

**MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO**

**PRECONCEITOS ÉTNICO-RACIAIS  
APRESENTADOS POR ALUNOS DOS CURSOS  
INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS.**

**Orientadora: Ada Augusta Celestino Bezerra  
Co-orientadora: Alcina Manuela de Oliveira Martins**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2012**

**MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO**

**PRECONCEITOS ÉTNICO-RACIAIS  
APRESENTADOS POR ALUNOS DOS CURSOS  
INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS.**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Ada Augusta Celestino Bezerra

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2012**



*O racismo é um problema muito grave, porque não se baseia na lógica, mas em preconceitos, em emoções, para que você não possa derrotá-lo com argumentos.*

*Nelson Mandela (1995)*

Dedico

A Inteligência suprema causa primária de todas as coisas, que rege o universo com equilíbrio e amor - Deus.

A Família que escolhi amar nesta nova encarnação, pois sem ela não conseguiria superar os obstáculos que apareceram em meu caminho e chegar vencedora em mais uma etapa de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar sempre a meu lado um espírito protetor, que me inspira a fazer as coisas certas, mesmo sabendo que em alguns momentos vou cometer deslizes.

Aos meus pais, Humberto Cardoso e Cícera Francisca, que cumprem com afinco as responsabilidades assumidas para esta encarnação, zelando por todos os filhos de maneira firme e amorosa. Sou imensamente feliz por terem me acolhido, amo-os muito.

Aos meus irmãos biológicos, Henrique, Helena, Hortência, Helenízia, Helma e Helba, companheiros de estrada, grandes incentivadores do meu progresso educacional.

A meu esposo, Manoel Messias, homem que escolhi para partilhar os momentos alegres e tristes da minha vida que, da sua maneira particular de ser, me incentivou e me apoiou todas as vezes que precisei, durante essa jornada. Obrigada, eu te amo!

As minhas filhas, Máisa e Manoela, razão da minha vida, agradeço por compreenderem a minha ausência em alguns momentos que se fizeram necessários.

Agradeço com extremado reconhecimento e respeito à minha Orientadora Professora Dra. Ada Augusta Celestino, por ter sido firme, mas sempre com muita delicadeza na condução deste trabalho, mostrando a importância do respeito à diversidade e solidariedade humanas aliadas ao desejo de uma Escola Pública de qualidade.

A maravilhosa Professora Dra. Alcina Manuela, que como um anjo surgiu na etapa final, para com sua sabedoria e experiência profissional auxiliar no fechamento deste trabalho como Coorientadora, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao Professor Dr. Oscar, figura importantíssima neste mestrado, ao qual agradeço pelas importantes contribuições para melhor elaboração e construção do texto desta pesquisa.

Aos professores (as) do Mestrado em Educação que nos mostraram novos caminhos a seguir, contribuindo para que hoje eu saiba mais do que sabia e também tenha mais dúvidas e incertezas, mas muito mais vontade de continuar esta caminhada.

As minhas primas, Ana Paula e Carina, irmãs de coração, também incentivadoras do meu progresso educacional, meu muito obrigado.

Aos companheiros do curso de mestrado, que batalharam juntos comigo durante os módulos ministrados e não desistiram, somos vencedores.

A amiga, (irmã, mãe) de outras vidas, pois só isso justifica o amor que brotou em meu coração por você, Maria Helena Alves, pelo apoio, amizade e companheirismo.

Aos amigos especiais Milton Canuto, Rose Cabral e Helena Oliveira, grandes incentivadores, companheiros fieis.

A nova e grande amiga Vânia Lúcia, pelo carinho e dedicação com que se debruçou na organização e formatação dessa dissertação nos momentos mais críticos.

A minha amiga Rita de Cássia, parceira querida de universidade, obrigada por existir e me incentivar.

Aos companheiros do Instituto Federal de Sergipe, que de uma forma ou de outra acabaram ajudando na construção desse trabalho.

Aos alunos dos Cursos Integrados, pela contribuição espontânea no preenchimento dos questionários aplicados.

Ao Diretor do IFS - Campus Aracaju, Fernandes Barbosa, pela autorização da pesquisa de campo.

As Organizadoras do Mestrado em Aracaju, Laura, Laís e Angélica, pela paciência e incentivos sempre presentes.

Ao professor, amigo e atual Reitor do IFS, Ailton Ribeiro de Oliveira, grande incentivador do Ensino Público de qualidade para que os filhos (as) das classes trabalhadoras possam continuar sonhando com um futuro melhor.

## RESUMO

Questões relacionadas à discriminação racial e educação tem sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, favorecendo a abertura de espaços para discussões e busca de alternativas para minimizar o preconceito étnico-racial nas escolas. Desse modo, partindo-se da convicção de que o preconceito, usualmente incorporado e acreditado, é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, o presente estudo teve como principal objetivo investigar junto aos alunos dos cursos integrados do IFS – Campus Aracaju- a atribuição de algumas características positivas ou negativas a pessoas com base nos estereótipos raciais, a fim de se orientar práticas pedagógicas docentes na superação de preconceitos e construção de valores. Utilizou-se, neste trabalho, a abordagem de pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa, com orientação bibliográfica, tendo o questionário como instrumento para coleta e análise de dados. Participaram da pesquisa 205 alunos, dos quais 85 (41,46%) são do sexo feminino, com idade variando entre 14 e 19 anos (Média= 16,04), e 120 (58,54%) do sexo masculino, estes apresentando idades situadas entre 14 e 21 anos (Média= 16,26), discentes dos Cursos Técnicos em Química, Eletrotécnica, Edificação, Informática e Eletrônica. Os resultados apontam que, na vivência do ambiente escolar, podem ser percebidos os mesmos preconceitos que prevalecem na sociedade, de onde se conclui que é necessária a adoção de novos métodos didáticos e práticas docentes que contemplem, com efetividade, esta problemática, de modo a fomentar a construção de uma sociedade menos desigual.

**Palavras-chave:** Preconceito Étnico-Racial; Discriminação; Cultura; Educação.

## ABSTRACT

Issues related to racial discrimination and education has been the subject of a growing number of publications and studies, favoring the creation of spaces for discussion and search for alternatives to minimize bias in racial-ethnic schools. Thus, starting from the conviction that prejudice, usually built and believed, is the central spring and most effective player of discrimination and exclusion, this study aimed to investigate with the students in integrated courses of IFS - Campus Aracaju-allocation of some positive or negative characteristics to people based on racial stereotypes in order to guide pedagogical practices teachers in overcoming prejudices and building values. It was used in this work, the research approach is qualitative and quantitative-oriented literature, with the questionnaire as a tool for collecting and analyzing data. The participants were 205 students, of whom 85 (41.46%) were female, aged between 14 and 19 years (Mean = 16.04) and 120 (58.54%), presenting these ages are between 14 and 21 years (Mean = 16.26), students males in Courses technical Chemistry, Electrical Engineering, Construction, Computing and Electronics. The results show that, in the experience of the school environment may be perceived the same prejudices that prevail in society, which concludes that it is necessary to adopt new teaching methods and teaching practices that address, with effectiveness, this issue, so encourage the construction of a less unequal society.

**Keywords:** Ethnic and Racial Prejudice; Discrimination; Culture; Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
ENEM- Exame nacional do Ensino Médio  
FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
IFS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/SE  
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PME – Pesquisa Mensal de Empregos  
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PROEJA - Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos  
UNESCO - Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas  
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - Contextualização Histórica das Relações Étnico-raciais.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Raça e etnia: conceitos e enfoques .....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.1 Racialismo.....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.2 Racismo.....</b>	<b>28</b>
<b>CAPÍTULO II - Racismo à Brasileira .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Sistema Brasileiro de Classificação Racial.....</b>	<b>39</b>
<b>2.2 Preconceito Racial e o Contexto Brasileiro.....</b>	<b>43</b>
<b>CAPÍTULO III- Questão Étnico-Racial.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Representação Social da Escola.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2 Relações Étnico-Raciais e a Educação.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3 Papel da Escola na Desconstrução do Preconceito Étnico-racial.....</b>	<b>58</b>
<b>CAPÍTULO IV – Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Metodologia .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1.1 Tipo de Pesquisa.....</b>	<b>67</b>
<b>4.1.2 Participantes.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1.3 Campo de Pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>4.1.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1.5 Procedimentos para Coleta e Análise de Dados.....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO V- Análise e Apresentação dos Resultados.....</b>	<b>73</b>
<b>5.1 Identificação Pessoal e Pertinência a uma Determinada Cor.....</b>	<b>74</b>
<b>5.2 Significados do Preconceito Étnico-Racial conforme Categorização.....</b>	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>98</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>I</b>
<b>APÊNDICE A- Solicitação p/ realização da pesquisa.....</b>	<b>ii</b>
<b>APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>iii</b>
<b>APÊNDICE C- Questionário dos Alunos.....</b>	<b>iv</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO 01-</b> PRECONCEITO DE ORIGEM E DE MARCA.....	45
<b>QUADRO 02 –</b> CLASSES TEMÁTICAS.....	72
<b>QUADRO 03-</b> AUTODECLARAÇÃO DE COR P/SEXO E IDADE.....	75
<b>QUADRO 04 –</b> AVALIAÇÃO DA APARÊNCIA FÍSICA.....	78
<b>QUADRO 05-</b> CARACTERIZAÇÃO DO ATRIBUO MAIS FORTE DE ACORDO COM SEXO E COR DO PESQUISADO.....	80
<b>QUADRO 06-</b> DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS P/ PERCEPÇÃO SOBRE A CAPACIDADE DE MATAR E ROUBAR.....	82
<b>QUADRO 07 –</b> CAPACIDADE INTELECTUAL NA AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	84
<b>QUADRO 08 –</b> PREFERÊNCIAS INTELECTUAIS INDICADAS PELAS ALUNAS AOS ESTEREÓTIPOS.....	85
<b>QUADRO 09 –</b> CLASSIFICAÇÃO SOCIECONÔMICA REALIZADA SEGUNDO OBSERVAÇÃO DOS RESPONDENTES BRANCOS E NEGROS.....	87
<b>QUADRO 10 –</b> CATEGORIAS PROFISSIONAIS NA VISÃO DOS ALUNOS AUTODECLARADOS AMARELOS E PARDOS.....	87
<b>QUADRO 11-</b> QUALIDADES POSITIVAS E NEGATIVAS IDENTIFICADAS NOS GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS.....	89

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 01 – PRECONEITOS EM RELAÇÃO AOS ESTEREÓTIPOS.....</b>	<b>78</b>
<b>GRÁFICO 02 – PERCENTUAL DE CORRELAÇÃO ENTRE FORÇA FÍSICA E ESTEREÓTIPOS.....</b>	<b>80</b>
<b>GRÁFICO 03 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS P/ ESCOLHA DE AUSÊNCIA DE VALORES MORAIS EM FUNÇÃO DA PERTENÇA RACIAL.....</b>	<b>81</b>
<b>GRÁFICO 04 – DISTRIBUIÇÃO DA QTD. DE ALUNOS POR IDADE EM RELAÇÃO À ATRIBUIÇÃO DA CAPACIDADE P/ MATAR E ROUBAR AO INDIVÍDUO BRANCO.....</b>	<b>83</b>
<b>GRÁFICO 05 – TENDÊNCIA INTELLECTUAL RECONHECIDA PELOS ALUNOS.....</b>	<b>84</b>
<b>GRÁFICO 06 – IDENTIFICAÇÃO FEITA PELAS ALUNAS SOBRE A CAPACIDADE INTELLECTUAL RELATIVA AOS ESTEREÓTIPOS.....</b>	<b>85</b>
<b>GRÁFICO 07- QUANTIDADE DE ALUNOS POR ATRIBUIÇÕES SOCIAIS AOS REPRESENTANTES DOS GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

*É preciso amar as pessoas como se não houvesse cor, raça, sexo, credo, opção sexual...*

**MARIA HELOISA**

No decorrer da história da humanidade, os indivíduos tenderam a utilizar as diferenças de aparência para supor a origem dos indivíduos, tendo-se, como exemplo mais emblemático deste fato, a presunção de que as pessoas de pele escura são descendentes de africano, quando, no entanto, encontram-se populações com tais características na Ásia, Austrália e no sul da Índia. Essa tendência de categorizar pessoas tem causado genocídios, sofrimento e intolerância por ser comum ocorrer associação de características fenotípicas ao ‘status’ social, assim como de rótulos que fazem julgar, diante das diversidades físicas, a origem dos indivíduos e sua suposta inferioridade ou superioridade biológica, conforme visto no extermínio, sem grandes dificuldades para justificá-lo, de mais de seis milhões de pessoas da raça judia, na Segunda Guerra Mundial, e da raça negra, entre o século XVI e XIX, de acordo com os esclarecimentos de Cavalli-Sforza e Cavalli-Sforza (2002), os quais ensinam que:

“Em sango, uma língua da África Central, Zo we Zo, significa um homem é um homem. Uma pessoa é uma pessoa: todo ser humano é igualmente digno. Esta verdade está ofuscada nestes tempos pela devastação de países pela violência racial, pelos genocídios, pelas guerras econômicas religiosas, pelas contendas seculares”  
(Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 2002, p. 15).

Desse modo, adentrou-se no século XXI, que trouxe em seu bojo o fenômeno da globalização e pós-modernidade, caracterizado por profundos desenvolvimentos e transformações que vem acontecendo no campo tecnológico, na produção econômica, na cultura, nas formas de sociabilidade, na vida cotidiana e na vida política, sem que se tivesse conseguido reduzir a desigualdade étnico-racial. A sociedade brasileira, por exemplo, que se distingue por sua pluralidade étnica, produto de um processo histórico que inseriu, em um mesmo cenário, três grupos distintos, portugueses, índios e negros de origem africana, cujo contato favoreceu o intercuro destas culturas levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, tem esta unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade.

O encontro dessas etnias provocou, diante das diferenças acentuadas, a formação de uma hierarquia de classes que deixava clara a distância entre colonizadores e colonizados, fazendo com que o racismo se manifestasse de uma forma peculiar, correspondente à disposição cultivada por uma elite branca, enquanto idealizadora das relações raciais da

população e responsável pela construção da identidade nacional sob os valores da discriminação racial (Cruz & Santos, 2005).

Nesse contexto, os índios e, especialmente, os negros permanecem em situação de desigualdade, localizando-se na marginalidade e exclusão social, que compreendida nas dimensões econômica, política e cultural, torna-os alheios ao exercício pleno da cidadania, pois imbricados nos conceitos de raça e etnia encontra-se o preconceito racial, a discriminação racial e a segregação, que são maneiras de se expressar o racismo, além de corresponder a diferentes graus de violência. Se por um lado, o preconceito, como a forma mais comum e frequente, envolve um sentimento ou uma ideia onde se faz presente uma visão congelada, estereotipada de características individuais ou grupais que correspondem a valores negativos, a discriminação, não necessariamente abrange marginalização, mas o tratamento inferior por ações, silêncio e/ou distanciamento, enquanto a segregação diz respeito ao ato de separar diferentes raças uma das outras nas mesmas instituições, lugares e responsabilidades, (Cavalleiro, 2002).

À luz da perspectiva de Camino e Pereira (2000), o preconceito racial é entendido como resultante de crenças, normas e valores sociais, como fatores ideológicos influenciadores do comportamento segregador e, sobretudo, como o produto das relações de poder entre grupos. Para os autores, tais relações geram representações ideológicas que justificam os processos de discriminação contra grupos minoritários, ressaltando que num país onde a escravidão é formalmente proibida, mas a dominância econômica faz parte da lógica do capitalismo, os sentimentos abertamente depreciativos em relação, sobretudo, aos negros e que foram criados principalmente na época da escravidão, estão se transformando em atitudes mais sutis, muito embora ainda reforcem a divisão dos indivíduos em categorias aceitáveis e não aceitáveis socialmente.

As modificações de novas formas de expressão do preconceito racial recolocaram-no como um problema social, que deve ser debatido e tratado abertamente na busca por soluções, haja vista que, no caso do Brasil, a questão racial é uma das principais, se não a principal, causas de disputas e conflitos. Estudos como os realizados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas [IPEA] comprovam que apesar de não haver no país uma política positivada de ‘apartheid’, o segmento negro da população sofre severas restrições no que tange ao acesso a bens materiais e serviços públicos, conforme dados referentes a 2007, os quais mostram que os negros, 49,8% da população, correspondem a 67% das pessoas situadas na faixa dos 10% mais pobres do país, número que atinge 21% quando se consideram os 10%

mais ricos. Nesse mesmo ano, enquanto 20% da população branca situavam-se abaixo da linha de pobreza, este número entre os negros era de 41%; em situação de indigência, 6% eram brancos contra 17% de negros: “isso significa 20 milhões a mais de negros pobres do que branco e 9,5 milhões de indigentes negros a mais do que brancos” (Pinheiro, 2008, p. 33).

De igual modo, Ricardo (2001) afirma que a intolerância é uma idéia inesgotável na sociedade nacional, levando a classe dominante a praticar um tipo de ‘apartheid’ forçando um isolamento ao indígena, constando-se, então, que este grupo foi e ainda é vítima do preconceito e de sua expressão, ressaltando o autor que por conta da discriminação, no estado do Acre, algumas tribos isoladas estão sendo expulsas de suas terras, e seu povo, exterminado. O quadro nacional apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], em 2005, mostra que cerca de 200 povos indígenas, somando um total de 734 mil índios, o que não ultrapassa 5% de toda a população nacional atual, reside em território brasileiro, distribuindo-se em várias regiões e falando 180 línguas distintas.

Assim, nas últimas décadas, a problematização sobre as questões raciais tem se ampliado progressivamente no âmbito da sociedade brasileira, aumentando o número de estudos e divulgações de trabalhos que exploram esta temática nos mais diversos campos. Nesse sentido, uma pesquisa realizada, em 2009, pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas [FIPE] a pedido do Ministério da Educação [MEC], indicou que 94,2% dos entrevistados têm preconceito étnico-racial, sendo que 95,3% admitem que desejam manter distância dos índios, enquanto 90,9% dos negros. Baseado em entrevista com mais de 18,5 mil alunos, pais e mães, diretores, professores e funcionários de 501 instituições de ensino público em todo o país, o estudo concluiu que as escolas são ambientes onde o preconceito é bastante disseminado entre todos os atores, fato que trouxe preocupação ao MEC que demonstrou a necessidade de se melhorar o espaço escolar mediante o desenvolvimento de ações de respeito à diversidade.

A propósito, cabe ressaltar que se tomando como parâmetro os dados anunciados sobre o analfabetismo pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2009), verifica-se que os índices, neste aspecto, são permanentemente elevados, pois o país detém a taxa de 9,7% de analfabetos com idade igual ou superior a 15 anos que, em números absolutos, corresponde à 18.600.000 brasileiros, aproximadamente, encontrando-se na variável cor ou raça acentuada distorção, considerando-se que o contingente da raça preta ou parda apresenta apenas 6,3 anos de escolaridade acumulada, enquanto a branca já acumula, em média, 8,1 anos de escolaridade. Nessas informações, é notório também que as piores

condições educacionais são encontradas entre a população nordestina da zona rural, onde um quarto da população é de analfabetos, e a população negra, demonstrando que estas faixas populacionais ainda não foram alcançadas, de fato, pela dita política de inclusão social.

A partir dessas estatísticas, o Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] divulgou o relatório denominado Situação da Infância e da Adolescência Brasileira/ 2009, no qual são analisadas as desigualdades que impedem o acesso das parcelas mais vulneráveis da população brasileira ao direito de aprender, sobretudo nas regiões do semiárido, da Amazônia Legal e nas comunidades populares dos centros urbanos. Esse relatório destaca ainda que, para que os avanços conquistados pelo País alcancem todas e cada uma das crianças e adolescentes, são necessárias a criação e a implementação de políticas públicas que tenham como resultado a efetiva redução das desigualdades em todas as suas dimensões, além de considerar, ao mesmo tempo, que é fundamental a continuidade e o fortalecimento das articulações entre ações governamentais e sociais para superação das barreiras existentes.

Tem-se, por conseguinte, que a valorização da diversidade é condição ‘sine qua non’ para o desenvolvimento efetivo dos cidadãos e das cidadãs, sendo possível afirmar, em uma primeira análise, a importância da escola que, enquanto palco de diferenças, permite ao aluno relacionar-se diariamente com os outros, distante do controle familiar. Entretanto, “se a questão da diferença é fundamental para [entender] as relações que ocorrem na escola, por ser um espaço de sociabilidade e de práticas culturais, muitas vezes essas práticas acabam traduzidas em estereótipos e preconceitos” (Vianna & Ridenti, 1998, p. 96), haja vista que esta pode contribuir tanto para a celebração como para a negação da diversidade.

Dessa forma, o estudo da interface racismo e educação oferece uma possibilidade de se colocar, em um mesmo cenário, a problematização de duas temáticas de inquestionável importância, pois, ao contemplarem-se as relações étnico-raciais dentro do espaço escolar, indaga-se até que ponto a escola está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a preservar a diversidade cultural, tornando-se, em decorrência, responsável pela promoção da equidade.

Inicialmente, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa recebeu influência decisiva da biografia pessoal da autora, no que se refere a ter sido vítima de preconceito racial, presenciando e sendo protagonista em episódios que a marcaram por se constituírem experiências dolorosas. Sentindo-se violada em seus direitos humanos básicos, a pesquisadora, por entender que todos os homens são livres e iguais em dignidade e direitos, encontrou nestes pressupostos o incentivo e a necessidade imperiosa de proceder a uma

investigação acerca do preconceito étnico-racial no âmbito escolar, por considerar seu dever, enquanto profissional da educação, de assumir responsabilidade no processo de combater o racismo e discriminações, colaborando para a compreensão de que todos devem ser aceitos de forma idêntica, logo, merecedores de respeito. Além disso, a discussão da temática revela complexidade, riqueza de possibilidades de enfoque, a partir da percepção de que não se consegue desvincular a raça ou etnia de todos os demais aspectos constituintes das pessoas, mesmo sendo a herança genética intrínseca, e não externa.

Reconhecendo-se que existe um longo período a ser percorrido para que a sociedade brasileira obtenha uma política educacional efetivamente universalizante e democrática, a pesquisa, buscando investigar a questão junto aos alunos dos cursos integrados do Instituto Federal de Sergipe- IFS- Campus Aracaju, tem como objeto de estudo os preconceitos étnico-raciais, orientando-se pelo objetivo central de mensurar atitudes preconceituosas dos referidos atores escolares, de forma a produzir subsídios informacionais que indiquem a dimensão e a complexidade do problema, qual seja a persistência de conceitos discriminatórios geradores de desigualdades, devidas a diferenças de raça/etnia, no campo educacional. Por conseguinte, a metodologia configura-se como pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando-se do questionário como instrumento para coleta de dados, e da revisão bibliográfica pertinente ao tema.

Assim, em meio a leituras e exploração do campo empírico da investigação, o projeto inicial desenhado foi se tornando mais específico, apresentando-se, como resultado deste amadurecimento, a presente dissertação, a qual se encontra dividida em cinco capítulos e seus desdobramentos, com a finalidade de mostrar o desenvolvimento das discussões e as análises propositadas a partir da Introdução, onde estão contidas as informações importantes para situar a pesquisa: a escolha do tema, os sujeitos e a opção metodológica aplicada durante a coleta de dados.

No Capítulo I- **Contextualização Histórica das Relações Étnico-raciais**- estão registrados os marcos históricos e conceituais acerca da temática, procurando-se analisar de que maneira as teorias raciais e as definições de raça e etnia, introduzidas no Brasil, concorreram para a formação de um pensamento racista no país e orientaram a construção da identidade nacional brasileira.

O Capítulo II aborda as especificidades do **Racismo à Brasileira**, utilizando-se, para tanto, das categorias empregadas por Oracy Nogueira para distinguir preconceito racial de marca e de origem, dentro de um quadro de referência para interpretação e comparação do

sistema de relações raciais no Brasil, de maneira a identificar sua lógica e funcionamento em decorrência da intensidade da cor do indivíduo. Nesse capítulo também é tratado o período escravista, o modelo brasileiro de relações raciais, o mito da democracia racial, a miscigenação, a invisibilidade do racismo como um dos maiores obstáculos à sua compreensão e enfrentamento, assim como para a implementação de políticas públicas igualitárias.

O Capítulo III trata da **Questão Étnico-racial** como um desafio para a educação, trazendo-se o foco para a importância do reconhecimento dos valores e princípios na escola, com base na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96-, a qual trata, dentre outros aspectos, da formação da cidadania visando destituir qualquer forma de preconceitos ou discriminações que alterem a dignidade humana.

No Capítulo IV- **Processos Metodológicos** - estão descritos os procedimentos de pesquisa, os quais envolvem desde o contato com os participantes através do questionário, enquanto método adotado para a coleta dos dados, até o processo utilizado para a análise dos dados.

No Capítulo V, **Análise e Apresentação dos Resultados**, os dados estão articulados com a produção teórica utilizada para se empreender a análise do presente estudo, apresentando-se dados quantitativos sobre a presença do racismo étnico-racial no ambiente escolar selecionado, assim como a realização da análise qualitativa da amostra.

As **Considerações Finais** contêm o posicionamento da autora de acordo com o trabalho realizado.

As citações e as referências bibliográficas seguem as normas APA.

## **CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

*Precisamos entender melhor como o racismo opera, desvendando suas raízes intelectuais e demonstrando ponto por ponto a sua dinâmica e metamorfose contemporânea a fim de desenvolver novas estratégias para combatê-lo.*

Kabengele Munanga (2003)

Na concepção de Sodré (1999) a identidade do sujeito é dada a partir do reconhecimento do outro, sendo “um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela inserção de sua história individual com a do grupo onde vive” (p. 34). Não existiria, então, uma identidade estável que constitui o sujeito, mas uma dinâmica de integração do sujeito ao grupo, da interiorização de comportamentos, costumes, atitudes de padrões encontrados no ambiente familiar e social, ou seja, a identidade surge através da relação com o outro, com o diferente, o que

“implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e assim, sua “identidade” – pode ser construído”. (Hall, 2000, p. 110)

A formação da identidade do indivíduo está relacionada às características atribuídas pela sociedade e à maneira como esta assimila tais informações, configurando-se, portanto, como uma trajetória cultural, e não biológica. Distintas sociedades, em diversos momentos históricos do percurso da humanidade, pretenderam buscar moldar os indivíduos de seu grupo e a estabelecer um padrão ideal almejado por todos, sendo este um processo intrinsecamente relacionado à disputa pelo poder por diferentes grupos que alcançaram a dominação sobre os demais (Cavalli-Sforza & Cavalli-Sforza, 2002).

