

Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar

Wilma de Nazaré Baía Coelho*

Rafaela Paiva Costa**

Resumo

Este trabalho apresenta alguns resultados preliminares de uma pesquisa a qual investiga as representações sobre *raça, cor, diferença, preconceito e discriminação racial* dos agentes escolares (professores, técnicos e alunos) no cotidiano das aulas de História, Português e Artes das turmas de 5ª e 6ª série de uma escola de Belém (Pará), de modo a entender o lugar que o negro assume na prática pedagógica escolar, tendo em vista a obrigatoriedade do trato com a questão racial a partir do imperativo da Lei n. 10.639/2003. Por meio do aporte teórico-metodológico em Pierre Bourdieu e Roger Chartier, analisaram-se as representações colhidas por intermédio de observações não-participantes realizadas nas turmas de 5ª e 6ª séries de uma escola da rede privada de ensino. Constatou-se o quase total desconhecimento dos professores com relação à Lei n. 10.639/2003 e a questão étnico-racial no Brasil, o que traz como resultado a reprodução de representações que ratificam preconceitos e discriminações raciais e que, por sua vez, serão internalizadas e também reproduzidas pelos alunos. Nossa reflexão prima, então, pela formação de professores para a compreensão do problema e sua subversão.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Formação de professores. Lei n. 10.639/2003.

Representations of race relations in the classroom: the black in the everyday school life

Abstract

This paper presents some preliminaries results of a research that investigates the representations about *race, color, Difference, Prejudgment and Racial Discrimination* of the school's agents (teachers, employees and students) on the quotidian of the History's, Portuguese's and Art's classes of the first two ye-

* Professora Doutora da Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade da Amazônia (Unama).

** Graduanda do curso de Licenciatura e Bacharelado em História da UFPA; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA).

ar of the secondary education of a Belém-PA's private school, in order to understand the place of the black people in the school pedagogic practices, regarding the obligation of touching racial subjects as established by the law 10.639/2003. Using the methodological and theoretic approach of Pierre Bourdieu and Roger Chartier, we analyzed the representations obtained by the non-participative observation in those classes. We realized that teachers almost didn't know anything about the law 10.639/2003 and about the ethnic and racial question on Brazil, what brings as result the reproduction of racial prejudice and discrimination by the students. Our analysis aims, from understanding the problems with teacher development, to understand the problems related to the ethnic and racial question at school and propose solutions.

Keywords: Ethnic and Racial Relations. Teacher Development. Law 10.639/2003.

Introdução

Este estudo tem como objeto turmas de 5ª e 6ª séries porque se entende que é nesse período, no que se refere tanto à faixa etária dos alunos quanto ao conteúdo programático escolar (que se relaciona ao estudo da formação da sociedade e da idéia de nação, além do próprio conteúdo referente à Lei n.10.639/2003), que são formadas as noções de identidade e pertencimento social dos alunos. Isso, segundo Vygotsky, resulta do meio sociocultural no qual as crianças estão inseridas, visto que o processo de aprendizagem se encontra intrinsecamente ligado ao do desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas (VYGOTSKY, 1994, p. 118); o que inclusive influencia nas orientações identitárias que se relacionam com as representações produzidas sobre o outro e a importância da visão dos outros para a constituição das suas próprias identidades – nos quais os professores e a escola assumem um papel central.

É um papel central porque se entende que, assim como a família, segundo Bourdieu, responsável pela formação do *habitus primário* do agente – entendendo-se por *habitus* “sistemas de disposições duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo” (BONNEWITZ, 2003, p. 77) –, os professores e o corpo escolar em geral contribuem significativamente para a formulação do *habitus secundário*. Este *habitus secundário* é correspondente às disposições adquiridas ao longo da vida e que vão incorporando-se ao primário de modo a formar um *habitus* só; o que está ligado à reprodução ou desconstrução de representações (inclusive das que se relacionam à *cor*, à *raça* e à *diferença*) visto que, assim como um instrumento de manutenção, o *habitus* também pode se tornar um instrumento de mudança social.

