de acordo com o significado.
- ü Identificação e organização dos elementos constitutivos (nucleares e periféricos) por meio da aproximação do núcleo central: identificação das palavras/expressões com maior freqüência; análise das palavras e expressões com maior freqüência apontadas pelas crianças sobre a escola.
- ü Exploração e análise dos desenhos: a análise dos desenhos seguiu os pressupostos da metodologia concebida neste estudo, fazendo-se uma análise de conteúdo destes. Sob esta perspectiva organizei a análise deste em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação, discussão dos resultados. Os resultados temáticos de análise do conteúdo indicaram as seguintes categorias: espaço da escola, personagens, símbolos.

As análises dos desenhos sobre o espaço escola, obtidos pela técnica da indução de metáfora sobre a escola (em anexo) apontam dois conjuntos de elementos simbólicos que podem ser compreendidos como composição de duas representações sociais diferenciadas sobre a imagem da escola. O primeiro conjunto caracteriza-se pela materialidade.

Essa tendência pode ser traduzida quanto aos aspectos que caracterizam o espaço escolar, este espaço é constituído por uma área interna que tem a sala de aula como o ambiente mais característico. Na área externa, temos o pátio, jardim, quadra de esportes e a frente da escola que aparece em grande destaque nos desenhos. Os materiais didáticos também aparecem nas representações das crianças: giz, apagador, livros, carteiras. O mobiliário reduz-se à mesa e carteiras.

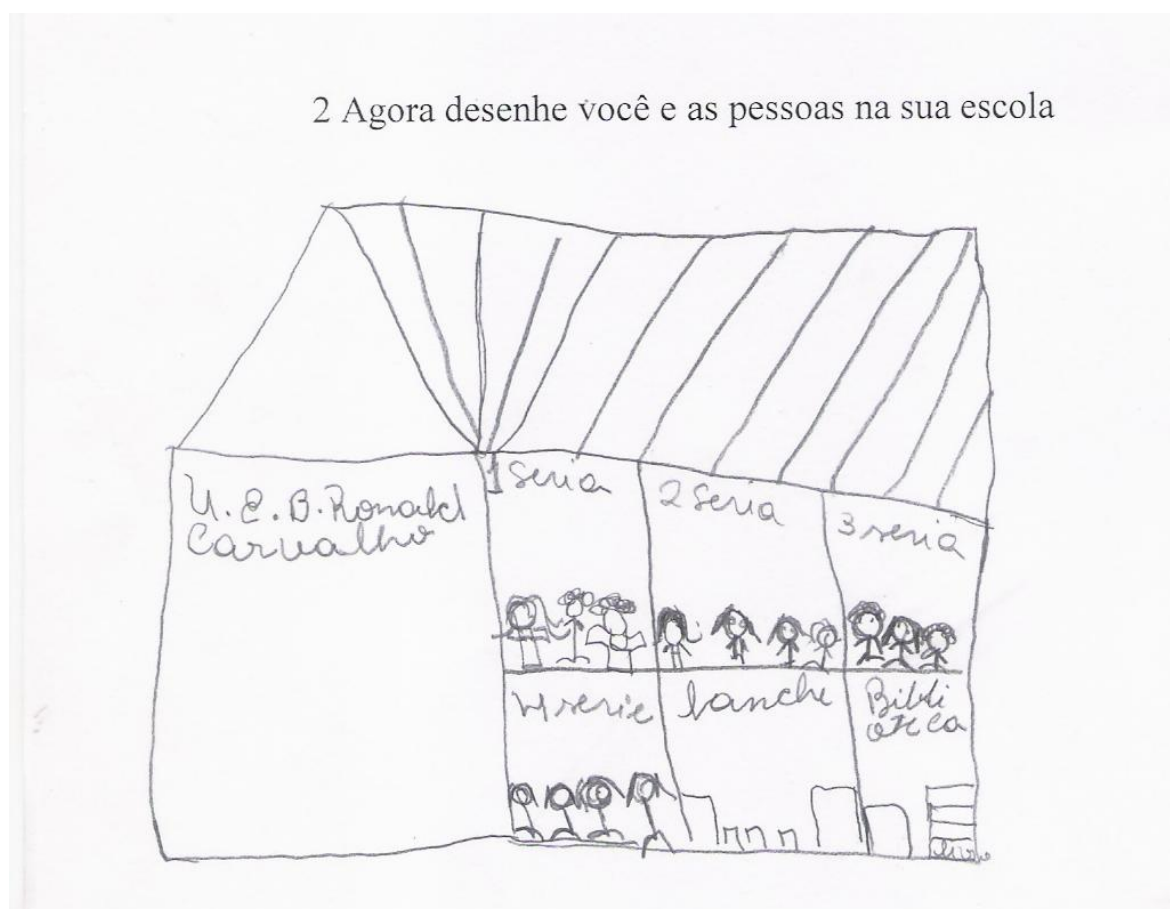


Figura 12: Representação da escola no geral

O segundo conjunto de representações sobre a escola enfatiza o espaço de relação. A representação é marcada pelas relações entre os personagens professor, alunos. A eles foram associados o interior do espaço escolar, símbolos afetivos, relações amorosas, e os materiais didáticos. Há forte

presença da sensibilidade, afetividade e amorosidade, mas este espaço de amorosidade é também um espaço de perversidade, quando as crianças são atingidas pelos estereótipos.

Técnica de livre associação
Indução de metáfora sobre a escola

1 Se sua escola pudesse ser outra coisa o que ela seria?

minha família

2 Agora desenhe você e as pessoas na sua escola

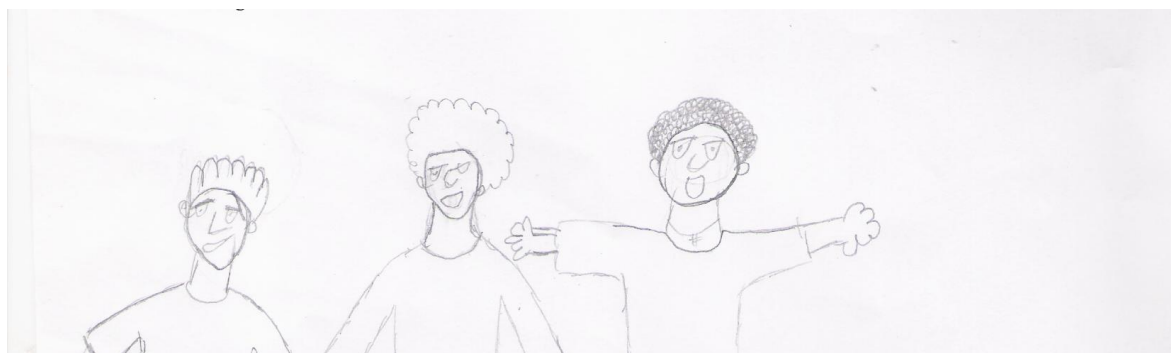


Figura 13: Representação da escola como extensão da família

Esta representação pode ser relacionada aos pontos de ancoragem de cada uma das crianças, uma vez que os elementos de objetivação, que

correspondem à face figurativa, são comuns em todas as crianças participantes da pesquisa. Neste sentido, a imagem da escola sugere um ambiente de ensino infantil cuja função é a de educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Um espaço fechado por muros e portões envolto num clima harmonioso onde não há lugar para conflitos e lutas (mas os conflitos existem e foram percebidos durante a fala das crianças, apresentando a escola como um espaço de difusão de estereótipos e preconceitos). As imagens são de uma vivência presente – imagens marcantes de uma infância ingênua que parece não ser afetada à primeira vista por situações de racismo.

Os desenhos da escola são o primeiro conjunto de informações que me permitem ver como a escola é representada pelas crianças. Ao lado dos desenhos temos as narrativas (algumas já colocadas anteriormente no corpo da pesquisa) que nos dão maior dimensão dos conjuntos de elementos simbólicos. Isto porque estudar a elaboração e o funcionamento de uma representação social implica em compreender sua composição ou sua organização. Isto é levar em conta o que Moscovici (1978) propôs. Para ele, existem três dimensões nas quais os conteúdos de uma representação podem ser organizados: campo de representação ou da imagem, campo da informação e o campo da atitude.

No campo da imagem da escola duas dimensões são fortemente compartilhadas: valorativa e idealizada. No campo da informação, ou seja, a informação que o grupo possui sobre o objeto de representação, os resultados indicam que as crianças elaboram a imagem da escola como um espaço valoroso com o objetivo de fazê-las vencer na vida.

A escola é uma extensão da família⁷³. No campo da atitude, que diz respeito às disposições afetivas ou orientações positivas ou negativas em relação o objeto representado, como ponto positivo a escola configura como um lugar de status, lugar de aprender, local da cultura, conforme Bhabha (2007). A representação negativa aponta justamente a escola como difundidora do racismo e do estereótipo étnico, seja na figura do professor, seja na figura do aluno apresentando-se não nos desenhos feitos sobre a escola, mas no discurso das crianças entrevistadas (Entrevista – discurso do sujeito).

⁷³ O espaço da rua não se acha separado do espaço da casa, tal como demonstra Damatta (2000)

“Eu tinha uma professora na 3ª série que tinha preconceito de mim porque eu era negra”

(D.S.A, 10 anos, negra)

“Uma professora na 1ª série não gosta de mim porque eu sou negra”

(B.L, 10 anos, negra)

“Minha professora na 1ª série tinha preconceito porque eu sou negra”

(J.S.F, 10 anos, negra)

“Minha professora no ano passado ela era muito preconceituosa”

(A.G.C.V, 10 anos, negra).

“A professora B. fica discriminando as pessoas, chama de macaco, burro, animal, analfabeto”

(R.B, 10 anos, não-negro)

“Meu colega já caçoou de mim por causa da cor da minha pele”

(M.S, 9 anos, negra).

“Meus colegas me apelidam de macaca porque sou negra”

(C.R, 9 anos, negra).

Por estas representações veja-se que nos dois processos (ancoragem e objetivação) as representações sociais sobre a escola e sua relação com os estereótipos apresentam como explicação o fato da escola ser o local destinado à socialização das crianças, conviver com situações de preconceito é algo que causa muita dor à criança discriminada, pois quando perguntadas como se sentem em relação a isto respondem que: se sentem mal, tristes, com vergonha, com raiva, dentre tantos outros sentimentos relatados. Os apelidos relatados

pelas crianças, conforme material empírico são (relativos a 4ª pergunta do roteiro de pesquisa, em anexo):

"Me apelidam de gordo, me sinto mal"

(J.B.S.J, 10 anos, não-negro)

"Gorda, baleia. Me sinto mal, não gosto"

(J.T.M, 10 anos, não-negra)

"Catirina⁷⁴, me sinto envergonhada"

(M.M.S, 10 anos, negra)

"Manjuba⁷⁵, tenho raiva"

(R.S.A, 9 anos, negra)

"Eles me apelidam de juçara⁷⁶, quando eles me apelidam me sinto triste"

(J.S.F, 10 anos, negra)

"Orelhudo, me sinto mal"

(V.R.R, 10 anos, não-negro)

"Cabelo de espinho... fico chateado"

(M.S.O, 9 anos, negra)

"Toquinho... me sinto bem é um apelido engraçado"

(C.M.L, 9 anos, não-negro)

Os resultados indicaram que, apesar de, inicialmente, as crianças demonstrarem desconhecer os seus direitos, chegando a confundi-los com

⁷⁴ Catirina é uma personagem negra do folclore maranhense, é caricaturada.

⁷⁵ Personagem negra do folclore maranhense bastante caricatural.

⁷⁶ Juçara é uma fruta típica do Maranhão que possui tonalidade escura, no Pará chama-se de Açai.

deveres e, não encontrando soluções adequadas para resolverem situações que envolvam violação e desrespeito aos seus direitos, as representações dos estereótipos étnicos enquanto valores socialmente partilhados aparecem nos apelidos referentes à cor da pele ou mesmo às características afro.

Os dados obtidos sobre os apelidos mostram que no geral as crianças não-negras são apelidadas por diminutivo dos nomes, quase nenhuma das crianças não-negras entrevistadas possuem apelidos relativos à etnia, quando muito os apelidos são de características físicas: gordo, quatro olhos, magricela etc. Baseada em Moscovici (2003, 1978) postulo que as representações iniciais dos estereótipos étnicos evoluem a partir das experiências sociais vividas.

ü Diálogos captados na pesquisa de campo considerados significativos na apreensão dos estereótipos étnicos dentro do espaço escolar

Um mundo de representação, com tudo o que tem de enigmático, eis o que alguns relatos etnográficos nos dão. Por isto é compreensível que os informes etnográficos constituam um supremo pós-produto das incertezas que rodeiam a compreensão dos fatos da vida cotidiana. Os protagonistas destes fatos podem mesmo sentir-se “quadriculados” nas referências e descrições obscuras que do seu mundo se dão... (Pais, 2003, p.65)

Para captar os diálogos e expressões significativos na apreensão dos estereótipos étnicos dentro do espaço escolar, utilizei o diário de campo, e em alguns momentos o gravador. O momento do recreio foi um momento que me permitiu ver as crianças mais à vontade dentro deste espaço. O recreio nesta escola, assim como em todas as escolas municipais acontece em dois momentos: o primeiro, segundo normas da escola é destinado a alimentação das crianças.

Estas vão ao refeitório por ordem de salas, ou seja, primeiro o recreio de alimentação para as crianças menores, posteriormente segue a alimentação das crianças maiores. O alimento servido às crianças é terceirizado e oferece cardápio variado, seguindo uma tabela nutricional. O momento de alimentação na hora do recreio é confirmado pela fala de uma professora:

“Crianças, cuidado! O recreio é para comer não para brincar!”

Observei que embora o recreio seja destinado à alimentação, as crianças vão reinventando este momento, trocando de mesas, brincando e interagindo com os colegas por meio de diálogos animados do mundo infantil. Já o segundo recreio é uma espécie de atividade dirigida, destinado às atividades de integração desenvolvidas pelas próprias professoras, mas em alguns momentos observei que no segundo recreio as crianças também ficavam mais livres sem ter suas professoras por perto.

Por meio da fala de uma das professoras pude anotar o que estas entendem o que seja o recreio dirigido: *“Vocês não se comportaram, então não vai ter recreio, está cancelado!”*. A análise que faço é a de que o recreio funciona como um meio para punir o mau comportamento das crianças e mantê-las disciplinadas; neste sentido alimentar-se é sempre necessário, mas brincar é algo que deve ser negociado pedagogicamente.

Adentrando mais neste espaço escolar observei fatos e falas que se tornaram significativos, na medida em que revelam o modo como as professoras e outros sujeitos da escola representam os estereótipos étnicos, principalmente referentes aos negros. Uma situação ocorrida logo quando iniciei a pesquisa me chamou a atenção. Estava sentada próxima a uma sala de aula observando distraída o espaço escolar quando ouvi uma professora dizendo para as crianças: *“Parem de conversar, pois não estou interessada no assunto de vocês, só me interessa aqui as lições!”*

Que concepção se faz presente nessa fala? Que lições são estas mais importantes do que os conhecimentos carregados pela criança? A negação do conhecimento que a criança traz como afirma Vygotsky (2000) é uma forma de distanciar o saber formal do saber abstrato das experiências vividas pelos sujeitos, responsáveis por outros conjuntos de saberes, seus conhecimentos prévios.

Em outra fala a professora pergunta: *“onde está seu caderno menino?”* E a criança responde: *“sei lá...”* A criança parece dizer à professora de forma indireta que seus caminhos de aprendizagens são outros. Enquanto a professora prima pelo material didático, para a criança é apenas um instrumento de registro de escrita, um aglomerado de folhas qualquer onde registra suas aprendizagens.

O processo de igualar as crianças é a primeira forma de estereotipia étnica, pois não respeita as diversidades culturais; expresso na fala da diretora quando me dirigiu à palavra em nosso primeiro contato: *“Acho que elas (as crianças negras) não têm problema não, se dão bem com as outras! As relações de tensões e conflitos e as diferentes situações de xingamentos que dizem respeito à cor da pele acontecem no espaço escolar em maior ou menor grau.*

No momento do recreio enquanto estava sentada observando as crianças, uma professora me dirigiu à palavra perguntando-me o que pesquisava, ao que respondi: estereótipos étnicos entre as crianças. Então a professora disse-me: *“tem muitos negros na escola, mas não há diferença, para a criança pequena não há essa diferença, o preconceito é de classe mesmo”.*

Esta fala converge com a primeira fala dirigida à mim anos antes quando estava em uma escola pública e já citada no início da dissertação. Nos dois discursos o que se tem é o ocultamento das diferenças étnicas e culturais em nome de uma igualdade que não corresponde a oportunidades iguais para sujeitos diferentes; expressa a homogeneização que faz do outro diferente de mim, um igual. O estereótipo étnico existente na escola é atenuado pelo discurso de que somos todos iguais.

Continua a professora seu pensamento: *“eles (os negros) são como se fossem normais, são normais”.* Este discurso apresenta uma estereotipia étnica e camufla as relações sugerindo uma idéia de pacificidade nas relações existentes no espaço escolar.

Outros estereótipos são verbalizados pelas crianças no momento do recreio quando estão mais livres dos olhos adultos:

“Você é aquele homem preto da propaganda da C&A” (referindo-se ao aluno R.J.B, de 9 anos, negro)

“Seu beijudo, me dá a bola” (referindo-se a M.S.S, de 10 anos, negro)

“Não vou mesmo, não sou escrava de ninguém” (M.C.S, 9 anos, negra, referindo que não iria pegar a corda para outras meninas brincarem)

“Tem gente que pensa que a escravidão ainda não acabou” (R.S.X, 10 anos, negra, referindo-se ao ter que ir pegar um copo com água a pedido da colega)

Estas representações dos estereótipos étnicos pelas crianças supramencionadas, segundo Fernandes (1972) não contribuem para modificar velhos estereótipos raciais negativos nem buscam romper com o padrão tradicional de subalternização do homem de cor. Homi Bhabha (2007), por sua vez, entende que “julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial” (p.106).

Se assim for possível entender, “o deslocar a imagem” depende da sutileza de sua reinterpretação, ou seja: deslocar pode ser o que estou entendendo como dar um novo papel, uma iconização pela imagem positivada que não hierarquiza a presença do negro da visão colonialista contada Bhabha (ibidem). A imagem dos afro-descendentes pode ser introduzida em situações que estão além da necessidade de construir sua representação como sujeitos ativos na história brasileira. Imagens que revelem novas possibilidades de convivência entre diferentes grupos sociais, respeitando, por exemplo, as características diversas de cada grupo social e étnico.

“Até que negrinho não é feio”

(R.C.A.P, 9 anos, referindo-se ao apelido que lhe é atribuído pelos colegas)

“Se alguém me xinga de negra eu não ligo”

(O.M. S, 9 anos, sentimento de indiferença ao apelido)

“Branco é fresco, só porque tem o cabelo liso fica passando a mão toda hora pra se mostrar”

(P.A.C.F, 10 anos, expressando o que acha dos brancos)

Questões relacionadas ao corpo mostram-se como pontos significativos, nos quais o não-negro aparece como detentor de características corporais que lhe permitem a utilização de determinados recursos que o deixam arrogante na visão das crianças que sofrem apelidos em relação à cor da pele. Isto ocorre porque durante o movimento de constituição subjetiva da criança, suas formas de pensar, agir são imbricadas de significações.

Quando perguntadas sobre as pessoas que mais sofrem preconceitos (Entrevista- discurso do sujeito), as crianças respondem que:

“Pessoas que moram na rua, elas comem lixo, outros dão chutes nessas pessoas”

(A.R.P, 10 anos, não-negro)

“As crianças negras por causa da cor”

(R.S.B, 9 anos, não-negro)

“Negras, antigamente as pessoas negras eram empregadas”

(R.C.M, 9 anos, negro)

“Negros, desempregados e mendigos porque são deficientes”

(P.C.S.M, 10 anos, negro)

“As negras, porque na aula de história tem que os negros eram mais escravos, tinha mais negro do que branco”

(M.R.S., 9 anos, negro)

“Pessoas negras, elas não têm defesa alguma”

(A.C.L.S, 9 anos, não-negro)

“Crianças carentes e negras, elas não gostam de preconceito, por isso são maltratadas”

(G.R.F, 10 anos, negra)

“Pessoas negras, quase todo mundo tem racismo”

(T.A.L.N, 10 anos, negro)

“Negras, algumas pessoas são muito racistas”

(R.S.P. 10 anos, não-negra)

“As negras, porque tem pessoas que não gostam de pessoas negras”

(P.A.L., 9 anos, não-negro)

“Negra, porque tem essa cor”

(A.M.F.C, 10 anos, negro)

“As crianças, algumas professoras tratam mal as crianças”

(V.R.R, 10 anos, negro)

“Pessoas negras, morenas, porque algumas pessoas acham que o negro se passa”

(M.F.S, 10 anos, negra)

“As negras, a pele delas é escura”

(S.S.E, 10 anos, não-negro)

“Mulheres, algumas são feias”

(B.A.A.S, 10 anos, não-negro)

“As negras, sua pele não é branca e as pessoas acham diferente”

(W.M.F, 9 anos, negra)

“As crianças negras, tem muito racista por aí”

(R.C.R, 9 anos, não-negro)

“Os negros, a maioria dos brancos discriminam os negros”

(B.A.R, 10 anos, negro)

Como mencionado anteriormente, a possibilidade de simbolizar, significar é o grande marco de diferenciação entre os homens e os outros seres vivos. Ao constituir historicamente a possibilidade de produzir e se relacionar por meio do uso de símbolos⁷⁷, o homem se constitui psicologicamente ao mesmo tempo em que produz e transforma a realidade.

Sobre os diálogos apresentados acima, Pereira (1987) explica que a escola é um lugar onde a criança alimenta subliminarmente a figura do negro caricatural. A definição dessa figura foi feita em 1967:

A estilização deste negro é feita à base de estereótipos impregnados de alusões a sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados à sua descategorização social e sua frouxidão de costumes: malandro, rufião, delinqüente, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda relacionadas com certas qualidades “positivas”, como o seu talento para a música, sua astúcia e a sua ingenuidade; ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como o preto-velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco (Pereira, 1967, p.182).

A pesquisa também permitiu extrair algumas implicações pedagógicas. Ao enfatizar a necessidade de se proporcionarem oportunidades para a criança refletir sobre seus sentimentos, vivenciar condutas pró-sociais e de interagir com outras crianças, o estudo evidenciou a importância de a escola voltar-se para problemas atuais e deles extrair pontos que devem constituir objetos de conhecimento.

A formação de imagens das crianças sobre os negros é afetada e permeada por signos e sentidos construídos socialmente, ou seja, aquilo que foi produzido nas relações e que se estabilizou e foi acordado pelas pessoas, isto é,

⁷⁷ Símbolo em Durand, (1993, p.10) é: “qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo de ausente ou impossível de perceber”. Ou “recondução do sensível, do figurado ao significado, mas é também, pela própria natureza do significado inacessível, epifania, isto é, aparição, através do e no significante, do indizível” (p.11).

nas palavras de Moscovici (2003, p.24), se convencionalizou, deixando marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma não só nos indivíduos, mas também nas relações entre as pessoas. Os seguintes diálogos confirmam o que Moscovici (2003) menciona:

“Uma amiga minha que se chama J... me criticou dizendo que ela é mais bonita do que eu”

(S.A.C, 9 anos, negra)

“Eu fico com raiva um pouquinho, mas passa rápido, porque as pessoas não aceitam como nós somos”

(R.C.S.M, 9 anos, negra)

“Quando me apelidam eu fico muito zangado, com raiva, com vontade de sair da escola. Tem pessoas com mau caráter que não tem o que fazer, ficam discriminando as pessoas”

(T.P.C. 9 anos, negro)

“Meu amigo foi discriminado por ser baixinho, me deu um parto no meu coração, eu não pude fazer nada”

(C.S.A, 10 anos, não-negro)

“O negro era muito discriminado na sociedade, eles não participavam das decisões políticas e sociais corridas na época dos escravos. Eles não tinham casa própria e moravam em senzalas, trabalhavam na lavoura ou na cozinha dos senhores que faziam parte da aristocracia da época. Hoje o negro ainda é discriminado porque até pra ele entrar nos diversos setores da sociedade é preciso ter cotas”

(K.T.A.M, 10 anos, negra)

Por outro lado, a pesquisa mostra que, ao participar de atividades sobre esse tema, a criança tem maiores oportunidades de confrontar seu pensamento com o de seus pares, expressarem sentimentos. Situações como as

contidas nos diálogos das crianças desta pesquisa, ocorrem porque segundo Fernandes (2008, p.73) os mesmos estereótipos surgem em outras esferas da cultura, identificando o negro através de caracteres físicos grosseiros, ou de uma situação social subalterna, como uma empregada doméstica ou um objeto.

Aqui a correlação com as idéias de Morin (1990) sobre o Pensamento Complexo e a situação da educação dentro deste panorama de preconceitos “a educação deveria tratar toda a sociedade e toda cultura sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura” (2002, p.13).

As crianças negras da pesquisa verbalizam outras representações acerca do negro:

“A escravidão foi muito difícil para os negros. Hoje as pessoas brancas não fazem mais isso. Algumas pessoas chamam os negros de negros. Mas não pode, porque hoje isso é crime. Eu pelo menos sou moreno e não chamo as pessoas de negro porque eu também sou um deles. Os negros descobriram a capoeira, o samba, a feijoada tudo isso e outras coisas foram o negro quem descobriu”

(Q.A.L.M, 10 anos, negra)

Este diálogo da criança foi um dos poucos que mencionam a cultura dos negros como um dos aspectos bons e que estão para além a escravidão, porém ela destaca que este momento de escravidão ocorreu no passado, sendo muito difícil para os negros passar por isto. Como frisei no capítulo sobre a fundamentação teórica, para Morin, a escola deveria ensinar ao homem os princípios de que ele precisaria diante do inesperado, da incerteza e do imprevisto.