De acordo com esses autores, na Antiguidade Clássica, as relações eram sempre entre vencedor e cativo, independentemente da raça, onde, muitas vezes, os povos guerreavam entre si com a finalidade de tornar o vencido prisioneiro daquele que fora vitorioso. Nesse contexto, os gregos consideravam bárbaros, significando gaguejantes, todos aqueles que não fossem gregos, nem falassem sua língua, diferenciando-os e hierarquizando por serem caracterizados como não civilizados. Já na Idade Média, o viés do preconceito era religioso, sendo os não cristãos perseguidos com o objetivo claro de manter o poder na mão da Igreja Católica que, sustentada na crença da origem única de humanidade- tese monogenista da criação do homem- e na ideia da conversão, apontava com a possibilidade de transformação do bárbaro, ou antítese do cristão, às concepções da religião, impondo-lhe o sinônimo de pagão como designação de um tipo culturalmente definido, sem referências fenotípicas (Seyferth, 2002).

Com o advento do Renascimento, a agricultura ficou em segundo plano, passando o dinheiro a assumir a liderança na ordem dos valores, pois só ele podia ser aplicado nas mais variadas atividades lucrativas, processo que teve como consequência a consolidação do sistema capitalista. Em tal cenário, em meados do século XIV, a Europa iniciou sua caminhada em direção à conquista econômica e tecnológica de diversos continentes, possibilitada pela descoberta de novas rotas marítimas. Os europeus, para justificar essa dominação e defender a riqueza, denominaram-se representantes de uma civilização culta e superior, motivo pelo qual reinstalaram o trabalho escravo, desaparecido desde o século V, ancorando suas justificativas, para explicar a exploração e o tratamento desumano, na cor da pele dos indivíduos não brancos que encontravam nos territórios dominados, mediante a difusão do mito de que estes eram de raças inferiores e precisavam ser civilizados, conforme esclarece Olson (2002).

A expansão mercantilista européia incorporou e subordinou novos territórios que, além de possibilitar a abertura de novos mercados, deveriam fornecer matéria-prima e produtos agrícolas à metrópole, encontrando no escravismo a fórmula para explorar as terras americanas, onde se criou um sistema econômico baseado na extração e exploração em larga escala das riquezas naturais destas colônias. Na chegada às Américas, os europeus encontraram um continente habitado por diversos povos que desconheciam, colocando “em dúvida o conceito de humanidade até então conhecida nos limites da civilização ocidental” (Munanga, 2003, p. 31), produzindo enormes desafios no que diz respeito à integração dos novos povos, do novo mundo e, para enfrentá-los, buscaram explicação na teologia e nas Escrituras, que tinham o monopólio da razão e da elucidação.

Além disso, na Península Ibérica, as concepções raciais eram sustentadas pelo Estatuto ‘Puritate Sanguinis’ que se constituía em

“... uma sucessão de normas jurídicas, reais e eclesiásticas, instituídas na Espanha no século XV e, posteriormente, em Portugal, onde vigoraram do século XVI ao século XVIII. No contexto do Estatuto, negros e mulatos [judeus, mouros], entre outros, são considerados como portadores de ‘sangue infecto’, o que lhes vedava o acesso à nobreza, aos cargos públicos e a outros privilégios” (Pinto, 1995, p. 14).

O referido Estatuto, usado na Europa para distinguir entre os cristãos e os não cristãos, quando exportado para as colônias, passou a ser utilizado para os novos povos encontrados pelos portugueses e espanhóis que, na colonização ibérica, eram os negros, mulatos e indígenas. Assim, inicialmente, houve a tentativa de se escravizar os índios, mas diante da baixa densidade desta população aliada às epidemias as quais estavam sujeitos, e às campanhas contrárias a esta prática, ficaram reduzidas as possibilidades e a rentabilidade de tal mão de obra, predominando, conseqüentemente, a escravização de africanos, seu tráfico e comércio (Azevedo, 1987). Entre 1550 e 1850, com o desembarque nas Américas de, pelo menos, dez milhões de africanos escravizados, oriundos de diversas regiões entre Angola e Costa do Marfim, dos quais 40% ficaram no Brasil, consolidou-se o sistema escravista, de acordo com Moura (1972, 1988).

Desse modo, durante quase quatro séculos da história brasileira, os trabalhadores escravizados foram os principais produtores da riqueza que sustentou o desenvolvimento nacional e as fortunas da metrópole, contribuindo para o surgimento do capitalismo industrial na Europa. Bento (2008) salienta que autores como Raymundo Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, dentre outros, justificaram a escravidão dos negros conferindo à abordagem um ‘status’ científico, apoiando suas teses em pesquisas na área da Biologia<sup>1</sup> e Antropologia Física, que criaram a ideia de raça baseada na investigação das diferenças físicas.

Contrapondo-se às essas tendências que concebiam o negro como um ser estranho e, conseqüentemente, estigmatizado, Freyre (2003) relata a importância do antropólogo Franz Boas, que separa os traços de raça e herança genética da influência cultural e do meio em que se vive, dentro das relações sociais.

“Foi o estudo de Antropologia, sob a orientação do professor Boas, que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor, separados dos traços de raça e os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura, a discriminar os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio”.  
(Freyre, 2003)

---

<sup>1</sup> Com base nos estudos darwinianos publicados na obra *A origem das espécies*, realizados com animais e vegetais, pensadores, como o francês Joseph-Auguste de Gobineu, o alemão Richard Wagner e o inglês Houst Stewart Chamberlain, utilizavam a teoria da seleção natural para tentar explicar a sociedade humana, concluindo que alguns grupos humanos eram fracos – dominados – e outros fortes, os dominadores.

Assim sendo, embora as diferentes sociedades humanas tenham, em diversos momentos históricos, produzido e utilizado sistemas para distinguir e hierarquizar ‘nós’ e ‘outros’, o termo raça e sua conceituação, com a conotação de diferenciação endodeterminada – biológica- entram no repertório ocidental no século XIX.

## 1.1 RAÇA E ETNIA: CONCEITOS E ENFOQUES

Vários pesquisadores, entre os quais destacamos Munanga(2003), têm tratado o percurso histórico do conceito de raça no ocidente e como a ele foram associados diferentes sentidos.

“Como a maioria dos conceitos, o de raça tem campo semântico e uma dimensão temporal e especial... O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que as governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é étnico-semântico, político-ideológico e não biológico”. (Munanga, 2003, pp. 31-36)

Do ponto de vista etimológico, alguns pesquisadores apontam que o conceito raça originou-se do vocábulo italiano ‘razza’, por volta do século XV, que significava o conjunto de indivíduos de uma espécie animal ou vegetal com características constantes e transmitidas aos descendentes, considerado um termo proveniente do latim ora como ‘generatio’, geração, ora ‘ratio’, natureza, motivo, causa, categoria, espécie, sorte (Munanga, 2003). Dentre outros estudiosos, Imanuel Geiss (1988 citado por Hofbauer, 2004, p. 52) assinala que o conceito raça

“deriva da palavra árabe ‘ra’s’, que significa cabeça, chefe do clã (e não como se lê frequentemente, do substantivo latino ‘ratio’) e foi introduzido na Península Ibérica na época da reconquista (não antes do século XIII). Num primeiro momento, nobres portugueses e espanhóis recorriam ao termo (‘raça’) para – de forma semelhante ao uso árabe-beduíno - destacar sua origem” (Hofbauer, 2004, p. 52).

Nos primórdios de sua história, o conceito raça não apresentava uma diferenciação entre grupos humanos de acordo com a cor de pele ou algum outro critério fenotípico, sendo incorporada devido a circunstâncias políticas, econômicas e culturais, como se verificou, no decorrer do século XVI, quando o termo entrou em circulação no vocabulário europeu, mais especificamente na língua inglesa, passando a atuar na configuração das classes sociais, legitimando as relações de dominação de um grupo sobre outro, neste caso, dos descendentes da raça Germânica sobre os da raça Normanda (Miles, 1982).

“A origem da palavra ‘raça’ na língua inglesa pode ser remontada a 1508; e durante quase todo o século XVI era usada apenas para referir-se a uma classe de pessoas ou coisas, sem a conotação de que essas classes ou categorias eram biologicamente distintas. Durante o século XVII, alguns ingleses, interessados em suas origens históricas, desenvolveram a ideia de que eram descendentes da raça Germânica e que a invasão Normanda no século XI teria acarretado o domínio dos Saxões por uma ‘raça estrangeira’. Esta interpretação da história deu origem à concepção de ‘raça’ no sentido de linhagem”. (Miles, 1982, p. 11).

No latim medieval até o século XVII, conforme esclarece Munanga (2003, p. 01), “o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características em comum”. O autor salienta, ainda, que foi o francês François Bernier quem, em 1684, iniciou uma utilização do termo no “sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastada, denominados raças” (p. 01) e, com este sentido, no transcurso daquele século, a cor da pele passou a ser usada como um dos marcadores fundamentais para a classificação da espécie humana.

As raças, de acordo com Johann Friedrich Blumenbach (1795 citado por Oliveira, 2002, p. 58), “eram de cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. Essa classificação considerava a região geográfica originária dessas raças e a cor da pele”. Parte dessa terminologia é adotada no Brasil e em outros países do mundo.

Outros sentidos do conceito de raça, que se desenvolveram no final do século XIX e início do século XX, tiveram em comum a inferiorização daqueles que eram considerados

diferentes, designados em um grupo biologicamente distinto ao qual corresponderiam certos atributos morais, surgindo, neste contexto, a concepção de que a espécie humana consistiria em um conjunto de diferentes raças identificadas pelo fenótipo e classificadas dentro de uma hierarquia entre raças inferiores e raças superiores.

“No século XVIII, a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças... no século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc. para aperfeiçoar a classificação” (Munanga, 2003, p.34)

Michael Banton (1977 citado por Guimarães, 1999, p. 21), menciona que, sob a influência das teorias poligenistas, as quais defendem múltiplas origens do homem, no século XIX, o conceito de “raça passou a ser usado no sentido de tipo, designando espécies de seres humanos, distintas tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental”, identificando, ainda, o citado sociólogo, que esta teoria da tipologia racial foi introduzida no princípio dos estudos das relações raciais, porque embora fosse uma teoria sobre a raça, sustentava que a natureza das raças determinava as relações entre elas. Desse modo, estabeleceu-se uma escala de valores entre as chamadas raças, “erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (Munanga, 2003, p. 35).

Entretanto, durante o início do século XX, a Sociologia desenvolveu um novo conceito de raça, agora em seu próprio campo e, em decorrência, fora da Biologia. Criticando o reducionismo biológico do conceito até então vigente sobre raça, Park (1950) iniciou uma nova fase de teorias raciais, cunhando deste modo, o campo de estudos das relações raciais nas Ciências Humanas e Sociais, definindo-o como sendo o estudo das

“relações existentes entre as pessoas diferenciadas por marcas de descendência racial, que ocorrem, particularmente, quando essas diferenças entram na consciência individual e grupal... relações raciais, nesse sentido, não são as relações que existem entre indivíduos de diferentes raças, mas entre indivíduos conscientes dessas diferenças... Assim, as relações raciais poderiam incluir, portanto, todas aquelas situações em que algum equilíbrio relativamente estável entre o resultado da competição racial e o resultado da ordem social

tenham se tornado fixas no costume e na tradição.”  
(Park, 1950 citado por Rocha, 2005, pp. 81-82)

Nesse caso, para o autor, as relações raciais são aquelas em que os atores sociais fixam significados de diferenças ou marcas raciais para distinguir indivíduos ou grupos. A marca da diferença racial, segundo Park (1950), é a cor da pele, sugerindo que os atores sociais têm consciência racial nos moldes de uma consciência de classe ou casta.

Com o surgimento do nazismo e do fascismo e o massacre dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, acontecida no período entre 1939-1945, intensificou-se o debate sobre a definição de raça e o campo de estudos das relações raciais por sociólogos, antropólogos, biólogos e psicólogos, inclusive com uma série de encontros acontecidos em 1947, 1951 e 1964, promovidos pela Organização das Nações Unidas [ONU], por meio da Organização para a Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas [UNESCO] com o objetivo de discutir o conceito e contribuir para a prevenção de conflitos raciais. Após tais encontros, a discussão entre sociólogos e antropólogos acabou por impulsionar o desenvolvimento de dois campos de pesquisa: o estudo das relações raciais e o estudo das relações étnicas. Os argumentos que sustentam a cisão vão desde as conotações negativas até a distinção conceitual de raça que reside na interpretação das pertencas, fundada na origem e marca fenotípica, enquanto a base para grupo étnico ampara-se na crença subjetiva da origem, tendo como marco os “traços diacríticos”, tais como, “vestuário, a língua, a moradia, ou o estilo geral de vida” (Barth, 1997, p. 195).

Para Cashmore (2000), a palavra etnia deriva do grego ‘ethnikos’, adjetivo de ‘ethos’, referindo-se a povo ou nação, e, na atualidade, “descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos de forma latente, de terem origens e interesses comuns” (p.196). O termo étnico assinala as diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos, servindo para caracterizar a raiz cultural plantada na ancestralidade dos mais diversos grupos, que diferem em visão de mundo, valores e princípios, configurando-se como uma expressão fundamental para demarcar características diferentes, tais como aquelas de origem indígena, européia ou asiática.

Sendo assim, raça e etnia não são consideradas como sinônimos, enfatizando Ferreira (2000, p. 50), neste sentido, que “membros de grupos raciais diferentes podem pertencer a um mesmo grupo étnico e membros de grupos étnicos distintos podem pertencer a um mesmo grupo racial”, como, por exemplo, a própria população africana trazida para o Brasil em condição de escrava, que embora possuísse características fenotípicas semelhantes – a negra –

podia ser classificada em três grupos étnicos culturais distintos, os sudaneses, os islâmicos e congo-angolês. No país, atualmente, encontram-se presentes, dentre outros, os seguintes grupos étnicos: indígenas, ciganos, comunidade judaica, comunidade islâmica.

Dentro dessas abordagens, as discussões em torno do conceito de raça foram sumarizadas, por Rex (1966, p. 19), em três posições ou alternativas:

“A primeira foi assimilar todos os problemas chamados raciais na categoria de problemas étnicos. A segunda foi reconhecer que as diferenças raciais existiam de fato e atuavam muitas vezes como indicadores para distribuição diferencial dos direitos, mas limitar o âmbito de aplicação do termo raça é negar que ele tivesse qualquer significado justificativo. A terceira foi usar o termo para situações de relações raciais marcadas pelo racismo”.

Enfocando a primeira posição, a qual associa os problemas raciais aos problemas étnicos, entendem-se aqui, por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos, formadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem (Rex, 1996). Em outras palavras, étnico-racial relaciona-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça que, informada por estereótipos, pode trazer como consequências a manifestação, por palavras e gestos, a discriminação, o desrespeito e a desqualificação decorrentes do preconceito.

Dessa forma, empresta-se essa definição, entendendo-a como construção social, para ser assim usada como ‘constructo’ analítico a fim de se compreenderem fatos historicamente marcados pelo racismo e instalados no contexto de sociedades racializadas. Para Guimarães (1999, pp. 28-29), “o conceito de raça não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica, à qual chamarei de racialismo”.

### 1.1.1 Racialismo

O termo racialismo emergiu nas análises produzidas na década de 1970, simultaneamente com a discussão do uso do conceito de raça, enquanto construção social, sendo empregado para denominar o conjunto de ideias, crenças e vocabulários raciais que, formulado pelo senso comum, serve para classificar a si mesmo e aos outros. Diz respeito às

teorias raciais que são usadas para sustentar, embasar ou justificar a ideologia racista, quando associadas à ideia da superioridade racial. Appiah (1997) concebe o racismo como doutrina, crença, ideia segundo a qual:

“... existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racismo que as características hereditárias essenciais das ‘raças do homem’ respondam por mais do que as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto - como base nas quais formulamos nossas classificações informais.” (Appiah, 1997, p.33).

Guimarães (1999) discorda dessa definição de racismo proposta por Appiah (1997), quando afirma que a essência racial, mencionada por aquele autor com características absolutas, deve, pelo contrário, ser entendida pela cultura que, a depender do contexto histórico, demográfico e social, se utiliza de diferentes regras para traçar filiação e pertença grupal, sendo necessário, portanto, que tal concepção seja alterada em dois aspectos: 1) trata-se de um sistema de marcas físicas, percebidas como indeléveis e hereditárias, associadas a uma essência que envolve valores morais, intelectuais e culturais; 2) apesar de todo racismo necessitar da ideia de sangue, como veículo transmissor dessa essência, as regras de transmissão podem variar, amplamente, segundo os diferentes racios. Em síntese, o racismo é uma doutrina teórica e ideológica que ressalta a supremacia de uma raça sobre a outra.

### 1.1.2 Racismo

Da mesma maneira que o termo raça, a expressão racismo tem sido usada com diferentes conceituações, afirmando Munanga (2003) que esta foi introduzida no vocabulário ocidental em 1920, atribuindo-lhe uma conceituação estritamente ideológica, segundo a qual

“é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (p.27).

Na abordagem de Appiah (1997), o racismo pode ser classificado em intrínseco e extrínseco. O racismo extrínseco seria fundamentado em “distinções morais entre os membros das diferentes raças”, acreditando, tais racistas, “que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes” (p.63), utilizando-se do conceito de raça para oprimir e estimular o ódio contra um grupo específico de pessoas, tal como ocorrido com o racismo nazista; no racismo intrínseco, as “pessoas que estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças” acreditam “que cada raça tem um ‘status’ moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros”, tendo-se como exemplos deste tipo de racismo as solidariedades racial e nacional, sendo, por conseguinte, uma espécie de discurso utilizado na retórica do racismo moderno (Appiah, 1997, p. 64). Ambos os racismos são ideológicos, mas identificando-se algumas diferenças entre eles, onde o “intrínseco declara que certo grupo é objetável, sejam quais forem seus traços”, e o “extrínseco fundamenta suas aversões em alegações sobre características objetáveis” (Idem, 1997, pp. 64-65). Para o autor, o racismo intrínseco pode ser considerado como um erro moral, enquanto o racismo extrínseco baseia-se em falsas crenças.

Nesse diapasão, Cunha Jr. (1992, p. 149) define racismo “como uma prática que reproduz, na consciência social, falsos valores e falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas”. Na definição consagrada por órgãos internacionais, como a ONU, racismo é “qualquer distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito anular ou destruir a igualdade de oportunidade ou tratamento”, e sendo “um comportamento suposto observável e relativamente mensurável”, no seu combate cabem as sanções da lei (Munanga, 1998, p.46).

Outros estudiosos, como Guimarães (1999), sustentam uma conceituação de racismo que integra a dimensão estrutural e a dimensão simbólica – ideológica – na produção e sustentação das desigualdades raciais.

“... o termo racismo denota, sempre, três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral em tratar de modo diferente membros de diferentes raças e uma posição estrutural de desigualdade social entre raças. Ora, é claro que a negação da existência das raças pode subexistir, *pari passu*, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social entre as raças, desde que se

encontre um tropo para as raças. Foi o que aconteceu no Brasil” (Guimarães, 1999, pp. 62-63).

A matriz racista na qual repousa a ideologia racial brasileira, formulada e difundida no século XIX, denominada racismo científico, conduz à definição do racismo como uma ideologia que defende a hierarquia entre grupos humanos, classificando-os em inferiores e superiores, e utilizando-se destas ideias, busca explicar e naturalizar a realidade social, como, por exemplo, no caso das desigualdades sociais dos negros em relação aos brancos. Conforme ressalta Silva (2001, p. 77), “o racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdade”.

Diante dessas abordagens, pode-se então concluir que o racismo brasileiro é um fenômeno histórico que, postulando a supressão categórica da população negra e, também, da indígena, vistas como subordinadas e inferiores, manifesta-se através da discriminação e exclusão ideologicamente justificadas pelas deficiências apontadas nos indivíduos discriminados.

## **CAPÍTULO II - RACISMO À BRASILEIRA**

*Não é que o negro não seja visto, mas  
sim que ele é visto como não existente.*

Ilka Boaventura Leite (1996)

Stuart Hall, em seu livro *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, afirma que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (Hall, 2005, p. 48), ressaltando que a nação não seria apenas um ente político, mas também um sistema de representação cultural, ou seja, cada pessoa, mais do que possuir o ‘status’ jurídico de cidadão, participaria “da ideia de nação tal como é representada na cultura nacional” (p. 49). O autor argumenta que a cultura nacional é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia diretamente a concepção que se tem sobre si mesmo, estando tais sentidos “contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (Idem, p. 51).

Em outras palavras, a identidade nacional seria uma comunidade imaginada, considerando-se que a nação é um construto, um produto cultural específico a partir do qual os membros de uma determinada comunidade, mesmo aqueles que não se conhecem e jamais se conhecerão, criam laços imaginários que lhes permitem compartilhar sentimentos e objetivos comuns (Anderson, 2008). Nesse enfoque, pode-se dizer que o Brasil começou a ser imaginado na década de 1820, com o advento da independência, no momento em que as elites nacionais careciam de uma autonomia, isto é, de algo que as diferenciasse do antigo elemento colonizador.

“Sabe-se que as sociedades com um passado colonial, como as americanas, tiveram de buscar novas justificativas para a sua existência histórica, ou seja, tiveram de reinventar a sua identidade, no momento em que romperam com a colonização européia”. (Sodré, 1999, p. 77)

Contudo, torna-se importante salientar que o fim do vínculo colonial não significou uma ruptura com os valores e com a cultura da metrópole, pois o processo de conquista e colonização da América permitiu a coexistência, na maioria das vezes forçada, de elementos culturais distintos, o que resultou numa formação híbrida, sincrética, impossível de ser desfeita pelos movimentos da independência. Conforme aponta Hall (2006, p. 34), “os momentos de independência e pós-colonial são, necessariamente, momentos de luta cultural, de revisão e reapropriação, não podendo, no entanto, esta reconfiguração ser entendida como uma volta ao lugar onde se estava antes, uma vez que sempre existe algo no meio”.

Isso significa que na ocasião em que se começou a pensar o elemento nacional, no século XIX, a construção da identidade brasileira sofreu influência capital dos ideais

positivistas e das teorias que reinavam no Velho Mundo, ocorrendo no país, o que Hall (2006, p. 31) denominou de ‘crioulização’ ou ‘transculturação’: “grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir de materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante”. No contexto daquela época, o modelo ideal de civilização humana era a Europa, restando ao continente africano o papel de símbolo mor do barbarismo e selvageria, com base na mitologia criada em torno da África desde os tempos antigos<sup>2</sup> para fortalecer a antonímia, branco civilizado versus negro primitivo, tendo em vista que “a cultura desse povo era encarada como signo de barbárie. A vida sexual, política, social dos povos africanos foi sendo devassada e diminuída diante da vida dos europeus” (Santos, 2002, p. 55).

Entretanto, é importante ressaltar que a construção ideológica da inferioridade dos negros não foi motivada unicamente pelo estranhamento cultural, considerando-se que, de acordo com Santos (2002), por detrás do racismo científico podia se identificar a legitimação da conquista, dominação e usurpação dos africanos e de outros povos distinguidos como inferiores. Se na Europa as teorias raciais serviram aos propósitos imperialistas de dominação da África e da Ásia, no Brasil o racismo científico foi utilizado pelas elites nacionais como justificativa de um “imperialismo local” (Schwarcz, 2008, p. 28), ou seja, a dominação de negros e mulatos para além do ordenamento social escravocrata.

Jaccoud (2008) elucida que, durante o Brasil Colônia, a valorização do branco em relação ao negro não foi amparada por um pensamento racial sistemático, nem havia um projeto de nação ancorado na superioridade racial. A autora argumenta que, embora as elites compartilhassem um repertório de estereótipos negativos sobre os negros, a legitimação da escravidão vinha de outros elementos, como o imperativo econômico ou o direito de propriedade, mas nunca de teorias raciais, muito embora deixando claro qual o papel de cada grupo dentro da hierarquia, visando inibir aspirações maiores de ascensão e mobilidade.

Com efeito, antes do clímax da abolição da escravidão no Brasil, em 1888, a maior parte da sua elite pouca atenção dava ao problema da raça em si, bem como à relação entre características raciais e seu desenvolvimento futuro. No entanto, as teorias raciais entraram no Brasil, segundo Schwarcz (2008), por meio do discurso estrangeiro que fazia referências à composição do povo brasileiro como algo absolutamente negativo, condenando os hábitos

---

<sup>2</sup> Desde a Antiguidade greco-romana existiu uma imagem distorcida acerca da África e dos africanos, sendo a África, terra de figuras monstruosas, segundo Heródoto, Plínio, Rabelais e tantos outros, vista pela Europa como uma “porta para o inferno”; a cultura islamita também via o negro de forma pejorativa, justificando praticamente a escravidão. (Santos, 2002, p. 53)

indígenas e o cruzamento biológico e cultural, por conta da grande miscigenação ocorrida no país, principalmente entre europeus, e seus descendentes, e a população negra.

Todavia, é equivocado pensar que essas doutrinas foram copiadas ou simplesmente transpostas à realidade brasileira. Na verdade, as teorias raciais europeias foram introduzidas, no Brasil, de maneira crítica e seletiva, combinando-se o darwinismo e evolucionismo de um modo que fosse possível explicar a hierarquia racial e, ao mesmo tempo, dar esperança de progresso a uma nação mestiça. Dessa forma, do darwinismo social adotou-se a ideia da diferença e hierarquia entre as raças e a crença no mal da mestiçagem, enquanto do evolucionismo extraiu-se o postulado de que as raças humanas não permanecem estagnadas, estando em constante evolução (Schwarcz, 2008).

De um modo geral, esses estabelecimentos nasceram comprometidos com as necessidades locais, desenvolvidos a partir da formação de uma elite intelectual mais autônoma, capaz de pensar e intervir no futuro do país, cabendo-lhe, portanto, solucionar os problemas e apontar os destinos da nação. Sem dúvida alguma, para as elites nacionais do século XIX, o grande problema do Brasil era o negro que, mesmo antes da entrada do racismo científico europeu, tinha a imagem de imoral, dolente e boçal, construída no período colonial para imputar ao escravo, e não à escravidão, a causa do atraso brasileiro em relação à Europa, verificando-se que mais do que um problema social o negro representava uma ameaça ao Brasil que surgia, (Bento, 2008).