Como pode ser percebido, Pierre Bourdieu caracteriza-se como uma de nossas principais referências teóricas, sobretudo no que diz respeito aos seus conceitos de *habitus*, *campo* e *dominação simbólica*. Esta última, para o autor, se exerce por meio de esquemas simbólicos desencadeados com base na herança cultural e na experiência vivida, e são internalizados pelos próprios dominados; esquemas estes produzidos e reproduzidos cotidianamente no que ele define como instâncias sociais atravessadas por lutas de classes cujos objetivos estão para muito além dos estritamente econômicos – os *campos* – tais como a Mídia, o Direito e a Escola (BONNEWITZ, 2003; BOURDIEU, 2005; 1997).

Além desses, apropriamo-nos paralelamente do conceito de *Representação* de Roger Chartier (1991), para o qual este é um construto social historicamente dado (não ingênuo e não neutro), resultante de relações de força entre as percepções de mundo impostas por aqueles que têm poder de classificar/nomear e as concepções dinâmicas, submetidas ou resistentes, que cada comunidade produz de si mesma.

Para tal empreendimento, utilizou-se fundamentalmente de observações abertas (observador visível), não-participantes e semi-estruturadas, naquilo que sistematiza Heraldo Vianna (2003) e Richardson (1985), para o acompanhamento das aulas de Português, Artes e História – disciplinas abarcadas pela Lei n. 10.639/2003 – concentrando-se nos aspectos ligados ao relacionamento entre os alunos e destes com seus professores, a metodologia empregada em sala de aula, o domínio do conteúdo, e as referências feitas à questão étnico-racial no Brasil. Além das observações, também se utilizou o resultado de um perfil social, econômico e cultural dos alunos, produzido a partir da aplicação de questionários de mesmo teor, de modo a auxiliar na análise do que fora observado.

Para o trato com tais dados, foram utilizadas as formulações de Laurence Bardin, em *Análise de conteúdo* (2000), e de Bogdan e Bikley, em *Investigação qualitativa em educação* (1995) – em que são apresentados instrumentos metodológicos para a coleta e a interpretação de dados (observação e construção de inferências), por meio de cruzamentos e possíveis inflexões bibliográficas, de modo a fundamentar os resultados na discussão teórica da questão.

Nesse sentido, debruçar-se sobre essa questão na perspectiva dinâmica que assume na prática social, em que categorias como *raça*, *cor*, *etnia*, *diferença*, *preconceito* e *discriminação racial* se conformam, sendo vividas e transformadas no cotidiano complexo deste universo, demarca o lugar relevante do presente trabalho dentro do seu campo de pesquisa, sobretudo quando se pensa no local de onde se fala: Belém do Pará, capital que congrega um contingente afro e índio-descendente bastante expressivo e cujo montante de pesquisas é importante que se busque desenvolver.

Ademais, esta pesquisa também busca contribuir com a discussão sobre as relações raciais no Brasil, denunciando como certos agentes sociais, ainda que de grande expressão numérica, são tratados tacitamente como minoria, e de forma quase invisível ou folclorizada a partir de estereótipos pejorativos, tanto no conteúdo dos materiais escolares quanto na própria sala de aula.

Ainda que o conceito de Democracia Racial – pensado no século XIX por Von Martius e que foi amplamente divulgada a partir da obra de Gilberto Freyre, na década de 30 – seja questionado desde Florestan Fernandes e tido, definitivamente, como improcedente em Carlos Hasenbalg (TELLES, 2003; ORTIZ, 1985), pode-se dizer que seu combate acadêmico efetivo data das últimas décadas do século passado – isso no Brasil em geral. Na Amazônia, por sua vez, até pouco tempo, como assinala José Maia Bezerra Neto, sequer se pensava em contribuição negra no processo de constituição cultural e étnica amazônica, visto que sua presença se acreditava ter sido ínfima, dados a falta de capital para trazer “peças da África” para a região e a predominância da economia do extrativismo – atividade que pressupunha o conhecimento da terra, logo, realizada em sua maioria pelos índios (BEZERRA NETO, 2001).