Ao considerar que a educação atual não promove a compreensão, Morin evidencia que a escola termina por acentuar problemas como racismo, xenofobia e desprezo, aliás, a fala do autor fica evidenciada nas representações das crianças em relação aos estereótipos étnicos, uma vez que o grau de estereotipia étnica entre elas é acentuado. É possível dizer, em conformidade com os dados da pesquisa até aqui, que o processo de significação relaciona-se

à possibilidade que as crianças possuem de produzir significados e sentidos a partir de seu cotidiano.

Apresentarei a partir de agora a estereotipia contida dentro da escola nas próprias crianças, ou seja, como está o grau de estereotipia étnica observada pela pesquisadora durante a realização da pesquisa empírica.

3.3 Os sujeitos

No primeiro contato que tive com as crianças, observei as características físicas destas, como a cor da pele, o tipo de cabelo, traços faciais e as classifiquei em dois grupos: brancas e negras. Das 60 crianças, considerei 19 não-negras e 41 negras.

Durante as observações em sala de aula e no recreio, percebi muitas ofensas entre as crianças, fato que não ocorria quando estavam em atividades com a pesquisadora, quando estavam mais livres as crianças começavam a demonstrar agressividade entre si. Em algumas situações eles chegavam a se agredir, devido às ofensas verbais, principalmente as maiores (com 10 anos).

Percebi que muitas tinham dificuldade de escrita, porém isto não as impediu de participarem das atividades propostas pela pesquisadora. Alguns trabalhos redigidos são quase ilegíveis, mas com cuidado fomos “descobrir” o que elas queriam dizer. Algumas crianças negras eram tímidas em relação às não-negras, considerei isto como um possível fator de baixa estima entre elas, mas não posso afirmar categoricamente que a timidez seria um fator de baixa estima entre elas, até porque isto seria um estereótipo da pesquisadora em relação às crianças. A timidez pode ser atribuída a outros fatores que não seria o da baixa estima. Para uma melhor caracterização das crianças veja-se a tabela a seguir:


Tabela 3 - Caracterização das crianças quanto à idade/cor/etnia/sexo

| Crianças | Idade | Sujeitos | Cor/etnia | | Sexo | Total de sujeitos |
|----------|-------|----------|------------|--------|-----------|-------------------|
| | | | Não-negros | Negros | | |
| 60 | 9 | 25 | 10 | 15 | feminino | 7 |
| | | | | | masculino | 3 |
| | | | | | feminino | 8 |
| | | | | | masculino | 7 |
| | 10 | 35 | 9 | 26 | feminino | 4 |
| | | | | | masculino | 5 |
| | | | | | feminino | 11 |
| | | | | | masculino | 15 |
| Total | - | 60 | 19 | 41 | - | 60 |

Em relação à participação delas, num primeiro momento foi necessário que a pesquisadora estivesse “enturmada” para poder desenvolver o trabalho pretendido, assim, em relação às crianças de 9 anos solicitei que elas fizessem uma livre associação em relação à temática estudada objetivando ver como ancoravam suas idéias frente ao tema. Já com as crianças de 10 anos realizei atividade de auto-retrato para saber como estas se identificavam e sua convivência com os demais colegas.

Em geral as crianças apresentaram dificuldades em escrever sobre si mesmas. A maior dificuldade apresentada foi se descrever fisicamente e psicologicamente. Dentre os 60 protocolos do auto-retrato: como eu sou? (em anexo) vejo que a maioria das crianças optou por se descrever psicologicamente, poucas foram as que descreveram seu tipo (cor) de pele. Sobre as características psicológicas, observei que as crianças não-negras foram as que utilizaram estas características para se auto-descreverem. As características descritas por elas foram: bonita, legal, divertida, brincalhão, simpático.

1- Faça um desenho de você e depois escreva um texto dizendo como você é, o que você gosta de fazer. Pinte seu desenho.



2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho


eu gosto de brincar eu gosto de
 passear eu sou magra meus
 olhos são preto eu gosto de ir a praia
 eu gosto de ir a casa dos meus primos
 eu gosto de me arrumar dia de
 domingo eu gosto de estudar
 de shopping.

Av. dos Portugueses, s/n - Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
 Fones: (98) 217-8452 - 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000

Figura 14: Representação da criança por características psicológicas

Em relação aos hábitos e costumes as crianças mostraram-se mais à vontade para auto descreverem-se. Por exemplo:

1- Faça um desenho de você e depois escreva um texto dizendo como você é, o que você gosta de fazer. Pinte seu desenho.



2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho


Eu mim acho legal brincar e eu tem dias que eu chego tarde na escola eu gosto de jogar bola brincar de coninho e de boneco eu sou bonito sou baixinho gosto de ir na praia eu mim acho estudante eu gosto de brincar bastante e de assistir desenho e de banhar na piscina eu quando crescer e tenho vontade de ser juiz.

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 217-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000

Figura 15: Representação da criança por hábitos

A partir da redação feita pelas crianças foi possível perceber auto-estima positiva das crianças não-negras e uma auto-desvalorização em relação aos negros, algumas questionaram se precisavam colocar, isto é, pintar a sua cor. Muitas das crianças negras descreveram-se como morenas ou não colocaram seu pertencimento étnico em suas descrições.

1- Faça um desenho de você e depois escreva um texto dizendo como você é, o que você gosta de fazer. Pinte seu desenho.



2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho

*Ése desenho esta mesmo Pericendo
com minha esta bonito mais eu acho que es-
ta um pouco feio e também tanto o meu
cabelo esta parecido com o do desenho mesmo
a boca que esta grande mais quando eu olho
para o desenho e quando a mesma coisa de
eu esta olhando para o espelho*

Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 217-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000

Figura 16: Representação da criança sem mencionar seu grupo étnico

A auto-identificação dos sujeitos foi um ponto positivo para a pesquisa, pois permitiu identificar a estereotipia étnica das crianças em relação às demais pessoas, pois obtendo a informação de como elas se viam percebi a representação estereotipada em relação a seu grupo étnico e aos outros. Definir o grau de estereótipos é sempre complicado e complexo devido à multiplicidade

de categorizações que os resultados podem nos remeter. Assim, quanto à auto-identificação, utilizei as categorias representadas pelas crianças:

- ü Gênero: meninos e meninas
- ü Cor e tipo de cabelo: preto, curto, loiro, enrolado, cacheado, castanho escuro
- ü Cor da pele: morena, branca, loira, morena clara, morena escura, preta
- ü Tipo físico: magro, baixo, gordinho, um pouco gorda

A auto-identificação nesta pesquisa levou em conta à descrição que as crianças fizeram de si em relação a um atributo étnico que definem estas como sendo pertencentes a um grupo, junto com os valores e significados presos a ele. Conforme dos resultados obtidos a maioria das crianças preferiu se auto-identificar por meio de características psicológicas. As crianças negras que se identificaram pelas características físicas preferiram utilizar o termo moreno/a, moreno/a claro/a para se referir à cor de sua pele.

- 1- Faça um desenho de você e depois escreva um texto dizendo como você é, o que você gosta de fazer. Pinte seu desenho.

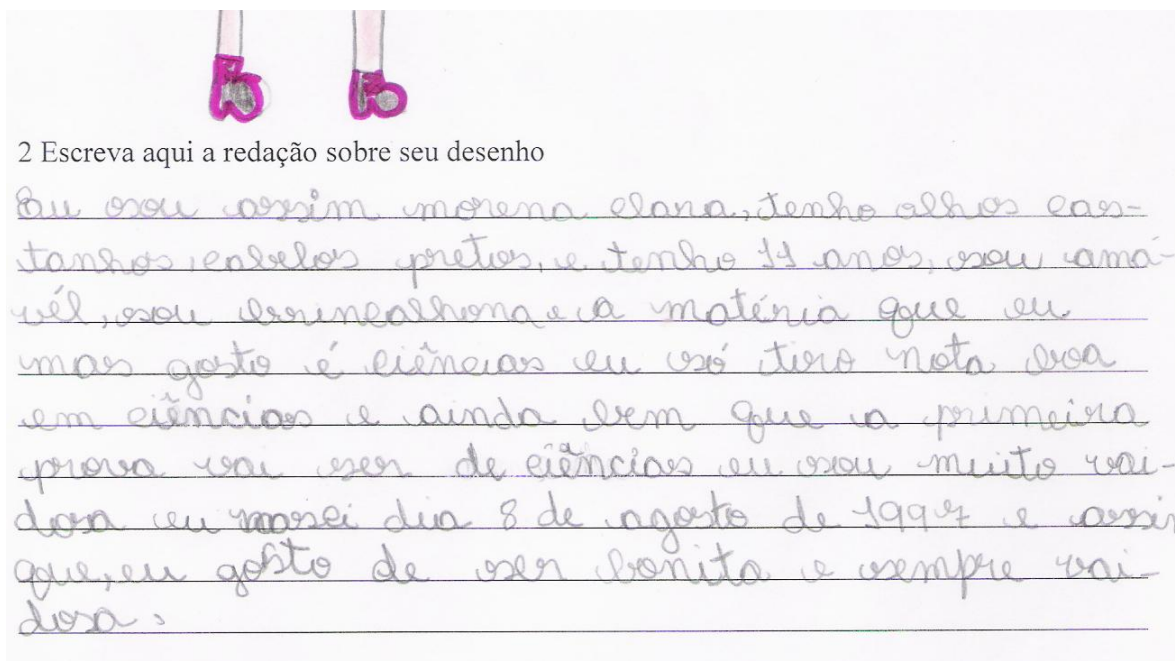


Figura 17: Opção pela cor morena clara para representar seu pertencimento étnico

1- Faça um desenho de você e depois escreva um texto dizendo como você é, o que você gosta de fazer. Pinte seu desenho.



2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho

minha vida

Eu sou gordo uso óculos sou moreno
 tenho um metro e quarenta e cinco sou
 auto tenho dez e sete anos tenho o cabelo
 preto minha pigmei reprovado minha
 cor favorita é vermelho e azul me
 renho meu nome é João meu apelido
 é funha

Figura 18: Opção pela cor morena para representar seu pertencimento étnico

Veja-se a tabela de caracterização das crianças quanto à cor de sua pele:

Tabela 4 – Caracterização das crianças quanto à cor de sua pele

| IDADE | ALUNOS | COR | | | | | |
|--------|--------|--------|------|-------|------|--------|------|
| | | Branca | % | Preta | % | Morena | % |
| 9 anos | 25 | 10 | 40,0 | 5 | 20,0 | 10 | 40,0 |
| 10anos | 35 | 09 | 25,7 | 10 | 28,5 | 16 | 47,7 |
| Total | 60 | 19 | - | 15 | - | 26 | - |

A partir da análise realizada quanto à identificação da cor da pele, observo que as crianças em maior percentual, optam por se autodenominarem de morena. Entre as crianças de 9 anos 40% se identificam como morenas, enquanto que somente 20% delas se identificam com a categoria preta, a etnia negra não chega a ser mencionada entre elas. O mesmo ocorre com as crianças de 10 anos, 47,7% se declaram morenas, enquanto que 28,5% se dizem pretas. Ambas as idades não mencionaram a etnia negra.

Agora a classificação dada às crianças quanto à cor de sua pele a partir da observação da pesquisadora:

Tabela 5 - Caracterização étnica das crianças conforme observação da pesquisadora

| 9 anos | quantidade | porcentagem | 10 anos | quantidade | porcentagem |
|-----------|------------|-------------|---------|------------|-------------|
| Não-negra | 10 | 40% | Branca | 9 | 25,71% |
| Negras | 15 | 60% | Negras | 26 | 74,28% |
| Total | 25 | 100% | Total | 35 | 100% |

Comparando as classificações dadas pelas crianças e a da pesquisadora nota-se uma aproximação entre o percentual daquelas que se consideram não-negras, 40% entre as que se denominam brancas na idade de 9 anos e 25,7% na idade de 10 anos, convergindo com o percentual dado pelas observações da pesquisadora.

Na classificação entre as crianças negras, em ambas as idades há uma diferenciação dentre a classificação das crianças e a da pesquisadora. A pesquisadora considerou entre as crianças de 9 anos 60% negras, enquanto que apenas 20% consideram-se preta, e 40% morena, a “cor” negra não aparece na classificação das crianças. Entre as crianças de 10 anos ocorre o mesmo tipo de diferenciação: 74,2% foram consideradas negras pela pesquisadora, enquanto que elas se denominaram 28,5% preta, e, 47,7% morena. A etnia “negra” nem chega a ser mencionada pelas crianças.

É importante ressaltar que a classificação dada pela pesquisadora toma por base as características fenotípicas das crianças, considerando, principalmente a mestiçagem, e, também, o fato de já ter explicado que classificar alguém quanto à cor é complexo e complicado, daí, muitas vezes a utilização pela pesquisadora das aspas.

Os dados levantados por esta atividade revelam como ocorre a representação das crianças quanto aos estereótipos e suas preferências por não-negros e negros. A partir das atividades de auto-identificação, da livre associação de palavras e expressões (Técnica de livre associação a partir do termo indutor negro, em anexo) e de observações feitas em sala de aula, no recreio, na entrada, na saída da escola, foi possível perceber as principais estereotípias das crianças.

Tabela 6 – Representação do branco pelas crianças (pontos positivos e negativos)

| Representações positivas do branco | 9 anos | 10 anos | % | Representações negativas do branco | 9 anos | 10 anos | % |
|------------------------------------|--------|---------|-------|------------------------------------|--------|---------|-------|
| Inteligente | 4 | 7 | 18,33 | Preconceituoso | 9 | 12 | 35,00 |
| Legal | 4 | 6 | 16,66 | Racista | 15 | 15 | 50,00 |
| Bonito | 5 | 10 | 25,00 | Feio | 0 | 0 | 0,00 |
| Amigo | 6 | 4 | 16,66 | Mal educado | 1 | 8 | 15,00 |
| Educado | 3 | 5 | 13,33 | Desonesto | 0 | 0 | 0,00 |
| Honesto | 3 | 2 | 8,33 | | | | |
| Rico | 4 | 1 | 8,33 | | | | |
| Total | 25 | 35 | 100 | | 25 | 35 | 100 |

Tabela 7 - Representação do negro pelas crianças (pontos positivos e negativos)

| Representações positivas do negro | 9 anos | 10 anos | % | Representações negativas do negro | 9 anos | 10 anos | % |
|-----------------------------------|--------|---------|-------|-----------------------------------|--------|---------|-------|
| Inteligente | 5 | 4 | 15 | Sofredor | 8 | 10 | 30,00 |
| Legal | 6 | 5 | 18,33 | Fedorento | 4 | 7 | 18,33 |
| Bonito | 3 | 2 | 8,33 | Feio | 8 | 12 | 33,33 |
| Amigo | 4 | 8 | 20,00 | Mal educado | 2 | 3 | 8,33 |
| Educado | 5 | 7 | 20,00 | Desonesto | 1 | 0 | 1,66 |
| Honesto | 1 | 4 | 8,33 | Pobre | 2 | 3 | 8,33 |
| Rico | 1 | 5 | 10,00 | | | | |
| Total | 25 | 35 | 100 | | 25 | 35 | 100 |

Aos dados revelam que quando se trata de atribuir valores positivos aos não-negros as crianças menores o fazem em menor escala, somente 5 acham o branco bonito, num universo de 25 crianças desta idade, este dado é um ponto relevante; enquanto que as crianças maiores possuem uma tendência a ter preferência pelas características positivas dos não-negros, veja-se que 10 crianças com a idade de 10 anos acham os não-negros bonitos, enquanto que

apenas 2 delas acham os negros bonitos. Apesar de acharem os não-negros racistas e preconceituosos, as crianças não acham que estes sejam feios ou desonestos, tendo um percentual de zero por cento nestas características.

Em relação ao negro o grau de estereotipia é bem aparente em ambas as idades 8 crianças com idade de 9 anos consideram os negros feios, e as crianças de 10 anos, das 35 crianças, 12 consideram o negro feio; um outro ponto negativo é a característica de sofredor que aparece nas representações das crianças de 9 anos em 8 casos, e nas crianças de 10 anos, em 10 casos, num percentual total de 30% acharem os negros sofredores.

Menos de 1,66% acham os negros desonestos, enquanto que para ambas as idades 8,33% são pobres, o que nos faz pensar que este estereótipo aparece nas representações da criança sobre o negro devido à sua própria condição econômica (já comentei que as crianças a maioria são “negras” e possuem baixa renda) e à condição sócio-econômica da maioria da população negra brasileira, mas na configuração geral, veja-se que a somatória dos resultados entre as idades as crianças acham o negro rico, num percentual de 10%, contra 8,33% que acham o negro pobre. Talvez este resultado possa ser atribuído ao fato de vários negros, principalmente os jogadores de futebol, serem bem pagos no mundo do esporte, uma nova forma de representação sobre o negro.

Identificado o grau de estereotipia étnica entre as crianças, posso dizer que existe entre elas uma tendência pró-branca, mesmo que esta só se manifeste de modo sutil nas suas representações sociais sobre os negros; ao não-negro estão associados mais pontos positivos enquanto que ao negro, pontos mais negativos.

Embora haja uma tendência à valorização do não-negro, as crianças admitem em suas representações sobre o não-negro que este seja preconceituoso (35%) e racista (50%). A escola a partir da percepção dos sujeitos sobre este espaço contribui na difusão de tais estereótipos, seja por meio dos alunos, seja por meio dos professores, seja por meio do silêncio que permeia este espaço. Isto é explicado por Paula Carvalho (1996, p.183), estudioso do imaginário, do seguinte modo:

Por meio da produção do Outro, em profundidade, elude-se a emergência do Inconsciente pelo Imaginário... Diríamos que a psique individual, grupal e coletiva representa a elaboração da libido em seus vários níveis, do patente ao latente, pelas organizações sociais. A cultura representa uma organização da libido em nível individual, grupal e coletivo, de modo que as organizações sociais, são organizações educativas, são organizações da libido, e a educação é um trabalho libidinal. A dinâmica desta organização é uma dinâmica de sublimação repressiva, de modo que o oprimido, sob a forma do latente, sempre ameaça retornar, invadindo, como Outro, a cultura patente ou instituída.

Mais à frente complementa seu pensamento:

Por isso a lei da enantiodromia: toda vez que uma orientação de desenvolvimento libidinal se unidimensionaliza no indivíduo, grupo ou sociedade, em termos de consciente ou patente, constela-se inconscientemente o oposto que explode como Outro, na dinâmica da produção do Outro, criando-se o mal-estar, o perigo. E a lei da heterotelia mostra que jamais os indivíduos e as organizações educativas conseguirão atingir suas metas racionalmente propostas em suas culturas patentes, se não levarem em consideração o latente, que é o Outro que está dentro delas mesmas (Paula carvalho, 1996, p.183).

A partir da identificação do grau de estereotipia nas crianças, no próximo capítulo, apresento como as crianças representam negros e não-negros através do processo de ancoragem e objetivação que dão força à estereotipia étnica; procedendo-se análise dos discursos das crianças sobre o modo de vida da criança negra hoje de acordo com as categorias de análise emergidas no campo de pesquisa: Preconceito – Discriminação – Escravidão – Trabalho, em seguida apresento as representações sociais dos estereótipos mais recorrentes nas crianças apreendidos em vários momentos de suas falas, gestos e expressões.

4 A SAÍDA...

4.1 As representações a respeito dos negros

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura⁷⁸.

As crianças realizam a interpretação da sua realidade cotidiana por meio de uma atividade mental. Essa atividade mental, de caráter autônomo e criativo, não é uma mera reprodução conceitual, mas uma construção realizada através da comunicação na qual o sujeito expressa pela linguagem o conteúdo de suas construções – de ordem individual e coletiva – acerca de um objeto. Esta atividade permite que as crianças definam suas posições em relação aos acontecimentos de sua vida cotidiana, baseadas em suas representações. Neste sentido, foi fundamental neste estudo apreendermos as representações sociais sobre os estereótipos étnicos em crianças escolarizadas.

Ao longo deste capítulo apresento as apreensões desenvolvidas ao nas análises dos dados coletados na investigação empírica, por meio das técnicas descritas no capítulo referente ao percurso metodológico. A partir da constatação feita no capítulo anterior (O RECREIO) de que o grau de estereotipia étnica entre as crianças é algo muito forte, busco aqui neste capítulo evidenciar o campo semântico produzido pelas crianças que dão origem às categorias empíricas nas quais os estereótipos são ancorados e objetivados, tornando-se a cadeia polimorfa de crenças múltiplas, conforme Bhabha (op.cit).

Quando falo de campo semântico me refiro ao conjunto das expressões/palavras produzidas pelas crianças que constituem os elementos integrantes das representações sociais. Em Luria (1986) é possível reconhecer as redes semânticas produzidas na relação pensamento e linguagem. No processo de conhecimento da realidade Luria destaca que o objeto do conhecimento não são as coisas em si mesmas, mas sim a relação entre elas. As coisas não são entendidas de forma imediata, mas através dos enlaces e

⁷⁸ BOFF, L. A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

relações, através das redes às quais pertencem. Neste processo de conhecimento do real, a palavra possui importante destaque:

Pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos enlaçados uns aos outros por seus significados, formado no curso da história social, que designa objetos, características, ações ou relações. O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência (Luria, 1986, p.12-15)

Ao tomar a palavra como elemento formador da consciência, Luria aponta a necessidade de se identificar sua estrutura ou seu campo semântico. Para ele a palavra não indica apenas um objeto, mas provoca uma série de enlaces que incluem em sua composição palavras parecidas com a primeira pela situação imediata, pela experiência anterior. A palavra torna-se o elo ou o nó central de uma rede de representações por ela evocadas ou de palavras ligadas a ela. Então o campo semântico é a rede de significados que surge invariável e involuntariamente associada à palavra dada.

Esses significados associativos de uma palavra produzem à sua volta uma rede de outras palavras, na qual a palavra dada, num dado contexto, para um dado sujeito, se torna o nó central de toda a periferia da rede. Nesta intenção de me aproximar das representações sociais dos estereótipos, identifiquei os elementos constitutivos de cada representação, observando as palavras associadas ao termo indutor da técnica de livre associação nº 1: NEGRO, e, a dissertação resultante da técnica de livre associação nº 2: ROTA IMAGÉTICA SOBRE O NEGRO, que consistiu na confecção de um desenho no qual as crianças deveriam “retratar” o modo de vida das crianças negras hoje.

Os resultados da livre associação sobre o tema indutor NEGRO e A ROTA IMAGÉTICA SOBRE O NEGRO, me permitiu fazer um levantamento das respectivas freqüências e o mapeamento dos elementos comuns e específicos de cada representação, possibilitando-me apreender as relações entre as categorias de representações estereotípicas. Cada campo semântico foi agrupado por tema buscando perceber a similaridade de sentido, constituindo assim as categorias temáticas: PRECONCEITO-DISCRIMINAÇÃO-ESCRavidão-TRABALHO.

Destas categorias e das observações emergiu a hipótese empírica: A representação social dos estereótipos étnicos é proveniente de um contexto social de um grupo de crianças escolarizadas, num determinado processo de interação social que se dá em um determinado espaço (a escola).

A hipótese emergida acaba convergindo com o que Moscovici (1978) afirma sobre a dimensão da representação social que corresponde ao nível de informação que o grupo possui sobre o objeto de representação. O nível de informação das crianças sobre o negro acabou definindo os aspectos das representações feitas por elas e por isto revelam uma estereotipia étnica, pois, as informações que possuem são informações oficiais e, ao lado destas, informações reais observadas por elas mesmas em sua vida cotidiana.

A informação que as crianças possuem tem profunda relação com o tempo em que estas passam na escola e com o tempo que elas se relacionam com o objeto da representação, sejam elas vítimas ou executoras das estereotipias étnicas. Assim, os campos semânticos produzidos pelas crianças compuseram a seguinte amostra de expressões e palavras que originaram as categorias temáticas:

Tabela 8 – Campo semântico produzido pelas crianças

| Tema | Freqüência | Conteúdo |
|---------------|------------|---|
| Abolição | 6 | Zumbi Palmares Consciência negra |
| Preconceito | 12 | Feio; Fedorento; Preto; Ridículo; Sujo; Nojento; Marginal; Descendente de escravo; O negro é preto, mas tem bom coração; Os negros alguns são salientes outros não; Os negros alguns fedem; Cabelo ruim; Moreno; Escuro; Negrinha; Carvão; Ódio; Mau hálito; Preconceito é uma doença que discrimina a raça negra |
| Discriminação | 13 | Discriminado; Maltratado; Triste; Infeliz; Rejeitado; Sofredor; Solidão; Medo; Susto; Vergonha; Raiva; Desigualdade. |
| Escravidão | 14 | Senzalas Violência Navio negreiro Café Tortura |
| Trabalho | 12 | O negro sofreu muito Senhores Liberdade Dor Os negros só trabalham As crianças negras trabalham para sustentar a família |
| Cultura | 3 | Feijoada África Religião Sotaque Capoeira |
| Total | 60 | |

Comparando e analisando as freqüências de ocorrências das expressões associadas fica evidenciado que apesar das categorias **ESCRAVIDÃO**, **PRECONCEITO** E **DISCRIMINAÇÃO** terem uma maior freqüência, o conjunto de palavras associadas à categoria **TRABALHO** ganha mais destaque nas dissertações feitas pelas crianças.