Essa crença inabalável na inferioridade do negro e a vontade do grupo dominante de se manter no poder, explicam o pronto acolhimento que as teorias raciais tiveram no país, pois, para as elites brasileiras que “sempre fantasiaram em torno da Europa como espaço simbólico superior e adequado” (Sodré, 1999, p. 81), adotar doutrinas europeias significava estar em contato direto com o progresso e a civilização. Segundo Bento (2008), intelectuais e filhos de fazendeiros que haviam estudado naquela continente, não escondiam sua simpatia no tocante às teorias racistas, tais como, a eugenia – higiene racial – e os estudos do francês Joseph Auguste Gobineau<sup>3</sup> sobre as desigualdades raciais, conduzindo à conclusão de que a nação deveria ser formada com o sangue superior dos europeus.

A imigração era tida pelas elites nacionais como prioritária para o desenvolvimento do Brasil, pois afinal traria para o país um grande contingente de indivíduos considerados de

---

<sup>3</sup> O Conde de Gobineau foi o principal teórico das teorias racistas, em cuja obra *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855), lançou as bases da teoria arianista, que considera a raça branca como a única pura e superior às demais, tomada pela como fundamento filosófico pelos nazistas, adeptos do pangermanismo (Bento, 2008).

raça superior, que constituiria uma mão de obra mais inteligente e adaptada ao trabalho livre, ao mesmo tempo em que promoveria o branqueamento físico e moral da população, motivo pelo qual, no período de 1890 a 1914, por exemplo, 63% dos mais de 1,5 milhão de europeus que vieram para São Paulo tiveram suas passagens pagas pelo governo do Estado. Aliás, cabe ressaltar que o apoio à causa imigrantista era praticamente unânime entre intelectuais e políticos, vindo a tornar-se, inclusive, política de Estado, que proibiu a entrada de povos indesejados, como os indígenas da Ásia ou da África, mas dando livre entrada a outros indivíduos aptos e válidos para o trabalho, que vieram incentivados pelas promessas feitas pelos governos nacionais e estaduais, tais como benefícios e subsídios às viagens (Andrews, 1998).

Contudo, a importação de trabalhadores europeus não foi a única iniciativa do Estado para fazer um país branco, considerando-se que a eliminação física do negro não seria suficiente para negar o passado escravocrata, tampouco apagaria a mácula da origem mestiça. Assim, nos institutos históricos e geográficos, a combinação de teorias permitiu a seus pesquisadores justificar as hierarquias sociais e a necessidade de branqueamento da população, bem como criar uma história oficial para o Brasil na qual o branco fosse figura proeminente, localizando-se na tese de Karl Von Martius<sup>4</sup>, mencionada por Schwarcz (2008), que esta história estaria atrelada ao desenvolvimento de suas raças formadoras, cabendo ao branco o papel de elemento civilizador e ao negro o espaço de detração: “não há dúvida que o Brasil teria tido uma evolução diferente sem a introdução dos míseros escravos negros” (p. 112).

Desse modo, nos diversos centros de pesquisa, a discussão racial assumiu papel principal, uma vez que, segundo as teorias evolucionistas e social-darwinistas que aqui chegaram, o fator raça era entendido como um tipo de influência vital no potencial civilizatório de uma nação. É nesse sentido que na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, especialistas advogaram a utilização de técnicas de eugenia e mesmo a esterilização de mestiços, sempre visando, nos termos da época, aprimorar a raça, o que fica evidente no discurso dos “homens de medicina” (Schwarcz, 2008, p. 112), para os quais a raça, ou melhor, a miscigenação, havia transformado o Brasil num país enfermo e degenerado, cuja população era acometida de uma debilidade física e mental, mas que poderia ser curada através da implantação de programas eugenistas e higienistas.

---

<sup>4</sup> O projeto de Von Martius foi o vencedor do concurso *Como escrever a história do Brasil* realizado pelo IHGB, em 1844 (Schwarcz, 2008).

Nina Rodrigues<sup>5</sup>, da escola de Medicina da Bahia, aderente da Antropologia Criminal de Cesare Lombroso (1876 citado por Schwarcz, 1996), defendeu a introdução, no Brasil, de uma doutrina craniológica ou frenológica para compreender as relações entre as raças, chegando mesmo a sugerir a criação de dois códigos penais, sendo um para os brancos e outro para os negros.

“[Nina] Rodrigues argumenta em favor da criação de dois códigos penais – um para brancos e outro para negros – justificando seus argumentos nos termos científicos da época. Na verdade, seguindo as máximas do darwinismo social, se, de fato, as raças carregavam diferenças ontológicas fundamentais, era preciso separá-las judicial e fisicamente”. (Schwarcz, 1996, p. 161).

A frenologia relacionava a capacidade intelectual dos homens ao tamanho e formato dos cérebros, constituindo-se uma doutrina que surgiu profundamente ligada à crença poligenista, que defendem múltiplas origens do homem, assim como à antropologia criminal, para a qual a natureza biológica do comportamento criminoso fazia da tendência à criminalidade um elemento hereditário e passível de identificação por características somáticas (Schwarcz, 2008). Dentro dessa perspectiva, os médicos, logo após as campanhas sanitárias, passaram a priorizar a formação de uma boa raça, impondo práticas e costumes, aprovando alguns casamentos e desaprovando outros.

Na visão de Guimarães (2004), ao considerar o racismo científico que grassou o país durante o século XIX, este não deve ser compreendido exclusivamente como reação à igualdade legal entre cidadãos formais que se instalara com o fim da escravidão, mas também à forma como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagiram às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte, onde campeava a mestiçagem, e o Sul do país, com o desenvolvimento de uma nação branca (Guimarães, 2004, p. 11).

O termo mestiço, do latim tardio ‘mixticus’ é participio passivo do verbo ‘miscere’, misturar, sendo empregado com sentido restrito à descendência de europeus e ameríndios (Petrucci, 2000). A mestiçagem, como pensamento brasileiro, foi articulada entre o fim do

---

<sup>5</sup> Raimundo Nina Rodrigues foi um dos primeiros autores brasileiros a colocar o problema do negro como uma questão fundamental para a compreensão da sociedade brasileira, muito embora seu enfoque nos valores culturais, folclore, línguas, religiões, festas populares e mitologia tivessem a orientação do determinismo biológico, presente nas teorias raciais do final do século XIX (Schwarcz, 1996, p. 158).

século XIX e meados do século XX, constituindo-se outro conceito-realidade que, fazendo parte das relações étnicas, é apresentada como embranquecimento seja na sua forma biológica – miscigenação- seja na sua forma cultural - sincretismo cultural- assim denominada com o objetivo de continuação de uma sociedade monoétnica e monocultural (Freyre, 2003).

Mas, o discurso racial das instituições científicas indicava o negro e a miscigenação como obstáculos ao progresso da nação, configurando-se a heterogenia como um impeditivo que precisava ser removido para que se pudesse compor um país homogêneo e alinhado aos padrões da civilização. Na opinião de Jaccoud (2008, p. 48), o agravamento da questão racial aparece exatamente como “contrapartida possível a generalização de uma concepção universalizante de direitos do cidadão”, no momento em que a cidadania, com todos os benefícios e privilégios, foi legalmente estendida aos negros, o que, em tese, lhes permitiria competir no mundo dos brancos, porém encontrando-se na exasperação do racismo a maneira para mantê-los à margem da sociedade.

Na tentativa de subverter as ideias racistas incorporadas pela elite intelectual brasileira e resolver o precário equilíbrio político entre desigualdade social, autoritarismo político e liberdade formal que marcou o Brasil de pós-abolição, o sociólogo Gilberto Freyre trouxe uma nova interpretação da noção de raça embasada na cultura, apresentando um paradigma de convivência racial harmoniosa, selada pela miscigenação (Guimarães, 2004), encontrando-se sua obra como um dos marcos divisores dos estudos sobre relações raciais no país.

Essa culturalização do racismo constituiu-se a substituição do determinismo biológico pelo cultural, assumindo o contorno de um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas.

“Já no fim do século passado e início deste século, o racismo não precisa mais do conceito de raça no sentido biológico para decretar a existência de diferenças insuperáveis entre grupos. Além da essencialização somático-biológica, o estudo sobre o racismo deve integrar outros tipos de essencialização, em especial a essencialização histórico-cultural” (Munanga, 2003, p. 40).

Nessa abordagem, o final do século XX e o início do século XXI assistem a uma mudança, em sua vertente ideológica, do racismo biológico do século XIX para um racismo

culturalista. Assim, observa-se que uma das características do conceito de racismo que vem sendo adotado é a sua construção histórica, ou seja, sua transformação no tempo e no espaço, o que faz com que expressões do racismo brasileiro contemporâneo não sejam as mesmas do racismo após a Abolição, tendo em vista que os planos de produção e sustentação das desigualdades haviam se modificado.

Na contemporaneidade, quanto ao racismo no Brasil, é interessante a sistematização feita por Teodoro (1996, p.96), que afirma que, neste tema há sempre autoria, ambiguidade, irresponsabilidade e oralidade:

“(a) autoria, porque envolve sempre raça, mestiçagem, grupo étnico, minorias étnicas, classe social e região/redutos/bolsões e tem presente uma ideologia racial de conotação científica, elaborada pelas elites econômicas, intelectuais, políticas, científicas, artísticas e militares; (b) ambiguidade, porque varia entre culturas, folclores, grupos culturais, cor da pele, fenótipos, *status* e função social: é um comportamento característico, resultado de atitudes, idéias e discursos paradoxais; comportamento este apoiado pela mídia, e praticado nos espaços públicos e privados, envolvendo um agressor e uma vítima; (c) irresponsabilidade, porque é negação dos direitos humanos, está na violência policial, na agressão física comum, na agressão verbal e na agressão visual, sendo traduzida em políticas institucionais e em comportamentos sociais de todos os grupos (inclusive a vítima) contra o grupo objeto da ideologia racista; (d) e, por sua vez, a oralidade põe em descrédito quem se diz vítima do racismo, garantindo a impunidade do agressor, tornando-se o pilar da reprodução do racismo brasileiro: quanto mais alto e quanto mais baixo se está na hierarquia social, com mais facilidade se usa a oralidade, cumprindo assim o objetivo racista de reprodução das desigualdades”.

Guimarães (1999) critica uma ampliação do conceito de racismo que permitisse incluir qualquer forma de justificativa de superioridade de um grupo/segmento social sobre outro, como gênero, classe, idade etc. Para o autor, o termo racismo deve ser reservado aos casos em que o “preconceito e a discriminação pressupõem ou se referem à ideia de ‘raça’ de maneira central mesmo quando seu nome não seja pronunciado” (Guimarães, 1999, pp.34-35).

Mas, uma das feições do racismo à brasileira é sua associação com um sistema de classificação racial baseada na aparência, isto é, na cor, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos. Após a abolição da escravatura, o Brasil não adotou legislação racial segregacionista, nem produziu um sistema de classificação racial baseado na origem ou hipodescendência, como o norte-americano, mas encontrando-se a essencialização da diferença ou desigualdade racial a partir da aparência e não da origem, considerando-se que “trata-se de discriminação em que a ‘cor’, vista como objetivo e natural, e não a ‘raça’ vista como conceito abstrato e científico, é decisiva” (Guimarães, 1999, p. 43). O autor afirma, ainda, que a cor é um tropo para raça.

## **2.1 SISTEMA BRASILEIRO DE CLASSIFICAÇÃO RACIAL**

Se o elemento de cor, como dito anteriormente, constituiu-se uma ameaça à identidade eurocêntrica desejada pelas elites nacionais, foi através da representação do negro como não civilizado, e não civilizável, que o branco forjou-se civilizado, pois “caracterizar o negro degenerado como não cidadão significava também delimitar, a si próprio, como modelo ideal e último de cidadania” (Schwarcz, 2001, p. 252). Assim, o sistema de classificação racial brasileiro dá-se predominantemente a partir da aparência – cor - ao contrário de outros países como os Estados Unidos e a África do Sul que, por terem experimentado leis segregacionistas, desenvolveram regras de classificações mais rígidas para informar a pertença racial.

As classificações raciais implantadas nesses países fixaram a regra mínima de hipodescendência ou de uma gota de sangue, ‘one drop rule’, como, por exemplo, os Estados Unidos que criaram um princípio que definia,

“... judicialmente como negros aqueles que tinham pelo menos um oitavo, um dezesseis ou um trinta e dois avos de ascendência africana, ou seja, determinava que todas as pessoas de mistura racial com mínima mescla africana fossem classificadas como negras”. (Telles, 2003, p. 104)

A sociedade brasileira não desenvolveu princípios classificatórios por origem, porque ocorreu, no Brasil, desde o período da escravidão, uma miscigenação da população que, intensificada no período republicano, se associava à ideologia do branqueamento, sendo

sustentadas pelo governo e pela elite, resultando um sistema de classificação baseado na aparência ou no fenótipo, encontrando-se, em tal contexto, que a identificação étnico-racial da população brasileira não se constitui uma realidade recente, pois há 137 anos o país realiza o levantamento de seus residentes.

Nessa trajetória de classificação, no Brasil, o primeiro levantamento censitário, em 1872, foi determinado por uma lei tida como golpe fatal ao regime escravo, a Lei Rio Branco ou, como ficou popularmente conhecida, a Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871. Interessados em realizar o mais relevante levantamento sobre a população escrava no país, e proceder às medidas de libertação dos cativos, a Lei aponta, em seu Artigo 8º, que: “O Governo mandará proceder a matrícula especial de todos os escravos existentes no Império, com a declaração do nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um” (Sant’Anna, 2009, p. 50).

Desde então, à exceção dos censos realizados em 1900, 1920 e 1970, todos os levantamentos censitários nacionais têm incluído perguntas referentes à cor da população brasileira. Sant’Anna (2009) explica que no censo de 1872 foram utilizadas, além das classificações ‘livres’ e ‘escravos’, as classificações de cor de acordo com as categorias, branco, preto, pardo e caboclo, incluindo-se na população cabocla, os indígenas e seus descendentes; em 1890, não sendo mais necessário coletar informações sobre o ‘status’ de livres ou escravos, foram empregadas, apenas, as classificações branco, preto, caboclo e mestiço.

Com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], em 1936, e a realização do primeiro levantamento censitário sob sua responsabilidade, em 1940, as classificações de cor/etnia foram mantidas com as denominações, branco, preto e amarelo, mas com a introdução de um espaço em branco reservado à resposta quando fosse impossível determinar a cor do recenseado. Nesse caso, os recenseadores optavam por classificações, tais como, caboclo, mulato ou moreno, que posteriormente ficaram agrupadas em uma única denominação: pardos.

Mantém-se a consolidação do pardo, como uma síntese das classificações do caboclo, mulato, moreno, cafuzo, entre outras denominações, tidas como expressões do caráter miscigenado da população brasileira, sendo também introduzida, em 1991, a classificação do indígena, firmando, assim, cinco categorias de classificação de cor/raça, no país: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Conforme Sant’Anna (2009), essas são as cinco classificações clássicas, consolidadas entre os brasileiros para utilização nos

levantamentos censitários, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD] e Pesquisa Mensal de Emprego [PME], com base no seguinte referencial: brancos são as pessoas de aparência e pele branca; pretos têm a pele bem escura; pardos têm a pele mais clara e são mestiços; amarelos são asiáticos - japoneses, coreanos, chineses; e indígenas são descendentes de índios brasileiros, pele bronzeada, cabelos lisos.

Mas, para Nogueira (1998), a aparência vai além da pigmentação da pele, da configuração morfológica da fâcies, da textura do cabelo, para abranger, de igual modo, a aparência social, a origem econômica, o modo de vestir, a inserção regional. Corroborando esse posicionamento, Wood e Carvalho (1994, p. 04) salientam que,

“No Brasil, uma pessoa de pele escura e que também seja pobre é provavelmente tida, e assim se classificaria, como preta. De outro lado, porém, uma pessoa com a mesma tonalidade de pele que ocupe uma posição alta na sociedade provavelmente será considerada, e se identificaria – ao contrário do que acontece, por exemplo, nos Estados Unidos-, como morena, parda ou qualquer termo que se aproxime mais da gradação branca, dentro da escala de cores da pele”.

Chaliand (1997) mostra que essa categorização racial no Brasil pode estar relacionada em termos de 1º e 3º mundo, segundo a qual a divisão socioeconômica, constituída inicialmente no processo histórico da dominação colonial, classificava os países em metrópoles e colônias, que se desenvolviam em termos de: (a) capitalista industrial, rico, branco - 1º mundo; e (b) fornecedor de matéria-prima, pobre, negro/índio, escravos - 3º mundo. Atualmente, essa divisão não pressupõe atribuir aos não brancos uma raça inferior, como era feito antes, mas sim, uma cultura menos adaptada ao desenvolvimento moderno.

O imaginário forjado a respeito dos diversos segmentos raciais da população brasileira, que vem criando um clima negativo em relação ao negro e de exaltação do branco e da cor branca, tem o seu marco no Estatuto ‘De Puritate Sanguinis’ que vigorou entre o século XV e XVIII, o qual postula a ideia de superioridade e inferioridade, de puro e infecto, instalando-se e reproduzindo, até o presente momento, no pensamento do brasileiro, a negatividade associada ao negro e a positividade vinculada ao branco.

Essa funcionalidade vai ao encontro da ideia defendida por Hall (2005), que vê a nação não como um simples ponto de união e identificação, mas como uma estrutura de poder social. A maioria das nações, afirma o autor, “consiste de culturas separadas que só foram

unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural” (Hall, 2005, p. 59), desta forma, ao invés de se pensar “as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade” (p. 62).

Na percepção de Silva (2006, pp. 90-91), a representação deve ser “concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material”, entendendo-se, neste sentido, que o conceito se afasta de qualquer conotação mentalista ou psicológica, sendo considerado para se referir à marca ou traço visível, exterior. Além disso, o autor menciona que a representação “é uma forma de atribuição do sentido”, uma vez que ela, assim como todo produto cultural, está diretamente ligada às dinâmicas sociais e relações de poder, dando significado à identidade e às diferenças: “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (Idem, p.91).

Segundo as formulações de Sodré (1999), cada sujeito singular   parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integra o num contexto global de carências naturais, psicossociais e de rela oes com outros indivíduos, vivos e mortos, no âmbito das quais “a identidade de alguém, de um ‘si mesmo’,   sempre dada pelo reconhecimento do ‘outro’, ou seja, a representa o que o classifica socialmente” (p. 34).

Assim, ao se marcar a identidade, ou seja, ao dizer ‘quem somos’ ou ‘o que somos’, está-se automaticamente marcando a diferença, dizendo ‘quem somos’ ou ‘o que não somos’, depreende-se da  que ‘nós’ e ‘eles’ operam como indicadores de posi oes de sujeito, enquanto instrumentos que definem, quem pertence e quem não pertence a determinado grupo, quem está incluído e quem está excluído, enfim, são mecanismos que demarcam fronteiras. “Ela [identidade] obedece   lógica do mais que um. E uma vez que, como num processo, a identifica o opera por meio da ‘differance’<sup>6</sup>, ela envolve um trabalho, o fechamento e a marca o de fronteiras simbólicas, a produ o de efeitos de fronteira” (Hall, 2000, p. 106).

Sendo, então, a marca o da identidade e da diferença um ato de poder, considera-se que uma identidade conseguirá se afirmar apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Sob esse prisma, a sociedade brasileira tem sido constituída numa cultura política da desigualdade, na qual a domina o e a violência têm atingido, principalmente, a popula o negra, como mostra Paixão (2003) a partir de dados do IBGE, com diferencial racial quanto a saneamento básico, mortalidade infantil, educa o, renda, perspectiva de vida etc. Essa

---

<sup>6</sup> A ‘differance’ citada por Hall tem a ver com o processo de forma o da identidade por meio da diferença, construída por meio da rela o com o outro, com o que chama de ‘exterior constitutivo’ (Hall, 2000, p. 10).

violência pode ser pensada a partir das evidências de negação, do não reconhecimento das singularidades das identidades dessa população, bem como do não reconhecimento da igualdade de direito à dignidade, ao respeito e expressão histórica e aos bens essenciais ao exercício dessa dignidade (Lima, 2002).

Nesse processo, o preconceito de raça transparece nitidamente na qualidade de representação social, no Brasil, que toma, arbitrariamente, a cor, dentre outros atributos raciais distinguíveis, quer sejam reais, quer sejam imaginários, como fonte para a seleção de qualidades estereotipáveis (Cardoso, 1962).

## **2.2 PRECONCEITO RACIAL E O CONTEXTO BRASILEIRO**

Classicamente, no estudo psicológico dos processos de discriminação social, o conceito mais usado é o do preconceito, para se referir, principalmente, a uma orientação ou posicionamento afetivo negativo de um indivíduo ou de um conjunto de indivíduos, frente a outro grupo social. Além disso, o preconceito pressupõe, também, como o seu nome já indica, pré-julgamentos negativos sobre os membros de uma raça, religião ou qualquer outro grupo social (Jones, 1973).

Para Heler (1988), o preconceito está pautado em um forte componente emocional que faz com que os sujeitos se distanciem da razão, ligados a uma fé irracional, algo vivido como crença, com poucas possibilidades de modificação. Esse conceito difere do juízo provisório, já que este é passível de reformulação quando os fatos objetivos demonstram sua incoerência, enquanto os preconceitos permanecem inalterados, mesmo após comprovações contrárias.

Todavia, os preconceitos não são só conjuntos de sentimentos, de antipatia e de crenças distorcidas e negativas sobre grupos sociais, estando, também, essencialmente relacionados às práticas e comportamentos discriminatórios frente a membros dos grupos sociais, por sua pertença, de acordo com entendimento proposto por Brown (1995). Dessa forma, o preconceito é concebido, não como decorrente de características psicológicas individuais, mas, sobretudo, como o produto das relações de poder entre grupos, sendo que tais relações geram representações ideológicas que justificam os processos de discriminação contra grupos minoritários.

Assim, em seu sentido estrito, o preconceito consiste em uma construção mental, uma predisposição a uma ideia e julgamento preconcebidos, sem nenhuma ponderação, sobre

uma pessoa ou grupo de pessoas, constituindo-se em um julgamento prévio baseado em suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão, estabelecido e sustentado sem nenhuma comprovação concreta e mantido apesar de os fatos contradizerem, situando-se no campo do inviolável terreno da liberdade de consciência dos indivíduos (Cavalleiro, 2000).

Sob a ótica das teorias constituintes da vertente da Psicologia Social e da Sociologia, o preconceito é colocado no âmbito dos processos sociais de inclusão e exclusão, encontrando-se dentro desta perspectiva o preconceito racial, entendido como uma categoria inclusiva de pensamento que foi construída para designar, estrutural, emocional e cognitivamente, todos os aspectos envolvidos no padrão assimétrico e tradicionalista de relação racial (Fernandes, 1965). Nesse contexto, a discriminação racial é a manifestação comportamental, a expressão materializada do preconceito, tendo o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar, traduzindo-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os direitos sociais e humanos e a igualdade de tratamento com base em critérios pré-estabelecidos e preconcebidos.

Assim, a discriminação assume os contornos de uma ação que pode variar desde a violência física — quando grupos extremistas demonstram todo o seu ódio e intolerância pelo extermínio de determinada população — até a violência simbólica, manifestada por rejeições provenientes de uma marca depreciativa- estigma- imputada à sua identidade, por não estar coerente com o padrão estabelecido. De acordo com Goffman (1988), o termo estigma é de origem grega, utilizado para se referir a sinais corporais, a uma marca depreciativa atribuída a um determinado sujeito por não estar coerente com as normas e o padrão estabelecidos, buscando-se evidenciar o seu desvio e atributos negativos a fim de servir de aviso para os ditos normais, que deveriam manter-se afastados da pessoa estragada, impura, indigna, a qual, merecidamente, precisaria ser excluída do convívio social.

Nesse direcionamento, Nogueira (1998) considera como preconceito racial uma disposição, ou atitude desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Para o autor, quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; por outro lado, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem, conforme se apresenta no Quadro 01, a seguir.

**Quadro 01 – Preconceito de origem e de marca**

	<b>PRECONCEITO</b>	
	<b>Marca</b>	<b>Origem</b>
<b>Modo de atuar</b>	Determina uma preterição	Exclusão incondicional do grupo discriminado
<b>Definição do membro do grupo</b>	Critério fenotípico ou aparência racial	Proporção hereditária da ascendência
<b>Carga afetiva</b>	Intelectivo e estético	Emocional e intensidade na atribuição da inferioridade
<b>Efeito sobre as relações interpessoais</b>	As relações de amizade cruzam facilmente a fronteira da cor	As relações são restritas por tabus e sanções de caráter negativo
<b>Ideologia</b>	Ao mesmo tempo assimilacionista e miscigenacionista	Segregacionista e racista
<b>Distinção entre diferentes minorias</b>	O dogma da cultura prevalece sobre a raça	O dogma da raça prevalece sobre a cultura
<b>Etiqueta</b>	Enfatiza o controle do comportamento para evitar suscetibilidade e humilhação	Enfatiza o controle do comportamento do grupo discriminado para conter a agressividade do grupo discriminador
<b>Efeito sobre o grupo dominado</b>	Consciência da discriminação tende a ser intermitente	Consciência da discriminação tende a ser contínua e obsedante
<b>Reação do grupo discriminado</b>	A reação tende a ser individual	A reação tende a ser coletiva
<b>Efeito de variação proporcional do contingente minoritário</b>	A tendência é se atenuar nos pontos em que há maior proporção dos indivíduos discriminados	A tendência é se agravar nos pontos em que o grupo discriminado é majoritário
<b>Estrutura social</b>	A probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas	Os grupos, discriminador e discriminado, permanecem rigidamente separados, como se fossem duas sociedades paralelas.
<b>Movimento político</b>	A luta do grupo discriminado tende a se confundir com a luta de classes	O grupo discriminado atua como minoria nacional coesa e, portanto, capaz e propensa à ação conjugada.

Fonte: Adaptado de Nogueira (1998, pp. 79-91)

Conforme o Quadro 01, entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem pode-se apontar algumas diferenças com base nas interpretações de Nogueira (1998), mas ressaltando o autor que, enquanto ideias, ambos os conceitos indicam situações abstratas, para as quais propendem casos concretos, e que devem ser entendidas, não num sentido

absoluto, porém como indicativas de tendências ou hipóteses a serem aferidas a partir dos dados disponíveis.