Várias pesquisas, no entanto, já foram e são realizadas tanto numa perspectiva histórica, as quais contrariam essa idéia de ausência do negro para a formação econômica, social e cultural brasileira e amazônica (BEZERRA NETO, 2001; CARNEIRO, 2005; SALLES, 2005); quanto numa perspectiva antropológica, dentro da qual se encontram trabalhos como o de Rosa Acevedo e Edna Castro (1998), no que se refere às comunidades remanescentes de quilombos, entre outras. Porém, essas linhas de pesquisas ainda não formam acervo bibliográfico amplo. Imaginemos, então, a quantidade das que versam sobre a presença e o lugar do negro, numa perspectiva sociológica, dentro da escola local em comparação com o resto do país: esta não constitui acervo satisfatório sequer em âmbito nacional, quanto mais na Amazônia. No que tange à dimensão educacional, são ainda em número diminuto. A pesquisa que origina este artigo pretende contribuir nessa produção.

Esse empreendimento requer a utilização de duas estratégias distintas e complementares: a produção de um perfil da(s) escola(s) analisada(s), a(s) qual(is) atua(m) como um sinal dessa singularidade da realidade local, produzindo dados que podem ser utilizados para a própria promoção do desenvolvimento tanto educacional quanto do trato com a questão racial na região; a produção acadêmica, visando a diminuição do desnível abissal existente entre as regiões do país.

E, por fim, o fato desse trabalho se debruçar sobre uma escola representativa da rede privada de ensino local justifica-se porque a pesquisa propõe analisar, de forma abrangente, o modo como aquelas relações se processam no cotidiano escolar; e, para tal, é relevante verificá-lo dentro de um estabelecimento de ensino que, por sua clientela ser detentora de evidente capital social (eco-

nômico e cultural) supõe-se que o trabalho desenvolvido encontre-se num nível avançado teórico e pedagogicamente, também com professores qualificados e uma equipe técnica bem formada. É nesse ambiente que se constata, por sua vez, o lugar e de que modo a *formação para a diversidade*, para o *respeito às diferenças*, tão presente no discurso da pedagogia contemporânea, verdadeiramente ocupa e (se) conforma, ainda que, nesses espaços, agentes como os afro-descendentes estejam, de fato, em menor quantidade, sobretudo quando se compara a sua representatividade no sistema público de ensino.

Considerações sobre o aporte teórico-metodológico

As observações (não-participantes) foram realizadas no período de dois meses, maio e novembro de 2006 (meses importantes do calendário escolar no que se refere à questão étnico-racial brasileira, visto que abarcam as “comemorações” da Abolição da Escravatura no Brasil, 13 de maio, e o dia da Consciência Negra, aniversário da morte de Zumbi, 20 de novembro). Nelas, buscou-se entender se tal conteúdo étnico-racial é trabalhado em sala de aula, e de quais maneiras isso acontece, atentando às questões de análise: *metodologia de aula, uso dos recursos didáticos, relações de sociabilidade entre os alunos e destes com os professores, domínio do conteúdo e o trato com a questão racial*. Objetivou-se, dessa maneira, o registro da formação de grupos, debates e discussões e a maneira como se relacionam com as disciplinas em destaque, além do registro do modo como o conteúdo é abordado e como as questões relativas ao conteúdo étnico-racial são introduzidas e/ou debatidas nas turmas observadas.

Além disso, ciente dos objetivos da Lei n. 10.639/2003 – com relação ao combate ao preconceito e discriminação raciais e melhoria da vida da população afro-descendente, pelo menos social e culturalmente, a partir da valorização das suas raízes – buscou-se saber – de acordo com o projeto original, qual a sua condição atual dentro do campo educacional dinamicamente (no seu dia-a-dia), por meio da observação de como se dão as relações étnico-raciais, entre professores e alunos e destes com eles mesmos, no cotidiano escolar – verificando preferências, diferenças de tratamento, formação de grupos, uso de apelidos, piadas, etc.