Definidos os campos semânticos de cada representação, pode fazer a **correlação com as tabelas**: Tabela 3 - Caracterização das crianças quanto a idade/cor/etnia/sexo, Tabela 4 – Caracterização das crianças quanto à cor de sua pele, Tabela 5 - Caracterização étnica das crianças conforme observação da pesquisadora, Tabela 6 – Representação do branco pelas crianças (pontos positivos e negativos), Tabela 7 - Representação do negro pelas crianças (pontos positivos e negativos), **apresentadas no capítulo anterior e dizer que o grau de estereotipia está ligado ao conjunto de categorias temáticas que dizem respeito ao nível de informação, afetivo e sócio-cultural que as crianças possuem sobre o objeto representado.**

Diante destas evidências, veja o leitor como as crianças representam os negros e brancos a partir das categorias temáticas por elas utilizadas, lembrando que os processos ocorrem por meio da ancoragem: consiste em classificar pessoas, idéias, relações, objetos ou acontecimentos e com isso situar dentro de uma categoria. A ancoragem consiste em aproximar o sujeito do objeto, entre os indivíduos e os membros de seu grupo, fortalecendo a identidade grupal. A objetivação: é o outro processo de formação das representações sociais que consiste em tornar uma operação imaginante e estruturante em algo concreto, visível. Ou seja, dá forma específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto o conceito abstrato, materializando a palavra, dando uma imagem à ela (estes dois processos já foram explicados quando falamos da teoria das representações sociais no capítulo referente às bases teórico-metodológicas da pesquisa). Passemos agora aos processos de ancoragem e objetivação realizadas pelas crianças sobre os estereótipos étnicos a partir de cada categoria temática.

4.2 Como as crianças representam negros e brancos: o processo de ancoragem e objetivação que dão força à estereotipia étnica

ü DISCRIMINAÇÃO

A discriminação diz respeito a comportamentos negativos que o indivíduo ou grupo de indivíduos tem em relação ao objeto discriminado, ele é um componente comportamental. Sendo assim, estereótipo, preconceito e discriminação são parcialmente automáticos e socialmente pragmáticos e ao mesmo tempo controlados pelo indivíduo e sensíveis à estrutura social. Observe

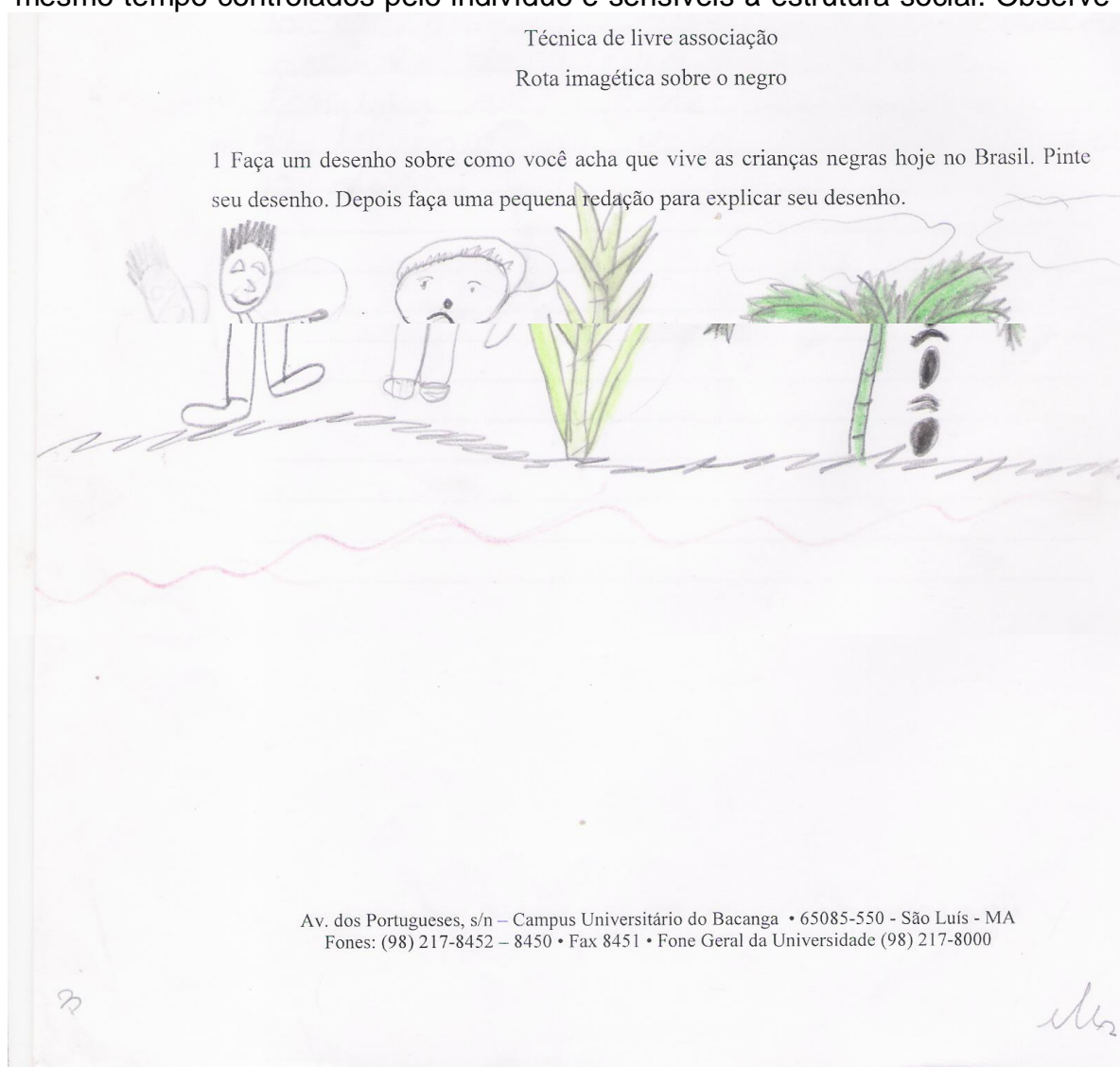


Figura 19: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº18

O processo de objetivação feita pela criança para a categoria discriminação é muito clara: observe que ela retrata uma criança “aparentemente” branca sorrindo/debochando de uma criança supostamente negra. Veja que a criança negra possui um instrumento de trabalho em suas mãos, o que torna visível que sua objetivação além de passar pelo conceito de discriminação perpassa a categoria trabalho/escavidão. A criança branca está em um plano acima da negra, o que faz supor que nosso sujeito/autor quis demonstrar hierarquia entre elas. A planta representada na figura também é significativa: a cana-de-açúcar, lembrando o modo como os negros trabalhavam no período escravo. Veja que o nível de informação da criança sobre o objeto

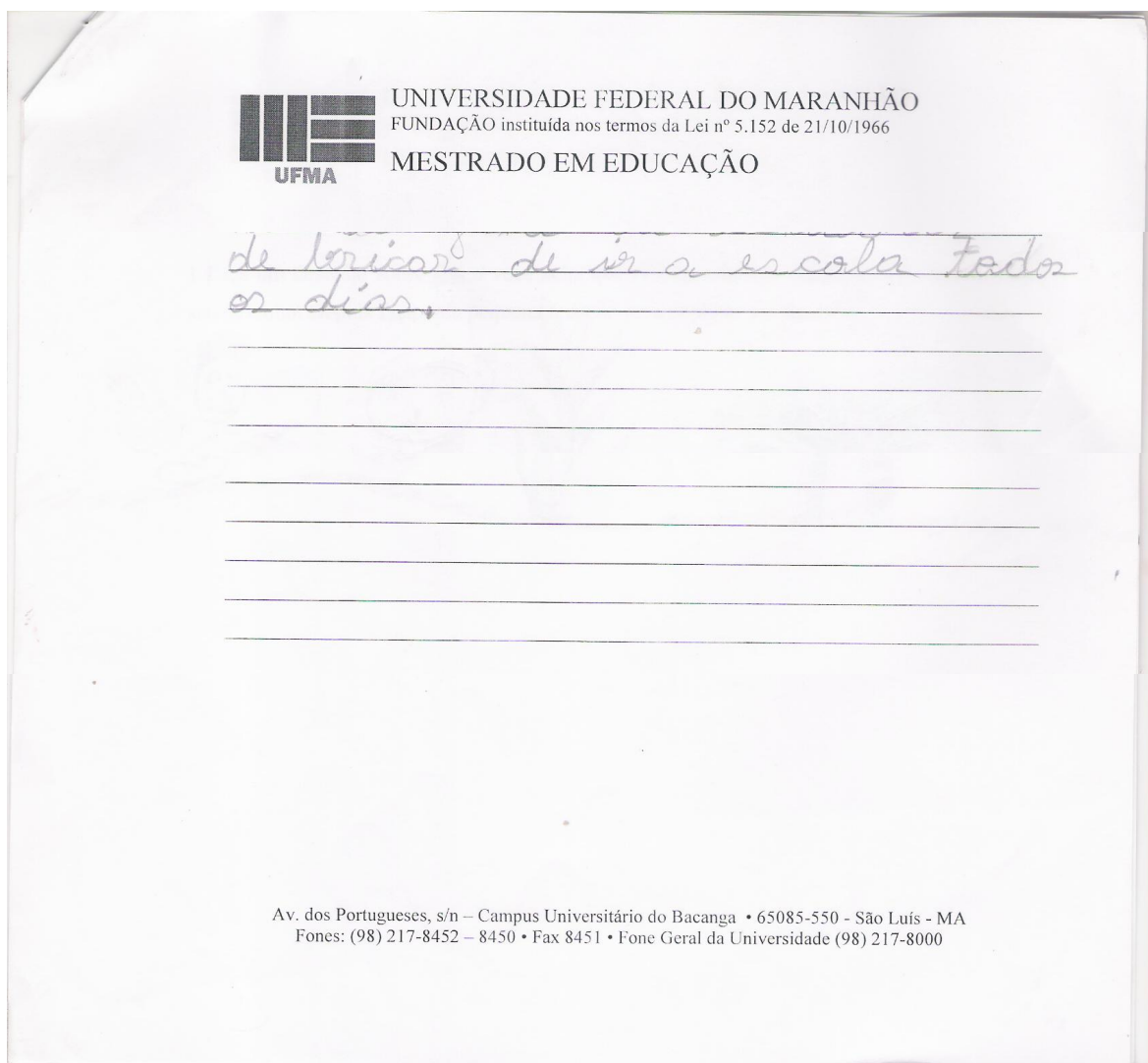


Figura 20: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº18, segunda parte

Na ancoragem a criança faz sua representação da seguinte maneira: “os negros só trabalha e os brancos sorrindo do negro e os negros também gosta de estudar, de brincar de ir à escola todos os dias”. Veja que esta criança, uma menina de 10 anos, ancora o termo negro ao trabalho e reconhece a discriminação que as pessoas brancas têm em relação ao negro, bem como a desigualdade social: os negros têm direito de brincar, de ir à escola.

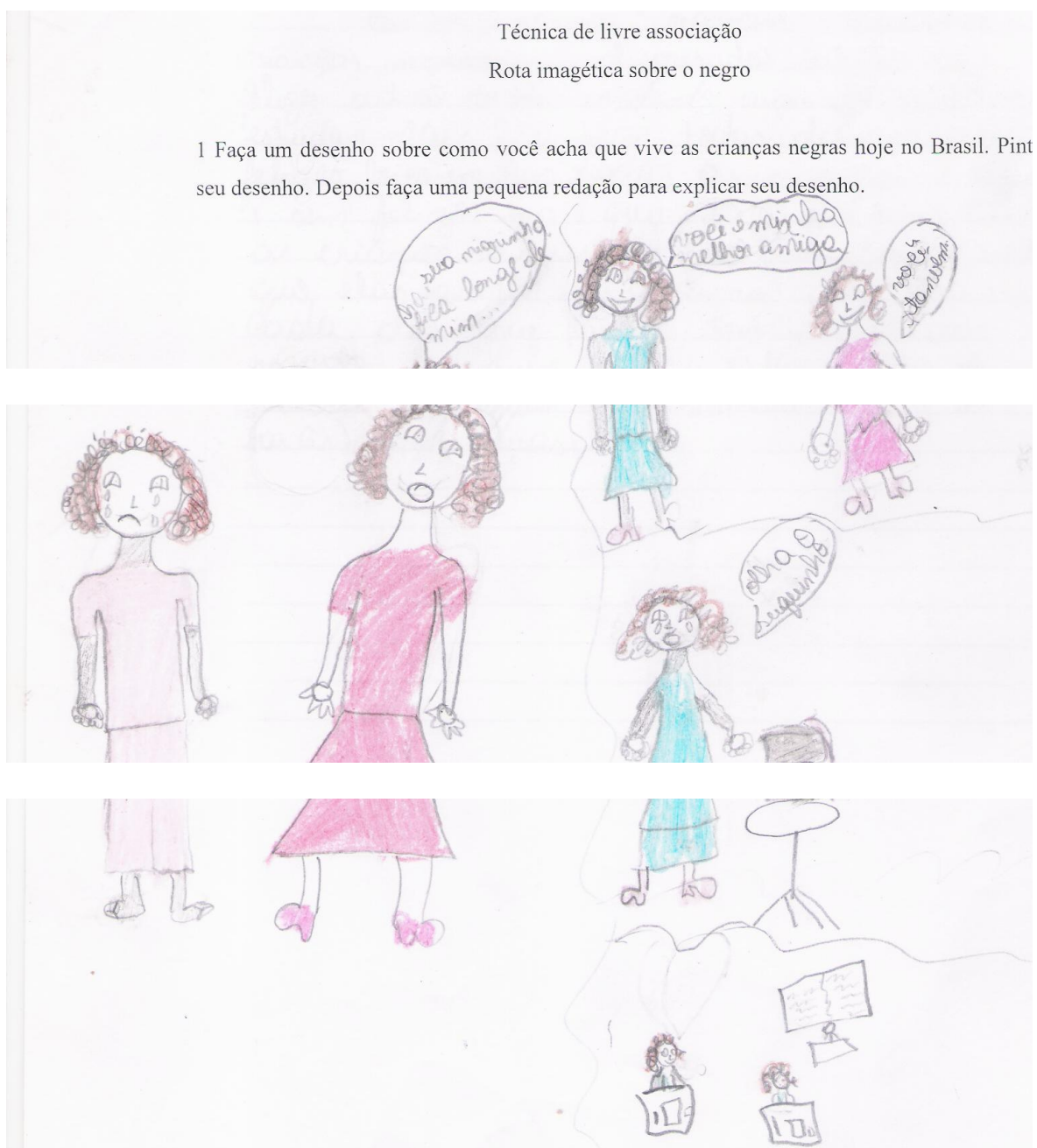


Figura 21: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº60

Neste protocolo de livre associação do sujeito-ator nº 60, uma menina negra de 10 anos, faz a seguinte objetivação sobre a categoria discriminação: ela divide sua objetivação em 4 momentos, num primeiro momento ela mostra (lado esquerdo da figura) uma criança branca discriminando a negra (veja que a criança negra é representada com pintura da cor preta no pescoço, braços, pernas, mas o rosto não, seria uma forma de pretender ser branca?) dizendo-lhe: “sua negrinha fica longe de mim”, diante da discriminação a criança negra chora. Do lado direito do desenho encontro o contraste do quadro nº1: a criança negra e a branca são amigas e não há discriminação entre elas, as legendas são bem explícitas: “Você é minha melhor amiga”, “Você também”. No terceiro momento, a criança desenhou uma criança negra vendendo suquinho⁷⁹ e chorando. No quarto momento do seu desenho a criança faz uma sala de aula onde a criança negra assiste feliz à sua aula.

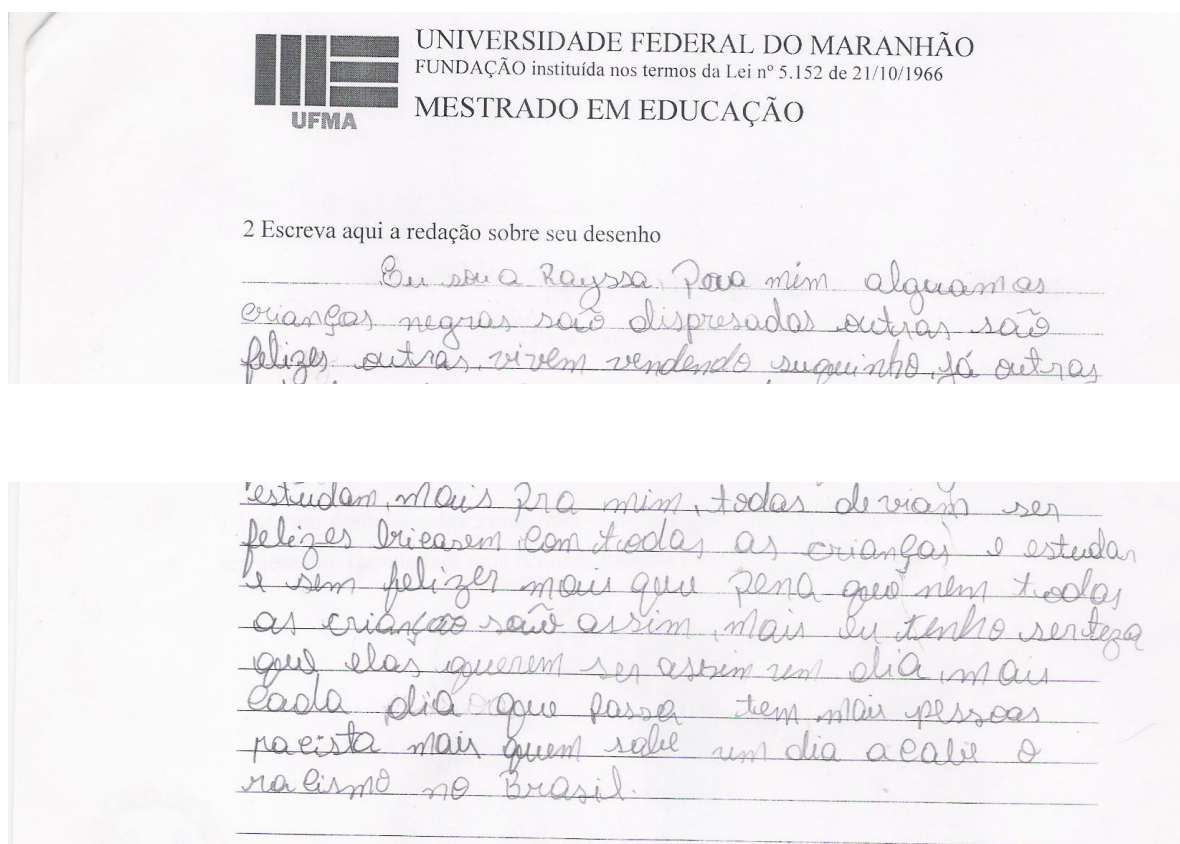


Figura 22: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº60, segunda parte

⁷⁹ Aqui no Maranhão é comum tomar suquinho, que consiste numa espécie de picolé, porém, este é vendido dentro de um saquinho próprio. Em outras regiões como no Pará, por exemplo, esta iguaria é denominada de dindinho.

A criança ancora o processo de discriminação da seguinte maneira: “para mim algumas crianças negras são desprezadas, outras são felizes, outras vivem vendendo suquinho. Já outras estudam. Mas para mim, todas deviam ser felizes, brincassem com todas as crianças e estudar e ser feliz. Mas que pena que nem todas as crianças são assim, mais eu tenho certeza que elas querem ser assim um dia, mais cada dia que passa tem mais pessoas racistas, mais quem sabe um dia acabe o racismo no Brasil”. Esta criança também ancora a categoria discriminação com a categoria trabalho, reconhece as desigualdades existentes entre as pessoas. O nível de informação dela sobre o objeto representado é da informação oficial, mas também o da informação real, isto é, a informação observada no seu cotidiano, no seu dia-dia. Ela demonstra que a cada dia as pessoas são mais racistas, porém, tem a esperança de que ele acabe um dia.

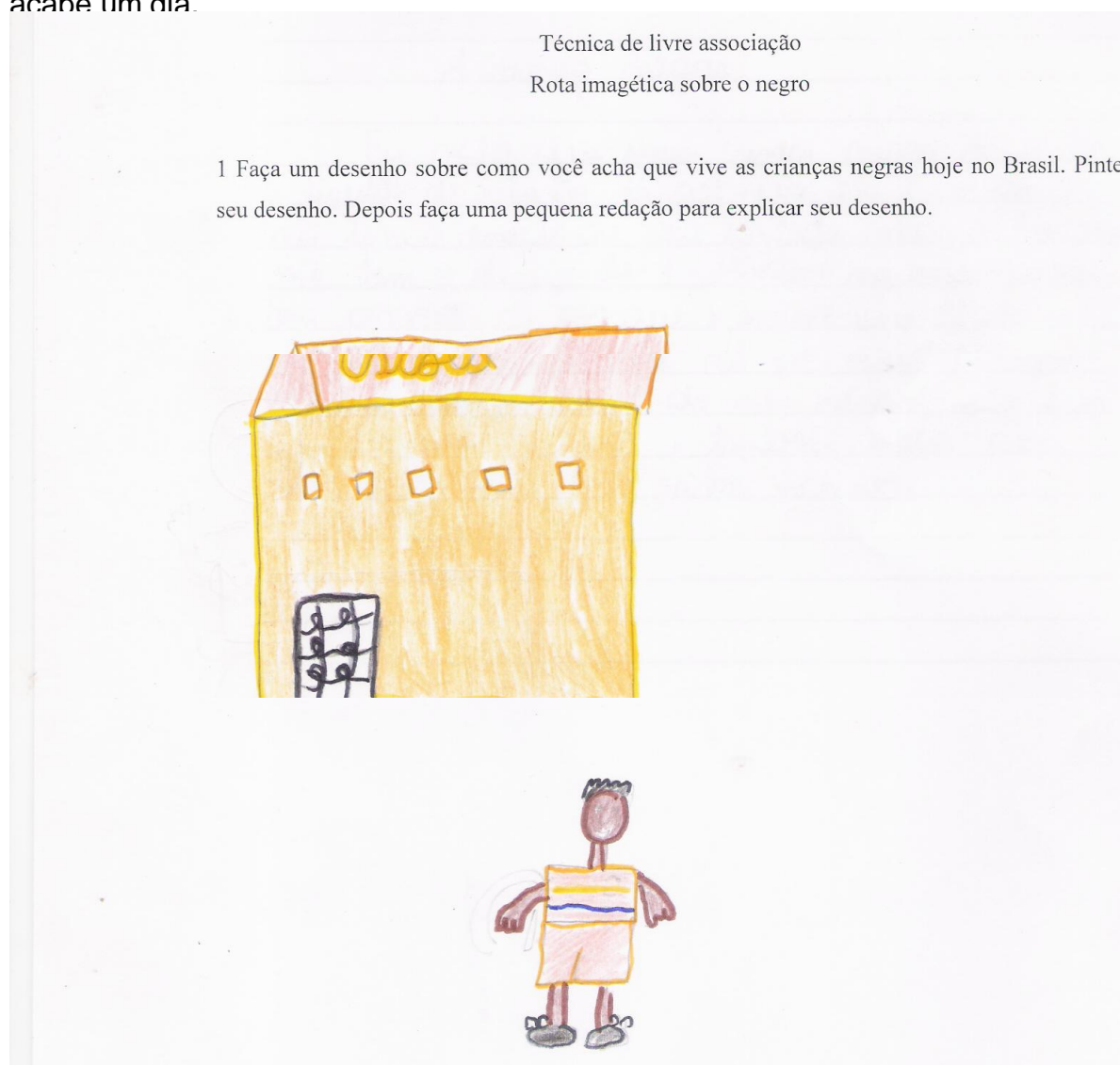


Figura 23: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº28

A figura 23 é o protocolo de livre associação do sujeito-ator nº 28, um menino de 10 anos, sua objetivação sobre a discriminação ocorre da seguinte maneira: ele desenha uma criança negra uniformizada e uma escola. Mas apesar de estar uniformizada, a criança encontra-se do lado de fora da escola. E a escola por sua vez está com os portões fechados, aliás, estes são portões de grades. A escola não está aberta para a criança negra. Sua entrada não é permitida. A escola está representada com uma dimensão ampla, pois ela é socializadora do conhecimento. A criança negra está numa dimensão pequena como se nunca pudesse estar no mesmo plano da escola.

2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho

A criança negra

Eu acho que uma criança negra deve ter o direito de estudar só por que ela é negra ela não tem o direito de ser tratada mal, e também não tem o direito de trabalhar no meu livro tem pessoas só por que é negro vão escravo.

Uma criança negra ela tem o direito de ter um pai e uma mãe só por que é negro ele não tem o direito de ser escravo ele tem que ter seus estudos e também brincar de divertir bastante não vão escravo.

Figura 24: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº28, segunda parte

A ancoragem da criança é feita do seguinte modo, de acordo com o seu nível de informação sobre o objeto representado: “Eu acho que uma criança negra deve ter o direito de estudar, só porque ela é negra ela não tem o direito de ser tratada mal, e também não tem o direito de trabalhar. No meu livro tem

peças só porque é negro virou escravo. Uma criança negra tem o direito de ter um pai e uma mãe, só porque é negro não tem o direito de ser escravo, ele tem que ter seus estudos e também brincar, se divertir bastante e não virar escravo". A ancoragem desta criança é bastante significativa, pois ela ancora suas representações baseada naquilo que vê nos livros e acaba representando o estereótipo do negro como escravo, como alguém que não tem seus direitos básicos preservados e assegurados.