- Quanto ao modo de atuar – no preconceito de marca, o desprezo é consequência da noção de inferioridade do outro, que coloca o discriminado como um ‘outsider’- indivíduo que não pertence a um grupo determinado-, porém sendo permitida a sua participação, desde que compense a desvantagem da cor, ou outra qualquer, por uma habilidade, como inteligência, educação e situação econômica, entre outras; já o preconceito de origem veda os membros do grupo atingido quando estes pretendem usufruir dos bens do grupo dominante, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador, sem serem consideradas as escolhas condicionadas a aspectos, tais como, superioridade de instrução, profissão etc.

- Quanto à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado – para o preconceito por marca, o critério é o fenótipo ou aparência racial, e varia, subjetivamente, devido ao grau de deferência, amizade, região, classe etc.; por seu lado, o preconceito de origem, seja qual for a aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, presume-se as potencialidades hereditárias deste último grupo para filiá-los racialmente.

- Quanto à carga afetiva – a intensidade do preconceito de marca varia na proporção dos traços que, detectados em uma pessoa por quem se tem deferência, amizade ou simpatia, causam o mesmo pesar que causaria uma deficiência; o preconceito de origem tende a ser mais emocional e irracional, e assumindo o papel de ódio intergrupar, torna as suas manifestações mais conscientes e a forma de exclusão, ou segregação, intencional, podendo ser observado com mais intensidade no que diz respeito à atribuição de inferioridade ou traços indesejáveis aos membros do grupo.

- Quanto aos efeitos sobre as relações interpessoais- no preconceito de marca há relações pessoais de amizade e deferência que cruzam facilmente a fronteira de raça, mas no preconceito de origem, as relações entre os grupos discriminador e discriminado são restringidas por meio de sanções como, por exemplo, aquelas relativas ao matrimônio inter-racial.

- Quanto à ideologia – no preconceito de marca existe uma expectativa de que o negro e o índio, como tipos raciais, desapareçam pelo sucessivo cruzamento com o branco, dentro da noção de geral de que o processo de branqueamento constituirá a melhor solução possível para a heterogeneidade étnica do povo brasileiro, mas, ao mesmo tempo em que é

miscigenacionista, no que toca aos traços físicos, também é assimilacionista no que se refere aos traços culturais, pois espera que o indivíduo de outra origem abandone sua herança cultural em proveito da cultura nacional; no preconceito de origem, a expectativa da maioria, em relação às minorias sujeitas à discriminação, é a de que se mantenham endogâmicas e nucleadas, constituindo cada qual um mundo social à parte, de modo a se imiscuírem o mínimo possível com aquela, cuja pureza racial e características se consideram necessárias preservar.

- Quanto à distinção entre diferentes minorias – onde o preconceito é de marca, o dogma da cultura prevalece sobre o da raça, mediante o qual as minorias menos endogâmicas<sup>7</sup> e menos etnocêntricas sejam favorecidas; no preconceito de origem dá-se o oposto, havendo maior tolerância para com as minorias mais endogâmicas e mais etnocêntricas.

- Quanto à etiqueta- no preconceito de marca, a etiqueta de relações inter-raciais consiste em evitarem-se referências à origem étnica, ou qualquer assunto capaz de ferir a susceptibilidade do interlocutor; no preconceito de origem, a ênfase da etiqueta está em expressar a assimetria das relações entre negros e brancos.

- Quanto ao efeito sobre o grupo discriminado – em geral, onde o preconceito é de marca, o discriminado toma consciência aguda das diferenças nos momentos de conflito, quando o adversário procura humilhá-lo lembrando-lhe a aparência racial, ou no contato categórico com pessoas estranhas; o preconceito de origem envolve três tendências que se interpenetram: preocupação permanente de autoafirmação, constante atitude defensiva, e aguda e peculiar sensibilidade a toda a referência, explícita ou implícita, à questão racial.

- Quanto à reação do grupo discriminado – quando o preconceito é de marca, a reação tende a ser individual, procurando o indivíduo compensar suas marcas pela ostentação de aptidões e características que impliquem aprovação social, tanto daqueles de sua própria condição racial, como por componentes do grupo dominante e por sujeitos de marcas mais suaves que as suas; no que se refere ao preconceito de origem, a reação tende a ser coletiva, pelo reforço da solidariedade grupal, pela redefinição estética etc.

- Quanto ao efeito da variação proporcional do contingente minoritário - onde o preconceito é de marca, a disposição é de se atenuar nos pontos em que há maior proporção de indivíduos do grupo discriminado; no preconceito de origem, ao contrário, a tendência é se

---

<sup>7</sup> Provém de endogamia, palavra originada do grego ‘endon’, dentro, e diz respeito ao casamento exclusivo entre os membros de um grupo específico de uma tribo ou grupo familiar (Ferreira, 2004).

apresentar sob forma agravada, os pontos em que o grupo discriminado se torna mais notável pelo número.

- Quanto à estrutura social - no preconceito de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir; no preconceito de origem, o grupo discriminador e o discriminado permanecem rigidamente separados um do outro, em ‘status’, como se fossem duas sociedades paralelas, em simbiose, porém irreduzíveis uma à outra.

- Quanto ao tipo de movimento político a que inspira – no que diz respeito ao preconceito de marca, a luta do grupo discriminado tende a se confundir com a luta de classes; por outro lado, no preconceito de origem, o grupo discriminado atua como uma minoria nacional coesa e, portanto, capaz e propensa à ação conjugada.

Essa dicotomia na forma de manifestação do preconceito ressalta a dinâmica das situações raciais dominadas por um ou outro tipo, observando-se, neste sentido, que no Brasil, tal qual se manifesta, este foi designado como preconceito de marca, tendo sua racionalidade embutida na ideologia de supremacia racial (Munanga, 1998) e no próprio processo de aquisição da teoria de raça do senso comum, configurando-se como uma forma peculiar de preconceito racial, onde as pessoas são efetivamente discriminadas por sua aparência, pela cor de sua pele, muito embora seu reconhecimento tenha dado margem a uma controvérsia difícil de superar.

Nogueira (1998), ao apresentar suas convicções, afirma que a miscigenação funde as origens, mas mantém intactas as marcas, e Freyre (2003), para quem a fusão das origens eliminaria as marcas, criam as condições para o surgimento da ideia referente à negação da problemática racial no país, reforçada no conceito de democracia racial, o qual

“Estabelece que o Brasil é uma terra livre de impedimentos legais e institucionais para a igualdade racial, e em grande parte (particularmente em comparação com países como os Estados Unidos) também isento de preconceito e discriminação raciais informais. A nação oferece a todos os seus cidadãos- negros, mulatos ou brancos – uma igualdade de oportunidade virtualmente completa em todas as áreas da vida pública: educação, política, empregos, moradia (Andrews, 1998, p. 203).

Essa convivência salutar é desdita quando o mito da democracia racial sofreu um forte abalo em 1950, momento em que a UNESCO, a propósito de um programa para eliminar o racismo no mundo desenvolvido, encomendou estudos que apontassem uma fórmula brasileira para esta suposta harmonia entre as raças, cujo resultado mostrou a face das desigualdades raciais no país.

“Há assim uma crença generalizada de que o Brasil é um país sem preconceitos (é raro o emprego da expressão mais sofisticada ‘democracia racial’) desconhecendo a discriminação de raça e de credo. E praticando a mestiçagem como padrão fortificador da raça. A força persuasiva dessa representação transparece quando vemos a ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros indolentes, os nordestinos atrasados, os portugueses burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas simultaneamente declarar que se orgulha de ser brasileiro por que somos um povo sem preconceito e uma nação nascida da mistura das raças”. (Chauí, 2000, p. 8)

Na negação do racismo, expressa no discurso da elite da historiografia, nas Ciências Sociais e na identidade dos descendentes de africanos, passa a prevalecer a concepção de que o não falar, não ver, não visibilizar seria a solução para a estrutura racializada que marca a história brasileira, passando, em consequência, a invisibilização a ser uma estratégia para o modelo brasileiro de relações raciais. Para Paixão (2001, p.3), “este sistema é, de fato, bastante maleável, chegando-se mesmo a se criar regras de bom comportamento, onde se evita falar da cor da pele das pessoas chamadas de ‘cor’ e cada qual esconde dos demais os seus preconceitos”.

Apreende-se, portanto, que a tendência do intelectual brasileiro a negar ou subestimar o preconceito, está em contradição com a impressão generalizada da própria população de cor do país, considerando-se que o preconceito racial, no Brasil, tem demonstrado que a cor da pele, nomeadamente aquela diferente da branca, contribui para que as desigualdades não só se mantenham como, em alguns casos, no Sudeste brasileiro, por exemplo, recrudescam, desmanchando-se, portanto, velhos credos que atribuíam às diferenças raciais atuais apenas a um difuso legado do passado escravista e sua pretensa superação às

transformações do sistema capitalista. Certo é que, seja em função da tentativa de negar cabalmente o racismo, seja pela tentativa de subordiná-lo ao debate sobre classes, a invisibilidade acompanha a trajetória do racismo brasileiro.

Nesse caminho, encontra-se que a invisibilidade projetada pelo preconceito destitui a pessoa de sua condição humana, tendo em vista que projeta, no outro, um estigma que anula, esmaga e substitui sua individualidade por uma imagem distorcida e condicionada pelo olhar escurecido do observador, permeado por preconceitos sociais e culturais, preferências psicológicas, distorções mentais (Bento, 2008).

Segundo Lévi- Strauss (1976 citado por Bauman 1998), existe duas estratégias alternativas, no que se refere a tornar ou conservar o ambiente compreensível e propício para uma única cor/raça: a antropofágica e a antropogênica. A primeira é uma estratégia de assimilação, ou seja, tornar a diferença semelhante, abafar as distinções e sufocar as tradições; a segunda seria a estratégia de exclusão, o que significa dizer, confinar aqueles considerados estranhos dentro de paredes visíveis dos guetos, o que configuraria segregação explícita ou, ao revés, integrá-los apenas aparentemente, mantendo-os confinados por paredes invisíveis ou, ainda, expulsá-los para além das fronteiras do território administrável e, quando isto não for possível, simplesmente destruí-los.

Na análise dessas alternativas, torna-se possível verificar, com fundamento no estudo de Ribeiro (2005) sobre os efeitos da colonização dos povos indígenas, que, mesmo em contato constante com o colonizador e a imposição de sua cultura, estes não foram aculturados, ocorrendo uma transfiguração étnica, processo pelo qual o índio, apesar de estar em confronto constante com a cultura dominante, se mantém como entidade étnica. Dessa forma, embora perdendo parte de sua cultura e de seus mitos, ele permanece sendo índio, preservando a sua identidade, assegurada em lei instituída em 1910, a qual devolvia o direito indígena a ser dono de suas terras, e o direito de expressão social, de ser ele mesmo.

Dessa forma, no Brasil, em seus vários espaços da vida social, podem-se observar as principais questões que envolvem a invisibilização, estigmatização e exclusão, considerando-se que a relação social está historicamente marcada pela desigualdade e discriminação racial. Contudo, as distâncias que separam brancos e não brancos resultam não somente da discriminação ocorrida no passado, mas também, de um processo ativo de preconceitos raciais que legitimam, permanentemente, preconceitos discriminatórios, garantindo a exclusão e assegurando o fortalecimento dos estereótipos, como um círculo vicioso.

Para Nogueira (1998), esses estereótipos baseiam-se no fenótipo, o qual traz na cor da pele o seu mais notório dado de aparência, sustentado, no imaginário brasileiro, pelo estigma de raça que, mesmo sem fundamento biológico, tem sido usado para hierarquizar os grupos sociais. Por isso, observa-se que o conceito raça/cor é utilizado, como construção social, pela sociedade em processos discriminatórios, mas é negado como elemento que deve ser reconhecido nas pesquisas como forma de diagnosticar as diferenças sociais que induzem ao preconceito étnico-racial, fortalecido pela ideia de dominação de grupos, os quais se julgam mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Essas elaborações preconceituosas parecem estar, assim, a serviço de um grupo dominante que objetiva manter sob coerção grupos considerados subordinados, notando-se que sua forma de consolidação e constante atualização ocorrem nos espaços microsociais, representados pelas diversas instituições, como escola, família, igreja, meios de comunicação, onde a manifestação, em geral, é feita de modo sutil, com toda a legitimação social no que se refere aos métodos e à garantia da sua consequente eficácia. Nesses espaços, a escola, particularmente, pode ser campo fértil para a difusão do preconceito, mas que poderá ser instrumento eficaz de prevenção e diminuição do mesmo.

## **CAPÍTULO III- QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: um desafio para a Educação**

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.*

Nelson Mandela (1995)

### 3.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

No conceito formal apresentado por Moscovici (2003), as representações sociais constituem um pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana.

“As representações podem ser uma forma particular de adquirir conhecimento e uma forma de transmitir entre indivíduos conhecimentos adquiridos, ou seja, as representações constituem modos de vida e forma de comunicação entre as pessoas, por isso, são representações sociais. Grupos diferentes podem e tendem a produzir representações diferenciadas sobre um mesmo objeto” (Moscovici, 2003, p. 93).

Desse modo, apreende-se que o campo das ações sociais do homem engloba um saber construído no aporte das relações inter e intrapessoais, as quais provem de um senso comum formado por conhecimentos produzidos espontaneamente por membros de um grupo, e, ancorado no consenso surge os novos saberes populares que permeiam as representações sociais. Segundo Moscovici (2003, pp. 23-24), “o propósito de todas as representações é transformar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, em familiar”, podendo se detectar, nesta perspectiva, os valores, a ideologia e as contradições que permitem se compreender os aspectos do comportamento social, observável e registrável.

O autor assinala, ainda, que a forma que o indivíduo utiliza para representar um objeto está intimamente ligada à forma que o grupo se relaciona com este objeto, o qual possui uma valoração social e, quando representado, tal valor está imerso na representação, portanto, a conotação destinada ao objeto é também orientada socialmente. Numa representação social é necessário considerar-se tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais, observando-se a concretude e a singularidade histórica, tendo em vista que saber o porquê de uma representação é contribuir para descobertas de ações e condutas nas comunicações sociais, é dialogar com o espaço onde se vive.

Analisando-se os atributos que formam uma representação social, percebe-se que esta nunca poderá ser construída isoladamente, pois necessita de um conjunto de ideias, imagens, opiniões, enfim de articulação para formar um campo de representação, que mesmo sendo muitas vezes contraditória, serve, por meio de uma perspectiva coletiva, porém sem extinguir a individualidade, para um estudo aprofundado a fim de se compreender melhor a realidade.

Com esse foco, a representação social da escola é uma realidade que as pessoas constroem ao longo de sua vida, onde são criadas articulações entre o passado, o presente e o futuro, o que proporciona o desenvolvimento de várias ideias a respeito dela, formadas pela visão coletiva do ambiente escolar. A representação resulta de um contínuo processo de apreensão e construção da realidade, e a escola, neste processo, é vista conforme a vivência e a experiência própria de cada indivíduo.

A palavra escola vem do grego ‘schole’, que significa lazer consagrado ao estudo, onde muitas pessoas, na Grécia Antiga, se reuniam para refletir e pensar mais calmamente, configurando-se, atualmente, como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos e valores, levando a crer que se constitui um terreno cultural que envolve uma pluralidade de linguagens e objetivos (André, 2003).

Dentro de uma visão geral, Ferreira (1993) entende a escola como aquela que deve garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, de modo que se reconheça e respeite sua diversidade, de acordo com suas potencialidades, assim como favorecendo a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências - conjunto de habilidades-, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo e contínuo da cidadania.

Cunha (2006) afirma que as escolas formam o caráter e a personalidade de um povo, podendo, se bem planejada, oferecer as bases necessárias para o triunfo do indivíduo e, em caso contrário, pervertê-lo para sempre, precisando, portanto, serem reformuladas através de planos lúcidos e lógicos, e uma consciente articulação de planejamento adaptado à realidade dos alunos e aos dias atuais. Segundo o autor, no contexto das desigualdades sociais, a escola se torna uma saída para amenizá-las, uma vez que as relações desenvolvidas em sala de aula podem resultar em processos de aprendizagem e conscientização coletiva entre os alunos, assumindo, em consequência grande importância por favorecer a cada educando, independentemente de etnia, condição social ou qualquer outra situação, um ensino significativo que lhe garanta o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados durante toda a sua vida.

Modernamente, identifica-se que a função básica do estabelecimento de ensino é social e de transmissão cultural, deixando de ser apenas centro de difusão de conhecimentos para se tornar, também, responsável pela manutenção de valores e normas de conduta,

tornando-se fundamental para a construção da socialização dos alunos por ser um ambiente em que estes passam grande parte do tempo. Inegavelmente, a escola tem um papel muito importante na sociedade, pois engloba os processos de mediação dos conhecimentos necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade.

### **3.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO**

Em sentido amplo, a educação é vista como o conjunto de processos que modificam a existência e o comportamento individual da pessoa, sendo considerada como o único instrumento apropriado para a construção de uma sociedade justa, gerenciada por um aparelho estatal que se inaugura a partir de um projeto político implementado. No Brasil, a educação é um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, assim também como na Lei 8069/9, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garantem o direito à:

“... liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas no processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas Leis;... a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho... igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitados por seus educadores; e ter respeitado os valores culturais, artísticos e históricos próprios no contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade de criação e o acesso às fontes culturais” (Ministério da Justiça [MJ], 2001, p. 05)

Entretanto, apesar de a legislação estabelecer e garantir direitos, tais como, a liberdade, o respeito e a dignidade, aos indivíduos, é perceptível que entre negros, brancos, indígenas, dentre tantas outras categorias criadas pela humanidade, ao longo de sua história, para diferenciar grupos sociais, são vivenciadas tensas relações étnico-raciais, principalmente, entre brancos e não brancos, fato que traz preocupação com as relações entre preconceito e educação, existentes no dia a dia da escola. Tais relações são marcadas pela história de marginalização da população indígena e afrodescendente, assim como do racismo que se transfigura e persiste, com tantas distinções, até os nossos dias, envolvido por mitos e

ideologias, como da democracia racial e do branqueamento, conforme menciona Munanga (2003).

Na desconstrução desse tipo de preconceito, a escola não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que o processo de educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros. No Parecer CNE/CP 003/04<sup>8</sup>, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, encontram-se subsídios para esse entendimento, notadamente no trecho, em que o documento discrimina a quem é destinado, onde se lê:

“Destina-se também às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática”. (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2004, p. 2)

O referido texto legal introduz o termo “educação das relações étnico-raciais, impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (CNE, 2004, p. 06), dirigindo-se aos sistemas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros. O Parecer deixa claro que a promoção de relações étnico-raciais positivas é um dever de toda a sociedade, muito embora tratando de estabelecer a função do sistema escolar neste processo, considerando-se que quando se fala em educação o que logo vem em mente é um espaço de formação e desenvolvimento de indivíduos, por se acreditar que o pleno progresso de uma criança só é efetivo quando ela passa por um processo de escolarização institucional.

---

<sup>8</sup> Esse Parecer busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Isso não significa dizer que o sujeito só aprende na escola e que os outros ambientes sociais não sejam importantes, mas para a sociedade a educação oferecida no espaço educativo é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

“A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania”. (Munanga, 2003, p. 189)

Oliveira (1996, p.14) percebe a escola como lugar privilegiado, “cuja função é oferecer, a todo e qualquer brasileiro, oportunidade de incorporar, em sua prática social, os conteúdos mínimos que lhes garantam usufruir o seu direito de cidadão”, enquanto a educação é compreendida, por Andrade (2006), como um processo de formação do homem integral, que não pode e nem deve ser separada da própria existência humana, precisando ser encarada como uma contínua reconstrução de experiências. Para Dewey (1980, p. 116), “essa reconstrução de experiências é uma fase da própria natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram situação e agente, são modificados”, motivo pelo qual a escola passa a se constituir, prioritariamente, um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior.

Candau (2003, p. 24) enfatiza que o ambiente escolar é espaço de diferentes relações sociais, refletindo a diversidade cultural presente na sociedade e no qual se evidencia que “diferentes costumes, crenças, etnia e todos que compõem a cultura, frequentam, diariamente, as salas de aula”. Dessa maneira, a educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, estimulando-as a viverem práticas sociais livres de discriminação, tornando-se significativa para o desenvolvimento dos futuros cidadãos, pois

“o papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de corresponsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática” (Araújo, 1988, p. 44).

Mas, Gomes (2006) alerta que a escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições, e a discriminação racial está presente nas relações aluno/aluno e professores, ressaltando a dificuldade de se trabalhar a questão do preconceito étnico-racial no âmbito educacional, considerando-se que esta se encontra ancorada na existência de um senso comum que não reconhece a existência do racismo no Brasil, mas quando admite sua realidade, sempre a situa nos outros. De acordo com o enfoque dado pela autora, ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas.

Corroborando com esse posicionamento, Fernandes (1965, p. 42) menciona que, para o brasileiro, o racismo é vergonhoso, é condenável, o que faz com que as pessoas neguem seus preconceitos, pois afinal “o brasileiro tem preconceito de ter preconceito”.

### **3.3 PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL**

Segundo Oliveira (2006), o Brasil ao longo da sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem, conforme se constata no Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, o qual estabelecia que nas escolas públicas do país não se admitiriam escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores; já o Decreto nº 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno, montando-se diversas estratégias no sentido de impedir o acesso pleno desta população aos bancos escolares.

Assim, privados da escola tradicional, que proibida e combatida para os filhos de negros, a estes restava, como única possibilidade, o aprendizado do colonizador, o qual lhe incutiu uma memória que não era de seu povo, através do ensino de uma História que substituíra os ancestrais africanos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis, e do estudo de livros que falavam de um mundo totalmente estranho, como a neve e o inverno que

nunca vira, da História e Geografia das metrópoles, representando, neste cenário, mestre e a escola um universo muito diferente daquele que sempre os circundou (Munanga, 2003).

Nessa perspectiva, identifica-se que a matriz cultural brasileira recebeu força europeia dominante, com intuito de silenciar as matrizes indígenas e africanas. Porém, reconhecendo que somente através da educação é que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na História, o negro, que vem sendo subordinado numa luta constante contra o preconceito e a discriminação, tem, em seu percurso histórico, como uma de suas maiores bandeiras em busca da equidade de seus descendentes, a quebra do paradigma de sua interdição no âmbito escolar. Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra interdição significa “privação legal do gozo ou exercício de certos direitos a bem da coletividade” (Ferreira, 2004, p. 426), conduzindo ao entendimento de que o negro foi excluído da escolarização em detrimento a uma ideologia superior imposta aos modos eurocêntricos.

No concerne aos índios, desde o século XVI, logo após a chegada dos portugueses ao Brasil, a educação escolar no país atinge comunidades indígenas, pautada, a princípio, pela catequização feita pelos missionários jesuítas, e posteriormente, pela integração forçada dos índios à sociedade nacional por meio dos programas de ensino do extinto Serviço de Proteção aos Índios. Nas últimas duas décadas, originada na mobilização dos próprios índios, essa situação vem mudando gradativamente, podendo se notar que a escola, nas comunidades indígenas onde o contato com o não índio já é antigo e a língua herdada dos portugueses predomina, passou a ser vista como um espaço para o resgate da identidade étnica desses povos, cujas aulas são ministradas apenas em língua indígena, muito embora a língua portuguesa seja solicitada como instrumento para os índios na luta por seus direitos (Ribeiro, 2005).

A política educacional voltada para os índios começou a mudar a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, que em seu artigo 210, embora reafirme a imposição da língua portuguesa no ensino fundamental brasileiro, assegura às comunidades indígenas a possibilidade de também utilizar nas escolas suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedica os capítulos 78 e 79 ao ensino voltado para os índios, estipulando que a União deve desenvolver programas de ensino e pesquisa para oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com o objetivo de proporcionar a eles a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais, de acordo com Ribeiro (2005).

Mas, apesar da universalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao se considerara diversidade étnico-racial com a qual se vive no país, é notório que a escola, de modo geral, ainda não se sente preparada para lidar com certas situações de racismo, pois, conforme visto anteriormente, esta faz parte de um contexto múltiplo que envolve diferentes realidades, servindo esta diversidade, frequentemente, de alvo para comparações, e a instituição de ensino, enquanto parte da sociedade, sofre reflexos das desigualdades que se manifestam na forma de preconceito, sem, contudo, adotar novos métodos didáticos que contemplem com efetividade esta temática, para que seja fomentada, em consequência, a construção de uma sociedade menos desigual.

Convém dizer que a escola não produz relações hierárquicas, mas reproduz as hierarquias pré-existentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade mais ampla, e embora não gere contradições próprias, apenas reproduz, reforça o que é produzido fora. De acordo com Gomes (2006), na escola se aprende e compartilha não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, dentre outros tipos de preconceitos, mencionando, ainda, o autor, que, neste ambiente, educadores apontam que o sistema de ensino reproduz e ajuda a manter as diferenças existentes na sociedade.

Oliveira (1993), como demonstra a literatura científica sobre o negro no Brasil, lembra que sempre existiu o preconceito e o racismo, uma vez que o passado do negro é escravista, com péssimas condições socioeconômicas mesmo depois da Abolição. Seus valores, sua religião, sua arte foram sendo diluídas enquanto específicas da cultura negra, e esta ideologia, mesmo que através do silêncio, vem se reforçando no discurso pedagógico da instituição escolar.

“O silêncio dos professores perante as situações impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade”.

(Cavalleiro, 2002, pp. 32 -33)

Percebe-se que o problema também se localiza nos currículos e no livro didático, pois são construídos com base na visão do homem branco e das classes dominantes, reflexo

da ideologia que se tem, acerca do negro e do indígena, como inferiores. Munanga (2003) evidencia que, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor, haja vista que, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como, o branco, o negro e os indígenas, entre outros.

Na abordagem de Munanga (2003), pesquisas realizadas nas duas últimas décadas, revelam que em relação à população negra, sua presença nesses livros foi marcada pela estereotipia e caricatura, onde a criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o escritor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média. Em relação os indígenas, especificamente, na literatura emergem como a infância da humanidade, a civilização ontem, como se estivessem parados no tempo, além da divulgação da falsa idéia de uma organização e uma cultura indígena única a todos os povos.