No que se refere às turmas de 5ª série, quanto ao relacionamento entre os alunos, percebeu-se, em poucos momentos, a utilização de *apelidos* com algum reporte à cor em comparação com personalidades públicas: “Ronaldinho Gaúcho” para um aluno de cabelos crespos e pele escura foi o mais freqüente.

Sobre o relacionamento destes com os professores, com relação à perspectiva étnico-racial, percebeu-se um tratamento diferenciado do relacionamento dos alunos entre si, visto que o único professor *preto* – todos os outros, inclusive a equipe técnica, se autodenominaram *pardos* –, militante do Movi-

mento Negro e com uma postura política bem definida acerca desse assunto, suscitava entre as crianças uma desbestificação da cultura e dos traços físicos negros, com potencial de abertura para a relativização do belo e do bom – diferente do que normalmente se nota nas escolas, entre os professores e seus materiais didáticos, onde o branco é atrelado ao *puro*, ao *bom*, ao *certo* e ao *belo*, enquanto o negro é ligado ao *sujo*, ao *demoníaco*, ao *mau* e ao *feio* – como investigou Ana Célia da Silva (2004).

Sobre as aulas de Artes, não foram coletados muitos dados, visto que estas se resumiram, no período, a atividades técnicas de pinturas e demais trabalhos manuais. Nesse caso, os desdobramentos na sala de aula evidenciaram-se por meio de orientações semimecânicas e de curta duração (uma aula por semana), além do parco interesse demonstrado pelos alunos em relação à mesma. As aulas de Português, por sua vez, tiveram a tônica do modo como lidar com a *diferença*, quando da visita à escola comunitária de uma localidade muito pobre da região, nas quais essas crianças travaram contato com crianças de outras condições econômicas, estudantis, alimentares, etc. Já nas aulas de História, ministradas pelo professor já mencionado, os alunos tiveram um contato muito maior com a cultura afro-brasileira, no que se refere principalmente à religiosidade. Trabalharam juntas várias religiões e por uma mesma ótica, de modo a desmistificar a idéia do demoníaco e do antagônico ao cristão, como se concebe no senso comum, mas resguardando suas especificidades e buscando uma postura de respeito a todas, sendo estas seguidas ou não.

No que se refere às turmas de 6ª série, quanto à relação entre os alunos, não foi verificada a formação de grupos com visível influência da cor/raça. Poucas eram as crianças que se viam e eram vistas pelos outros como negras; ainda assim, dessas, a maior parte recebeu, em algum momento durante os dois meses de observações, apelidos ou brincadeiras alusivas à cor/raça, geralmente tomando como referência alguma pessoa conhecida do futebol ou da televisão, de maneira pejorativa. As crianças visivelmente não gostavam, mas em nenhum momento houve repreensão de tais atitudes por parte dos professores.

O único caso de repreensão envolveu um aluno e o professor de História, e este foi o professor que se destacou no trato com a *diferença* em sala de aula: negro e ciente das reivindicações do Movimento Negro e da bibliografia especializada sobre a questão étnico-racial no país, ele foi o único que conhecia o conteúdo da Lei n. 10.639/2003 e a aplicava substancialmente em suas aulas. Porém, essa utilização se manifestava como uma mera decisão pessoal, não se constituía em projeto institucional. Os demais professores nem sabiam do que se tratava, nem demonstraram qualquer preparação para lidar com esses assuntos, inclusos no currículo e no conteúdo pedagógico da escola, e acabavam lidando com a questão de modo pessoal e improvisado (COELHO, 2008).

Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar

Em uma aula de História, inquieto para ser atendido no momento das proposições de questões, um aluno chamou este professor de “Êi, lôra, lôrona...” (loira), com clara entonação irônica, no que o professor indagou o motivo da brincadeira e convidou o aluno a se retirar da sala. A continuidade do caso não pôde ser acompanhada e se deu na diretoria. Afora este exemplo, e no geral, a relação entre professores e alunos pôde ser considerada como boa; excelente para o caso do professor de História (o qual gozava de um grande prestígio com os alunos) e regular para a professora de Língua Portuguesa, que, no geral, conduzia “monotonamente” suas aulas. Eram monótonas porque durante suas aulas – não poucas vezes, semimecânicas – verificamos que a docente não demonstrava domínio do conteúdo e nem trato com a questão étnico-racial.