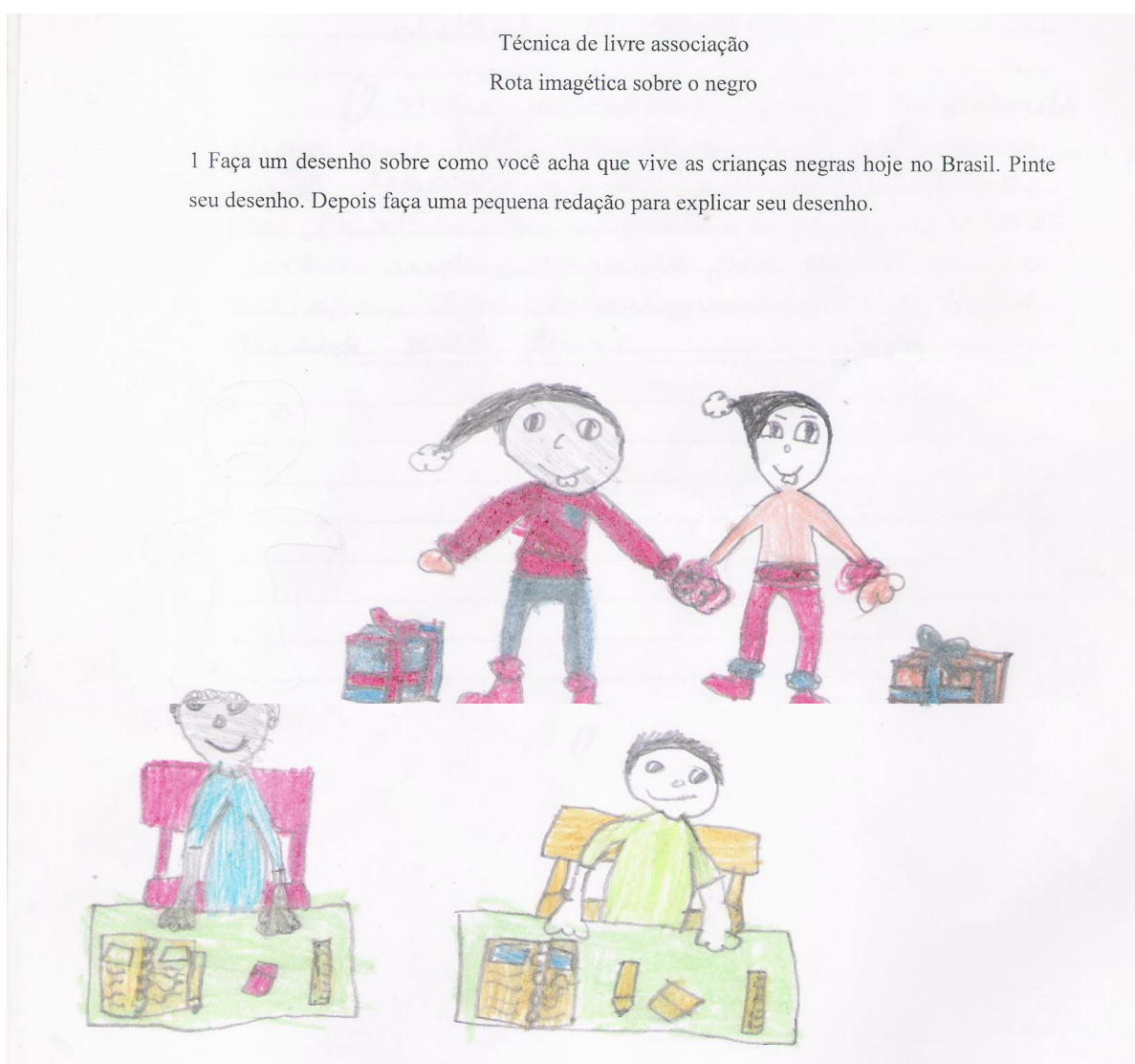


Figura 25: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº47

Este protocolo acima é do sujeito-autor nº 47, um menino de 9 anos de idade branco. O processo de objetivação desta criança em relação à discriminação é diferente das ilustradas até agora sobre a discriminação. Observe que a criança não representa pessoas negras sendo discriminadas,

vendendo suquinho, trabalhando ou coisa semelhante. O desenho apresenta bem acima duas crianças de mãos dadas sendo uma negra e uma branca. Ambas estão bem vestidas e felizes, com presentes ao lado. Logo abaixo a criança retrata mais duas crianças estudando. Repare que a criança negra possui o mesmo material de escola que a branca, isto significa que não há desigualdade de acesso à educação entre elas. O mais significativo é que o desenho passa uma harmonia entre as etnias. Todas as crianças estão felizes.

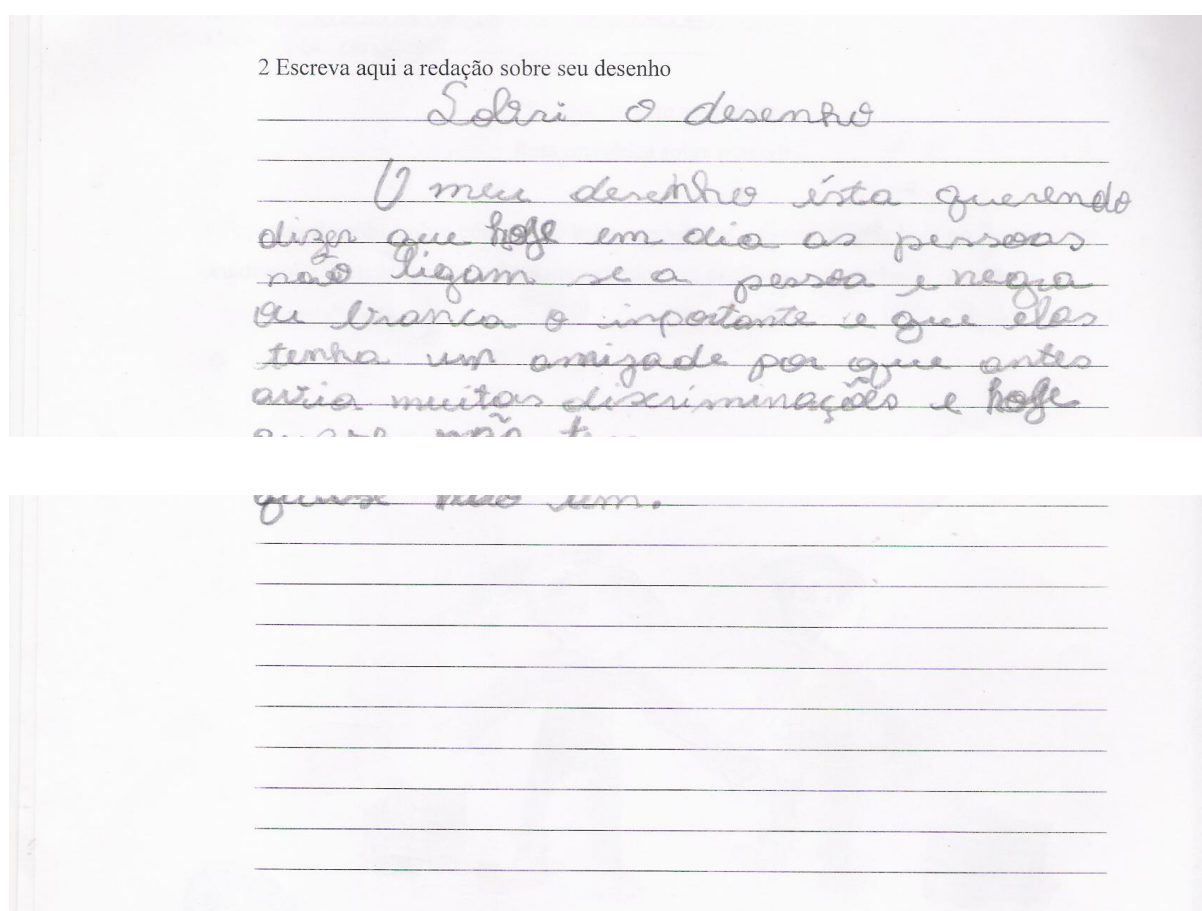


Figura 26: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº47, segunda parte

Na ancoragem a criança justifica sua representação do seguinte modo: “O meu desenho está querendo dizer que hoje em dia das crianças não ligam se a pessoa é negra ou branca, o importante é que elas tenham uma amizade porque antes havia muita discriminação e hoje quase não tem”. O nível de informação sobre o objeto representado desta criança recai na crença muito difundida de que o preconceito, racismo e discriminação não existem. Esta crença converge com aquilo que Fernandes (2008) observou em seus estudos

sobre o negro no Brasil, na realidade ao dizer que não existe discriminação, acabamos reproduzindo o preconceito de termos preconceito.

ü PRECONCEITO

O preconceito e o racismo não se confundem com a discriminação porque está só ocorre quando ou o preconceito ou o racismo se manifestam. O preconceito e o racismo são atitudes. São modos de ver certas pessoas ou grupos sociais. Quando ocorre uma ação, uma manifestação é que ocorre a discriminação. O preconceito é uma atitude negativa em relação ao outro, pois no fundo esta pessoa está fazendo uma comparação a partir de um padrão de referência que lhe é próprio, ou como diria Moscovici (op.cit) a partir do nível de informação que temos sobre o objeto representado.

Portanto, o preconceito ocorre quando uma pessoa ou um grupo sofre uma atitude negativa por parte de alguém que tem como padrão de referência o próprio grupo étnico. A discriminação é então a manifestação do preconceito e do racismo. Veja-se a partir desta noção como as crianças representam esta categoria.



Figura 27: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº35

A criança que produziu este protocolo é uma menina de 9 anos de idade, negra. Ela objetiva o preconceito retratando uma criança branca e uma negra colocando um diálogo entre ambas. A criança negra, conforme a legenda diz: “posso brincar com você?” e a branca responde: “Não Vou brincar com você”. Logo abaixo a criança termina sua objetivação com a seguinte legenda: “É assim que as crianças negras são tratadas”. Veja o leitor, que apesar de não ter pintado o desenho das crianças, esta menina faz os desenhos com as características das etnias em questão. A criança branca tem cabelos longos e lisos e a criança negra tem os cabelos encaracolados.

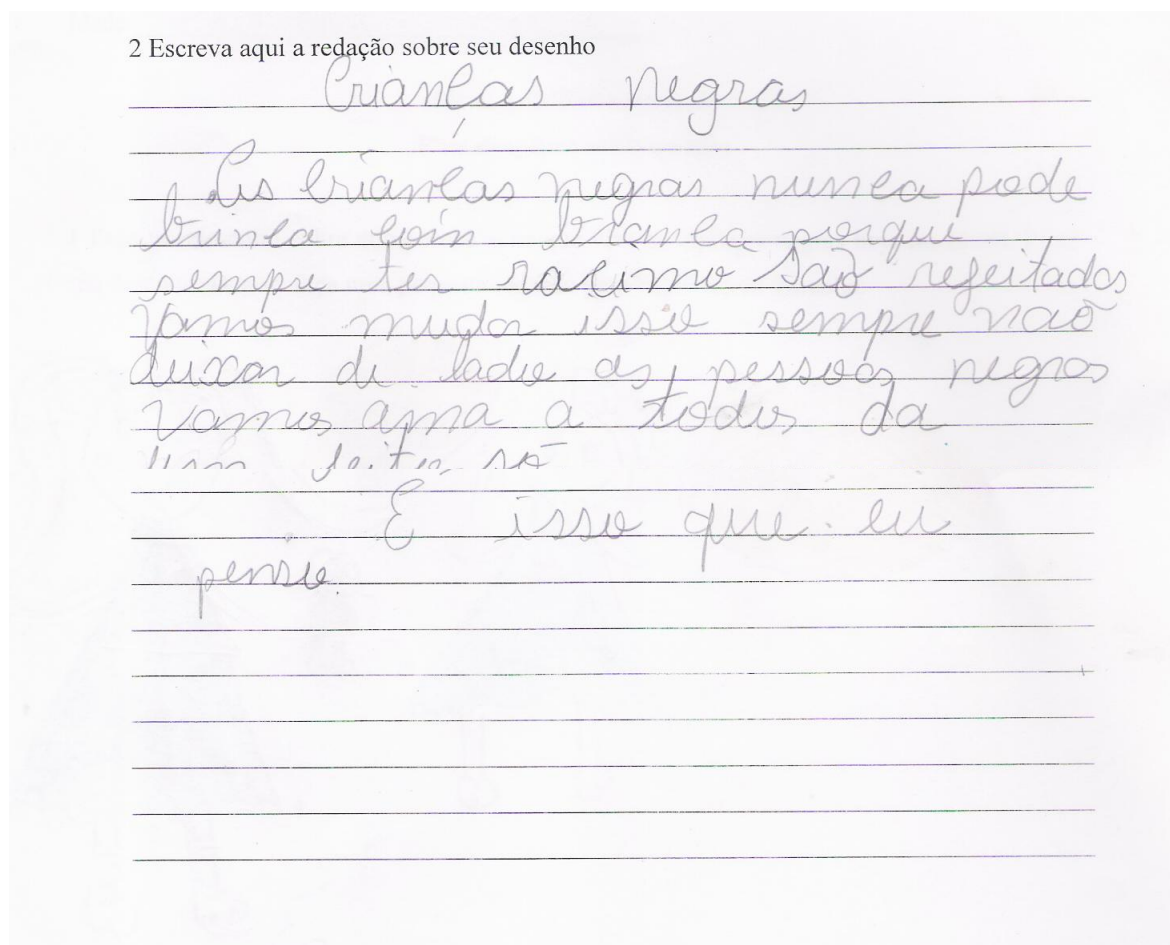


Figura 28: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº35, segunda parte

A criança ancora a categoria preconceito da seguinte forma: “As crianças negras nunca pode branca com branca porque sempre tem racismo, são rejeitadas. Vamos mudar isso não deixar de lado as pessoas negras. Vamos ama a todos de um jeito só. É isso que eu penso”. A questão central nas representações de estereótipos é uma metáfora reprodutiva que oferece uma imagem do negro em oposição ao branco. Esta imagem que a criança faz parece ter sido adquirida muito cedo, desde sua mais tenra idade no seu seio social. Moscovici apude Duveen (2008, p.286) se refere ao núcleo figurativo das representações sociais “uma estrutura em imagem que reproduz uma estrutura conceitual de maneira visível”. O leitor pode observar que o maior exemplo gráfico dos aspectos icônicos das representações sociais dos estereótipos étnicos em no estudo se refere à evocação que a criança faz do negro como maltratado, discriminado, sem direitos, escravo, trabalhador, não-livre, infeliz. Estes estereótipos são significativos, dizem respeito ao nível afetivo da representação social.

A objetivação da criança corresponde exatamente à ancoragem que ela faz sobre o negro a partir do nível de informações que ela tem, sem esquecer da dimensão emocional das representações até aqui apresentadas, pois em todos os protocolos o nível afetivo da representação aparece ao lado dos níveis de informação e sócio-cultural. Essa “estrutura conceitual influencia o modo como a criança interpreta o mundo à sua volta, enquanto que sua participação na vida coletiva fornece ao andaimes que vão conferir legitimidade adicional a essa estrutura conceitual” (Duveen, 2008, p.287).

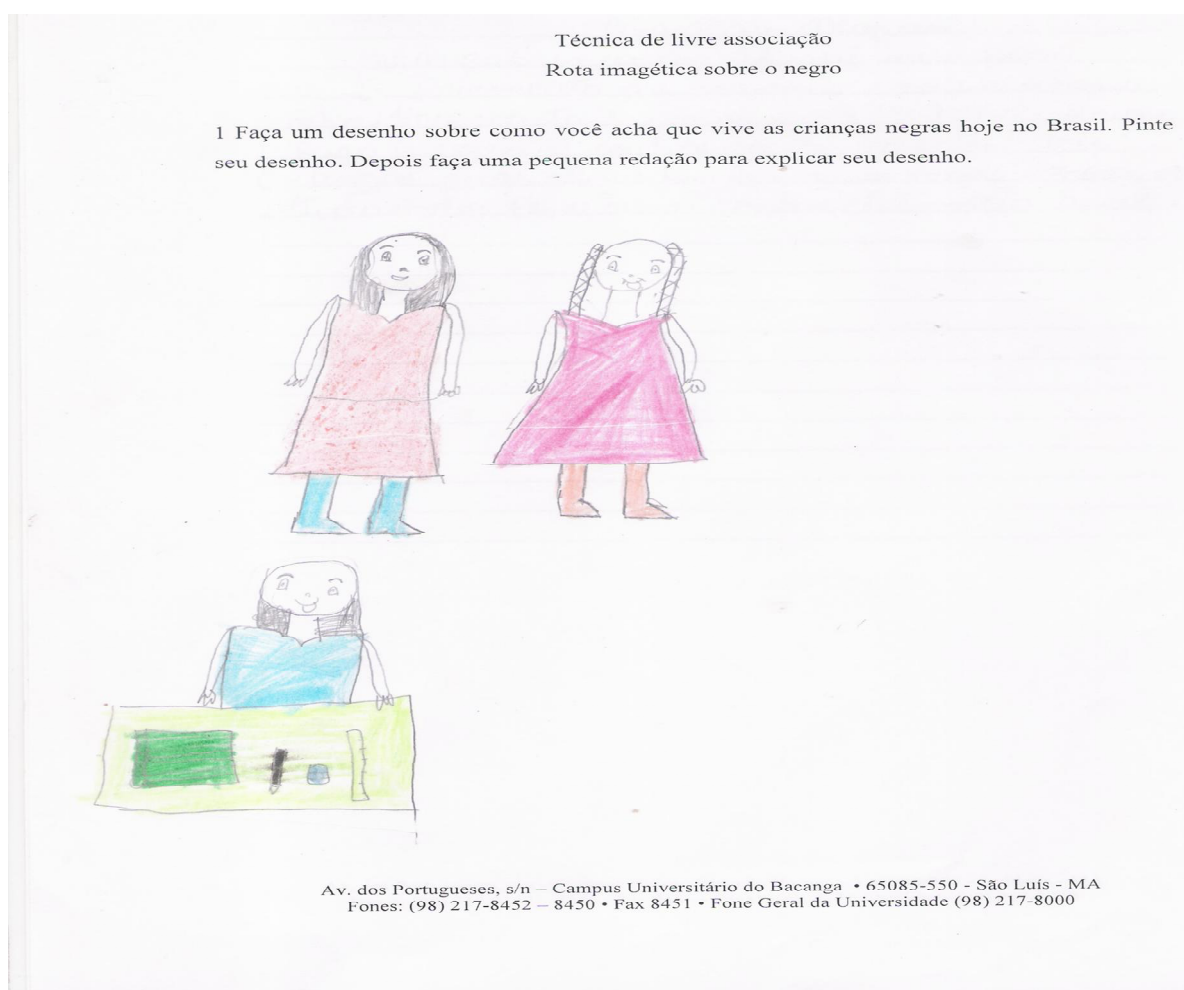


Figura 29: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº10

Este protocolo pertence ao sujeito-autor nº10, uma menina branca de 10 anos. A objetivação da criança acontece por meio de imagens icônicas de crianças aparentemente felizes e sem preconceitos. A criança com

características negras (o cabelo enrolado) está com um vestido vermelho ao lado da criança branca que possui o vestido cor de laranja. Logo abaixo temos uma criança estudando e também apresenta a expressão feliz.

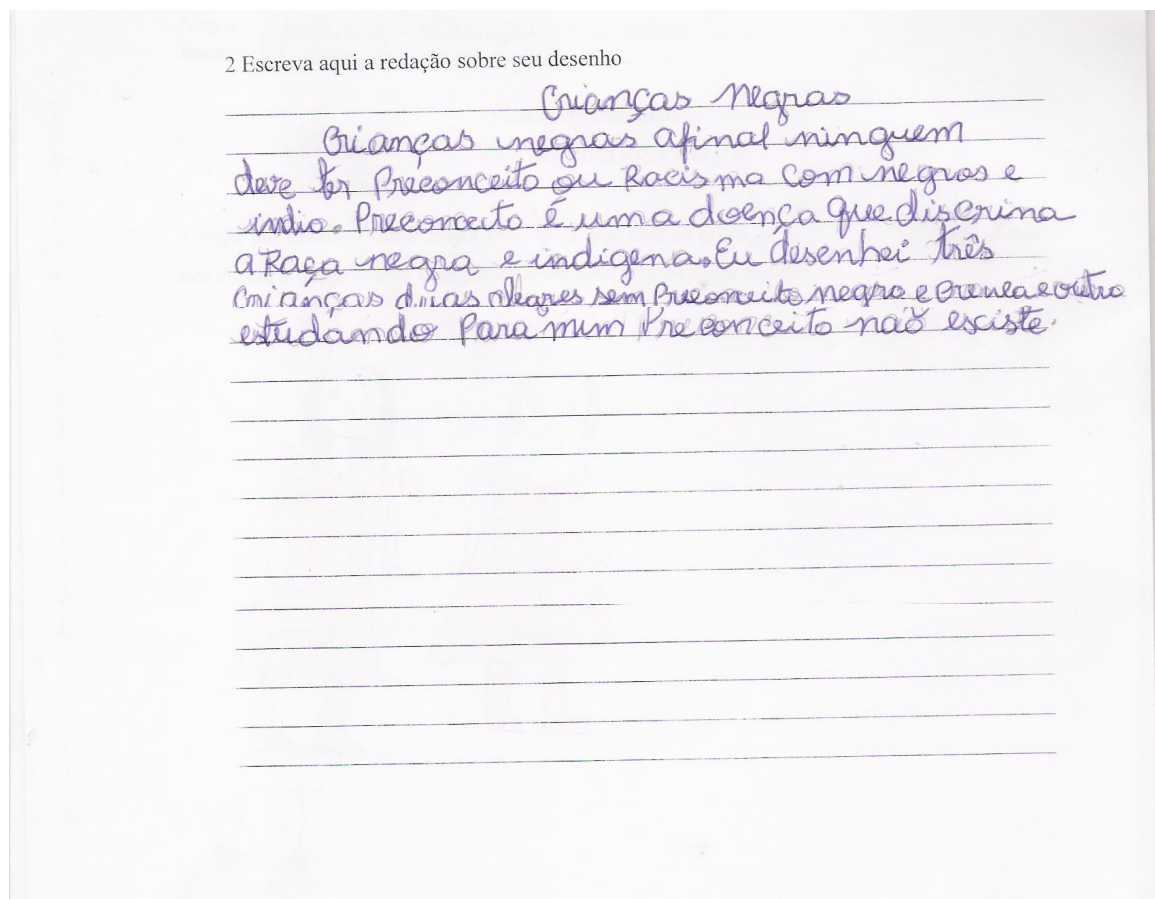


Figura 30: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº10, segunda parte

O processo de ancoragem da criança apresenta-se da seguinte forma: "crianças negras, afinal ninguém deve ter preconceito ou racismo com negros e índios. Preconceito é uma doença que discrimina a raça negra e indígena. Eu desenhei três crianças duas alegres sem preconceitos negra e branca e outra estudando para que o preconceito não exista". O interessante observar ao leitor que dentre as 60 crianças, está foi a única que mencionou que o racismo é uma doença e esta doença é específica: atinge as raças negra e indígena, além do nível de informação, aqui acentua-se o nível afetivo da representação social dos estereótipos étnicos.

Para esta criança existe a possibilidade de não haver preconceito e racismo entre as pessoas, sua suposição é que por meio da educação este

fenômeno possa ser superado, mas como vimos no capítulo anterior, por meio da fala das crianças, a escola é um espaço onde os estereótipos ainda se perpetuam. Sobre isto Wagner (2008, p.177-78) é enfático ao afirmar que:

Na vida cotidiana, as pessoas acreditam e dizem que agem assim e assim porque elas pensam que aquele é o comportamento apropriado e correto para uma dada situação. Portanto, elas explicam suas ações através de crenças e intenções anteriores. (...) elas são parte de uma representação popular e devem ser avaliadas como parte de uma representação social.