Segundo Cavalleiro (2002), essas práticas de discriminação disseminadas pelos professores, livros didáticos e meios de comunicação, nem sempre são detectadas, sendo as mais visíveis aquelas em que o preconceito aparece mais concreto, nas quais as ações do racismo são imediatas, pois a não percepção do racismo “está ligada às estratégias da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema” (p. 33). Além disso,

“uma limitação importante por parte das instituições docentes para fazer frente a este problema reside no fato de o professorado não receber no seu período de formação inicial, nem, em geral, quando já se encontra em exercício, nenhuma informação acerca das características das etnias e culturas com as quais pode, com bastantes probabilidades, deparar nas instituições escolares”.  
(Santomé, 1995, p. 178)

Na análise de Cerqueira (2005), trabalhar com o preconceito racial constitui-se um grande desafio para os professores, por ser um tema que não tem centralidade no momento da sua graduação, o que faz com que desconheçam o assunto e, portanto, sem saber como abordá-lo, acabam por se tornar transmissores da discriminação impregnada na sociedade.

Visando tratar a temática de uma forma mais institucionalizada, o Ministério da Educação propôs uma linha para construção do processo democrático de acesso à educação

com garantia de oportunidades para todos, por reconhecer que diante dos chamados direitos existem falhas na questão do pertencimento étnico-racial, haja vista que para os negros a interdição sempre foi uma praxe. Desse modo, buscando caminhos possíveis para eliminar ou diminuir as consequências indesejáveis decorrentes do preconceito racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] pregam, enquanto instrumento importante no processo de construção do conhecimento e da cidadania, que:

“O preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução etc.: nenhum desses critérios aumenta a dignidade de uma pessoa” (PCN, 1997, p. 10).

Nesse direcionamento, reconhecendo a importância dos valores na educação escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 trata, como fim da educação, a formação da cidadania, incorporando nas finalidades da educação, princípios e valores fundamentais que dão um novo rumo ao ambiente escolar, na tentativa de destituir qualquer forma de preconceitos ou discriminação que alterem a dignidade humana. Para tanto, institui a formação de valores básicos na escola com a finalidade de proporcionar, aos alunos, o respeito mútuo às diferenças, à solidariedade e à tolerância com os colegas e demais pessoas de seu convívio, levando-os a trabalhar em equipe e se socializar, aprendendo a ganhar e a perder, ajudando-os no desenvolvimento harmonioso de todas as qualidades do ser humano.

De igual modo, a Lei 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, suscita, no bojo da educação brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, onde estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, garantindo, desta forma, igual direito às Histórias e culturas que compõem a nação brasileira, assim como o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional à todos os brasileiros. Tal inclusão configura-se como uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, pretendendo-se, com esta medida, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos.

Nessa abordagem, torna-se importante analisar que as Diretrizes Curriculares pretendem vislumbrar ao corpo discente e docente das escolas, que o negro se inseriu na sociedade brasileira a partir do tráfico negreiro, mas que trouxe, na sua bagagem, uma diversidade cultural, racial, social e econômica, cabendo às instituições de ensino incluir no contexto dos estudos e atividades que proporcionam diariamente, as contribuições históricas não somente de origem africana e européia, como também aquelas cujas raízes culturais centram-se nos povos indígenas e descendentes de asiáticos. É importante, portanto, ter clareza que bem mais do que a inclusão desses novos conteúdos, a legislação exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, os procedimentos de ensino, as condições oferecidas para aprendizagem, os objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.

Para tanto, as referidas diretrizes dispõem que as ações educativas de combate ao racismo e a discriminação tenham como finalidade organizar centros de documentação, bibliotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes. A partir de então, as escolas devem preparar um estrutura tecnológica que ofereça aos professores subsídios para que, assim, possam proporcionar aos educandos atividades que tenham como objetivo escamotear com uma das práticas mais perversas no âmbito escolar que é o preconceito étnico-racial.

No entanto, nesses aportes, encaminham-se duas questões correlacionadas: por um lado, elege-se a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única da cultura brasileira; por outro lado, diz respeito ao agente mais importante do processo educacional, o professor (Coelho, 2006). Na acepção do autor, as diretrizes curriculares ao elegerem a África como centro de estudos, no intuito de que o sistema educacional coíba a reprodução do preconceito e da discriminação, evidencia a necessidade, neste sentido, de se rever o processo de formação dos professores, os quais não foram habilitados para analisar a questão étnico-racial de forma a se desprenderem dos hábitos eurocêntricos.

Para Rocha (2008, p. 57),

“Esse redimensionamento da perspectiva causou, evidentemente, uma enorme inquietação no meio educacional, uma vez que a Lei obriga a introdução de novos conteúdos e uma nova perspectiva. A prática docente e a formação inicial e continuada de professores e, por conseguinte, o

currículo exige revisão de modo a adequarem-se às demandas legais e à satisfação da orientação pela inclusão – tônica da política educacional brasileira dos últimos anos”.

Reiterando seu posicionamento, Rocha (2008) esclarece que agindo diretamente na formação docente, busca-se capacitar o professor tanto para o tratamento conceitual da questão, de modo a não reproduzir visões preconceituosas, quanto para o enfrentamento das situações de discriminação comuns no ambiente escolar. A formação docente ofertada, nesse sentido, deve encarar a questão da diversidade e seus desdobramentos expressos na Lei como questões pedagógicas, tornando-se, por conseguinte, dever do profissional da educação, assumir o compromisso de se posicionar em relação às práticas de preconceito dentro do ambiente escolar, mas, para isto, é de suma importância que a escola juntamente com o docente aponte atividades que suscitem, na assimilação do educando, a visão de equidade social.

Cavalleiro (2002, p.34) afirma que “o racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros, mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno”, pois, na maioria das vezes, aqueles que deveriam interferir, como professores e pedagogos, não sabem como fazê-lo, ou tornam-se propagadores deste tipo de atitude, o que reforça e estimula o preconceito ao invés de intervir e combatê-lo.

Assim, a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica deve perpassar pela visão do aluno sobre a temática, considerando-se que o mesmo pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial do povo brasileiro, como passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania, abrindo-se à possibilidade de reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua acedência no que se refere a indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/etnias, de modo a facilitar as trocas interculturais na escola e na sociedade.

## **CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.*

Boaventura Souza Santos (1990)

Este capítulo tem por finalidade apresentar os principais procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, considerando-se os seus objetivos e o contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Cabe esclarecer que neste trabalho entende-se pesquisa como:

“processos de produção e criação de conhecimentos, por meio dos quais, se tenta inquirir, em profundidade, realidades, a fim de nelas intervir, buscando condições, encaminhamentos, propostas, para fazê-las justas” (Silva & Araújo-Oliveira, 2004, p. 01).

Sendo assim, o pesquisador não é externo ao fenômeno estudado, uma vez que sua motivação para conhecer, seu interesse, procede do engajamento com o objeto de estudo (Silva, 1995). Esses interesses movem aqueles que, com seu trabalho, procuram interferir na realidade, e nela buscam ampliar compreensões acerca de processos humanos, mas isto não significa que um estudo seja a comprovação do pensamento do pesquisador, ou a concretização do desejo deste sobre como a realidade deve ser, pois é:

“engajamento em que o outro distinto, na medida do nosso esforço para compreendê-lo, vai mostrando-nos: o que investigar, valendo-nos de critérios que não abrangem unicamente nosso próprio interesse; como fazê-lo, para que não deixe de ser respeitada a dignidade, as especificidades dos grupos e das pessoas, todas elas, inclusive as do pesquisador; como e para quem devem ser encaminhados os resultados dos estudos que fazemos; ou que fazemos com sua aquiescência” (Silva, 1995, p. 237).

Nessa direção, foi-se lapidando a pergunta que orientou a realização desta pesquisa, apresentando-a a seguir: *De que forma é possível orientar práticas pedagógicas docentes na superação de preconceitos e construção de valores, a partir da identificação de aproximações e divergências entre concepções étnico-raciais existentes na sociedade brasileira e manifestadas pelos alunos em ambiente escolar?*

Tendo em vista a questão de pesquisa apresentada, traduziu-se a indagação em objetivos da presente dissertação, dos quais o objetivo geral consistiu em investigar junto aos alunos dos cursos integrados de um Instituto Federal Tecnológico a atribuição a pessoas de características positivas ou negativas, com base em estereótipos raciais, tendo por finalidade orientar práticas pedagógicas docentes na superação de preconceitos e construção de valores.

Para se chegar ao alcance desse objetivo traçado, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar qual o padrão de autodeclaração de cor dos alunos;
- b) Analisar as manifestações preconceituosas e racistas por parte dos discentes;
- c) Identificar os grupos de alunos, classificados com base na cor revelada, onde se acentuam as concepções dos preconceitos étnico-raciais.
- d) Comparar as concepções étnico-raciais existentes na sociedade brasileira e aquelas que ocorrem com os alunos na vivência do ambiente escolar;
- e) Orientar práticas pedagógicas docentes na superação de preconceitos e construção de valores dos alunos, partindo da análise prévia das suas concepções e comportamentos étnico-raciais.

Porém, para se transformar os objetivos em procedimentos, tornou-se necessário cumprir etapas de pesquisa, que foram sendo constituídas à medida que se avançava na leitura e reflexão da bibliografia sobre o tema, delineando-se, por conseguinte o planejamento de coleta e de análise de dados que apoiam esta dissertação.

## **4.1 METODOLOGIA**

### **4.1.1 TIPO DE PESQUISA**

Segundo Minayo (2000), ao se desenvolver uma proposta de investigação, ou até mesmo no desenrolar das etapas de uma pesquisa, tende-se a reconhecer a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, face aos tipos de informações necessárias para se cumprir os objetivos do trabalho. Assim sendo, este estudo foi ancorado na pesquisa descritiva, numa orientação qualitativa e quantitativa, visando descrever características de determinada população ou fenômeno e relações entre as variáveis (Gil, 1991), envolvendo o uso de técnica padronizada de coletas de dados, como o questionário.

Nessa perspectiva, na abordagem da pesquisa qualitativa procuram-se processos, comportamentos, atos e interpretações, investigando sujeitos e as suas histórias, tendo como objetivo específico, precisamente, a captação e reconstrução de significados, sendo, este modo de captar informação, não estruturado, mas flexível numa direção holística. A pesquisa qualitativa é empregada para os estudos considerados subjetivos que geralmente abrangem a realidade social, seu sistema de valores e símbolos, espaço em que os sujeitos e grupos estão inseridos, em contextos que “apresentam condições históricas, socioeconômicas e culturais

específicas” (Minayo, 2000, p. 245). Nesse tipo de pesquisa, visto que abrange valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos, privilegiam-se, pois, os fatos que estão próximos do sujeito e que repercutem na sua vida, procurando-se entendê-los a partir da própria interpretação que este faz da sua vivência cotidiana, devendo-se ter, em atenção, a singularidade de cada indivíduo, bem como a sua experiência social.

Para Leopardi (2001), não significa que a investigação qualitativa seja qualificada, mas que se ocupa de aspectos qualitativos da realidade, enquanto a pesquisa quantitativa tem sua importância por abordar aspectos sobre as relações quantitativas entre as variáveis da realidade, sujeitando suas conclusões à comprovação estatística. Dessa maneira, a pesquisa quantitativa envolve a execução de estudos da realidade, abrangendo o levantamento de dados que são tratados pela estatística, considerados eminentes objetivos, e seguindo a rigidez da pesquisa previamente planejada.

De acordo com Martins e Bicudo (1994), diferentemente da investigação quantitativa que se inicia com estudo de caso a fim de quantificar fatores, procurando correlações estatísticas e probabilísticas para generalizá-las, a pesquisa qualitativa não se preocupa com generalizações, princípios e leis, e sim com a compreensão específica daquilo que se estuda, onde o foco é o peculiar. Portanto, a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa não se excluem, nem tampouco existe oposição excludente entre subjetivo e objetivo, muito embora os métodos sejam diferentes, pois estudos qualitativos produzem dados que podem ser aprofundados pelos estudos quantitativos e vice-versa.

Sob esse prisma, os estudos metodológicos da pesquisa sugeriram tal combinação, por considerá-la como forma de investigação que proporciona maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e dando margens para a construção futura de hipóteses.

#### 4.1.2 PARTICIPANTES

O conjunto de participantes foi trabalhado na intenção de se obter uma heterogeneidade nas áreas de conhecimento dos Cursos Integrados do IFS – Campus Aracaju, de modo a se conseguir um número satisfatório de alunos para o suporte das análises estatísticas apropriadas. Assim, obteve-se o número de 205 alunos, sendo 85 (41,46%) do sexo feminino, com idade variando entre 14 e 19 anos (Média= 16,04), e 120 (58,54%) do sexo masculino, estes apresentando idades situadas entre 14 e 21 anos (Média= 16,26), dos Cursos Técnicos em Química, Eletrotécnica, Edificação, Informática e Eletrônica,

correspondendo a 30% do total de discentes matriculados em 2011 na modalidade de ensino integrado.

Tal amostra foi intencional, fundamentando-se na decisão de escolher esses participantes pelo fato de se encontrar na literatura que a manifestação de condutas preconceituosas na escola, ocorre, principalmente, em alunos da educação básica, ainda que em magnitudes variadas.

#### 4.1.3 CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, autarquia de regime especial vinculada à secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação – MEC – sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Originariamente, ficou conhecida como Escola de Aprendizizes e Artífices, tornando-se, posteriormente, o Liceu Industrial de Aracaju, em 1937, a Escola Industrial de Aracaju, em 1942, e a Escola Técnica Federal de Sergipe, em 1965. Já em 2002, o Decreto de 13 de novembro transformou a Escola em Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe – CEFET -, assim funcionando até o ano de 2008 quando, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou projeto de lei transformando-o em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS, o qual se caracteriza como instituição ‘multicampi’. Assim, criado a partir da rede de educação profissional, o IFS constitui-se uma instituição de educação básica, profissional e superior, contemplando, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada.

A trajetória percorrida pelo IFS, ao longo dos anos, o consolidou como uma instituição de reconhecida excelência, enquanto centro de formação tecnológica de profissionais que atuam no setor produtivo, na pesquisa aplicada e no magistério do ensino técnico. O papel que desempenha vai além da formação profissional, assumindo a necessidade de dialogar de forma crítica e construtiva com a sociedade, no sentido: da assimilação crítica e construção da cultura, de conhecimentos e de novas tecnologias; e da relação entre a escola e o setor produtivo e de serviços, dado o fato de a educação tecnológica ser o âmbito da atuação institucional. Nesse contexto, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se por projetos que resultam no fortalecimento e aprimoramento do programa geral de educação tecnológica da Instituição.

Sua estrutura de ensino mantém 08 cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada, 05 cursos voltados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação para Jovens e Adultos – PROEJA- e 12 cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente; na Educação Superior, prioriza o curso de Engenharia de Produção Civil, licenciaturas em Matemática e Química, graduações em Ecoturismo e Saneamento Básico. A forma de ingresso para os Cursos Integrados, Subsequentes e Proeja, acontece mediante Processo Seletivo, enquanto para os cursos superiores ocorre pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e, em 2011, seu corpo discente totalizou, aproximadamente, 2.795 alunos matriculados nos cursos das diversas áreas de conhecimento.

#### 4.1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Gil (1991) , quando se deseja conhecer comportamentos, pode-se interrogar diretamente um grupo de pessoas de forma direta, haja vista que as vantagens de um levantamento são: atingir um grande número de pessoas, mesmo estando elas dispersas; menores gastos; rapidez e imediatismo na obtenção dos resultados; garantia do anonimato das respostas.

Nessa abordagem, considerando-se a natureza desta pesquisa e o objetivo proposto, escolheu-se, como técnica de coleta de dados, o questionário, cujo formato básico seguiu o padrão fornecido pelo orientador que presidiu a banca examinadora da qualificação do projeto que embasa a presente dissertação, ou seja, neste instrumento, após identificação pessoal, onde se solicitou informações que contribuíssem para caracterizar os participantes deste estudo no que se refere à idade, sexo e autodeclaração de cor, utilizando-se, neste aspecto, o sistema oficial empregado pelo IBGE no censo demográfico, das categorias branca, preta, parda, amarela e indígena, efetuaram-se 12 perguntas fechadas a partir de três fotografias, numeradas de 1 a 3, de pessoas representando categorias distintas de cor/etnia (Apêndice C), e que deveriam ser respondidas com os números correspondentes às respectivas imagens, de maneira a se apreender as representações dos preconceitos raciais segundo critérios atribuídos aos estereótipos apresentados.

#### 4.1.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para a aplicação do instrumento, inicialmente, solicitou-se a autorização do corpo diretivo do IFS (Apêndice A) e, posteriormente, a permissão do professor atuante na sala de aula, de modo que os questionários foram aplicados aos alunos, coletivamente, nos dias 26, 27 e 28 de setembro de 2011, nos turnos da manhã, tarde e noite, demorando, em média, 15 minutos para que fossem respondidos, sendo este procedimento acompanhado pela própria pesquisadora.

Aos participantes fez-se o esclarecimento de que a colaboração era voluntária, ao qual se sucedeu: a) a informação de que estava sendo realizado um estudo sobre preconceito étnico-racial, o qual só seria possível de concretização com a valiosa participação de cada pessoa; b) a explicação do questionário, enfatizando-se a necessidade de que as respostas fossem dadas individualmente, de forma reflexiva, de acordo com o que pensava cada um, sem levar em conta o que seria mais desejável socialmente. Ademais, esclareceu-se que as informações eram confidenciais e suas identidades seriam preservadas, assim como a participação não traria lhes traria quaisquer complicações, pois as respostas seriam tratadas estatisticamente, de forma conjunta, para, então, proceder-se à assinatura dos respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Após a coleta, os dados quantitativos foram digitalizados e tabulados no programa Excel para atender aos objetivos propostos por esta investigação, além de se interpretar e analisar as informações de forma sistemática à luz do referencial teórico. A análise, segundo Kerlinger (1980, p. 353), “é a categorização, ordenação, manipulação e sumarização de dados”, tendo, como objetivo principal, transformar grandes quantidades de dados brutos em informações concisas a respeito de características, de situações, de acontecimentos e de pessoas que expressam significações e possibilitam a interpretação.

Os procedimentos para análise das respostas aconteceram conforme a natureza das perguntas, onde as respostas às questões fechadas sobre idade, sexo e cor foram processadas estatisticamente, enquanto para as respostas feitas com base nas fotografias equivalentes a cor/raça, criaram-se 04 classes puramente analíticas, com a finalidade de se compreender o pensamento que indica a opinião que caracteriza o preconceito étnico-racial.

Nessa perspectiva, considerando-se a possibilidade de se compreender como as ideias racistas se estruturam entre os alunos, as perguntas, elaboradas a partir de três fotografias, sendo a foto nº 1 de um homem negro, a nº 2 de um homem pardo e aquela de nº 3 de um

homem branco, todos dotados de boa aparência, estando os dois primeiros trajados de modo equivalente, enquanto o terceiro de forma mais despojada, uma vez que o reconhecimento da diferença deveria ser construído no sentido da associação do estereótipo, tiveram suas respostas classificadas no contexto das quatro classes ou categorias temáticas, cuja função consistiu em tornar mais fácil a leitura da análise dos dados (Quadro 02).

**Quadro 02 – Classes Temáticas**

CLASSES	SUBCLASSES	QUESTÕES
I RACIALISMO II RACISMO EXTRÍNSECO III RACISMO CIENTÍFICO IV RACIALIZAÇÃO	1.1 Aparência Racial	1.1.1 Qual deles é o mais bonito? 1.1.2 Qual deles é o mais feio? 1.1.3 Um deles apresenta problemas de odor. Qual? 1.1.4 Qual deles é o mais forte?
	2.1 Ausência de Valores Morais	2.1.1 Um deles roubou. Qual? 2.1.2 Qual deles seria capaz de matar?
	3.1 Capacidade intelectual	3.1.1 Qual deles é o mais inteligente? 3.1.2 Um deles é poliglota. Qual?
	4.1 Categorização social	4.1.1 Um deles é mecânico. Qual? 4.1.2 Um deles foi chamado para trabalhar como empresário. Qual? 4.1.3 Um deles trabalha descarregando caminhões. Qual? 4.1.4 Qual deles estudou mais tempo em escola pública?

Fonte: Análise dos dados da pesquisa, 2011.

Partindo-se dessa categorização, procedeu-se ao somatório das respostas de cada quesito, buscando-se estudar os posicionamentos do participante em relação aos objetos em questão.

Cada um dos passos aqui descritos foi seguido no tratamento dos dados coletados, onde a literatura e outras fontes de consulta constituíram-se importantes para tal intento de compreensão do fenômeno estudado, bem como contribuindo para a produção de conhecimentos ao colocar a pesquisadora em contato com a bibliografia da área, o que permitiu, conseqüentemente, o estabelecimento de pontes entre o escrito e o vivido, no contexto em que a pesquisa se deu. Ao final desse processo, com base nos dados tabulados, foi possível se elaborar a apresentação dos resultados.

## **CAPÍTULO V - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

*Se um negro em uma comunidade branca é considerado nada mais do que um negro, perde, juntamente com o seu direito à igualdade, aquela liberdade de ação especificamente humana.*

Hanna Arendt (2004)

Nesta etapa final, uma vez que a metodologia foi empregada rigorosamente com a intenção de possibilitar a compreensão do fenômeno em sua complexidade, tendo como eixo de orientação a questão da pesquisa, aponta-se a diversidade de significados atribuídos pelos participantes aos aspectos fenotípicos que permeiam o preconceito étnico-racial. Desse modo, a análise dos dados obtidos é expressa numa descrição compreensiva, concatenada pela pesquisadora à luz da visão dos participantes.

### **5.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PERTINÊNCIA A UMA DETERMINADA COR**

No processo de atribuir significados, efetuou-se a pergunta inicial sobre o próprio pertencimento étnico-racial do discente, a qual continha as cinco categorias de cor adotadas pelo IBGE, desde o Censo Demográfico de 1991. Assim sendo, quando o questionário pergunta *qual a sua cor?* está subentendido que o respondente decifra esta indagação no mesmo diapasão linguístico em que foi intencionalmente elaborada, ou seja, numa linguagem visualizada para raça e, neste caso, aciona-se um repertório de classificação racial, usando-se as denominações de cor associadas com as seguintes imagens figuradas: amarelo= de origem asiática; branco= de origem européia; pardo= mulato/mestiço; preto= de origem africana; indígena= de origem índia.

No entanto, verificam-se problemas no entendimento do termo cor quando se visa a autodeclaração, e conseqüentemente do retorno ao questionamento, encontrando-se indícios na análise da bibliografia de que as respostas podem ativar repertórios linguísticos diversos para indicar matizes cromáticos, origem geográfica ou pertença racial, como, por exemplo, algumas pessoas entenderem amarelo como tropo para asiático e outras como cor tonalidade, matiz, tom, sem conotação racial, o que permite dizer que nem todos os sujeitos parecem ter respondido no sentido esperado, sendo possível afirmar que a pergunta *qual a sua cor?* tenha estimulado mais respostas sobre cores e tonalidade do que propriamente sobre sua cor ou raça.

Dentro desse enfoque, conforme menciona Guimarães (1999), a especificidade da classificação racial brasileira, como também a de alguns dos países latinos americanos, encontra-se assentada na aparência e não na ascendência, conduzindo certos autores, a exemplo de Silva (2006), a considerar que, no Brasil, não se poderia falar em grupos raciais, mas sim em grupos de cor. Nessa linha de reflexão, a forma como se dá o registro do pertencimento de cor, coletado na presente pesquisa, encontra-se reproduzido no Quadro 03, a seguir.

**Quadro 03 – Autodeclaração de cor por sexo e idade dos respondentes**

Autodeclaração de cor	Sexo Feminino				Sexo Masculino				Total	
	Grupos de idade (por anos)				Grupos de idade (por anos)					
	14 a 16 anos		17 a 19 anos		14 a 17 anos		18 a 21 anos		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Branca</b>	16	7,80	04	1,95	33	16,10	05	2,44	<b>58</b>	<b>28,29</b>
<b>Preta</b>	10	4,88	07	3,41	18	8,78	05	2,44	<b>40</b>	<b>19,51</b>
<b>Amarela</b>	05	2,44	02	0,98	08	3,90	01	0,49	<b>16</b>	<b>7,81</b>
<b>Parda</b>	29	14,15	12	5,85	38	18,54	12	5,85	<b>91</b>	<b>44,39</b>
<b>Indígena</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>29,27</b>	<b>25</b>	<b>12,19</b>	<b>97</b>	<b>47,32</b>	<b>23</b>	<b>11,22</b>	<b>205</b>	<b>100</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Em geral, os sujeitos demonstraram relutância ao ter de escrever sobre si próprios, ou seja, a maior dificuldade, por parte de alguns deles, parecia estar em descrever-se fisicamente, pois, a princípio, determinados alunos evidenciaram uma identidade difusa, enquanto outros deixaram clara a indecisão quanto à descrição da cor da pele. Um respondente questionou se *precisa colocar de que cor eu sou?*, notando-se que alguns sujeitos negros não se sentiram à vontade ao ter de identificar a cor de sua pele, embora o tenha feito. Enfim, todos os alunos se caracterizaram.

Observou-se, no inquérito, que a denominação racial parda (44,39%) foi a mais usada pelos estudantes, nas distintas faixas etárias, para nomear sua própria cor, encontrando-se certo equilíbrio entre os respondentes masculinos (24,39%) e femininos (20%), sendo que os homens estão sobre representados (n= 50); nota-se, ainda, que 28,29% dos alunos se autodeclararam brancos, 19,51% pretos, 7,81% amarelos e nenhum indígena. Esses resultados revelam, sustentando-se na abordagem de Fazzi (2000), que tanto a negatividade associada à categoria preta quanto à valorização da categoria parda, mostram que, no discurso racial, estas duas classes são diferenciadas, onde a inferiorização da primeira categoria se constitui expressão de preconceito de marca, pois se baseia na tez mais escura, consolidando-se, assim, o pardo como uma síntese das classificações referentes ao caboclo, mulato, moreno, cafuzo, entre outras denominações tidas como expressões do caráter miscigenado da população brasileira, além de configurar-se como o embranquecimento do negro. Tais números condizem fortemente com o passado imigratório no Brasil, que conduz, em seu

patrimônio genético, todas as matrizes capazes de “gerar filhos tão variados como variadas são as faces do homem” (Ribeiro, 1995, p. 9).

## 5.2 SIGNIFICADOS DO PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL CONFORME CATEGORIZAÇÃO

O conjunto de classes relacionadas com o presente objeto de estudo, é assim descrito:

**CLASSE I – RACIALISMO** – diz respeito às características hereditárias que permitem dividir a espécie humana num pequeno conjunto de raças de tal modo que compartilham, entre si, certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça (Appiah, 1997). Nessa classe, por meio de um traço objetivo – caracteres físicos-indica-se o caminho para construções baseadas na ideologia dominante, as quais passam a atribuir significados para identificar os questionamentos formulados nesta categoria.

**CLASSE II – RACISMO EXTRÍNSECO** – em uma de suas vertentes, o racismo, de acordo com Munanga (2003), fundamenta-se em distinções morais entre os membros das diferentes raças, tendo em vista que os racistas acreditam que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes. Os questionamentos relativos a essa categoria, foram elaborados com a finalidade de se identificar a respectiva atribuição diferencial no que tange à ausência de qualidades morais em função da pertença racial ou de cor.

**CLASSE III – RACISMO CIENTÍFICO** – segundo Guimarães (2004), nesta configuração ideológica do racismo localiza-se a tendência intelectual de tomar a raça como fator explicativo da cultura, utilizando-se destas ideias para classificar os grupos humanos em inferiores e superiores. Sob essa perspectiva, mediante as perguntas elencadas nesta categoria temática, procura-se situar a concepção acerca das capacidades intelectuais e a cultura se transmitirem de forma hereditária e desigual, de acordo com as raças, tomando-se como indicador principal, para isto, a cor da pele.

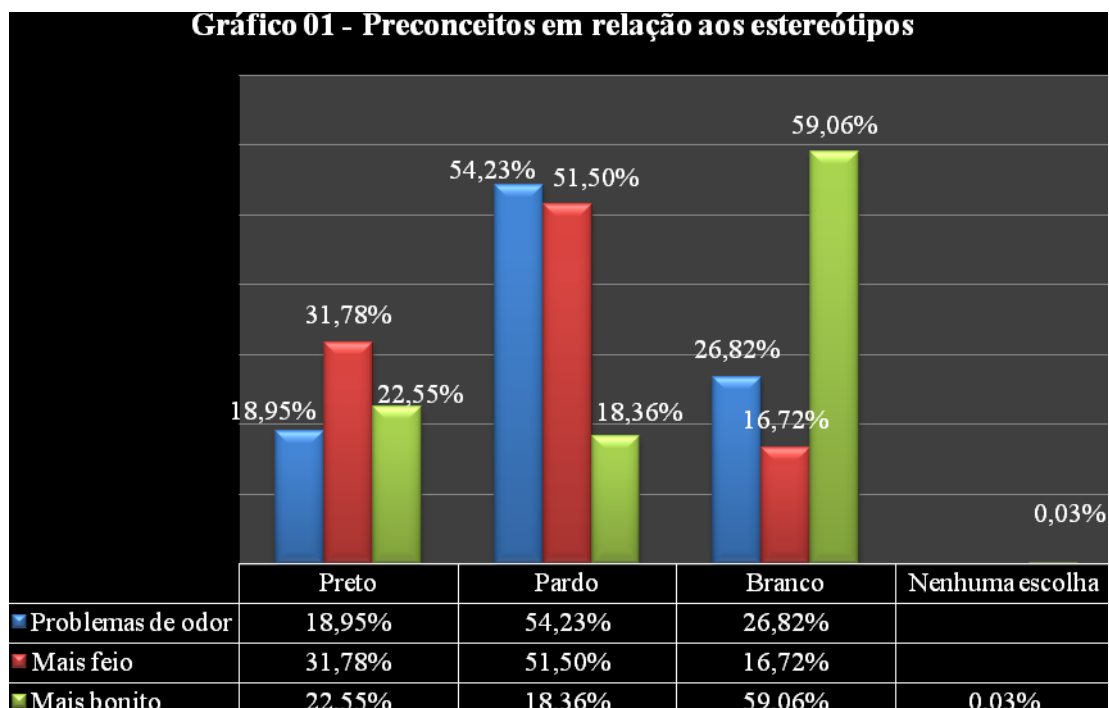
**CLASSE IV – RACIALIZAÇÃO**- serve para designar o processo simbólico que consiste na atribuição de significado social a certas características biológicas, normalmente fenotípicas, na base das quais aqueles que delas são portadores são designados como uma coletividade distinta (Moura, 1988). Nessa abordagem, as questões envolvem a categorização social a

partir de traços raciais distintos, pretendendo-se, nesta abordagem, uma avaliação das categorias consideradas imutavelmente definidas em termos biológicos.

A descrição de cada uma dessas classes corresponde à forma como as questões foram operacionalizadas, de modo a propiciar, em seguida, a análise das respostas em seus aspectos quantitativos, evidenciando-se, também, as ideias que norteiam os participantes, confrontando-as com as contribuições teóricas presentes neste estudo, por se relacionarem, direta ou indiretamente, com os conteúdos das próprias categorias. Nesse sentido, as questões abordadas na presente pesquisa partem do pressuposto de que o preconceito racial, no caso brasileiro, está fundamentado na idéia de que o negro é inferior na escala humana, operando, desta forma, em três dimensões: a moral, a intelectual e a estética.

Dessa maneira, na Classe I, no que tange à aparência racial, observou-se um descompasso entre os resultados aferidos e os comentários feitos pelos alunos, em sala de aula, sobre as perguntas do questionário, tais como, *‘quem fede mais? Claro, professora, que é o negão’*, em uma clara manifestação discriminatória, subentendendo-se, nesta linguagem, a desvalorização do preto, encontrando-se em Carmo (2006) que o preconceito é reforçado através de atribuições negativas, piadas e brincadeiras, residindo no âmbito da subjetividade, sendo aprendido junto com outras pessoas, no convívio social. Cabe ressaltar que quando se fala em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente está se falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes.

Dessa forma, os dados fornecidos sobre as figuras que correspondem ao rapaz mais bonito, ao mais feio e aquele que apresenta problemas de odor, relativas à subclasse denominada de Aparência Racial, encontram-se agrupadas e demonstradas no Gráfico 01 e Quadro 04, a seguir.



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

#### Quadro 04 – Avaliação da aparência física

Respondentes segundo sexo e cor autodeclarada		Aspectos avaliados								
		Mais bonito (%)			Mais feio (%)			Problemas c/odor (%)		
		Rapaz Negro	Rapaz Pardo	Rapaz Branco	Rapaz Negro	Rapaz Pardo	Rapaz Branco	Rapaz Negro	Rapaz Pardo	Rapaz Branco
ALUNAS	Branças	10	25	65	25	60	15	40	25	35
	Amarelas	-	-	100	57,14	42,86	-	14,29	85,71	-
	Pardas	9,76	14,63	75,61	34,15	58,54	7,31	25	37,5	37,5
	Negras	23,53	29,41	47,06	23,53	47,06	29,41	5,88	76,47	17,65
	<b>MÉDIA %</b>	<b>10,82</b>	<b>17,26</b>	<b>71,92</b>	<b>34,96</b>	<b>52,12</b>	<b>12,92</b>	<b>21,29</b>	<b>56,17</b>	<b>22,54</b>
ALUNOS	Branços	18,92	27,03	54,05	39,47	47,37	13,16	18,42	36,84	44,74
	Amarelos	22,22	22,22	55,56	33,33	55,56	11,11	22,22	55,56	22,22
	Pardos	24,49	28,57	46,94	28	46	26	12,24	53,06	34,70
	Negros	71,43	-	28,57	13,64	54,55	31,81	13,64	63,64	22,72
	<b>MÉDIA %</b>	<b>34,27</b>	<b>19,46</b>	<b>46,27</b>	<b>28,61</b>	<b>50,87</b>	<b>20,52</b>	<b>16,63</b>	<b>52,28</b>	<b>31,09</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

De acordo com o ponto de vista dos alunos, detecta-se que a figura do rapaz pardo é associada a problemas de odor e ao mais feio, principalmente por parte daquelas alunas que se autodenominaram amarelas (85,71%) e brancas (60%), respectivamente, enquanto o rapaz

branco é considerado o mais bonito para 59,06% dos inquiridos, sendo que este percentual encerra 100% da escolha das alunas amarelas e a exceção da maioria dos homens autodenominados negros (71,43%) que optaram, neste quesito, pela figura que representava sua cor. Ainda no fio condutor da presente análise, observou-se que, independentemente da cor do respondente, as opiniões dos alunos revelam não existir diferença significativa entre as manifestações masculinas e femininas, demonstrando que a maioria, ao lidar com a questão da aparência física, reforça estereótipos e padrões estéticos representados nos segmentos étnico-raciais. Identifica-se, por trás desses julgamentos, a existência de uma cultura relacionada à estética europeia, perpassada por todas as classes e categorias sociais, que molda os valores da classe dominante, terminando por colocar os pretos e os miscigenados numa desvantagem pela discriminação de seu fenótipo, persistindo-se, desta maneira, no passado, pois estes, “enquanto negros e mulatos seriam apenas metamorfoses do escravo” (Fernandes, 1965, p. 193).

Portanto, as informações obtidas confirmam a seguinte visão de Souza (1983, p.29):

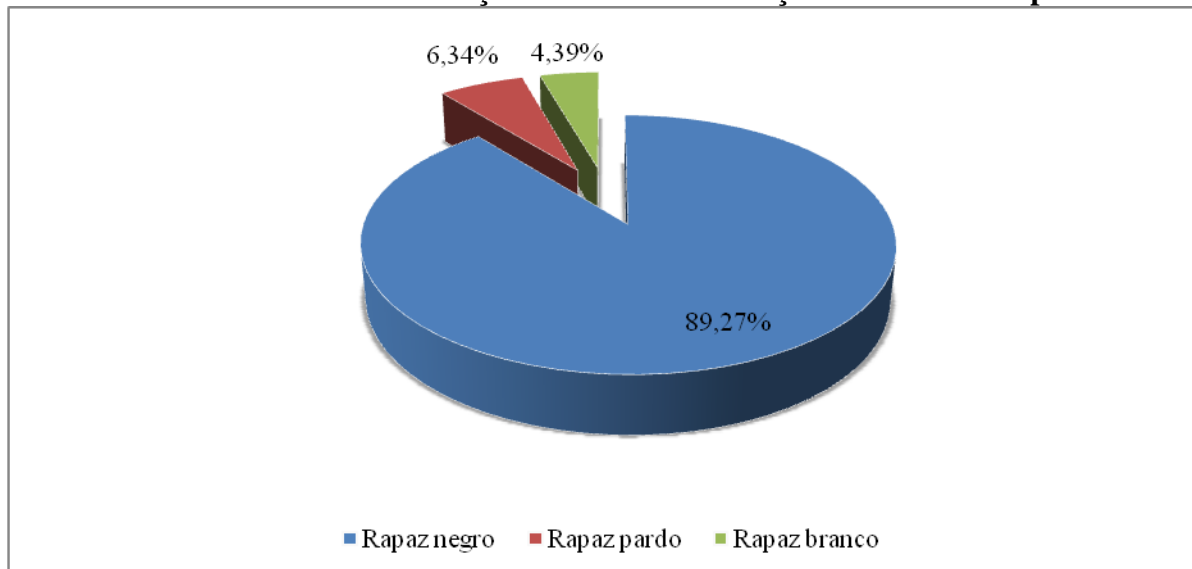
“É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nesta nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é que afirma: ‘o negro é o outro do belo’. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos [e culturais] que discriminam uns em detrimento dos outros”.

Esses dados são, conseqüentemente, uma virtualmente demonstração da realidade das raças, uma análise puramente estatística de frequências das diferenças genéticas existentes entre um grupo e outro, evidenciando as visões e percepções no julgamento que as pessoas fazem, levadas pela valorização da aparência física. Conforme Silva (1987, pp. 2-3), estereótipo é um conceito muito próximo daquele referente ao preconceito, e pode ser definido como “uma tendência à padronização, com a eliminação das qualidades individuais e das diferenças, com a ausência total do espírito crítico nas opiniões sustentadas... é um modelo rígido e anônimo, a partir do qual são produzidos, de maneira automática, imagens ou comportamentos”.

Conclui-se, a partir da observação do Gráfico 01, que a tendência pró-branco está associada a atributos positivos e a não branca, principalmente os negros sem mestiçagem, aos

atributos negativos e altamente pejorativos, além de características, tais como força física, como algo inerente à condição genética da cor (Gráfico 02; Quadro 05).

**Gráfico 02 – Percentual de correlação efetuada entre força física e estereótipos**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

**Quadro 05 – Caracterização do atributo mais forte de acordo com sexo e cor do pesquisado**

Respondentes		Atributo da Força Física		
		Rapaz negro	Rapaz pardo	Rapaz branco
ALUNAS	BRANCAS	80%	5%	15%
	NEGRAS	100%	-	-
	AMARELAS	71,42%	14,29%	14,29%
	PARDAS	95,12%	2,44%	2,44%
	MÉDIA %	86,64%	5,43%	7,93%
ALUNOS	BRANCOS	86,85%	7,89%	5,26%
	NEGROS	73,92%	13,04%	13,04%
	AMARELOS	77,78%	11,11%	11,11%
	PARDOS	92%	6%	2%
	MÉDIA %	82,64%	9,51%	7,85%

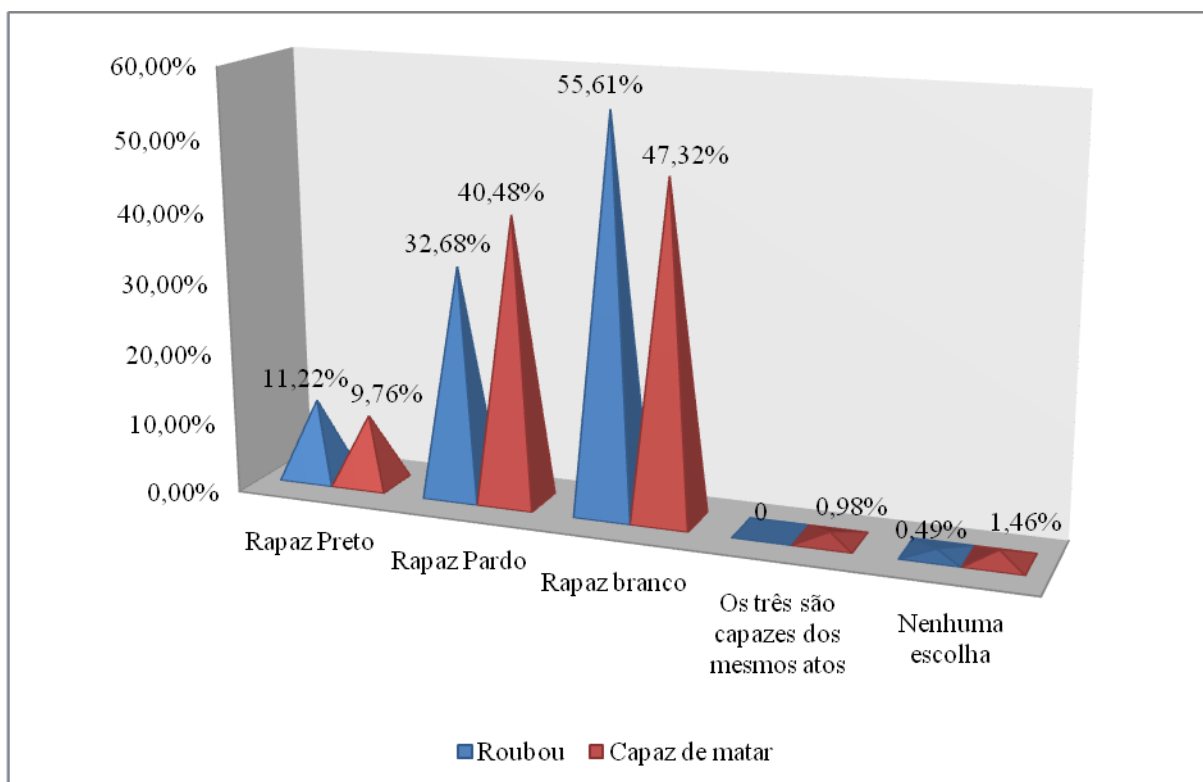
Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No aspecto da força física, os números de respostas encontrados entre alunos (n=104) e alunas (n=79), indicam o tipo de raciocínio e valor apresentado pelo racismo, o qual envolve o movimento de ideias sobre raça, onde o corpo negro é visto como a antítese do que

se imagina como normal, configurando-se como caricato, animalesco, que amedronta pela força física e sobrepondo-se ao intelecto, sendo este um tipo de preconceito muito comum no Brasil, pois quando tratam aqui as pessoas como negras ou brancas, evidenciam-se apenas algumas heranças fenotípicas (Jaccoud, 2008). Conseqüentemente, para 84,64% dos pesquisados, o negro, dentre os demais, é o mais forte, inclusive para as alunas negras que, em sua totalidade (100%), assim o elegeram.

Na Classe II, contrariamente ao analisado nas características físicas- racialismo – ocorreu uma variação nas respostas relativas à ausência de valores morais atribuídos aos personagens das fotografias, conforme se identifica no Gráfico 03 e Quadro 06.

**Gráfico 03 – Distribuição dos alunos por escolha de ausência de valores morais em função da pertença racial**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

**Quadro 06 – Distribuição dos alunos por percepção sobre a capacidade de matar e roubar**

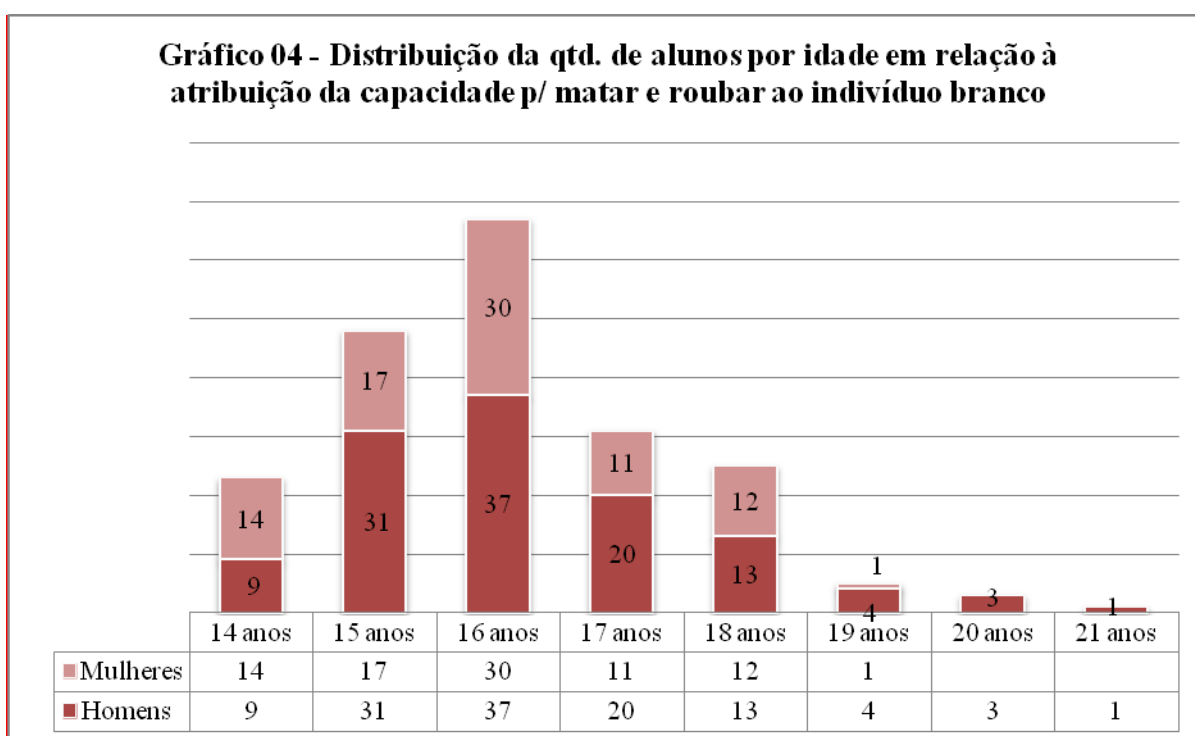
Respondentes		Figuras					
		Rapaz negro		Rapaz pardo		Rapaz branco	
A L U N A S		Roubou	Capaz de matar	Roubou	Capaz de matar	Roubou	Capaz de matar
	Amarelas	<b>42,86%</b>	14,28%	<b>28,57%</b>	42,86%	<b>28,57%</b>	42,86%
	Pretas	<b>11,76%</b>	-	<b>35,29%</b>	50%	<b>52,95%</b>	50%
	Pardas	<b>9,76%</b>	7,5%	<b>36,59%</b>	42,5%	<b>53,65%</b>	50%
	Brancas	<b>5%</b>	10,53%	<b>45%</b>	15,79%	<b>50%</b>	73,68%
	<b>TOTAL</b>	<b>17,35%</b>	<b>8,07%</b>	<b>36,36%</b>	<b>37,79%</b>	<b>46,29%</b>	<b>54,14%</b>
A L U N O S	Amarelos	22,22	<b>22,22%</b>	33,33%	<b>66,67%</b>	44,45%	<b>11,11%</b>
	Negros	9,09%	<b>4,55%</b>	40,91%	<b>36,36%</b>	50%	<b>59,09%</b>
	Pardos	10%	<b>10%</b>	26%	<b>40%</b>	64%	<b>50%</b>
	Brancos	18,92%	<b>10,81%</b>	16,22%	<b>43,24%</b>	64,86%	<b>45,95%</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>15,05%</b>	<b>11,89%</b>	<b>29,12%</b>	<b>46,57%</b>	<b>55,83%</b>	<b>41,54%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Apreende-se dos dados coletados, de maneira geral, que 41 alunas (48,24%) consideram que o rapaz branco é capaz de matar, enquanto 44 delas (51,76%) ponderam que o mesmo já roubou; por outro lado, 70 alunos (58,33%) consideram também que esse tipo racial roubou e 46,67% (n= 56) avaliam que o mesmo tem potencial para matar, muito embora, entre eles, 0,98% (n=02) acreditam que todos três são capazes de tal ato. Partindo-se das análises dos Gráfico 03 e Quadro 06, nota-se um equilíbrio na percepção de ambos os grupos, onde o rapaz branco é apontado no que se refere à concepção quanto ao fato de ter roubado, localizando-se, neste sentido, os maiores índices nas faixas de alunas autodeclaradas pardas (53,65%) e de alunos brancos (64,86%), do mesmo modo que assim o indicam 73,68% das alunas brancas sobre ser capaz de matar e 66,67% dos alunos amarelos, os quais fazem tal atribuição ao rapaz pardo.

No entanto, é importante frisar que os resultados encontrados nessas questões podem não se constituir em representação do real, tendo em vista que esta é uma “forma de atribuição do sentido” (Silva, 2006, p. 91) e, assim como todo produto cultural, está diretamente ligada às dinâmicas sociais e relações de poder. Dessa forma, segundo a autora, pode-se induzir que a imagem do branco encontra-se associada ao longo processo de conquista violenta que se produziu na constituição do país, configurando-se, portanto, como pertencente a grupo que representa a lógica do poder, a ideologia da conquista, o desejo de supremacia e riqueza pela crença num estilo de vida que exclui a diferença.

Diante dos resultados, constata-se ainda, baseando-se em estudos realizados por Doyle e Aboud (1995), que apesar de a tendência etnocêntrica não diminuir com a idade, existe a possibilidade de um aumento considerável, no decorrer do tempo, de avaliações positivas de outros grupos e avaliações negativas com relação ao próprio grupo a que se pertence, considerando-se que os jovens podem adquirir atitudes adicionais que vão contra o preconceito, passando a admitir que pessoas negras possuam algumas qualidades boas e pessoas brancas tenham algumas qualidades ruins. A pesquisa realizada observou que, com o aumento da idade, esses alunos apresentaram uma diminuição significativa dos estereótipos negativos no que se refere ao representante da categoria branco, tendo em vista que a preferência pela escolha das qualidades negativas para representantes da pele branca, de maneira geral, é apresentada com maior incidência na faixa situada entre 15 (23,41%) e 16 (32,68%) anos, conforme se apreende da resposta dos inquiridos (Gráfico 04).

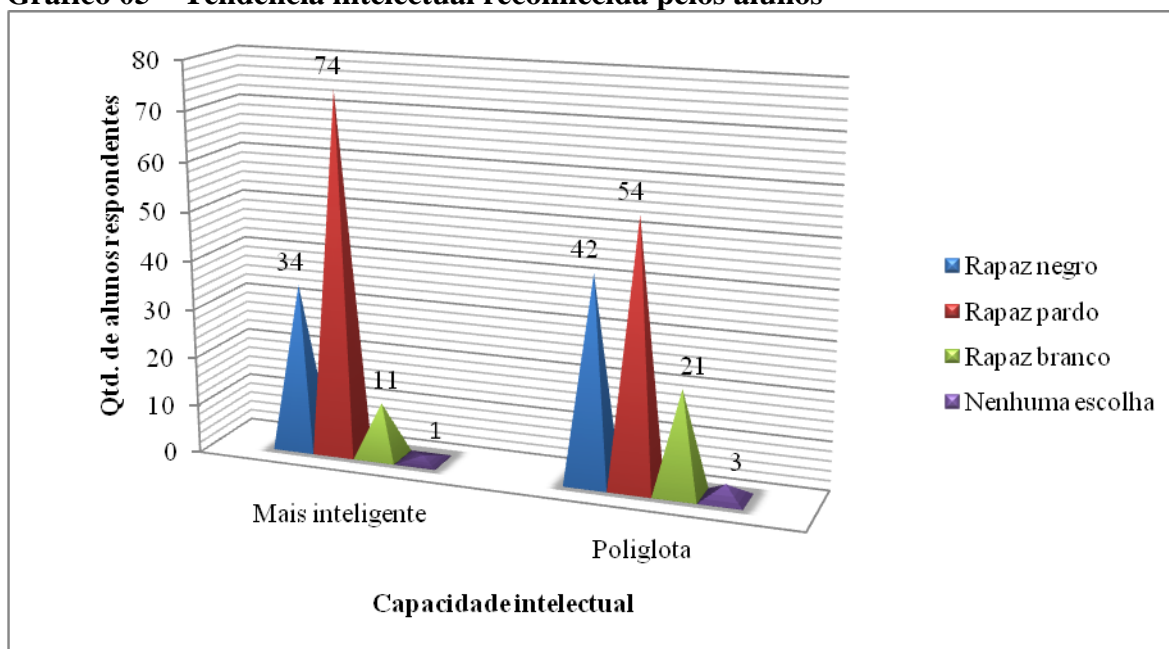


Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Para Doyle e Aboud (1995), essa tendência decorrente do processo de desenvolvimento com a idade permite sejam percebidas maiores semelhanças entre membros de grupos diferentes, constituindo-se, portanto, um fator importante no reconhecimento de qualidades positivas no outro grupo e negativas em seu próprio, o que pode contribuir na redução do preconceito.