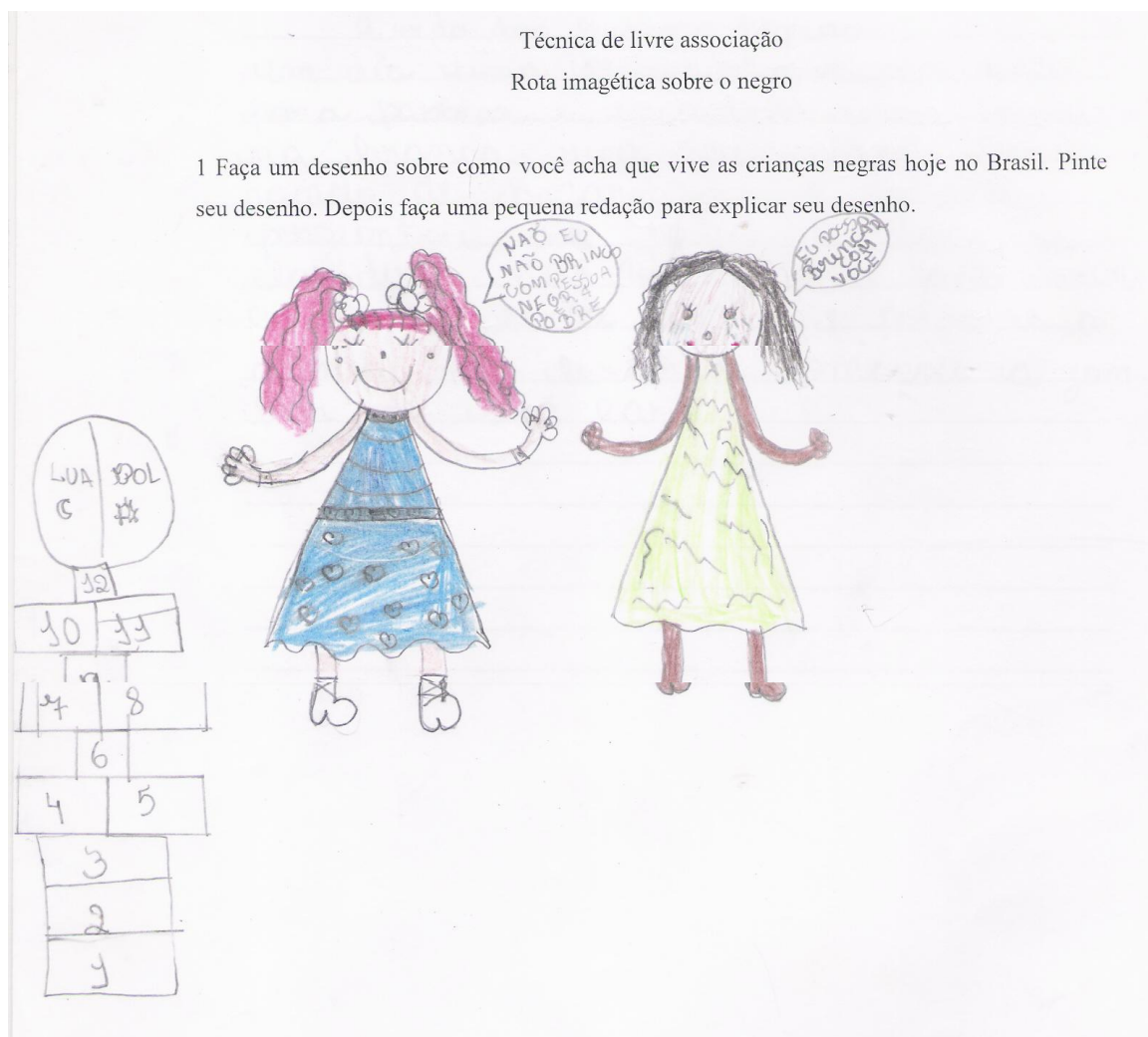


Figura 31: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº55

Este protocolo foi representado pelo sujeito-ator nº55, uma menina de 9 anos, negra. Ela objetiva seu processo de ancoragem de modo muito significativo sobre o preconceito. A objetivação da criança mostra uma situação de preconceito. A criança negra com vestidinho verde pergunta à branca: “posso

brincar com você?” e em prontidão a criancinha branca responde: “eu não brinco com pessoa negra e pobre”. Observe que a criança branca está mais bem vestida e possui enfeites no cabelo e no braço, bem como anéis nos dedos da mão. A criança negra tem um vestidinho mais simples e seu cabelo está um pouco desarrumado. A criança objetiva aquilo que não lhe é familiar, o tornando familiar a partir das informações que possui. Moscovici (2008, p.35) é conveniente nesta discussão,

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

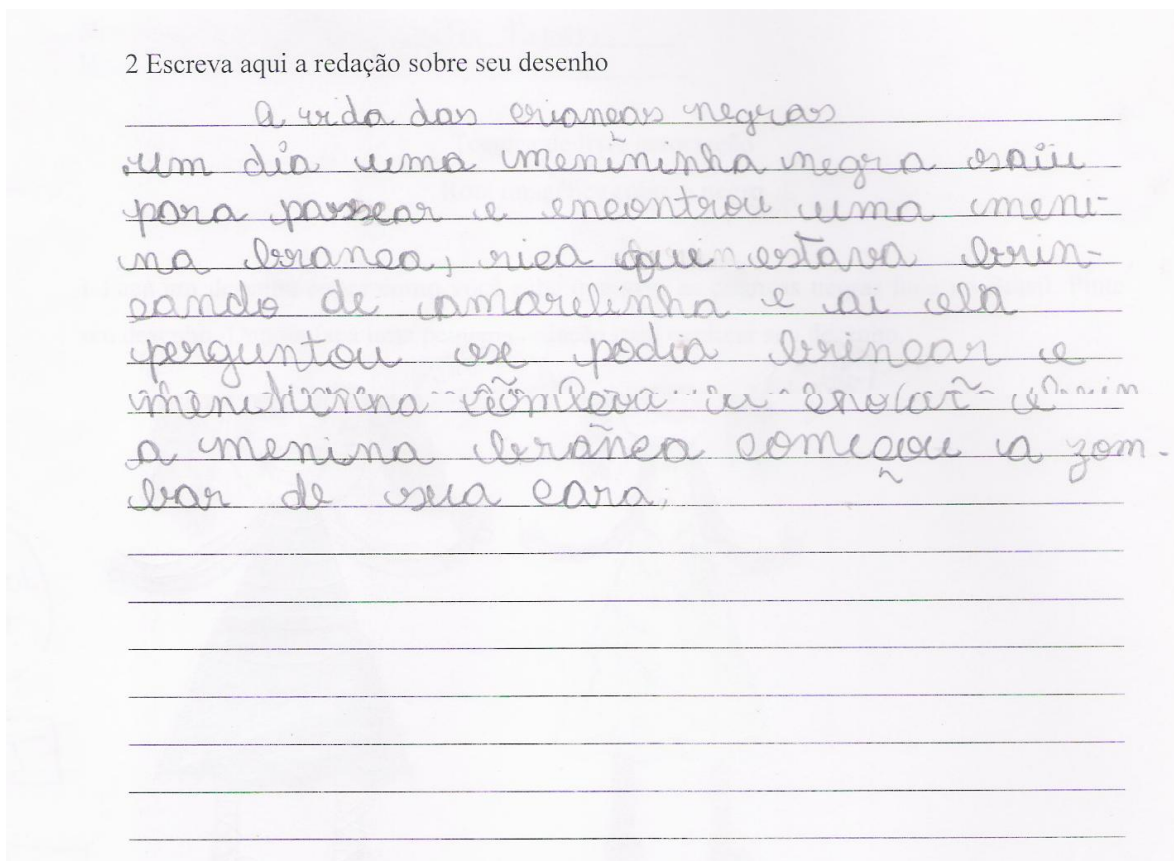


Figura 32: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº55, segunda parte

Na ancoragem a menina representa este processo por meio de uma história: “um dia uma menininha negra saiu para passear e encontrou uma menininha branca, rica que estava brincando de amarelinha e aí ela perguntou

se podia brincar e ela disse não. Porque ela não brinca com pessoa negra e pobre e a menininha começou a chorar e a menina branca começou a zombar de sua cara”. O leitor pode observar a forte carga emotiva desta representação em relação ao preconceito, aflora mais uma vez o sentimento, isto é o nível afetivo da representação social. Para esta criança as pessoas negras estão condicionadas à pobreza, é como se fosse regra: negro = pobre, branco = rico. Diante desta estereotipia étnica vejo que o nível de informação da criança reflete a situação real na qual ela mesma está inserida.

ü ESCRAVIDÃO

É importante saber que o Brasil foi um dos países que mais importou escravos. Cerca de 4 milhões de africanos foram trazidos para cá em navios negreiros. O Brasil tem sua escravidão diferenciada dos demais países em virtude desta possibilitar o desenvolvimento do país, sem a escravidão o Brasil talvez não fosse possível. Com o suor e, principalmente, sangue negro, foram erguidas as égides que assentam nosso país. O combustível que legitimou a escravidão foi o racismo em relação aos negros. Na antiguidade os escravos eram provindos de guerras, e não tinha conotação étnica. Mas na colonização das sociedades modernas a escravidão justificava-se pela inferioridade do povo negro, isto é pelo racismo que a etnia branca tinha em relação à negra.

Entretanto, apesar do escândalo da escravidão, o trabalho escravo ainda é presente em nosso país sob uma nova forma de escravidão, e, grande parte dos atores sociais não se mobiliza para combatê-lo ou pelo menos denunciá-lo (veremos inclusive a representação do trabalho escravo na próxima categoria de análise, ele é muito forte nas representações das crianças e não dá para separá-lo da escravidão).

Assim, o significante da palavra “escravo” é composto por um conjunto de significados preconceituosos reunidos ao longo da história da humanidade, preconceitos embutidos as crenças sociais acerca do povo negro. O epíteto *escravo* além de ser atribuído a pessoas em determinadas condições de trabalho, não existiria a meu ver, sem as noções mais arcaicas e duradouras da história da humanidade acerca do que significa o trabalho e suas condições

para ser realizado. Entendo então que ninguém é escravo, mas sim alguns seres humanos estão escravizados. O escravo nas representações das crianças não é uma pessoa, mas um objeto despossuído de personalidade. Veja-se a objetivação e a ancoragem das crianças nesta categoria estereotipal

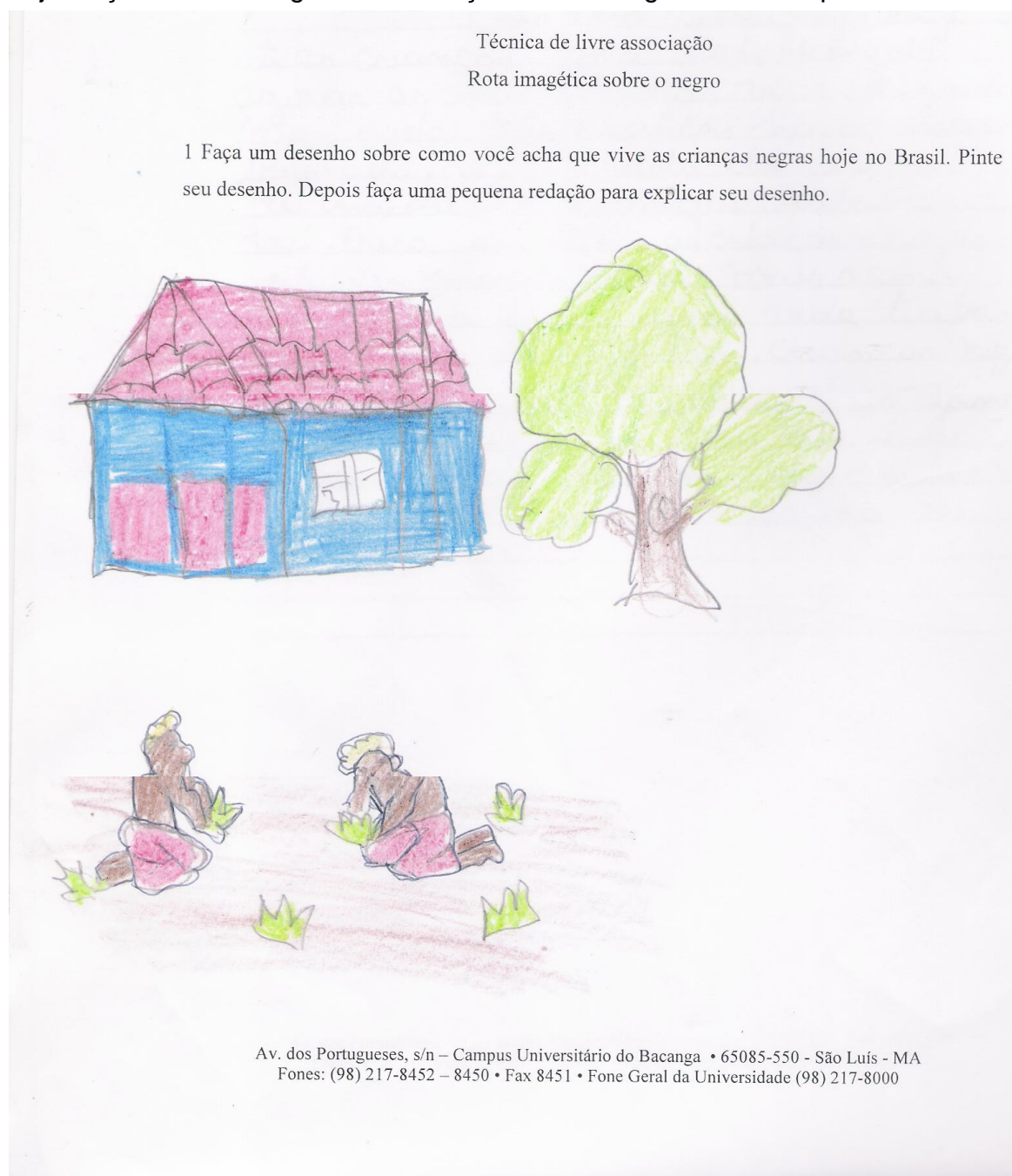


Figura 33: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº07

Este protocolo foi representado pelo sujeito-autor nº 7, uma menina negra, com 10 anos de idade. A objetivação da criança é bem sugestiva e marca os momentos de escravidão do negro. No desenho o leitor pode visualizar a

representação estereotipal que a criança possui em relação ao povo negro. Ela representa duas pessoas negras trabalhando em uma espécie de lavoura. Como na época da escravidão. Na parte superior do desenho temos uma casa-grande. Os negros não têm acesso à casa-grande, as portas estão fechadas e as janelas também; as janelas parecem ser de vidro, como se lá de dentro alguém estivesse espiando o trabalho realizado. Gilberto Freyre (2008) comenta que os senhores ou senhoras gritavam da janela da casa-grande por seus escravos, ou mesmo ficavam espiando o trabalho destes. O desenho não mostra nenhuma perspectiva de mudança da condição de escravo. O negro para esta criança é sinônimo de escravo. Este estereótipo é muito recorrente nas representações das crianças. Veja sua ancoragem.

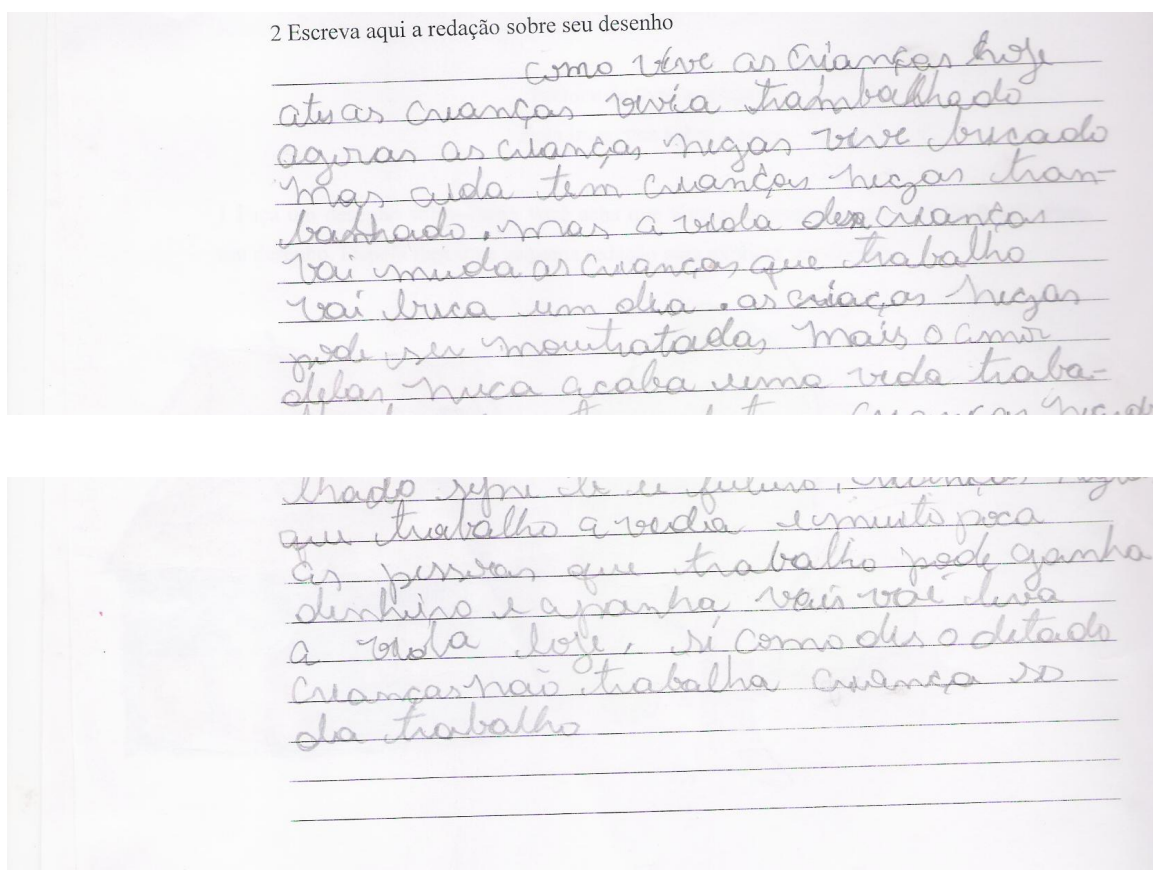


Figura 34: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº07, segunda parte

Ancoragem: “até as crianças viviam trabalhando, agora as crianças vivem brincando. Mas ainda tem crianças negras trabalhando. Mas a vida dessas crianças vai mudar. As crianças que trabalham vai brincar um dia. As crianças

negras podem ser mal tratadas, mas o amor delas nunca vai acabar. Uma vida trabalhando sem futuro. Crianças negras que trabalham a vida é muito pouca. As pessoas que trabalham pode ganhar dinheiro e apanhar, mas como é que pode se o ditado diz: crianças não trabalham?”. A ancoragem da criança é muito forte no aspecto de sofrimento a que os negros foram submetidos, destacando-se o nível afetivo da representação social. Para a criança os negros foram e são escravos, pois o açoite ainda existe nos dias de hoje, apesar dela admitir que hoje em dia as crianças negras brinquem. É o estereótipo do sofredor, já

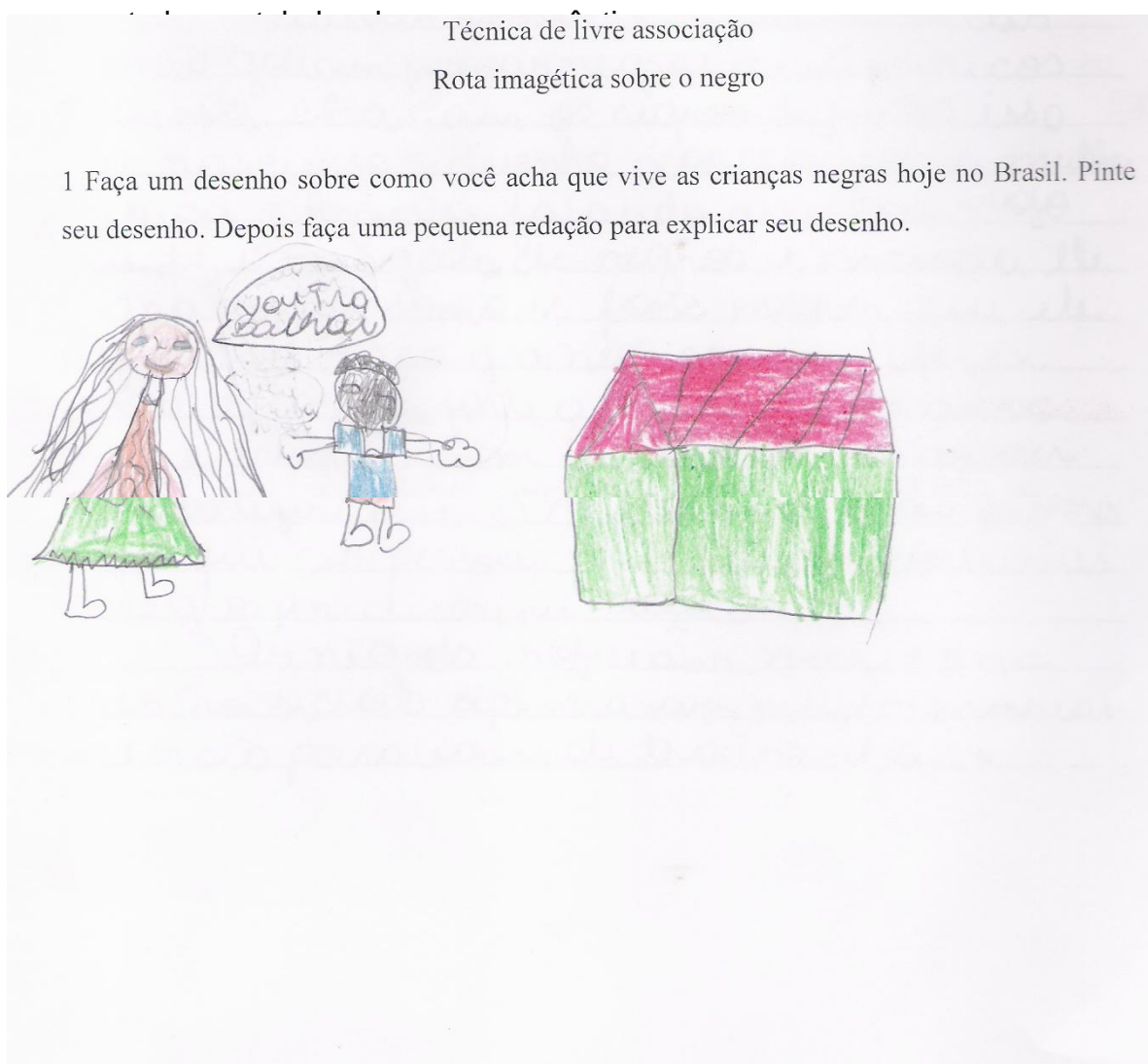


Figura 35: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº31

Este o protocolo de livre associação do sujeito-ator nº 31, uma menina branca com idade de 10 anos. A criança objetiva a informação que possui sobre os negros do seguinte modo: em seu desenho o leitor perceberá a presença de

dois personagens, uma negra e outra branca. A criança branca está vestida com saia e blusa. É uma menina de cabelos longos, olhos azuis e pele clara. A criança negra é um menino vestido com calça e blusa, seu rosto é pintado de preto e o cabelo é curto e encaracolado. Na legenda a criança branca diz à negra: "vai trabalhar." Existe a figura de uma casa na parte direita da representação seria uma escola? A criança não faz menção, mas poderia ser a indicação de que esta casa, seja uma escola ou outra instituição não está aberta à criança negra, note o leitor que não existem portas ou janelas para que se tenha acesso. Observe a ancoragem do desenho.

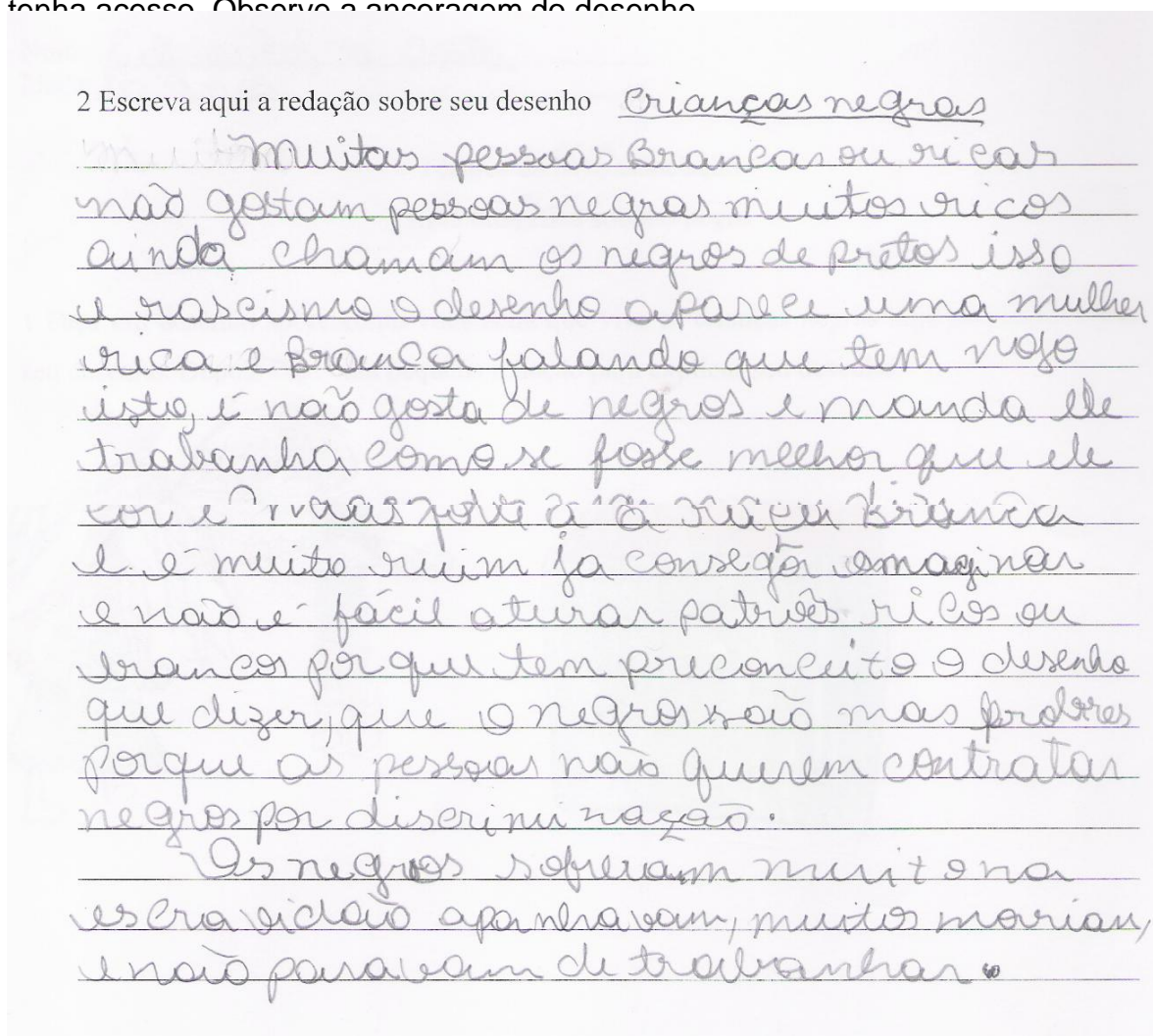


Figura 36: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº31, segunda parte

A ancoragem realizada pela menina ocorre do seguinte modo: “muitas pessoas brancas ou ricas não gostam de pessoas negras, muitos ricos ainda chamam os negros de preto isso é racismo. O desenho aparece uma mulher rica

e branca falando que tem nojo, isto é, não gosta de negros e manda ele trabalhar como se fosse melhor que ele. A raça dos negros, quer dizer a cor é mais forte, a raça branca é muito ruim já consegui imaginar e não é fácil aturar patrões ricos ou brancos por que tem preconceito. O desenho quer dizer que os negros são mais pobres porque as pessoas não querem contratar negros por discriminação. Os negros sofreram muito na escravidão, apanhavam, muitos morriam, e não apanhavam de trabalhar”.