Na Classe III, a partir dos dados levantados, identificam-se evidências que confirmaram ser a autodeclaração, no contexto desta pesquisa, um ponto chave para que se pudesse identificar a estereotipia racial dos sujeitos com relação às pessoas, pois somente obtendo a informação de como os sujeitos se classificam racialmente é que foi possível perceber a presença de uma reprodução estereotipada em relação aos representantes do seu próprio grupo étnico-racial e o alheio, o que se constata a seguir nos Gráficos 05 e 06, com referente Quadros 07 e 08, demonstrando-se os dados colhidos entre alunos do sexo masculino e sexo feminino, respectivamente, nos itens relativos aos critérios intelectuais identificados na estereotipia.

**Gráfico 05 – Tendência intelectual reconhecida pelos alunos**



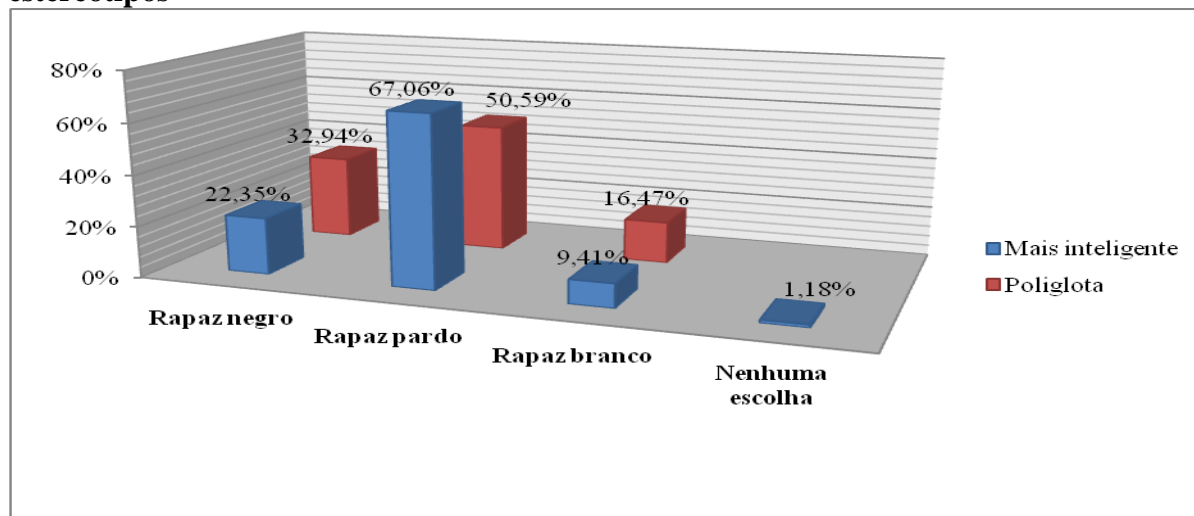
Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

**Quadro 07 – Capacidade intelectual na avaliação dos alunos**

Respondentes	Critérios					
	Mais inteligente (%)			Poliglota (%)		
	Negro	Pardo	Branco	Negro	Pardo	Branco
Branco	23,68	<b>63,16</b>	13,16	28,95	<b>52,63</b>	18,42
Negro	36,36	<b>54,55</b>	9,09	<b>50</b>	36,36	13,64
Pardo	30,00	<b>62,00</b>	8,00	36,00	<b>48,00</b>	16,00
Amarelos	33,33	<b>66,67</b>	-	<b>44,45</b>	33,33	22,22
<b>TOTAL %</b>	<b>30,84</b>	<b>61,60</b>	<b>7,56</b>	<b>39,85</b>	<b>42,58</b>	<b>17,57</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

### Gráfico 06 – Identificação feita pelas alunas sobre a capacidade intelectual relativa aos estereótipos



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

### Quadro 08 – Preferências intelectuais indicadas pelas alunas aos estereótipos

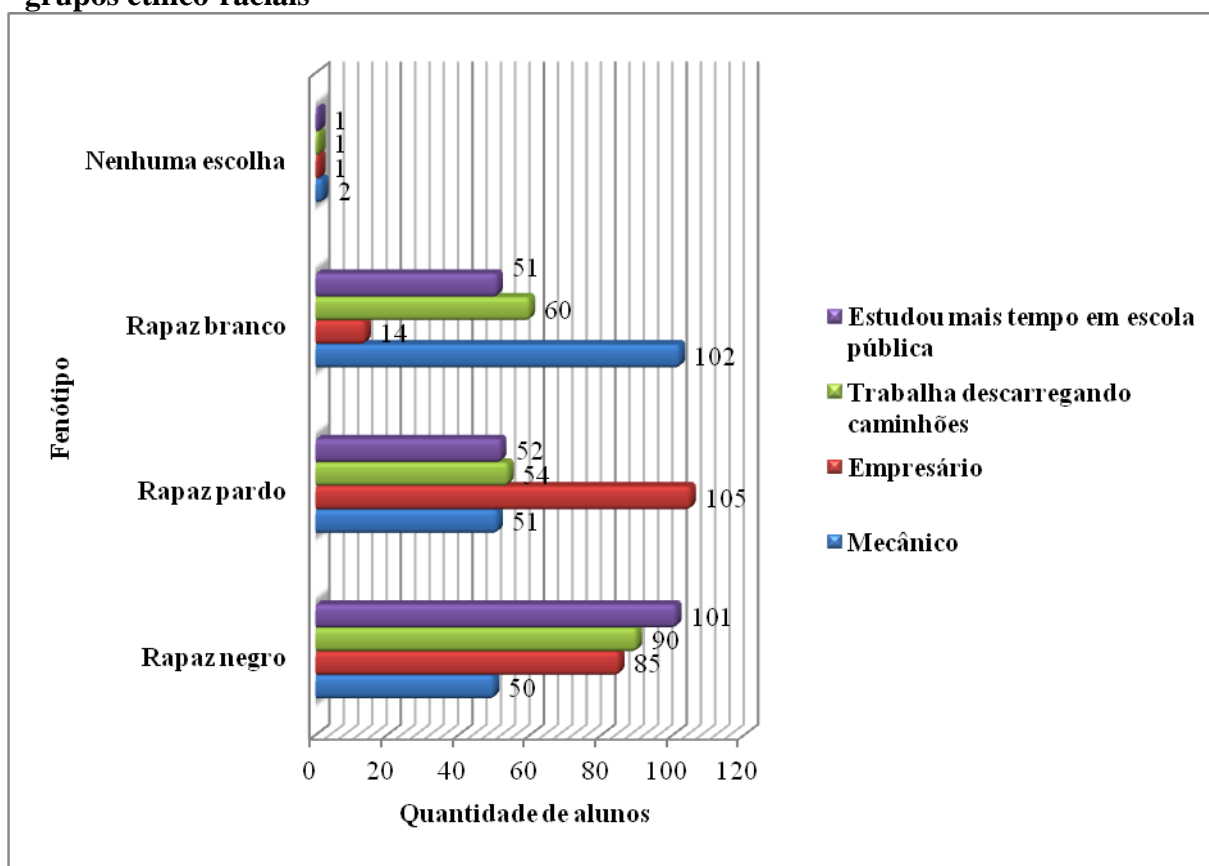
Respondentes	Qualidades intelectuais							
	Mais inteligente				Poliglota			
	Negro	Pardo	Branco	Nenhuma escolha	Negro	Pardo	Branco	
Branças	25%	65%	10%	-	30%	65%	5%	
Amarelas	42,86%	42,86%	14,28%	-	57,14%	42,86%	-	
Pardas	21,95%	68,29%	9,76%	-	34,15%	48,78%	17,07%	
Negras	23,53%	70,59%	-	5,88%	17,64%	41,18%	41,18%	
<b>TOTAL</b>	<b>28,34%</b>	<b>61,69%</b>	<b>8,50%</b>	<b>1,47%</b>	<b>34,73%</b>	<b>49,45%</b>	<b>15,82%</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

No que diz respeito às escolhas das qualidades de mais inteligente e poliglota, segundo grupos definidos por sexo dos respondentes, a pesquisa demonstrou que as caracterizações, tanto dos homens quanto das mulheres, revelam um alto grau de atribuição aos pardos, indicando-se maior preferência e valorização no grupo autodeclarado branco (64,08%), ao mesmo tempo em que o grupo de pardos (59,34%) denota um alto grau depreciativo para com o fenótipo branco face aos critérios estabelecidos. Nessa perspectiva, os dados mostram que os brancos e os pretos são mais discriminados, por cor, do que os pardos, pois estes últimos foram considerados por 67,06% dos alunos como sendo os mais inteligentes, do mesmo modo como 50,59% os avaliaram como políglotas.

Na Classe IV, na interpretação sociológica do racismo, articulando-o com a questão econômica vinculada à diferença de classe social que fundamenta a racialização, as informações coletadas junto aos alunos demonstram a associação de uma categoria profissional com determinadas características fenotípicas, manifestando, de maneira consciente ou inconsciente, os juízos dos respondentes acerca do mundo social, podendo se encontrar implícito o preconceito, uma vez que este influencia as imagens atribuídas às pessoas (Gráfico 07; Quadros 09 e 10).

**Gráfico 07 - Quantidade de alunos por atribuições sociais aos representantes dos grupos étnico-raciais**



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

**Quadro 09 – Classificação socioeconômica realizada segundo observação dos respondentes brancos e negros**

ATRIBUIÇÕES	Respondentes brancos (%)				Respondentes negros (%)			
	Figuras				Figuras			
	Rapaz negro	Rapaz pardo	Rapaz branco	Nenhuma escolha	Rapaz negro	Rapaz pardo	Rapaz branco	Nenhuma escolha
1- Mecânico	25,86	24,14	<b>50</b>		17,5	25	<b>55</b>	2,5
2- Empresário	25,86	<b>63,79</b>	10,35		<b>62,5</b>	30	5	2,5
3- Trabalha descarregando caminhões	<b>53,45</b>	29,31	17,24		25	30	<b>42,5</b>	2,5
4- Estudou mais tempo em escola pública	<b>51,72</b>	29,31	18,97		<b>47,5</b>	30	20	2,5

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

**Quadro 10 – Categorias profissionais na visão dos alunos autodeclarados amarelos e pardos**

ATRIBUIÇÕES	Respondentes amarelos (%)				Respondentes pardos (%)			
	Figuras				Figuras			
	Rapaz negro	Rapaz pardo	Rapaz branco	Nenhuma escolha	Rapaz negro	Rapaz pardo	Rapaz branco	Nenhuma escolha
1- Mecânico	<b>43,75</b>	31,25	25		23,08	24,18	<b>51,65</b>	1,09
2- Empresário	43,75	43,75	12,5		41,76	<b>53,85</b>	4,39	
3- Trabalha descarregando caminhões	<b>43,75</b>	18,75	37,5		28,57	24,17	<b>47,26</b>	
4- Estudou mais tempo em escola pública	18,75	31,25	<b>50</b>		<b>53,85</b>	19,78	26,37	

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Os dados coletados constataam a disparidade entre negros, pardos e brancos quando se analisam indicadores sociais, evidenciados, nesta categoria, nos aspectos relacionados ao tipo de trabalho e maior tempo de escolaridade no ensino público, onde se corroboram as preferências pelo representante do grupo da maioria – o pardo-, que o escolhe pela identificação com sua própria categoria racial, e conseqüentemente, deve ocupar, na visão dos participantes, uma posição favorável dentro do contexto social. Assim, os negros predominam nas opções do trabalho que exige força física (37,90%), como aquele referente a descarregar caminhões, e maior tempo de estudo em escola pública (43,16%), seguido do branco na

alternativa do trabalho como mecânico (45,71%), enquanto o rapaz pardo é o favorito no que concerne a ser chamado a trabalhar como empresário (48,05%).

Reconhece-se, nessa seleção espontânea, um forte indicador da existência de uma opinião generalizada no que tange às possibilidades de mobilidade ocupacional para os diferentes representantes dos grupos étnico-raciais, podendo se observar que os pesquisados mostraram-se pouco receptivos ao negro, haja vista que o resultado indicou que as profissões de ‘status’ ocupacional alto são consideradas próprias aos pardos, e aquelas de ‘status’ ocupacional baixo, aos negros, localizando-se o indivíduo branco em posição intermediária entre ambos. Nesse sentido, fatores como configuração histórica de um grupo contribuem ou contribuíram para a formação do preconceito e, assim, a noção de hierarquia social, vista por meio da história, na qual os povos de pele escura sempre ocuparam uma posição inferior, deixa marcas muito profundas, que reforçam o preconceito.

A partir dos resultados expostos neste capítulo, podem-se agrupar as respostas dos sujeitos às situações, nos quatro blocos que exprimem:

- a) Avaliação positiva (59,06%) atribuída ao sujeito branco com relação à aparência física;
- b) Avaliação negativa (48,69%) ao sujeito branco com relação à ausência de valores morais;
- c) Avaliação positiva (56,79%) ao sujeito pardo com relação à capacidade intelectual;
- d) Avaliação negativa (40,50%) do negro com relação à categorização social.

Os dados apresentados revelaram ainda, com base no tipo de caracterização que os sujeitos atribuíram a si mesmos, a forma como eles percebem e avaliam os representantes de outros grupos étnico-raciais, bem como o seu próprio (Quadro 11).

**Quadro 11 – Qualidades positivas e negativas identificadas nos grupos étnico-raciais**

Grupos autodeclarados	Avaliações					
	Positivas			Negativas		
	Rapaz Negro	Rapaz Pardo	Rapaz Branco	Rapaz Negro	Rapaz Pardo	Rapaz Branco
<b>Amarelos</b>	44,68%	27,66%	27,66%	31,13%	34,91%	33,96%
<b>Pardos</b>	22,65%	46,41%	30,94%	36,04%	30,52%	33,44%
<b>Negros</b>	48,03%	38,24%	13,73%	30,04%	33,63%	36,33%
<b>Branco</b>	17,24%	26,60%	56,16%	40,42%	30,37%	29,21%
<b>MÉDIA</b>	<b>33,15%</b>	<b>34,73%</b>	<b>32,12%</b>	<b>34,41%</b>	<b>32,36%</b>	<b>33,23%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Dessa maneira, dentre as conclusões significativas da pesquisa, constata-se a existência de uma ideologia da inferiorização do negro (34,41%) fortalecida sob a forma de estereótipos e preconceitos, manifestada de forma mais evidente no grupo autodeclarado branco (40,42%), constando-se, além disto, que algumas qualidades socialmente positivas são atribuídas, principalmente, aos pardos (46,41%), apesar da ideia, reforçada por estudos já destacados na presente pesquisa, de que os estereótipos raciais refletem a sociedade na qual se vive, onde os sujeitos tendem a preferir a categoria étnico-racial correspondente à posição mais favorável na estrutura social, ou seja, aquela ocupada pelos indivíduos brancos. No entanto, os dados revelam que o branco também é avaliado negativamente pelos negros (36,33%), o que significa dizer que estes e outros aspectos podem contribuir, pelo olhar da educação, para a compreensão dos significados do que vem a ser negro ou ser branco em uma sociedade ocidental, industrializada e diversificada social e culturalmente, como no caso da sociedade brasileira .

Tendo em vista essa breve discussão do contexto do IFS, cabe destacar que para se promover valorização da diversidade é necessário combater o racismo e discriminações, proporcionando transformações nas estruturas sociais racistas, o que envolve, por exemplo, políticas de ações afirmativas na área de trabalho, saúde, educação entre outras. Ao mesmo tempo, torna-se indispensável, no contexto escolar, analisar procedimentos pedagógicos que possam promover aprendizagens distintas capazes de preparar os cidadãos para viverem de forma equitativa e respeitosa.

Nesse sentido, Lee (2003) propõe uma reflexão sobre a necessidade de se repensar as questões de raça e pertencimento étnico no ensino, considerando ser importante adotar uma visão mais dinâmica de cultura localizada na história e no sistema de crenças, de maneira a promover sua disseminação por meio das práticas institucionais, destacando ainda a autora, que pesquisas com este enfoque, em razão de permitir a participação em práticas étnico-raciais, contribuem para a reflexão do que significa compreender o indivíduo no âmbito de suas relações sociais, econômicas e políticas, enquanto parte de uma sociedade multiétnica. Assim, reconhecer a diversidade no interior da sala de aula é ter-se em conta que, no Brasil, delineiam-se diversos processos de identidade cultural, revelando um pluralismo tanto entre negros quanto entre brancos e amarelos, motivo pelo qual todos devem ser tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais (Munanga, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um dia meus filhos viverão numa nação onde não sejam julgados pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo do seu caráter.*

Martin Luther King (1963)

O conjunto de dados obtidos por esta investigação permitiu uma visão do grupo estudado no que concerne à forma como os estereótipos, enquanto componentes do preconceito e da discriminação, estão presentes entre estes sujeitos, permeando suas ideias, e muito embora as relações entre os pares não tenha sido foco de atenção, não se pode negar que as relações étnico-raciais, neste contexto, apresentam fragilidade quando, por exemplo, se constata o emprego de cognomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, para identificar pessoas negras, sinalizando que assim como na sociedade, também na vida escolar, os indivíduos negros estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias. É oportuno lembrar que a linguagem não é só denotação, é também conotação e, nos meandros das palavras, das formas usuais de expressão, até mesmo nas figuras de linguagem, frequentemente alojam-se, insidiosos, o preconceito e a atitude discriminatória.

Nessa perspectiva, a resposta à questão evidenciada por esta pesquisa pode ser assim colocada: a partir da solicitação para que os respondentes se classificassem em um grupo de cor, pretendeu-se observar a percepção racializada que tinham de si mesmo e do outro, mediante a qual foi possível localizar que a grande maioria não se admite negra, mesmo os que têm a pele mais escura, considerando-se, portanto, pardos. A imagem de pertencer a um determinado grupo possibilitou, como consequência, o entendimento de que, na identificação de características conforme os estereótipos, os pesquisados manifestaram um julgamento cuja base encontra-se em ideias preconceituosas, evidenciando as desigualdades raciais existentes na sociedade.

Para Sant'Anna (2001), a origem dessas imagens - estereótipos positivos ou negativos- está na cultura em que o sujeito nasce e cresce, sendo transmitidas e reproduzidas na família, e por outros meios sociais, podendo persistir no tempo, de onde se apreende que os estereótipos originados nas diferentes representações dos grupos, em determinados papéis socialmente prescritos pelo grupo dominante, relacionam-se com as posições diferentes que os mesmos ocupam na sociedade, traduzidas pelo poder, destaque econômico e privilégios de alguns sobre outros. Portanto, a discussão colocada a partir da perspectiva de se identificar, no ambiente escolar, as manifestações preconceituosas com relação às características raciais dos indivíduos, indica, com base nas informações coletadas na presente pesquisa, que nos pontos de vista dos sujeitos inquiridos podem ser percebidos preconceitos, caracterizando-se como um comportamento aprendido, o que não é novidade uma vez que as primeiras experiências,

ideias e aprendizado dos indivíduos estão estritamente ligados ao meio familiar e, com o tempo, estendem-se à escola (Sant'Anna, 2001).

Tais concepções foram estabelecidas na sociedade, pois Chauí (2006), ao dissertar sobre o mito fundador da sociedade brasileira, retrata o cenário erigido por intelectuais nacionalistas no século XIX, sendo estes progressistas, visionários de uma sociedade próspera e bem vista pelos europeus, quem constroem um projeto de sociedade, no âmbito da qual as divisões sociais e raciais são naturalizadas ou consideradas desvio moral. Ao abstrair-se a materialidade das desigualdades sociais, os negros e índios são apresentados, segundo a visão dos intelectuais modernistas, de forma negativa e estereotipada, fazendo com que os discursos imagéticos e a ideologia sobre as diferentes etnias ganhassem corpo nas obras daquela época.

Com efeito, o povo brasileiro é produto de uma educação eurocêntrica e que, em função desta, reproduziu, consciente ou inconscientemente, os preconceitos que permeiam a sociedade. Segundo Klineberg & Yinger (1971), o preconceito refere-se primariamente a um juízo ou conceito pré-formado com relação a algum indivíduo ou situação, baseado em provas insuficientes ou imaginárias e, portanto, sem o devido exame das informações pertinentes. Dessa forma, o preconceito implica mais que ideias e opiniões, pois envolve também atitudes movidas por atribuição de valores positivos ou negativos e um componente afetivo acerca de algo, sendo possível entendê-lo como uma opinião não justificada, por parte de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que induz a uma ação -atitude, comportamento- em consonância com a mesma.

Junto a esse conceito e outros colhidos acerca da estereotipia, com o intuito de se investigar em que medida os alunos do IFS- Campus Aracaju - atribuem às pessoas algumas características a partir da interpretação dos estereótipos, buscou-se como objetivo, primeiramente, averiguar como os discentes se autodeclaravam em relação à cor, notando-se que esta classificação dá-se predominantemente com base na aparência, a qual influencia as pessoas no momento em que elas se classificam ou são classificadas do ponto de vista de sua pertença racial. Nesse sentido, verifica-se que na história das relações étnico-raciais no Brasil, o mito da democracia racial e a política de branqueamento, ao mesmo tempo em que têm desvalorizado o pertencimento dos negros e restringido o pertencimento dos brancos, favorece a produção de categorias intermediárias, como moreno, mulato, pardo etc., as quais passam a povoar as fronteiras étnico-raciais e as práticas discursivas no país. Isso é o que o estudo realizado demonstrou nesta pesquisa.

A ideologia no quadro de inferiorização do índio e do negro impregnou a sociedade com imagens deturpadas sobre os mesmos; portanto, ser um país miscigenado retirou o peso de ser uma nação constituída de uma maioria de negros e índios, considerando-se que, neste contexto, ser mestiço aliviaria tal sina, esta uma denominação dada tanto para brancos de pele queimada e cabelos escuros, quanto para pessoas mulatas, 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 garante melhores condições sociais.

A análise das manifestações preconceituosas e racistas, por parte dos alunos, recai sobre as crenças estereotipadas que os sujeitos apresentaram quanto ao próprio grupo e com relação ao grupo alheio, legitimando, desta maneira, o lugar destinado aos diferentes grupos étnicos. Nessa perspectiva, o episódio parece chamar a atenção para o fato de que não se pode pensar a questão racial apenas em sua especificidade negra, na medida em que, necessariamente, esta questão também envolve brancos.

Quando se buscou informação acerca de estereótipos e representações, encontrou-se uma caracterização que diz respeito diretamente aos pensamentos e sentimentos que o indivíduo possui diante de coisas ou pessoas, destacando-se que estes podem ser definidos como tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras ao se avaliar, de um modo determinado, um objeto, pessoa, acontecimento ou situação, assim como dizem respeito também à atuação do indivíduo de acordo com esta avaliação. Além disso, os estereótipos foram reconhecidos por meio do reflexo da linguagem ou fala, na ação e no comportamento dos alunos observados durante a aplicação do instrumento de pesquisa, podendo se dizer, de acordo com Fernandes (1965), que sua gênese está nos determinantes sociais - normas, papéis sociais, valores ou crenças - que constituem a representação acerca do mundo, das pessoas, entre outros.

A partir dos resultados encontrados e dos conhecimentos que outros estudos proporcionaram, considerou-se pertinente evidenciar a responsabilidade educacional e o seu papel diante da realidade escolar vivida na sociedade atual, a qual vem apregoando a valorização às diferenças. Assim, visando reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial dos membros dos grupos étnicos vítimas do preconceito e da discriminação racial, acredita-se ser a educação capaz de oferecer aos jovens a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram introjetados neles pela

cultura racista na qual foram socializados, mediante uma prática pedagógica mais crítica e antirracista capaz de proporcionar aos sujeitos novas maneiras de entender a matriz plural de formação do povo e da sociedade brasileira, que deu ao Brasil sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

Dentro desse enfoque, é importante destacar que, embora diversos estudos atentem para o fato de que a escola muitas vezes pode estar sendo um espaço de reprodução da discriminação e desigualdade racial, é imprescindível que essa temática adquira um formato mais institucionalizado, havendo a necessidade de que surjam novos métodos didáticos e práticas docentes que contemplem, com efetividade, a problemática, de modo a fomentar a construção de uma sociedade menos desigual. Isso possibilitaria admitir, com maior ênfase e concretamente, uma proposta pedagógica que invista na revelação do modo como as práticas racistas se desenvolvem, a sua origem e suas formas de perpetuação e, também, como podem ser transformadas, conforme cita Giroux (1999, p. 161): "uma pedagogia de fronteira oferece a oportunidade para os alunos expressarem seus sentimentos sobre raça a partir da perspectiva das posições de sujeito que eles experimentam como um elemento constituinte de suas próprias identidades".

Mas, cabe ao educador saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica, por si, o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem, principalmente, do negro e do índio na sociedade, pois estas possuem uma dimensão afetiva e emocional onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, sendo preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão. O professor, como elemento do processo educacional, para atingir tais objetivos, deve se tornar o facilitador de diálogos e reflexões sociocríticas, sempre considerando os fatores condicionantes que corroboram para a perpetuação desta problemática dentro da cultura escolar.

Conhecendo-se mais como se relacionam ou como pensam os alunos, decide-se o que fazer e, conseqüentemente, buscam-se formas adequadas, técnicas variadas, recursos diversos acessíveis por meio de diferentes tipos de literatura, fatos reais, acontecimentos da própria realidade social, com o intuito de se ajudar na construção de um processo educacional mais coerente e verdadeiro. Essa tomada de decisão inclui a compreensão, pelos educadores, de que o importante não é evidenciar o direito da igualdade e, ao mesmo tempo, anular o referencial das diferenças étnico-raciais, porém é preciso empenho para a construção de uma

nova postura política pedagógica que busque a valorização e adoção de uma prática que elimine as ações discriminatórias e combata o preconceito étnico-racial, possibilitando, assim, a vivência do reconhecimento de valores e atitudes que permitam a resolução destes problemas vividos no contexto escolar.

Acredita-se que esse seja um caminho possível para a anulação do tratamento discriminatório, mesmo que inconsciente, mas que atualmente é muito frequente, como resultante de atitudes estereotipadas contra indivíduos de determinados grupos étnico-raciais. Enfim, precisa-se reconhecer que a escola, na atualidade, não pode mais ser entendida como um simples lugar de transmissão de conhecimentos, conteúdos específicos, porém como um local de difusão do multiculturalismo<sup>9</sup>, onde o reconhecimento da existência de distintas culturas encontra-se respaldado no diálogo e na convivência (Morales, 1996), devendo seu papel incluir a ação sensibilizadora para o desenvolvimento do sentir, pensar e atuar que permita ao educando compreender a diversidade e aprender sobre outras culturas por meio de diferentes tomadas de perspectivas, tais como, da inversão de papéis com base em valores da solidariedade, cooperação e igualdade.

Por isso, os objetivos que nortearam a presente pesquisa foram afirmados nos resultados que mostram ser o preconceito étnico-racial, ainda, um dos graves problemas da sociedade brasileira, e por outro lado, com base nas informações coletadas, procurar mobilizar a educação escolar como uma força para combatê-lo. Assim sendo, o papel da educação e da escola no desenvolvimento das relações humanas vem se tornando cada dia mais importante, pois é, em seu cotidiano, que se desenvolvem atitudes refletidas nas diferentes linguagens, ações, valores, crenças, permeando todas as relações inter e intrapessoais no seio do processo educativo, devendo ser discutidas e criadas melhores condições para se relacionar com o diferente, a fim de que se aprenda a conviver, olhar e conhecer a si próprio, e aos outros, com respeito.

Chegando ao fim deste trabalho, conclui-se que os resultados do estudo, o qual embora mereça ter continuidade e aprofundamento, contribuíram para confirmar que é preciso procurar se conhecer o pensamento, a representação que educadores e seus educandos possuem acerca da diversidade étnica presente no contexto social a que pertencem e, a partir daí, potencializar estratégias adequadas acerca:

- Do papel das instituições escolares como origem de mudança social;

---

<sup>9</sup>No campo do currículo, a centralidade da cultura em termos epistemológicos, ou a natureza da resposta que ele tem dado ao caráter multicultural da realidade social, tem sido denominada multiculturalismo (Canen, Oliveira & Franco, 2000).

- Da não omissão perante a percepção de desigualdades de qualquer natureza, de mensagens humilhantes dirigidas a quem quer que seja;
- Do reconhecimento e respeito às diferenças com igualdade de oportunidades, independentemente da cor, classe social, buscando desenvolver estratégias de interação entre os alunos;
- Da não fomentação da competitividade, mas sim, ao contrário, enfatizar a necessidade de compartilhar, cooperar etc.

A intervenção positiva nesse contexto discriminatório, aqui representado pelo IFS, deve decorrer de uma proposta educativa capaz de considerar os conflitos produzidos na sociedade, promovendo o encontro entre diferentes grupos étnico-raciais com o intuito de destacar um relacionamento baseado na igualdade, mas conservando sempre a identidade, a especificidade de cada um, enfim, buscando o enriquecimento mútuo com a pretensão de ajudar no conhecimento, modificação e eliminação dos estereótipos e dos preconceitos étnico-raciais, por meio da conscientização sobre a necessidade de se viver em um mundo mais justo.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Cia das Letras.
- Andrade, P. S. (2006). *Pertencimento étnico-racial e ensino de História*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, SP, para obtenção do grau de Mestre em Educação, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Célia Grando.
- André, E. D. A.(2003). *Etnografia da prática escolar* (14<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Papirus.
- Andrews, G. (1998). *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru, SP: EDUSC.
- Appiah, K. A. (1997). *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. (V. Ribeiro: Trad.) Rio de Janeiro: Contraponto.
- Araújo, U. F.(1998). O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: Aquino, J. G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. (5<sup>a</sup> ed., pp. 31-47). São Paulo: Summus.
- Azevedo, C. M. (1987). *Onda negra, medo branco*. São Paulo: Paz e Terra.
- Banton, M. (1977). A ideia de raça. Lisboa: Edições 70. In: Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e antirracismo no Brasil*. (pp.26-44). São Paulo: Editora 34.
- Barth, F. (1997). Grupos étnicos e suas fronteiras. In: Poutignat, P., & Streff-Fernart, J. (Eds.) (1998). *Teoria da etnicidade*. (pp. 187-227). São Paulo: UNESP.
- Bauman, Z. (1998). *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bento, M. R. da S.(2008) *Classificação Racial: entre a ideologia e a técnica*. Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, orientada pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Teresinha Bernardo.
- Blumenbach, J. F. (1795). De Generis Humani Varietate Nativa ou Das variedades naturais da humanidade. In: Oliveira, F. (2002). *Saúde da população negra*. (pp. 49-54). Brasília: OPAS.
- Camino, L., & Pereira, C. (2000). O papel da psicologia na construção dos direitos humanos: análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação ao homossexualismo. *Perfil*, 13(13), pp.49-69.
- Canen, A., Oliveira, R. J. &, Franco, M. (2000). Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, 13, 113-126.
- Candau. V. M. (2003). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. DP&A, Rio de Janeiro: DP&A.
- Cardoso, F. H. (1962). *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Carmo, J. G. B. (2006). *As dimensões do Preconceito Racial, Educação e Literatura*. In [www.páginas.terra.com.Br/educação/josué/Index%20150.htm](http://www.páginas.terra.com.Br/educação/josué/Index%20150.htm)]. Acedido em 02 de fevereiro de 2012 em <http://páginas.terra.com.Br/educação/josué/Index%20150.htm>].

- Cashmore, E. (2000). *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro.
- Cavalleiro, E. (Org.) (2002). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus.
- Cavalli-Sforza, L., & Cavalli-Sforza, F. (2002). *Historia da diversidade humana*. (L. C. B. Oliveira: Trad.). São Paulo: Editora UNESP.
- Cerqueira, V. S. (2005) *Negro e Educação: escola, identidade, cultura e política pública*. São Paulo: Ação Educativa.
- Chaliand, G. (1977). *Mitos revolucionários do Terceiro Mundo* (A. M. Guimarães Filho: Trad.). Rio de Janeiro: F. Alves.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: o mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Chauí, M. (2006). *Cultura e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Coelho, W. de N. B. (2006, Julho- Dezembro). Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos*, 7 ( 2), pp. 303 – 309.
- Cruz, M. H. S., & Santos, R. A. (2005). *Ágora grega ou república dos palmares: experiências e representações de negros universitários no ensino superior da UFS*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do grau de Mestrado em Educação.
- Cunha, W. (2006). *Excelência, a escola vai mal*. In [www.brasilecola.com/](http://www.brasilecola.com/). Acedido em 30 de Julho de 2011 em <http://www.brasilecola.br/educacao/escola/htm>.
- Dewey, J. (1980). *Vida e educação*. São Paulo: Victor Civita.
- Doyle, A. B., & Aboud, F. E. (Abril, 1995). A longitudinal study of white children's racial prejudice as a social-cognitive development. *Merrill - Palmer Quarterly*, Detroit, 41 (2), 209-228.
- Fernandes, F. (1965). *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (3ª ed.). Curitiba: Positivo.
- Ferreira, R. F. (2000). *Afrodscendente – identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Ferreira, N. T. (1993). *Cidadania: uma questão para a educação*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freyre, G. (2003). *Casa grande & senzala*. (47ª). São Paulo: Global.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF]. (2009). *Situação da infância e adolescência brasileira 2009- o direito de aprender*. Brasília: Ministério da Educação.

- Geiss, I. (1988). *Geschichte des Rassismus*. In: Hofbauer, A. (2004, pp. 51-68). *Raça, cultura e identidade e o "racismo à brasileira"*. São Paulo: EDUFSCAR.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. (M. F. Lopes: Trad.). Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- Gomes, N. L.(2006). *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In: Silva, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (pp.103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (10ª ed.). São Paulo: DP&A.
- Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hofbauer, A. (2004). Raça, cultura e identidade e o 'racismo à brasileira'. In: Barbosa, L. M. A., Silva, P. G. e. & Silvério, V. R. (Orgs.) (2005). *De preto a afro-descendente* (pp. 51-68). São Paulo: EduFSCar.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2005). *Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2009). *Indicadores sociais mínimos*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [INEP]. (2009). *Análises descritivas sobre preconceito e discriminação nas escolas públicas*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Jaccoud, L. (2008). Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: Theodoro, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA.
- Klineberg, O. &, Yiger, F. M. (1971). Prejuicio. In: *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. (Vol. 76, n. 1). Madrid: Aguillar.
- Lee, C. D. (2003, Junho-Julho). Why we need to re-think race and ethnicity in educational research. *Educational Researcher* (Vol. 32, n. 5, pp. 3-5).
- Lei nº 9.394/96 de 20 de Dezembro. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. Brasília: Ministério da Educação.
- Leopardi, M. T. (2001). *Metodologia da Pesquisa na Saúde*. Santa Maria: Pallotti

- Lima, M. B. (2002). *Diversidade cultural no currículo escolar do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Martins, J. E. , & Bicudo, M. A. V. (1994). *A pesquisa qualitativa em Psicologia – fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Vozes.
- Minayo, M. C. de S. (2000). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (16ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Justiça [MJ]. (2001). *Direitos humanos no cotidiano*. Brasília: Ministério da Justiça.
- Morales, J. F. (1996). *Del Prejuicio al Racismo: perspectivas psicosociales*. Cuenca: Editores de la Universidad de Castilla-la Mancha.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social* (P. A. Guareschi: Trad.) Rio de Janeiro: Vozes,
- Moura, C. (1972). *Quilombos – rebeliões da senzala*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Conquista.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Munanga, K. (2003). *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ.
- Nogueira, O. (1998). *O preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: Edusp.
- Oliveira, E. (2006). *Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente*. (2ª ed.). Curitiba, PR: Gráfica Popular.
- Oliveira, F.(2002). *Saúde da população negra- Brasil ano 2001*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Oliveira, I. M. de. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: Smolka, A L., & Góes, C. (Orgs.) (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (pp. 153-175). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Olson, S. (2002). *A história da humanidade*. (2ª ed.). São Paulo: Campus.
- Paixão, M. (2000, Setembro/Outubro). Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século. *Revista Proposta* (ano 29, n.º 86). Rio de Janeiro: FASE/ Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional.
- Park, R. E. (1939). The nature of race relations. In: *Race and culture* (pp.81-116). Illinois: The free press.
- Petrucelli, J. L. A. (2000). *A cor denominada*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

- Pinheiro, L. (Org.) (2008). *Retrato das desigualdades de raça e gênero*. (3ª ed.) Brasília: IPEA.
- Pinto, R. P. (1995). *Os problemas subjacentes ao processo de classificação da cor da população do Brasil*. Palestra apresentada no XIX Encontro Anual de Anpocs, Caxambu, Minas Gerais.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ribeiro, D. (2005). *Os Índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ricardo, A. C. (2001). Os povos indígenas e a intolerância: passados 500 anos, sequer sabemos seus nomes. In: Grupioni, L. D. B. Vidal, L., & Fishchmann, R. (Orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. (pp. 63-70). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Rocha, E. J. (2005). *Autodeclaração de cor/raça entre alunos (as) paulistanos (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório*. Dissertação apresentada à Pontifícia universidade Católica de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social, sob a orientação da Doutora Fúlvia Rosenberg.
- Rocha, H. do S. C. da (2008). A Experiência com a Lei Nº 10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. In: W. Coelho, N. B., & M. Coelho. (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. (pp. 131-144). Belo Horizonte: Mazza.
- Sant'Anna, W. (2009, 23 Junho). Não deixe sua cor passar em branco. *Jornal Ìrohì*, 48-52.
- Santomé, J. T. (1995). A discriminação racista no sistema educativo. In: Santomé, J. T. *O Currículo Oculto*. (pp. 167-178). Porto: Porto Editora.
- Santos, G. A. dos (2002). *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Pallas.
- Schwarcz, L. M. (1996). As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: Queiroz, R. S., & Schwarcz, L. M. (Orgs.). *Raças e diversidades*. (pp. 147-185). São Paulo: Edusp/ Estação Ciência.
- Scwarcz, L. M. (2008). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil – 1870/1930*. São Paulo: Cia das Letras.
- Seyferth, G. (2002). O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: ABONG. *Racismo no Brasil* (cap.1, pp. 17-43). . São: Fundação Petrópolis.
- Silva, A. C. (1987). Pesquisa Estereótipos: História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: *Educação e Discriminação dos Negros*. Belo Horizonte, MG: Ministério da Educação, FAE/ Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.
- Silva, P. B. G. e. (1995). Anotações sobre ética, movimentos sociais, pesquisas. In: Jacques, M. da G. C. (Org.). *Relações sociais e ética*. Porto Alegre: ABRAPSO, pp. 233-239.

- Silva, P. B. G. e. (2001). Pode a educação prevenir contra o racismo? In: *Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Discriminações Correlatas*. Brasília: Ministério da Justiça - Secretaria de Direitos Humanos.
- Silva, P. B. G. e, & Araújo-Oliveira, S. E. (2004). *Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa*, apresentado no VI Encuentro Corredor de las Ideas Del Cono Sur “Sociedad civil, democracia e integración”, Montevideo.
- Silva, T. T. (Org.). (2006). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Sodré, M. (1999). *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schwarcz, L. M. (1996). As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: Queiroz, R. S., & Schwarcz, L. M. (Orgs.). *Raças e diversidades*. (pp. 147-185). São Paulo: Edusp/ Estação Ciência.
- Telles, E. E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Vianna, C., & Ridenti, S. (1998). Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito In: Aquino, J. G. (Coord.). (1998). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Wood, C. H., & Carvalho, J. A. M. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. *Revista brasileira de estudos populacionais* (Vol. 11, n. 1, pp. 03-17). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aculturados, 39  
Afrodescendentes, 52  
Amarelo, 29, 30, 63  
Análise, 5, 7, 39, 50, 56, 60, 63, 66, 68, 83, 88, 90  
Anderson, 21, 88  
Andrade, 46, 88  
André, 43, 88  
Andrews, 24, 37, 88  
Antropofágica, 39  
Antropogênica, 39  
Antropologia, 11, 25  
Appiah, 17, 18  
Autodeclaração de cor, 56, 59  
Avaliação negativa, 77  
Avaliação positiva, 77  
Azevedo, 11, 88

### B

Barth, 15, 88  
Bauman, 39, 88  
Bento, 11, 23, 39, 88  
Boas, 11  
Branco, 4, 12, 22, 24, 28, 29, 30, 35, 49, 60, 63, 68, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 83, 88, 92  
Branqueamento, 24, 29, 35, 45, 82, 90  
Brown, 32

### C

Camino & Pereira, 3  
Candau, 46, 88  
Cardoso, 32, 88  
Carmo, 66, 88  
Cashmore, 15, 88  
Categoria racial, 76  
Cavalleiro, 3, 33, 49, 50, 53, 88  
Censo Demográfico de 1991, 63  
Cerqueira, 50, 89  
Cesare Lombroso, 25  
Chaliand, 30, 89  
Chauí, 38, 82, 89  
Cidadania, 3, 7, 26, 28, 43, 44, 45, 46, 51, 53  
Coelho, 52, 89, 92  
Comunidade imaginada, 21  
Conceitos discriminatórios, 6  
Consciência de classe ou casta, 15

Constituição Federal de 1988, 44  
Constituição Federal promulgada em 1988, 48  
cor da pele, 10, 13, 14, 15, 17, 27, 38, 40, 64, 65  
Crioulização, 22  
Cruz & Santos, 3  
Cultura, 2, 11, 12, 17, 21, 22, 26, 30, 31, 34, 36, 39, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 58, 65, 68, 79, 81, 84, 85, 88, 89, 90  
Cunha, 18, 43, 89  
Cursos Integrados do IFS – Campus Aracaju, 57

### D

Da Cunha, 11  
Darwinismo, 23, 25  
Decreto nº 1.331, 47  
Decreto nº 7.031, 47  
Desigualdade racial, 28, 84, 90  
Desigualdades, 5, 6, 18, 19, 23, 25, 27, 38, 43, 49, 82, 86, 91  
Dewey, 46, 89  
Diferenças de raça/etnia, 6  
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, 51  
Discriminação, 3, 4, 16, 19, 27, 28, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 66, 81, 83, 84, 88, 90, 92  
Discriminações, 6, 7, 78  
Diversidade, 4, 5, 13, 43, 45, 46, 49, 52, 53, 63, 78, 79, 85, 88, 92  
Dominação colonial, 30  
Doutrina craniológica ou frenológica, 25  
Doyle & Aboud, 72

### E

Educação, 5, 6, 7, 32, 35, 37, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 78, 82, 83, 85, 88, 89  
Educador, 84  
Embranquecimento, 26, 64, 83  
Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, 51

Escola, 5, 7, 25, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 57, 58, 61, 76, 82, 84, 85, 88, 89, 92, 93

Escravista, 7, 11, 38, 49

Estatuto 'De Puritate Sanguinis', 30

Estatuto 'Puritate Sanguinis', 10

Estereotipia, 50, 73, 82

Etereótipos, 5, 16, 22, 39, 40, 50, 55, 59, 68, 69, 72, 74, 78, 81, 82, 83, 84, 86

Estereótipos negativos, 22, 72

Estereótipos raciais, 55, 78

Estigma, 33, 39, 40

Estrutura social, 37, 78

Etnia, 3, 6, 15, 29, 43, 46, 59, 91

Étnico, 2, 4, 5, 6, 7, 12, 15, 16, 27, 29, 34, 40, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 59, 60, 63, 66, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 88

Étnico-racial, 16, 52, 85

Eugenia, 23, 24

Evolucionismo, 23

## **F**

F. Cavalli-Sforza & L. Cavalli-Sforza, 2,9

Fenótipo, 14, 29, 35, 40, 68

Fenótipos, 27

Fernandes, 33, 47, 68, 89

Ferreira, 15, 36, 43, 48, 89

Formação docente, 53

François Bernier, 13

Freyre, 11, 26, 37, 89

## **G**

Gil, 56, 59, 89

Giroux, 84, 89

Goffman, 33

Gomes, 47, 49, 90

Guimarães, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 63, 89, 90

Guimarães,, 25, 28

## **H**

Hall, 9, 21, 22, 31, 90

Heler, 32

Heterogenia, 26

## **I**

Ideias racistas, 26, 60

Identidade, 3, 6, 9, 12, 21, 28, 31, 33, 38, 39, 48, 51, 53, 64, 79, 86, 89, 90, 91, 92

Indígena, 4, 15, 19, 30, 39, 44, 48, 50, 59, 63, 64

Indígenas,, 16, 44, 48, 50

Inferiorização do índio e do negro, 83

Interdição, 48, 51

Invisibilidade, 7, 39

## **J**

Jaccoud, 22, 26, 90

Johann Friedrich Blumenbach, 13

Jones, 32

Joseph Ausguste Gobineau, 23

## **K**

Karl Von Martius, 24

Kerlinger, 60

Klineberg & Yinger, 82

## **L**

Lee, 79, 90

Lei 10.639/03, 51

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, 51

Lei Rio Branco, 29

Leopardi, 57, 90

Lévi- Strauss, 39

Lima,, 32, 90

## **M**

Marcas raciais, 15

Martins & Bicudo, 57

Mestiçagem,, 23, 25, 26, 27, 68

Mestiço, 12, 26, 29, 63, 83

Michael Banton, 14

Miles, 13

Minayo, 56, 90

Ministério da Educação, 4, 50, 58, 89, 90, 91, 92

Minorias étnicas, 27

Miscigenação, 7, 23, 24, 26, 29, 37

Mobilidade ocupacional, 77

Morales, 85, 91

Moscovici, 42, 91

Moura, 11, 91

Multiculturalismo, 85, 88

Munanga,, 10, 12, 14, 18, 26, 37, 46, 48, 79, 91

## **N**

Negros, 2, 3, 4, 10, 11, 19, 22, 24, 25, 26, 28, 36, 37, 38, 44, 45, 47, 49, 51, 53, 64, 68, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 89, 92

Nina Rodrigues, 25

Nogueira, 6, 30, 33, 34, 37, 40, 91

## **O**

Oliveira, 11, 13, 46, 47, 49, 55, 85, 88, 91, 92

- Oliveira Vianna, 11  
Olson, 10, 91  
Origem mestiça, 24
- P**  
Paixão, 32, 38, 91  
Parâmetros Curriculares Nacionais, 49, 51, 91  
Pardo, 29, 60, 63, 64, 76, 77, 82  
Park, 14, 15, 91  
Pensamento racial sistemático, 22  
Pertença grupal, 17  
Pertença racial, 28, 63, 65, 82  
Pertencimento dos brancos, 82  
Pesquisa qualitativa, 56, 57, 90  
Pesquisa quantitativa, 57  
Pessoas brancas, 72  
Pessoas negras, 72, 81  
Petrucci, 26, 91  
Pinheiro, 4, 91, 92  
Política educacional, 6, 48, 53  
Políticas de ações afirmativas, 78  
População africana, 15  
Povos indígenas, 4, 39, 48, 52, 92  
Prática pedagógica, 84  
Práticas institucionais, 79  
Preconceito, 3, 4, 5, 6, 9, 16, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 59, 60, 63, 64, 66, 68, 70, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 83, 85, 88, 90, 91, 93  
Preconceito racial, 3, 5, 6, 33, 34, 37, 38, 50, 51, 66  
Preconceitos étnico-raciais, 6, 86  
Preto, 29, 30, 63, 66, 90  
Professor, 11, 46, 50, 52, 53, 59, 84  
Programas eugenistas e higienistas, 24  
Psicologia Social, 33
- Q**  
Qualidades socialmente positivas, 78  
Questionário, 6, 7, 56, 59, 60, 63, 66
- R**  
Raça, 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 60, 63, 65, 69, 79, 84, 91  
Racialismo, 16, 17, 18, 69, 70  
Racialização, 65  
Racismo, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 38, 39, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 65, 75, 78, 90, 91, 92  
Racismo brasileiro, 27, 39  
Racismo científico, 61, 65  
Racismo extrínseco, 61, 65  
Raymundo Nina Rodrigues, 11  
Relações étnicas, 15, 26, 49, 88  
Relações étnico-raciais, 5, 16, 44, 45, 46, 52, 81, 82  
Representação, 21, 28, 31, 32, 38, 42, 43, 71, 73, 83, 85  
Representações sociais, 42  
Responsabilidade educacional, 83  
Rex, 16  
Ribeiro, 39, 48, 65, 88, 91, 92  
Ricardo, 4, 92  
Rocha, 52, 53, 92
- S**  
Sant'Anna, 29, 30, 92  
Santomé, 50, 92  
Santos, 22, 54, 89, 92  
Schwarcz, 22, 23, 24, 25, 28, 92  
Seyferth, 9, 92  
Silva, 19, 31, 55, 58, 68, 71, 90, 92  
Sincretismo cultural, 26  
Sociedade, 2, 4, 6, 9, 11, 12, 25, 26, 29, 30, 31, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 58, 68, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89  
Sociologia, 14, 33, 88, 91  
Sodré, 9, 21, 23, 31, 92  
Souza, 54, 68
- T**  
Telles, 28, 93  
Teodoro, 27  
Teoria da tipologia racial, 14  
Teorias raciais europeias, 23  
Tese monogenista, 9  
Transfiguração étnica, 39  
Tropo, 19, 28, 63
- V**  
Valorização às diferenças, 83  
Vianna & Ridenti, 5
- W**  
Wood & Carvalho, 30

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A- SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



Ilmo. Sr. Diretor Geral do Campus Aracaju

Maria Heloisa de Melo Cardoso, professora desta Instituição de Ensino, vem mui respeitosamente requerer a V. Sa. autorização para aplicação da metodologia da dissertação de conclusão do curso de mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, intitulada **Preconceitos Étnico-raciais apresentados por alunos(as) dos Cursos Integrados do Instituto Federal de Sergipe – IFS, Campus Aracaju**, através de um questionário a ser aplicado junto à alunos dos Cursos Integrados. Todo o processo de coleta de dados deverá realizar-se em um prazo máximo de 30 dias.

Nestes termos pede deferimento.

Aracaju, 03 de junho de 2011.

---

Requerente

## **APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Na qualidade de aluna de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia, pretendo realizar um estudo intitulado **Preconceitos Étnico-raciais apresentados por alunos (as) dos Cursos Integrados do Instituto Federal de Sergipe – IFS, Campus Aracaju.**

Nos procedimentos deste estudo, o (a) participante deverá responder a um questionário, que acontecerá em horários combinados previamente. Desse modo, você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa, solicitando-lhe, caso concorde, que assine ao final deste documento, lembrando-lhe que lhe será dada a garantia de que seu nome será mantido em sigilo, assim como as informações fornecidas. Esclarece-se, que não sendo obrigatória sua participação, você tem a livre decisão de participar ou desistir em qualquer momento da pesquisa, retirando seu consentimento sem que isto acarrete qualquer prejuízo em relação à pesquisadora.

**Pesquisadora Responsável: MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO**

**Endereço:** Avenida Central, 250 – Condomínio Residencial Sinai II, Rua G, Casa 97

Bairro - Olaria

**Telefone:** (79) 3241-3455 ou (79) 9939-5834

**E-mail:** heloisa.cardoso@ifs.edu.com.br

---

**Aluno (a)**

## APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DO ALUNO



Mestranda: Maria Heloisa de Melo Cardoso

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte da metodologia de uma dissertação de mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ficaremos agradecido pela sua valorosa contribuição com o preenchimento do mesmo.

QUAL A SUA IDADE? \_\_\_\_\_

QUAL O SEU SEXO?

MASCULINO

FEMININO

QUAL A SUA COR?

PRETO

BRANCO

AMARELO

PARDO

INDÍGENA

### INSTRUÇÕES:

Todas as questões deverão ser respondidas da análise das fotografias apresentadas abaixo.

Para responder a cada pergunta, basta colocar no retângulo à direita de cada questão, o número correspondente ao da foto.



1.	Qual deles é o mais bonito?.....	
2.	Qual deles é o mais feio?.....	
3.	Um deles é mecânico. Qual?.....	
4.	Um deles apresenta problemas de odor. Qual?.....	
5.	Qual deles é o mais forte?.....	
6.	Qual deles é o mais inteligente? .....	
7.	Um deles foi chamado para trabalhar como empresário. Qual? .....	
8.	Um deles trabalha descarregando caminhões. Qual?.....	
9.	Um deles é poliglota. Qual?.....	
10.	Um deles roubou. Qual?.....	
11.	Qual deles estudou mais tempo em escola pública?.....	
12.	Qual deles seria capaz de matar?.....	

MUITO OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!