A ancoragem da menina é muito nítida, reflete o nível de informação que possui sobre os negros. É uma informação oficial de que os negros foram escravos e sofreram muito, logo, o estereótipo do escravo. Mas não é só o estereótipo do escravo, o estereótipo do pobre e sofredor também está representado na ancoragem da criança. Ela é muito clara ao dizer que os negros são mais pobres. Os brancos também estereotipados: eles são ricos e preconceituosos. Para a criança a raça negra é mais forte e a raça branca é ruim. Ou seja, ela possui estereótipos tanto para seu grupo étnico quanto para o grupo étnico dos negros. Além do nível de informação, o nível afetivo e o nível sócio-cultural estão presentes na ancoragem da criança. Os estereótipos como comentei no capítulo referente a eles são categorizações (crenças socialmente compartilhadas), então, a ancoragem da criança se dá justamente por meio dessas crenças múltiplas socialmente partilhadas em seu convívio social. A criança relacionou o negro à escravidão e este à violência física.

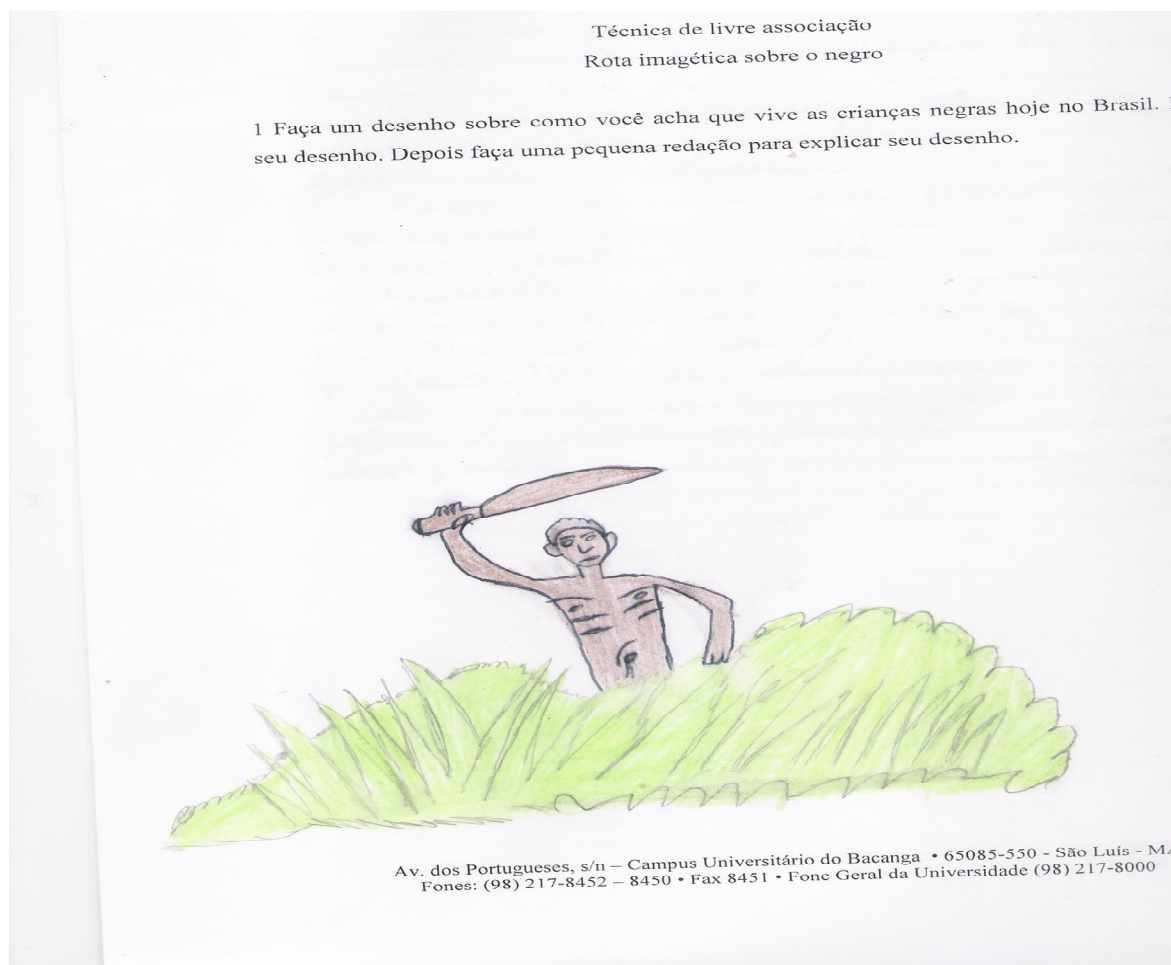


Figura 37: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº12

Esta é uma criança de 9 anos, um menino, sujeito-ator do protocolo nº 12. A criança objetiva sua ancoragem por meio da imagem de uma criança negra com um facão na mão cortando uma mata. É o retrato de uma vida difícil, cheia de trabalho e miséria. A miséria pode ser percebida pela fisionomia da pessoa negra, veja que ela possui costelas à mostra, semblante sofrido. Veja a ancoragem sobre o estereótipo do negro escravo.

2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho

As crianças negras no Brasil

As crianças negra tem uma vida
difícil vivem trabalhando e
ganhando micharia.

na escola de quinae nos pto
má mora em paradas de
paucho da ponte em palafitas
fidas não tem dinheiro e
vai para o sinal pedi dinheiro
para a ajuda a família que não
trabalha

Figura 38: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº12, segunda parte

O processo de ancoragem sobre o estereótipo da escravidão: “As crianças negras tem uma vida difícil vivem trabalhando e ganhando micharia. Sem contar do preconceito, racismo, violência muita das vezes não estuda, não tem um trabalho digno, passa fome, mora em paradas, debaixo da ponte, em palafitas, não tem dinheiro e vai para o sinal pedir dinheiro para ajudar a família que não trabalha”. Veja que a criança relaciona o modo de viver das crianças negras ao sofrimento, a uma vida difícil, privada das mais específicas necessidades básicas. Para esta criança existe um processo de violência, preconceito e racismo contra os negros, e a vida deste é uma vida de miséria, o que não era muito diferente do tempo da escravidão. Cardoso apud Guimarães (2008, p.77) refere-se a estas representações estereotípicas sobre o negro da seguinte forma: “Nesse processo o ‘preconceito de cor ou de raça’ transparece nitidamente na qualidade de representação social que toma arbitrariamente a cor ou outros atributos raciais distinguíveis, reais ou imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotípicas”.

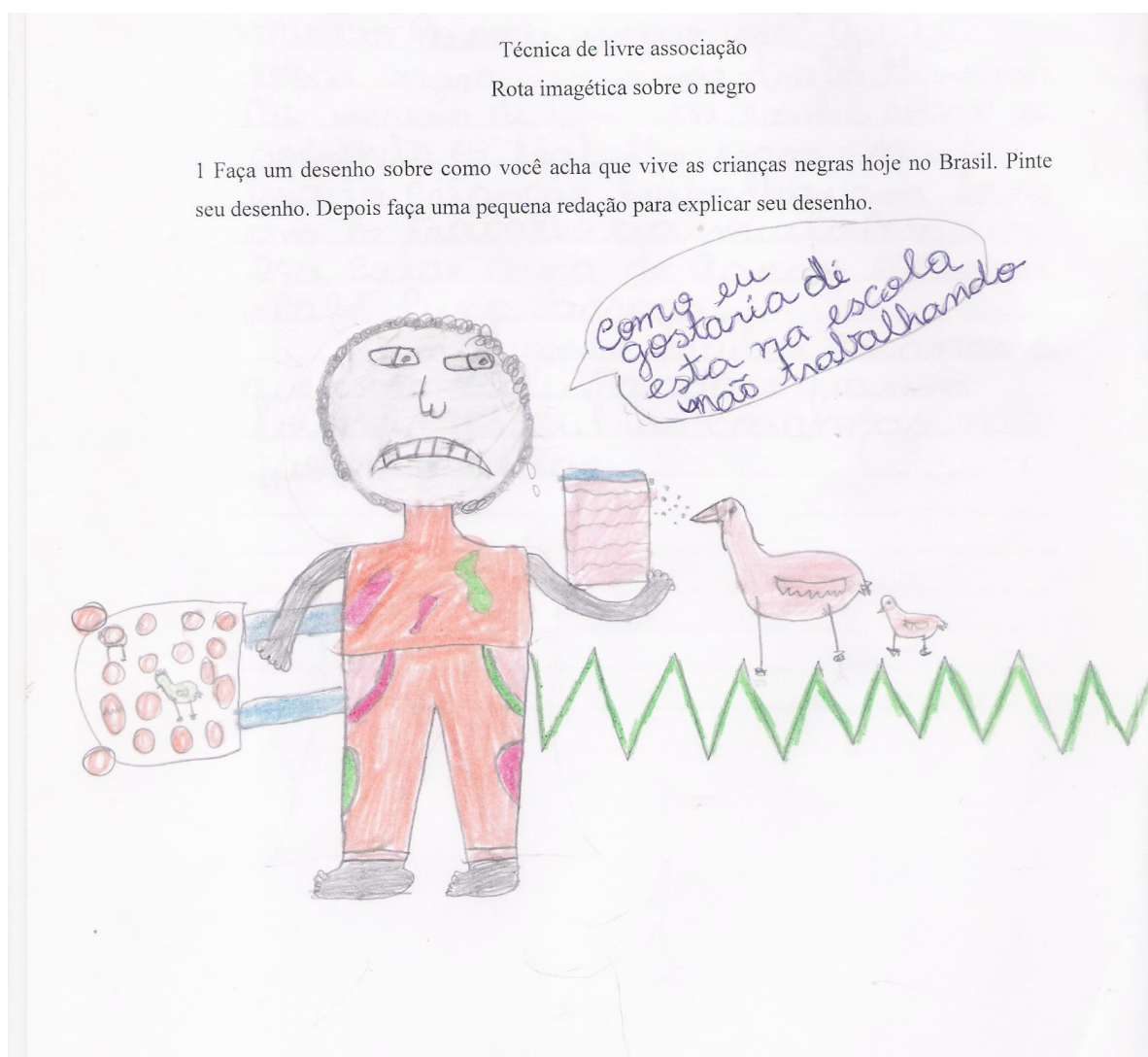


Figura 39: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº59

O próximo protocolo a ser analisado é de uma criança com 10 anos de idade, negra. A criança objetiva o modo de viver de uma criança negra dando ênfase no trabalho e na falta de escola para esta: “como eu gostaria de estar na escola e não trabalhando”, diz a legenda que acompanha a imagem da criança. A criança é representada com uma roupa humilde e é pintada de preto os braços e pernas. O cabelo é enrolado, tem um ar triste, na realidade ela está chorando. A representação remete a um modo de vida difícil de trabalho pesado, daí a presença de aves, e um cesto na mão.

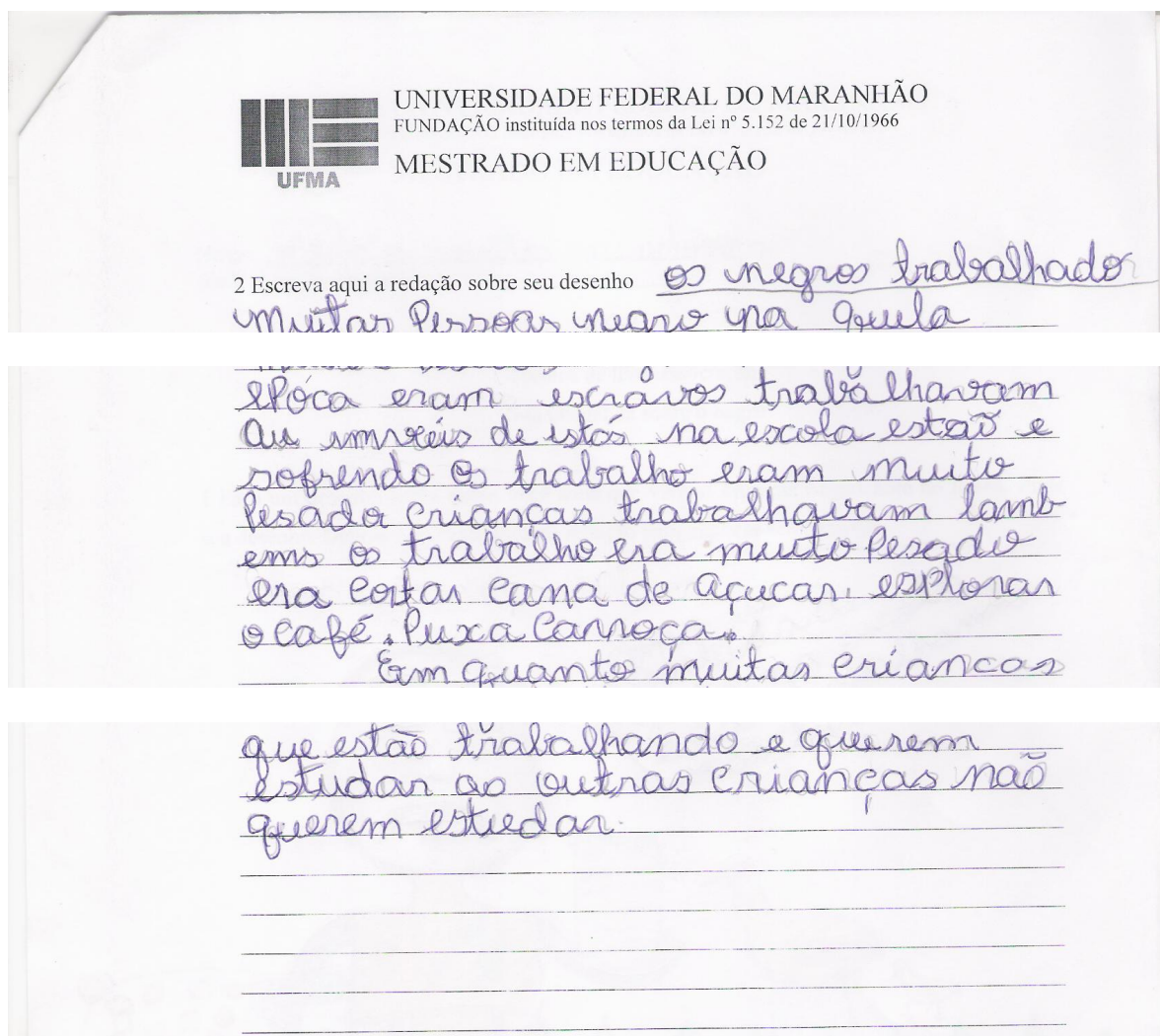


Figura 40: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº59, segunda parte

A ancoragem é precedida do seguinte tema: “negros trabalhando”. Diz o seguinte: “muitas pessoas negras naquela época eram escravas trabalhavam ao invés de estar na escola estão é sofrendo. Os trabalhos eram muito pesados, crianças trabalhavam também, o trabalho era muito pesado. Era cortar cana-de-açúcar, explorar café, puxa carroça. Enquanto muitas crianças que estão trabalhando querem estudar outras crianças não querem estudar”. A informação que a criança possui é a de que os negros foram escravos e sofreram processos de exploração de seu trabalho, incluindo as crianças. Ela também menciona que umas crianças que trabalham desejam estudar e outras não.

Isso ocorre porque, tal como expressa Abric (1994, p.33-34) o núcleo central:

É fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual este se refere. Ele constitui, portanto, a base comum, coletivamente partilhada das representações sociais. É por ele que se define a homogeneidade de um grupo social. Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação. Enfim, ele é de certa maneira relativamente independente do contexto social e material imediato no qual a representação é posta em evidência.

ü TRABALHO

As categorias empíricas que antecederam esta mostraram até agora que as crianças relacionam o negro à discriminação, preconceito e escravidão. A escravidão é relacionada à violência física e esta ao trabalho escravo. O trabalho, embora representado sob as mais variadas formas retrata sempre uma dureza e também sempre é manual. Carroças, lavoura, cortando capim, vendendo suquinho. O trabalho é sempre intenso e não pára nunca. Não há descanso para o negro. Como as próprias crianças dizem: o negro só trabalha, não estuda.

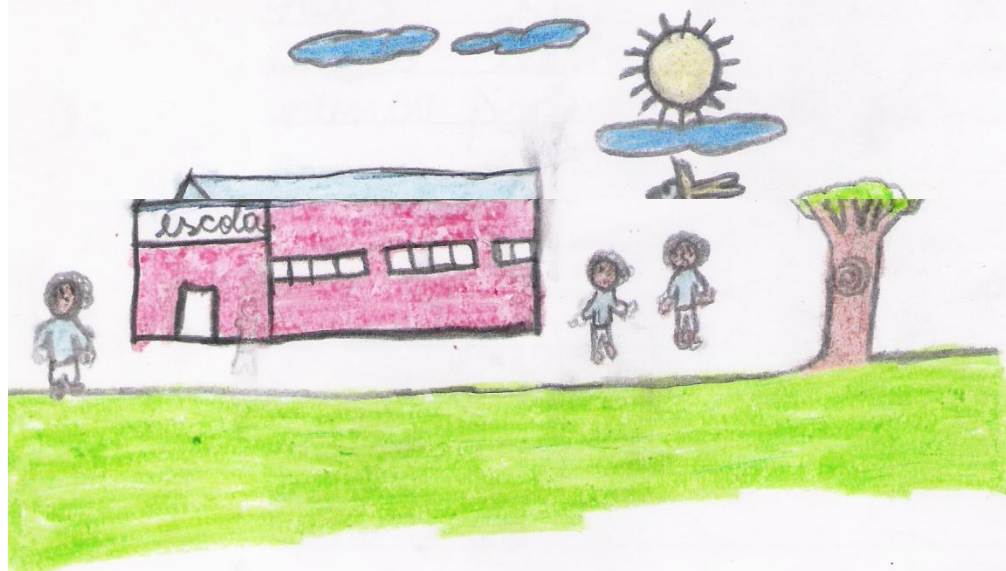
Ser escravo significa uma ausência de liberdade, submissão total diante daqueles que os exploram. Não há menção das crianças, principalmente nos desenhos e narrativas destes que os negros se revoltaram contra seus senhores.

O que aparece é uma apatia destes em relação à sua situação. As cenas representadas podem assim, ser vistas como uma visão estereotipada do negro e seu modo de vida. A ancoragem feita aqui é a ancoragem da necessidade do trabalho.

Técnica de livre associação

Rota imagética sobre o negro

1 Faça um desenho sobre como você acha que vive as crianças negras hoje no Brasil seu desenho. Depois faça uma pequena redação para explicar seu desenho.



Av. dos Portugueses, s/n – Campus Universitário do Bacanga • 65085-550 - São Luís - MA
Fones: (98) 217-8452 – 8450 • Fax 8451 • Fone Geral da Universidade (98) 217-8000

Figura 41: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº27

Um menino de 10 anos de idade, branco, foi o autor da representação acima. Na sua objetivação sobre como ele acha que vive as crianças negras ele desenhou a seguinte cena: uma escola e na parte de fora três crianças negras. A escola ao que nos parece está de portas abertas como se estivesse convidando as crianças a adentrarem em seu interior. O cenário é um cenário bonito, de paz

e harmonia com a presença do verde e de pássaros. É um ambiente com certeza aberto às pessoas. Sua ancoragem:

2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho

crianças negras
 as crianças negras não devem
 trabalhar elas devem estudar não
 ser maltratadas elas devem viver
 livres sem ninguém mandando
 neles só os pais os familiares
 mais velhos e os professores
 nunca podem apanhar

Figura 42: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº17

O processo de ancoragem: “as crianças negras não devem trabalhar, elas devem estudar, não ser maltratadas, elas devem viver livres, sem ninguém mandando neles. Só os pais, os familiares, os mais velhos e os professores. nunca podem apanhar.” A ancoragem da necessidade no trabalho na sugere a representação dos negros assim como as crianças: indefesos. O negro é indefeso e submetido ao trabalho, é abusado pelo mal, ou seja, o trabalho forçado.

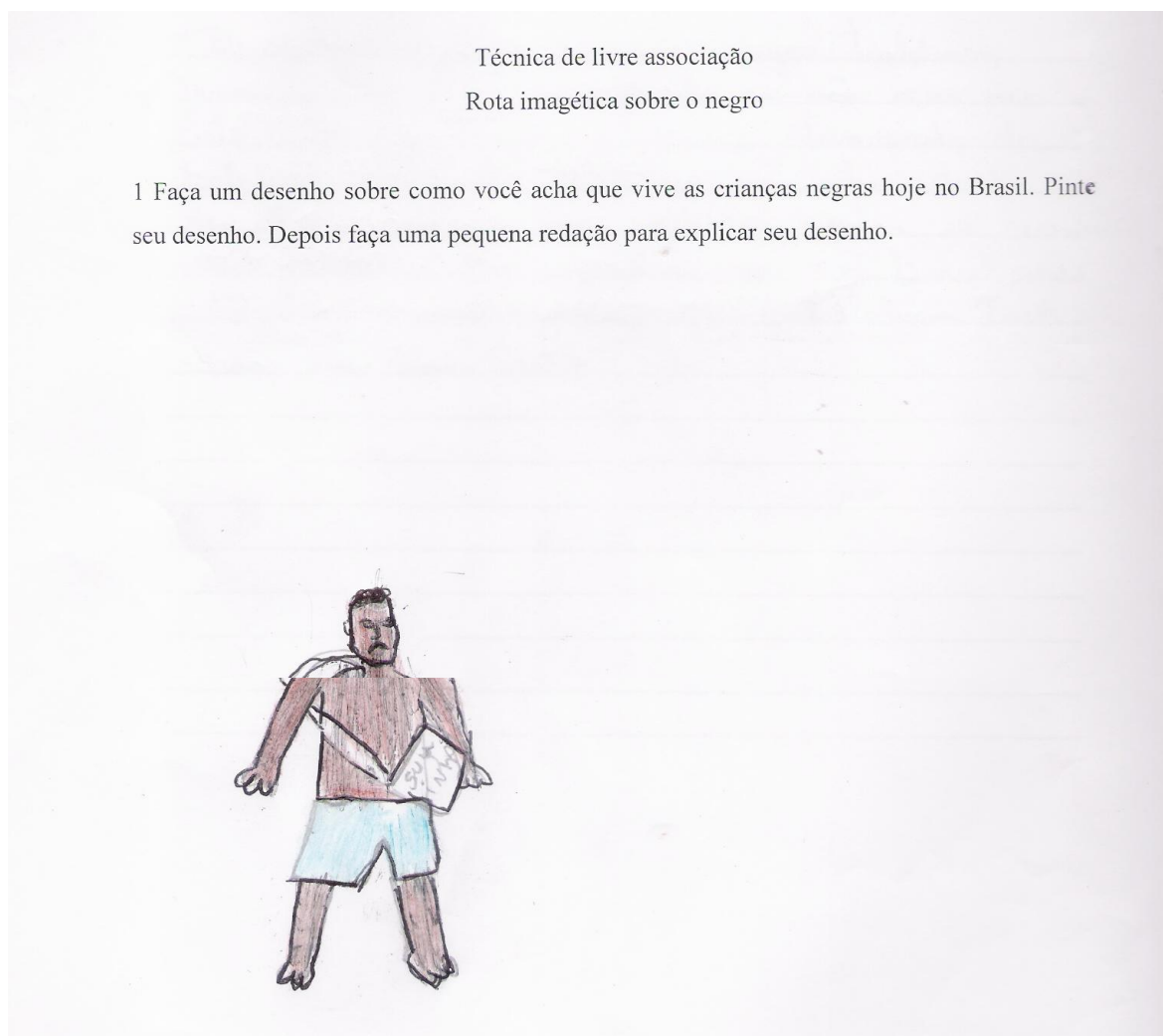


Figura 43: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº15

Este é o protocolo do nosso sujeito-autor nº 15, um menino negro com 10 anos de idade. Sua objetivação é bem simples acerca do modo de vida das crianças negras: ele representa uma criança negra vendendo suquinho. Os traços estereotípicos são claros aqui: o negro está vestindo apenas um calção azul e também está descalço. Sua fisionomia é zangada, como se não estivesse gostando de estar ali vendendo suquinho. Fernandes (2008, p.140) destaca o seguinte sobre o trabalho

O trabalho livre não serviu como um meio de revalorização social do negro. Em vez de contribuir para a reintegração desse elemento às situações emergentes de existência social, provocou ou o seu desajustamento ou a sua fixação em atividades sociais tão pouco consideradas quanto as que se atribuíram anteriormente aos escravos.

Veja-se a ancoragem desta representação

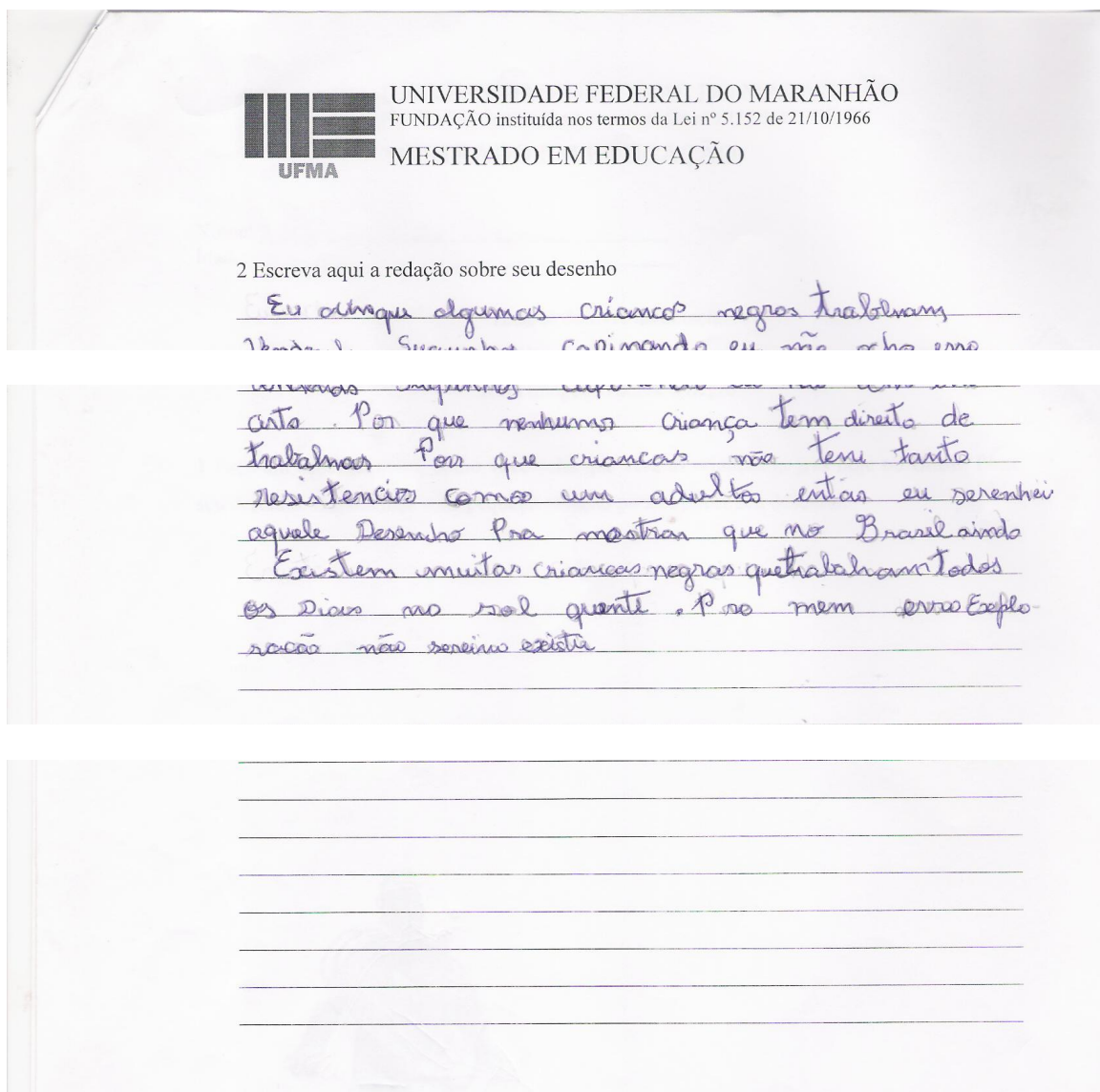


Figura 44: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº15, segunda parte

A ancoragem: “Eu acho que algumas crianças negras trabalham vendendo suquinho, capinando, eu não acho isso certo. Porque nenhuma criança tem o direito de trabalhar, porque criança não tem tanta resistência como o adulto. Então eu desenhei aquele desenho pra mostrar que no Brasil ainda existem muitas crianças negras que trabalham todos os dias no sol quente. Para mim essa exploração não deveria existir”.

A criança representa o negro como sendo um trabalhador que vive explorado, trabalha duro no sol quente. Este discurso é proveniente da dimensão

informação das representações sociais, a informação oficial contida nos discursos dos pais, professores, mídia e a informação real, aquela que ela presencia no seu dia-dia. Se ela retrata uma criança negra vendendo suquinho é porque ela vê isto no seu cotidiano, daí sua estereotipia de que toda criança negra trabalha vendendo suquinho sendo explorada no sol quente. Florestan Fernandes (2008, p.141) comenta que “entre as representações e estereótipos, salienta-se a noção de que o negro é “inferior” ao branco”.

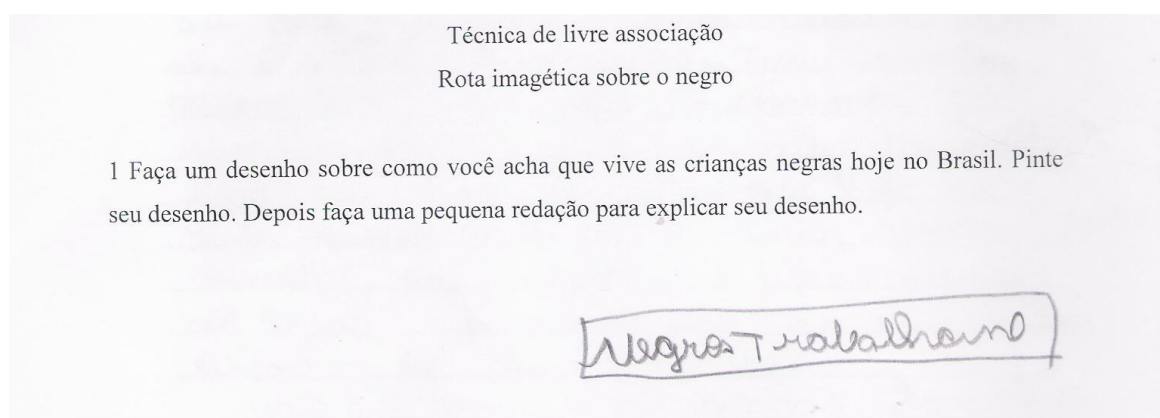


Figura 45: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº53

Este é o último protocolo selecionado sobre a categoria trabalho. Foi produzido por uma menina de 10 anos de idade, negra. No seu momento de objetivação a criança faz dois personagens negros. O primeiro está com uma enxada na mão cortando capim, com fisionomia sofrida. O outro personagem está do lado direito do desenho e aparece vendendo suquinho.

O desenho é complementado pela legenda: “Negros trabalhando”. Mais uma vez as crianças fazem menção ao aspecto do trabalho. O trabalho é rude, cortando capim que nos remete ao tempo da escravidão, por exemplo. O outro tipo de trabalho é mais moderno, os negros vedem suquinho para poder sobreviver. A representação é da vida real, do seu dia-dia. As crianças pelo que o leitor deve ter observado sempre relacionam as categorias temáticas, isto é, uma perpassa a outra, são indissociáveis nas suas representações sobre o negro.

Agora veja a ancoragem da criança sobre o tema em questão:

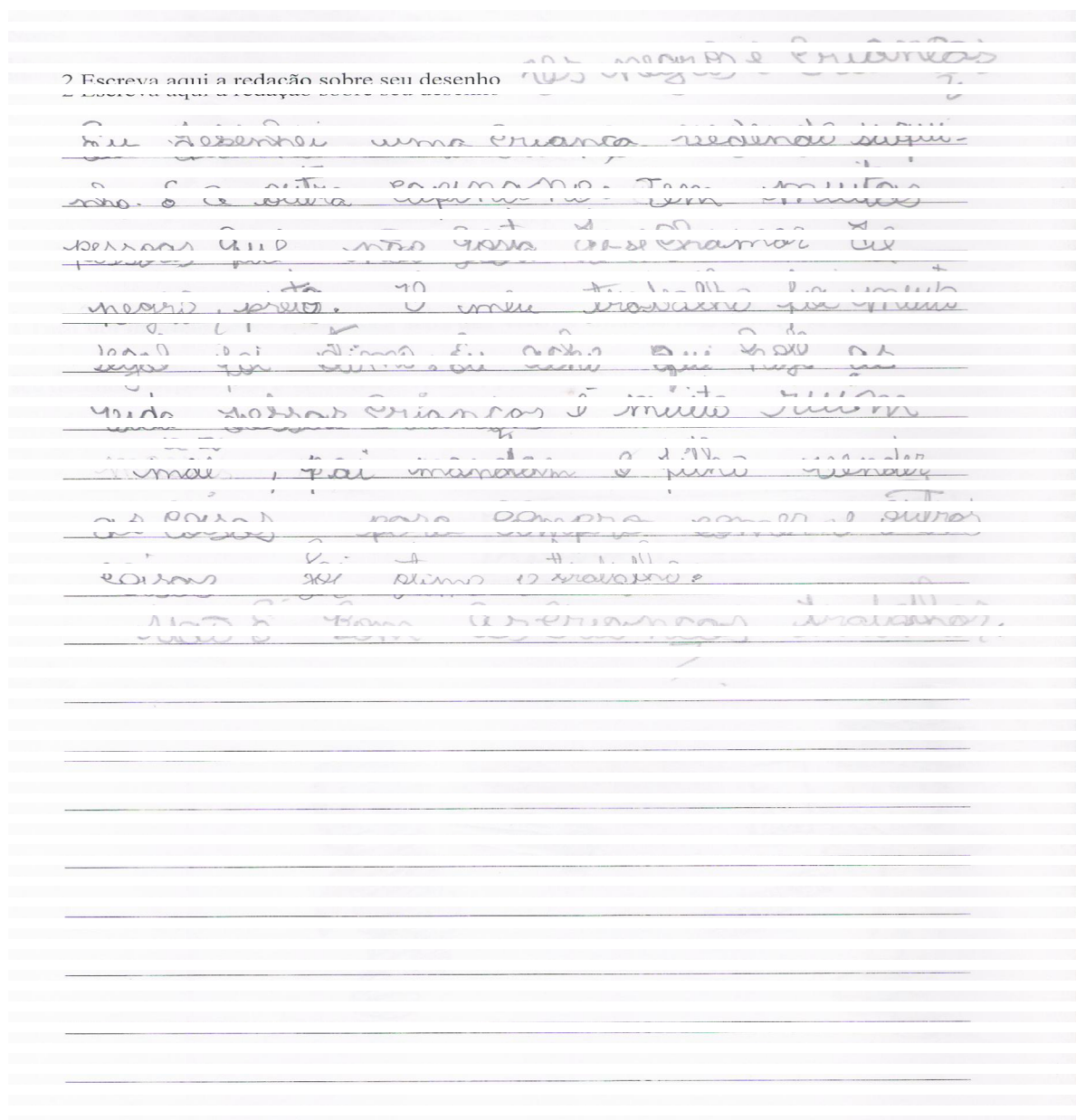


Figura 46: Protocolo de livre associação do sujeito-ator nº53, segunda parte

Ancoragem: “os negros e crianças. Eu desenhei uma criança vendendo suquinho e a outra capinando. Tem muitas pessoas que não gosta de se chamar de negro, preto. O meu trabalho foi muito legal, foi ótimo. Eu acho que hoje a vida dessas crianças é muito ruim. Mãe, pai mandam o filho vender as coisas para comprar comer e outras coisas. Foi ótimo o trabalho. Não é bom as crianças trabalhar.”

Dentre todos os protocolos feitos da Rota Imagética do Negro, este foi o único que destacou a baixa-estima das crianças negras em relação à sua cor. Note o leitor que a criança chama a atenção para o fato de muitas pessoas não gostarem de se chamar de negros, preto, revelando o nível afetivo e sócio-cultural das representações sociais. Há aqui a negação da identidade observada pela criança. A vida destas crianças é, na sua visão, muito ruim, pois possuem poder econômico baixo.

ü Teorizando sobre os estereótipos étnicos nas representações sociais das crianças

Como o visto até aqui as representações sociais possuem uma organização com características e uma estrutura que se organizam em torno de um núcleo central. Este, por sua vez, é constituído de um ou mais elementos que dão à representação um significado. Sendo o núcleo central mais a parte mais rígida da representação, noto que os estereótipos étnicos encontram-se justamente originados neste núcleo, portanto, o núcleo central é a parte mais rígida à representação, ou seja, a fração mais resistente às mudanças, ele tem a característica de definir a estrutura e o funcionamento da representação. Como os estereótipos étnicos são uma forma de representação social, eles se configuram nesta rigidez do núcleo central.

Os elementos que constituem o núcleo central são determinados em parte pela natureza do objeto representado e pelas relações que o sujeito ou o grupo estabelece com o objeto social representado. Segundo Abric apud Sá (1998), duas são as propriedades que determinam a nuclearidade dos elementos constitutivos de uma representação social: a saliência e a conexidade.

A primeira propriedade é a saliência que pode ser evidenciada a partir dos elementos com maior índice de frequência do campo semântico da representação, a segunda propriedade é a conexidade apresentada pelos elementos apontados como mais importantes para as crianças pesquisadas. Nas análises preliminares apresentadas no capítulo anterior, identifiquei – a partir de levantamento de frequência das palavras/expressões que compõem os campos semânticos das representações sociais sobre os estereótipos étnicos nas crianças – os elementos constitutivos com maiores índices de evocação.

Nesta etapa apresento as análises realizadas acerca dos elementos nucleares das respectivas representações, a partir das categorias empíricas já apresentadas. Desse modo, detaco as palavras/expressões mais importantes apontadas pelas crianças investigadas, identificando, o núcleo central com seus elementos periféricos dos estereótipos étnicos nas representações das crianças.

Levando em consideração as palavras com evocação igual ou superior a 4 (frequência), a tabela abaixo apresenta as palavras associadas ao termo indutor NEGRO e A ROTA IMAGÉTICA SOBRE O NEGRO consideradas mais importantes:

Tabela 9: Núcleo central e elementos periféricos dos estereótipos étnicos nas representações das crianças

| Tema | Freqüência | Conteúdo | Freqüência |
|---------------|------------|---|------------|
| Abolição | 6 | Zumbi | 2 |
| | | Palmares | 3 |
| | | Consciência negra | 1 |
| Preconceito | 12 | Descendente de escravo | 4 |
| | | O negro é preto, mas tem bom coração. | 4 |
| | | Moreno | 4 |
| Discriminação | 13 | Discriminado | 4 |
| | | Maltratado | 5 |
| | | Infeliz | 4 |
| Escravidão | 14 | Senzalas | 4 |
| | | Violência | 4 |
| | | Navio negreiro | 4 |
| | | Tortura | 2 |
| Trabalho | 12 | O negro sofreu muito | 4 |
| | | Dor | 4 |
| | | As crianças negras trabalham para sustentar a família | 4 |
| | | | |
| Cultura | 3 | Feijoada | 1 |
| | | África | 1 |
| | | Capoeira | 1 |
| Total | 60 | - | 60 |

Do total de palavras e expressões 16 (dezesesseis) palavras aparecem mais de 4 vezes: descendente de escravo, o negro é preto mas tem bom coração, moreno, discriminado, maltratado, infeliz, sofredor, senzalas, violência, navio negreiro, o negro sofreu muito, dor, os negros só trabalham, as crianças negras trabalham para sustentar a família. Nestas palavras os elementos

destacam-se tanto por serem indicados como os mais importantes, como por terem maior freqüência no universo do campo semântico sobre o negro.

No que diz respeito à representatividade das categorias, pode-se observar que as de maior freqüência são Preconceito, Discriminação, Escravidão e Trabalho. Dentre estas as de maior freqüência são a categoria Discriminação e Escravidão tanto por apresentarem as maiores freqüências na evocação de palavras e expressões, por expressando relevante função na constituição dos significados da representação. Essas evidências possibilitam inferir que se torna ainda mais evidente, a possibilidade das categorias apontadas Discriminação/Escravidão admitirem a condição nuclear dos estereótipos étnicos nas representações das crianças sobre o negro. Por conseqüência, é maior a probabilidade das categorias Abolição/Preconceito/Trabalho e Cultura constituírem os esquemas periféricos da representação.

Dessa forma, concluo que para as crianças a representação social dos negros é definida como uma “raça” que foi escravizada e que sofreu e ainda sofre discriminação e preconceito e, que, sobretudo, tem seus direitos de cidadão usurpados. Apesar desta percepção as crianças possuem estereótipos étnicos que estão ancorados, principalmente, a partir do nível afetivo que possuem do objeto representado, daí as 4 (quatro) categorias empíricas possuírem uma inter-relação nos seus discursos icônicos e narrativos.

Enfim, posso dizer ainda com base nas observações empreendidas que as representações das crianças sobre o negro estão orientadas pelas dimensões informação, sócio-culturais e afetivas.

Estabelecendo um paralelo entre os significados e as categorias de análises das representações dos estereótipos étnicos, percebo que nas construções acerca das representações sobre o negro a escola corrobora de forma significativa para que as crianças tenham uma percepção estereotipada do negro, seja permitindo situações discriminatórias, seja reproduzindo o discurso oficial, seja silenciando estas situações. Este aspecto foi comprovado pela pesquisa empírica quando nos protocolos de associação 1: termo indutor negro, e livre associação 2: rota imagética sobre o negro, as crianças apresentaram visões estereotipadas que marginalizavam os negros, referindo-se as estes

como: feios, fedorentos, sujos, tenho nojo, alguns negros são marginais, alguns negros fedem.

Finalmente partindo destas constatações chamo a atenção para as questões relativas às mudanças nos estereótipos étnicos. Lima e Vala (2004) dizem que a natureza e forma de expressão do preconceito são influenciadas, e mesmo, definidas pelas normas sociais que estejam salientes no contexto. Assim, no século de exploração do trabalho escravo de negros e índios o racismo era expresso de maneira aberta, refletindo as normas sociais da época: normas de discriminação e exploração. Após a 2ª Guerra Mundial ocorreram mudanças significativas na história da humanidade, como a declaração dos direitos humanos, por exemplo.

Deste momento, observa-se que as formas e expressões do racismo e seus estereótipos mudam de forma significativa a tal ponto de pensarmos que eles não existem mais. Com efeito, a partir do estudo acerca dos estereótipos étnicos nas representações das crianças, posso dizer que, no Brasil, a ocorrência de estereótipos dados aos negros indica uma nova e sofisticada forma de preconceitos, visto que os estereótipos atribuídos pelas crianças definem os papéis sociais para este grupo.

Se antes o estereótipo era do negro escravo, hoje, além deste, o estereótipo recorrente é do negro pedinte, vendedor de suquinho, trabalhador escravo via trabalho infantil, pobre, usurpado do direito de freqüentar a escola. Alguns estereótipos permanecem inalterados na percepção das crianças, o negro é escravo, trabalhador braçal, passivo de maltratos dos senhores, porém a pesquisa empírica comprava novos estereótipos étnicos em relação ao negro, o que comprova a fala de Moscovici (2003) quando afirma que as representações sociais são passíveis de mudanças.

Tabela 10: Mudanças significativas dos estereótipos étnicos dos brasileiros em relação ao negro

| Estereótipos dos negros | 1950 | 2001 | 2008 |
|-------------------------|------|------|------|
| Supersticiosos | 80 | 52 | |
| Preguiçosos | 62 | 5 | |
| Estúpidos | 43 | 8 | |
| Musicais | 22 | 80 | |
| Atléticos ou fortes | 45 | 65 | |
| Alegres | 46 | 85 | |
| Inteligente | | | 9 |
| Legal | | | 11 |
| Bonito | | | 5 |
| Amigo | | | 12 |
| Educado | | | 12 |
| Honesto | | | 5 |
| Rico | | | 6 |
| Total | 298 | 295 | 60 |

Fonte: Os dados da década de 1950 resultam dos estudos de Bastide e Florestan (2008). Os dados de 2001 são de Lima & Vala (2004). Os dados de 2008 são provenientes de nossa pesquisa empírica neste estudo.

Estas normas e expressões do estereótipo recebem diversos nomes e possuem particularidades próprias aos seus contextos. Neste âmbito, Pereira (1998) fala em retorno ao racismo. De maneira sintética, os estereótipos modernos ancoram-se em um conjunto de crenças e avaliações que se baseiam nas informações oficiais de nossa história, mas também das informações cotidianas das crianças. São estas informações cotidianas, e o nível afetivo das representações sociais, a meu ver, responsáveis por esta significativa mudança dos estereótipos étnicos. Se por um lado a pesquisa empírica evidencia uma tendência das crianças em privilegiar seus grupos étnicos, havendo um etnocentrismo, permanecendo velhos estereótipos, por outro, há a ocorrência de novos estereótipos.

Paula Carvalho (1996, p181) comenta que:

O etnocentrismo consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”. De fato, trata-se de uma violência que, historicamente, não só se concretizou por meio da violência física contida nas diversas formas de colonialismo, mas, sobretudo, disfarçadamente por meio daquilo que Pierre Bourdieu chama “violência simbólica, que é o “colonialismo cognitivo na antropologia de De Martino.

Adiante complementa

Em profundidade está-se projetando “fora”, como Outro e como Sombra o que é incompatível e perigoso reconhecer que pertença ao universo da cultura padrão escolhida. A educação e as organizações educativas são instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo (Paula Carvalho, 1996, p.181).

Em observação ao supramencionado, pode-se dizer que os estereótipos étnicos representados pelas crianças inserem-se naquilo que Paula Carvalho (op.cit, p.182) denomina de antropoemia da tolerância, que consiste na “racização específica do desenvolvimento “em separado”, em aparência respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando ao trabalho dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e do ecumenismo”.

Sobre isto, observo que a significação social constituída sobre o negro parece ser sentida na pele, a ponto de as crianças negras da pesquisa negar sua cor, se auto-identificando como morenas, morenas claras, ou mesmo não mencionaram sua cor. Sentir na pele não é sentir na superfície, mas sim sentir o problema dos estereótipos no seu interior. Sem compreender como operam as representações de crianças sobre os negros não nos é possível avançar com o ensino das relações étnicas na escola, pois existem ancoragens em saberes e crenças prévias sobre o negro que precisam ser revistas e reconstruídas com base em ações que façam as crianças e a escola terem uma nova ancoragem sobre o negro, sobre os estereótipos.

Para Cavalleiro (2000) os estereótipos são fios condutores que propagam o preconceito. Funcionam como simplificadores de problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que

contribuem para os desajustes de muitos e exclusão como consequência. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real.

Moscovici (2003) explica o funcionamento do estereótipo salientando que nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações quanto por nossa cultura. Nós vemos o que nossas convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Vejo que nas representações das crianças sobre os negros, os estereótipos étnicos apresentados sofrem influência da comunicação no seu processo de representação social. As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações, com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

As imagens rememoradas pelas crianças deixam marcas em suas vidas, principalmente nas crianças que sofreram ou sofrem estereotipia dentro da escola ou fora dela. Segundo Durkheim (1978) as representações, marcam no momento em que foram produzidas e continuam causando efeitos ao longo da vida das pessoas que as receberam. As representações do passado e do presente convivem e dependendo dos estímulos recebidos algumas representações desaparecem dando lugar a outras, isto ficou evidente na tabela 10 apresentada na pesquisa onde velhos estereótipos deram lugar a novos.

Durkheim (1978) acredita que as representações no momento de sua produção, afetam, além dos órgãos, o próprio espírito. As representações passadas e presentes subsistem em nós deixando marcas dolorosas ou prazerosas.

Constato que grande parte das imagens e diálogos provenientes das crianças, é carregada de sofrimento e dor, as imagens e diálogos transcendem o sofrimento do passado, para uma situação de constrangimento no presente. São imagens que causam um sentimento de estranheza, segundo o depoimento das mesmas. A representação do negro estereotipada é resultado de uma construção coletiva, ninguém cria novas imagens individualmente, grupos de pessoas criam e, uma vez criadas, tomam corpo, adquirem vida própria e através dos veículos de comunicação tornam-se senso comum. Moscovici (2003) adverte

que as representações sustentadas pela comunicação constituem a realidade de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações que nos ligam.

UM TEMPINHO NO PORTÃO...

Enfim, cheguei ao tempinho no portão. Esse tempinho que faz parte da rotina escolar. Ele é necessário, pois ao observar as crianças na hora da saída vejo que elas sempre dão um tempinho no portão. Eu sento, observo as crianças esperando suas mães, seus pais, seus responsáveis. Enquanto elas ficam esse tempinho no portão, elas brincam alegres; o barulho é ensurdecador, gritos, risadinhas infantis, esse é o contexto. Esse foi o mundo no qual a pesquisa foi realizada: o mundo infantil.

Olhando para as crianças, vejo que agora estou dando um tempinho no portão, necessito dizer algo, mas o quê? Surge à mente uma frase de González Rey (2002), disse que na pesquisa “o parar é sempre um corte arbitrário”. Há dois anos atrás quando adentrei o Mestrado em Educação e iniciava esta pesquisa já imaginava o quanto seria difícil parar. As palavras deste autor ficaram durante muito tempo em minha mente, agora “terminado” o trabalho de campo, esta frase parece emergir do meu inconsciente ao ter que escrever as últimas páginas desta pesquisa. No início desta caminhada, disse-lhes que eu não sabia muito bem por onde começar, que era difícil colocar à prova de tanto olhares o objeto estudado.

Esta realmente não é tarefa das mais fáceis. Concluir uma pesquisa é um ato arbitrário e uso dessa arbitrariedade para cumprir os prazos da academia e meus. Mas o cumprimento destes prazos não finda em si o ato de pesquisar. Gostaria de ter mais tempo, ter mais prazo para discutir sobre várias coisas das quais não tive tempo. Não tenho dúvidas de que outras análises são possíveis a partir dos dados produzidos, além das aqui apresentadas, inclusive a partir de outros referenciais que não sejam o paradigma da complexidade e a teoria das representações sociais.

Mesmo resolvendo encerrar o trabalho de campo, tenho certeza de que o fenômeno sobre o qual lancei meu olhar continua lá na escola, que as crianças continuam em ação, que suas representações ainda são passíveis de outras interpretações. Pergunto-me se eu não teria sido um hiato na vida delas? Pergunto-me escrevendo as últimas páginas deste estudo qual é a sua “serventia”?

Uso a palavra *serventia* no sentido dado por minha mãe: utilidade ou proveito. É este o meu desejo, que a pesquisa tenha utilidade a todos aqueles fascinados pela educação e pelas crianças. A arbitrariedade de por fim a uma pesquisa só é válida se seus resultados tiverem proveito para os sujeitos-atores desta. Neste intuito, retomo os objetivos iniciais do estudo para apresentar o que considere importante durante esta caminhada.

Tendo em vista que o objetivo central do estudo era analisar como se dá a representação dos estereótipos étnicos em crianças escolarizadas, os resultados da pesquisa levam-me a considerar que:

- ü O estereótipo aparece como uma forma rígida de representação nas representações das crianças separando indivíduos em categorias aceitáveis e não aceitáveis socialmente, sustentando o preconceito desta em relação ao negro.
- ü As representações das crianças sobre o negro giram em torno das concepções, crenças e valores que socialmente circulam nos discursos oficiais. Entretanto, as crianças representam os negros a partir do seu cotidiano.
- ü Mesmo crianças de 3ª e 4ª séries, portanto, ainda pequenas e com pouco tempo de escolarização, parecem ter o pensamento moldado por crenças e concepções de um processo de estereotipização dos negros.
- ü A escola é um espaço de saber para as crianças, um local de conhecimento, fronteiro, um local da cultura onde as representações dos negros são estereotipais.
- ü O conjunto de dados obtidos por esta investigação permite uma visão do grupo estudado, como os estereótipos são presentes entre os sujeitos e, portanto, como refletem nas suas relações.
- ü Não ficam evidentes ações discriminatórias entre elas, mas suas relações podem ser deficitárias em virtude do grau de estereotipia apresentado.
- ü Há nas representações das crianças uma distorção confirmatória, isto é, tendência para selecionar informações que confirmem nossas crenças e preconceitos, isto é verificado quando as crianças disseram: “descendente de escravo” ou “o negro é preto, mas tem bom coração”.

- ü A escola aparece como um objeto de representações pelas crianças passível de ser associada à objetivação de outras representações. No caso, a pesquisa empírica mostra que a escola é também um espaço racista, de discriminação e preconceito.
- ü A representação social do estereótipo étnico é proveniente de um contexto social (sociedade) de um grupo de crianças escolarizadas, num determinado processo de interação social que se dá em um determinado espaço (escola).
- ü As categorias Discriminação/Escavidão admitem a condição nuclear dos estereótipos étnicos nas representações das crianças. Por consequência, é maior a probabilidade das categorias Abolição/Preconceito/Trabalho e Cultura constituírem os elementos periféricos da representação.
- ü Quanto à captação do patete, do discurso oficial, respondo que toda representação está ligada a um núcleo central que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização interna. O núcleo central é o elemento mais estável da representação, isto é, ele resiste às mudanças, daí a estereotipia étnica em relação ao negro ser representada pelas crianças a partir do que elas ouvem e vivem.

O núcleo central das representações é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo, pois as representações garantem sua identidade e continuidade. Portanto são resistentes às mudanças, e pouco sensíveis ao contexto imediato. É por este motivo que as crianças não apresentam uma representação mais contemporânea do negro. Mas a pesquisa foi surpreendida pela força que o núcleo central das representações sociais possui, fazendo com que certos estereótipos étnicos sobre o negro aparecessem inalterados à época da escravidão brasileira.

Advirto que o sistema periférico é mais sensível às características do contexto imediato, adaptando-se à realidade, funcionando como interface entre a realidade concreta e o núcleo central. Foi esta sensibilidade do núcleo periférico que permitiu as crianças representarem novos estereótipos étnicos em relação ao negro. Posso dizer que observando os elementos periféricos e centrais nas representações das crianças pesquisadas, a representação social dos estereótipos são ao mesmo tempo estáveis e instáveis, rígidas e flexíveis, é tanto consensual como marcada por diferenças individuais.

- ü As representações das crianças sobre os negros estão orientadas pelas dimensões informação, sócio-cultural e afetiva. Assim as primeiras representações sobre o negro são negativas, estas representações podem ser resultantes da falta de mais debates dentro da escola sobre a vida do negro, valorizando a história positiva destes. Esta representação faz oposição ao nível afetivo das representações das crianças sobre o negro, pois quando falam dos seus sentimentos em relação ao negro expressam um desejo de ajudar estas pessoas para que não sofram situações de preconceitos.
- ü A pesquisa empírica mostra que se antes do estereótipo era do negro escravo, hoje, além deste, o estereótipo recorrente é do negro pedinte, vendedor de suquinho, trabalhador escravo via trabalho infantil, usurpado do direito de freqüentar a escola.
- ü Alguns estereótipos permanecem inalterados na percepção das crianças: o negro é escravo, trabalhador braçal, passivo de maltratos dos senhores.
- ü Os estereótipos modernos ancoram-se em um conjunto de crenças e avaliações que se baseiam nas informações oficiais de nossa história, mas também nas informações cotidianas das crianças.
- ü Os estereótipos étnicos representados pelas crianças inserem-se naquilo que Paula de Carvalho (1996, p.182) denomina de *antropoemia* da tolerância, que consiste na racização específica do desenvolvimento “em separado”, em aparência respeita-se tanto o outro, tolerando-o, o que na realidade, acaba-se por isolá-lo, não se dando ao trabalho dos enfrentamentos de diferenças, típico de todas as ideologias do relativismo e do ecumenismo.
- ü A significação social constituída sobre o negro parece ser sentida na pele, a ponto das crianças negras da pesquisa negar sua cor, se auto-identificando como morenas, morenas claras ou mesmo não mencionarem a “cor”.
- ü Sem compreender como operam as representações de crianças sobre os negros não nos é possível avançar com o ensino das relações étnicas, pois existem em saberes e crenças prévias sobre o negro que precisam ser revistas e reconstruídas com base em ações que façam as crianças e a escola terem uma nova ancoragem sobre o negro, sobre os estereótipos.
- ü As crianças participantes da pesquisa mostram experienciarem sentimentos e desejos contraditórios em relação à sua cor e à dos outros, pois ao mesmo

tempo em que sofrem por serem estereotipadas apresentam as marcas da estereotipia nos seus discursos. Ao que parece, algumas vivenciam situações por meio das quais se sentem desrespeitadas, mas também participam deste movimento quando verbalizam contra seus colegas.

- ü A escola pode ser um dos lócus onde as representações estereotípicas ocorrem ao não produzir um espaço de valorização do negro, ela parece não ter ouvidos para as situações verbalizadas pelas crianças durante a pesquisa. Nos diálogos apresentados pelas crianças a escola parece silenciar-se diante do problema.

O referencial teórico adotado foi o Paradigma da Complexidade de Edgar Morin e a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978) as quais possibilitou a compreensão das imagens e significados que são construídos pelas crianças pesquisadas sobre os estereótipos étnicos, constituindo assim uma forma de conhecimento socialmente elaborado, conferindo a este grupo uma representação dos negros que regula seus comportamentos, atitudes e práticas. Talvez as teorias não respondam de todo ao objeto, mas quero ressaltar que todas as teorias sofrem deste aspecto.

Sou ciente dos tiques nervosos, das piscadelas, das falsas piscadelas, das imitações, dos ensaios das imitações, que foram produzidos e interpretados, e sem os quais eles não existiriam. Apresentei aqui piscadelas de piscadelas de piscadelas, uma interpretação de segunda e terceira mão, pois pesquisar é “como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de eclipse, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não mais com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (Geertz, 1978, p.7).

Por fim, assinalo que as representações se perpetuam porque passamos a acreditar na inferioridade de certos indivíduos em relação a outros, para a sobrevivência de nossa individualidade, já que foi assim que fomos ensinados: não tolerar e desprezar o chamado diferente. No entanto, ela é mais poderosa por conseguir fazer com que os próprios indivíduos que sofrem estereotipia acreditem que são realmente inferiores.

Nogueira (1998, p.87) me faz refletir:

Até que ponto, na medida em que o negro é atravessado pelas representações depreciativas em relação ao seu corpo negro, é possível para ele, a construção de uma imagem de corpo em que a condição genérica esteja preservada? Penso que até mesmo o que por herança nos daria um sentimento de humanidade e pertencimento fica abalado quando muitos negros rejeitam sua conformação física, e se tornam desejanτες de características físicas que se aproximem “do branco”, que os “humanizem”.

A cadeia de estereótipo se revela historicamente construída, permeada por naturalizações. Assim, nesta pesquisa, estivemos com sujeitos que pensam a si próprios e aos outros. Se for verdade que há uma tendência em reforçar os estereótipos, também é correto afirmar que há todo um movimento por parte das crianças, por meio de representações re-elaboradas, de superação e questionamento dos mesmos estereótipos, conforme Bhabha (2007) isto seria o *entre-lugar*, os espaço de novas criações, novas representações. Uma pista de tal movimento, do *entre-lugar*, pode ser percebida quando as crianças associam à palavra negro termos como: humanos, criativos, amigos, inteligentes, discriminados.

É preciso perceber tanto nas representações que reforçam os estereótipos quanto nas representações que buscam superá-los a dinâmica que se faz presente em cada cotidiano escolar, numa visão não apriorística dos mesmos. Falta assumir assumir as condições de complexidade em que são produzidas as representações, individuais, coletivas e cotidianas dos sujeitos sociais que produzem este cotidiano. O campo semântico produzido pelas crianças atesta de forma contundente este fato.

E usando da arbitrariedade para “encerrar” a pesquisa deixo ao leitor a letra de uma música que faz refletir sobre o grau de estereotipia ainda existente:

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Tá todo mundo baratinado
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo

Cê ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você, todo brasileiro
Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sará crioulo
(refrão)
Sará crioulo, sarará crioulo
(Sandra Sá)

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Apresentação da pesquisadora à Instituição

Sou Karla Cristina Silva Sousa, pesquisadora do Mestrado de Educação da Universidade Federal do Maranhão e venho desenvolvendo junto às crianças um trabalho sobre as percepções destas quanto aos estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas, cujos resultados ajudarão a entender melhor alguns comportamentos que nossas crianças possuem diante de situações que envolvem conflitos étnico-raciais dentro da escola. Por tais motivos solicito a participação da Instituição como um todo: professores, alunos e demais funcionários.

Agradeço desde já a colaboração e me responsabilizo a apresentar os resultados obtidos a todos os envolvidos no presente estudo como também o sigilo do nome dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

São Luís, ___/___/___.

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Solicitação da participação dos alunos junto aos pais

Sou Karla Cristina Silva Sousa, pesquisadora do Mestrado de Educação da Universidade Federal do Maranhão e venho desenvolvendo junto às crianças um trabalho sobre as percepções destas quanto aos estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas, cujos resultados ajudarão a entender melhor alguns comportamentos que nossas crianças possuem diante de situações que envolvem conflitos étnico-raciais dentro da escola. Por tais motivos solicito a participação da Instituição como um todo: professores, alunos e demais funcionários.

Desta maneira solicito a você pai ou responsável pelo aluno a autorização para que seu filho participe desta pesquisa. Adianto que seu filho não é obrigado a participar caso você não concorde.

Agradeço desde já a colaboração e me responsabilizo a apresentar os resultados obtidos a todos os envolvidos no presente estudo como também o sigilo do nome dos envolvidos na pesquisa.

São Luís, ___/___/___.

Assinatura da pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Técnica da livre associação

1. Gostaria que você atribuísse à palavra abaixo os adjetivos ou frases que lhe vierem à mente. Pode colocar todos que vêm à sua mente em relação à palavra abaixo:

| PALAVRA | ADJETIVOS, FRASES |
|---------|-------------------|
| Negro | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

2 Agora dos adjetivos que você listou:

a) destaque apenas

4: _____

b) dos 4 escolhidos destaque

2: _____

c) dos 2 escolhidos destaque

1: _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Auto-retrato- como eu sou?

Nome: _____

Idade: _____

- 1- Faça um desenho de você e depois escreva um texto dizendo como você é, o que você gosta de fazer. Pinte seu desenho.

2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Técnica de livre associação
Rota imagética sobre o negro

1 Faça um desenho sobre como você acha que vive as crianças negras hoje no Brasil.
Pinte seu desenho. Depois faça uma pequena redação para explicar seu desenho.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2 Escreva aqui a redação sobre seu desenho

_____ *Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão.*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Técnica de livre associação
Indução de metáfora sobre a escola

1 Se sua escola pudesse ser outra coisa o que ela seria?

2 Agora desenhe de você e as pessoas na sua escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Entrevista- Discurso do sujeito (fenômeno situado)

1 A minha escola é.....

2 Minha escola significa para mim.....

3 Quando estou na escola eu me sinto.....

4 Meus amigos me apelidam de.....

5 Quando eles me apelidam eu me sinto.....

6 Quando eu vejo uma criança negra sendo maltratada eu penso.....

.....

.....

.....

.....

7 Sinto que meu professor (a) tem preconceito quando.....

.....

.....

8 Para mim as pessoas que mais sofrem preconceitos são as.....

porque.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

FUNDAÇÃO instituída nos termos da Lei nº 5.152 de 21/10/1966

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PLANILHA DE REGISTRO DE FREQUENCIA DOS TEMAS E
CONTEÚDOS REPRESENTADOS

| TEMAS | CONTEÚDOS | FREQUENCIA |
|-------|-----------|------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. **São Paulo: Vozes, 1994.**

ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações sociais e a construção da consciência histórica. **Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2005.** Disponível em <<http://www.usp.br/dissertações>>, acesso em janeiro de 2008.

ARAÚJO, Tereza C.N. A classificação de cor na pesquisa do IBGE: notas para uma discussão. **São Paulo: Cadernos de pesquisa, 1987, n.64.**

ARAÚJO E ARAÚJO. A presença de negros nas universidades. **Disponível em <<http://www.reportersocial.com.br>> , acesso em julho de 2008.**

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa, n.117, novembro/2002. p.127-147.**

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. **1996**

BAPTISTA, Maria Manuel. Estereotipia e representação social: uma abordagem psico-sociológica. **Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.**

BARTHES, Roland. O prazer do texto. **São Paulo: Perspectiva, 1973.**

BERKENBROCK, Volney J. A experiência dos orixás – um estudo sobre a experiência religiosa do candomblé. **Rio de Janeiro: Vozes, 1998.**

BERND, Zilé. Racismo e anti-racismo. **São Paulo: Moderna, 1994.**

BHABHA, Homi K. O local da cultura. **Belo Horizonte: UFMG, 2007.**

BOFF, L. A água e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras Lições sobre a Sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 2000.

_____. Sobre a Televisão. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRANDÃO, Zaia. A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Mec, 2005.

BRUSSIO, Josenildo Campos. Imagens arquetípicas na relação professor-aluno na escola: em busca de um encantamento do processo ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Maranhão, 2008.

CAMPOS, Maria Cristina de Aguiar. Manoel de Barros: o demiurgo das terras encharcadas-educação pela vivência do chão. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.usp.br/teses>>, acesso em maio de 2007.

CANTER, David. A psicologia do espaço. Londres: Architectural Press, 1977.

CAPRA, Fritjof. Sabedoria incomum. São Paulo: Cultrix, 1988

CARMO, Daniela do. O lance da cor: um estudo sobre os estereótipos em duas escolas públicas da periferia paulistana – 2000/2001. Dissertação. Universidade de Campinas. Disponível em <<http://www.unicamp.br>> acesso em 20 de janeiro de 2008.

CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar – Feusp, 1996.

_____. Antropologia das organizações e educação: um ensaio holomônico. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.

_____. Estrutura, organização e educação: o imaginário sócio-organizacional e as práticas educativas. In: Escola Brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

CASTRO, Cláudio de Moura. A escolha do tema. In: A prática da Pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

CASTRO, Mary Garcia, ABRAMOVAY, Miriam. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO-INEP, 2006.

CASCAIS, Ana Felipa Marques Vieira. Representações sociais da condição de estar estomizado por câncer. Dissertação de Mestrado. Universidade federal de Santa Catarina, 2007. Disponível em <<http://www.ufsc.br/dissertações>>, acesso em julho de 2008.

CAVALLEIRO, Eliane (org). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. 2.ed. São Paulo: s.n, 2001.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos (as) negros (as). Dissertação de Mestrado, 2003. Disponível em <<http://www.ufscar.br/teses>>, acesso em maio de 2007.

CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 2.ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1991.

DAMATTA, Roberto. A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: **desafios para a ação educativa**. In: ASSIS, Mucio, MANTOVANI DE ASSIS, Orly. Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54. 1998.

DIB, Marco Antonio. As propostas de planos nacionais de educação: um ensaio mitocrítico. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.usp.br/teses>> , acesso em 10 de março de 2008.

DURAND, G. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____ . A imaginação simbólica. Lisboa: Edições 70, 1993 (Novas perspectivas do homem, v.45).

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: Os pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1978.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: **GUARESCHI, Pedro, JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs).** *Textos em representações sociais.* 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FERNANDES, Florestan, BASTDE, Roger. *Branços e Negros em São Paulo.* São Paulo: Global, 2008.

_____. *O negro no mundo dos brancos.* São Paulo: Difel, 1972.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente – identidade em construção.* Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRANÇA, Dalila Xavier, Monteiro, Maria Benedita. *A expressão das formas indirectas de racismo na infância.* Brasília: MEC, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da sociedade patriarcal.* 50.ed. São Paulo: Global, 2005.

FRY, Peter. *Cor e estado de direito no Brasil.* In: Méndez et al (orgs). *Democracia, Violência e Injustiça.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAHAGAN, J. *Comportamento interpessoal e de grupo.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro: LTC, 1978.

_____. *Do ponto de vista dos nativos.* In: *O saber local.* Petrópolis: Vozes, 1998 (p.85-107).

GIMENES, Maria Clara Cardoso de Matos. O imaginário de um grupo de idosos com sessenta anos ou mais, que cursam licenciaturas em uma instituição de ensino superior no entorno do Distrito Federal. **Dissertação de mestrado.** Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em <<http://ibidct.br>> acesso em junho de 2007.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONÇALVES, Maria de Fátima Costa. A reinvenção do Maranhão dinástico. In: ENCONTRO DE ANTROPÓLOGOS DO NORDESTE. São Luís: ABANNE, 2003.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. 34.ed. São Paulo: FAPESP, 1999.

_____. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Preconceitos, v.6).

_____. "Raça", racismo e grupos de cor no Brasil. In: Estudos Afro-asiáticos. n. 27, Rio de Janeiro: CEEA, 1995.

GUIMELLI, Chistian. Transformação das representações sociais, novas práticas e esquemas cognitivos de base. **São Paulo: s.n., 1994.**

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. **Rio de Janeiro: DP&A, 1999.**

HARRIS, M. Raza. En ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LA CIENCIAS SOCIALES. **Madrid: Aguillar, 1971.**

HASENBALG, C.A. Discriminação e desigualdes: **racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: **evolução das condições de vida na década de 90.** Brasília: IPEA, 2001.

JODELET, Denise (org). Representações sociais. **Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.**

JESUS, Jaques Gomes. Trabalho escravo no Brasil contemporâneo: representações sociais dos libertadores. **Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2005.** Disponível em <<http://unb.br/teses>>, acesso em julho de 2008.

LANE, Silvia T. Maurer. O que é psicologia social. **1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção primeiros passos; 39).**

LEOPARDI, Marai Tereza. Metodologias de pesquisa em saúde. **2.ed. Florianópolis: UFSC, 2002.**

LIMA, Maria Manuel. Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem. **Lisboa: Aveiro, 1996.**

LIMA, M.E.O; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. In: **Estudos de Psicologia, Lisboa: 2004, p.401-411.**

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social – Educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). Representações sociais: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 411-440.

LOPES, Ademil. Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra em uma escola pública da cidade de São Carlos, Ufscar: 1995. Dissertação de Mestrado. Disponível em <<http://www.ufscar.br/teses>> acesso em 20 de junho de 2008.

LURIA, A.R. Pensamento e linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Discurso e representação ou de como os boloma de Kiriwama podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, Ruth C.L. (org). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1988 (p.127-140).

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: Guimarães, Alba Zaluar (org). Desvelando máscaras sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1990. pp. 39-61.

MARIOTTI, Humberto. As paixões do ego: complexidade, política e soliriedade. 2.ed. São Paulo: Palas Arthena, 2002.

MARTINS, Geraldo Vicente. Semiótica e imaginário. Caminhos convergentes para a apreensão do(s) sentido (s). Tese. Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.usp.br/teses>>, acesso em agosto de 2007.

MATURANA, Humberto R, VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MINAYO. Maria Cecília. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

_____ *A noção de sujeito*. In: Schnitman, Dora Fried (org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *O paradigma perdido – a natureza humana*. Sintra. Publicações Europa – América, 1991.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 3.ed. Petropolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele (org) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Mec, 2005.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações Do Corpo Negro*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em <<http://www.usp.br/teses>>, acesso em 20 de novembro de 2008.

OLIVEIRA, Rachel. *Preconceitos, discriminação e formação de professores – do proposto ao alcançado*. Tese de doutorado. Universidade de São Carlos, 2001. Disponível em <<http://www.ufscar.br/teses>>, acesso em 20 de janeiro de 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: para uma filosofia afrodescendente.** Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Márcio S.B.S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de ciências sociais*, 2008, vol.19, n.55.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como Fazer pesquisa qualitativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira & identidade nacional. 5.ed.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PADILHA, Maria Itayra. **Representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos.** Florianópolis, 2003..

PAES E BARROS, Ricardo, MENDONÇA, Rosanne. **Os determinantes da desigualdade no Brasil: a economia brasileira em perspectiva.** Rio de Janeiro: IPEA, 1996, 2.V.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia social dos estereótipos.** São Paulo: EPU, 2002.

PEREIRA, João Batista Borges. **Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo:** Pioneira, 1967.

_____. **Parâmetros ideológicos de projeto político de negros em São Paulo – um ensaio de antropologia política.** In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 1982. n.24.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relumme Dumará, 1995.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a/Assessoria internacional, 1998.

RESENDE, O. L. Vista cansada. Folha de S. Paulo, São Paulo, edição de 23 de fevereiro de 1992.

RIBEIRO, Jalila Ayoub Jorge. A desagregação do sistema escravista no Maranhão (1850- 1888). São Luís, SIOGE, 1990.

ROSEMBERG, F. Trajetórias escolares de estudantes brancos e negros. In: MEC. Educação e discriminação dos negros. Belo Horizonte, 1988.

RUIZ, M. Tereza. Racismo algo más que discriminación. s.n. 1988.

SÁ, C. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SABOIA, Ana Lúcia, OLIVEIRA, Luiz Antonio. Perfil Sócio-Econômico da população negra no Brasil: diferenças estaduais. Salvador: IPRI, 2000.

SALLES, L. M. F. A representação social da escola e dos estudos de alunos da 8ª série e 1º colegial. In: Revista Didática. São Paulo, v. 30, p. 81-96. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 11.ed. Porto: Afrontamento, 1988.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org) Superando o racismo na escola. Brasília: Mec, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Ana Célia. Estereótipo e preconceito em relação a negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau, nível 1. **Dissertação de mestrado.** Universidade Federal da Bahia, 1997. Disponível em <<http://www.ufba.br/teses>>, acesso em 16 de novembro de 2007.

_____. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED, 1995.

SILVA, Petronilha B.G. Projetos educacionais: prioridades dos brasileiros descendentes de africanos. In: Souza, V (org). **Uma dívida, muitas dívidas: os brasileiros querem receber.** São Paulo: Atabaque, 1998.

_____. O pensamento negro e educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCAR, 1996.

_____ e MONTEIRO, Hilda. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWIXZ, A, e MELO, R.R. **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas: Papyrus, 2000.

_____. A identidade da criança negra e a educação escolar. In: SEMINÁRIO CULTURA E DISCRIMINAÇÃO NEGRA NA ESCOLA. Rio Grande do Norte, 1998. disponível em <<http://ufrn.br>>, acesso em 30 de janeiro de 2007.

SILVA, Maria da Conceição. O imaginário subjacente à criação/organização, desenvolvimento atual e perspectiva de continuidade da UnATI/UCB. **Dissertação de mestrado.** Universidade Católica de Brasília, 2005. Disponível em <<http://www.ufscar.br/teses>>, acesso em agosto de 2007.

SIMÕES, A. Estereótipos relacionados com os idosos. s.l., 1985.

SOUSA, M. W. A rosa púrpura de cada dia: trajetória de vida e cotidiano de receptores de telenovela. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 1986. disponível em <[http://: www.usp.br/teses](http://www.usp.br/teses)> , acesso em 30 de agosto de 2008.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de. Limpeza de sangue e preconceito racial contra negros na América ibérica, século XVIII. In: 3º encontro escravidão e liberdade no Brasil meridional. s.n.:l.

TAJEFEL, H. Comportamento intergrupo e psicologia social da mudança. In: Silva, B.A, Vala, J., Monteiro, M., Catarro, H. (orgs) Mudança social e psicologia social. Lisboa: Horizonte, 1980.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sánchez. Antropologia, cotidiano e educação. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

VALA, J. Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum. Cadernos de Ciências Sociais, n.4, 1996.

_____. Representações sociais: para uma sociologia social do pensamento social. Lisboa: Gulbenkian, 1993.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? Rio de Janeiro: ADVIR, 1995.

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

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão.

www.ibge.gov.br, acesso em 05 de maio de 2007.

ZIZËK, S. (org.) Um Mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: **GUARESCHI, Pedro, JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs).** Textos em representações sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.