O material didático utilizado em todas as séries desta escola é de produção própria dos professores, logo, eles costumavam utilizá-lo com frequência. Mais uma vez, o professor de História destacou-se, trabalhando com os alunos pesquisas na Internet e indicações de livros extras. A professora de Língua Portuguesa também desenvolveu um projeto, junto com a professora de Redação e a de Língua Portuguesa das turmas de 5ª série, para incentivar a prática da leitura com os alunos: todas as sextas-feiras, a aula era substituída por uma sessão de leitura de 1h30min, na qual os alunos escolhiam um livro sem relação com o conteúdo escolar para ler individualmente.

Das aulas de Artes, não houve muitas informações: em sua maior parte, o professor passou atividades práticas para desenvolver em grupo, ou produções de desenhos livres e/ou cópias individuais. Nas outras disciplinas observadas, os professores chegaram a utilizar o conteúdo acerca da formação socioeconômica do Brasil (em História) ou da Língua e suas variantes regionais (em Língua Portuguesa), para tratar, pelo menos de maneira breve, da formação étnico-racial do país. Entretanto, com exceção das aulas de História – nas quais, mesmo com a preparação circunstanciada do professor, não foi possível desenvolver muito o tema pela própria falta de tempo e com prioridade de formação para o vestibular, muito comum em escolas cuja preparação visa tal objetivo – os resultados não foram os esperados: ao invés de desconstruir os estereótipos e idéias preconceituosas e racistas presentes no imaginário popular acerca dessa formação da sociedade brasileira, percebeu-se a sua ratificação.

As representações de professores/alunos e a implementação da Lei n. 10.639/2003: algumas considerações

As turmas analisadas eram compostas majoritariamente por *pardos* e *brancos*, nas quais contabilizamos apenas 1,25% de alunos que se autodenominaram *pretos*. De modo geral, o que se evidenciou por meio das observações em sala de aula e no discurso de professores, técnicos e alunos, foi a reprodução do discurso que legitima a idéia de um país misturado e que tem nessa miscigenação uma verdadeira “fonte de orgulho nacional”. Como discute Lília Schwarcz (1993), essa concepção idílica acerca da realidade brasilei-

ra, fundamentalmente relacionada à idéia da miscigenação como fator comprovador da harmonia entre as raças no Brasil – o que também nos remete à noção de cordialidade em Gilberto Freyre (2005) – tem suas origens na assimilação original que aqui se fez das teorias raciais do século XIX, quando do positivismo, evolucionismo cultural e darwinismo social.

Pode-se dizer que a escola em questão – em sua busca pela *formação para a cidadania* e trato com a *diferença* – tratou, por vezes, da questão racial em sala de aula e em outros eventos por ela realizados (não coincidentes com as efemeridades comemorativas do 13 de maio e do 20 de novembro, como normalmente acontece nas escolas), ainda que tenham sido percebidas fortes limitações no que se refere à manutenção do discurso da positividade da miscigenação e o uso de expressões pejorativas baseadas e demarcadoras da cor.

Esta escola figura como uma das principais escolas da rede privada de ensino do Estado do Pará e que, por isso, tecnicamente, se percebe que em geral os professores têm um bom domínio dos conteúdos específicos de suas disciplinas ministrados em sala de aula, bem como do atual paradigma pedagógico de valorização (da vida e das experiências) do aluno e da formação para a cidadania, para o bem-estar social e para a diversidade, pelo menos no discurso – de acordo com o que se espera de uma escola referencial na rede de ensino privada de Belém, e com uma clientela de padrão socioeconômico médio. A instituição oferece aos alunos atividades culturais e sociais extraclasse, mantendo um diálogo com outras escolas, inclusive da rede pública de ensino; realiza programações interdisciplinares ao longo de todo o ano letivo, circundado, muitas vezes, por projetos com fundo crítico-social; e mantém uma forte comunicação com os pais, que integram algumas atividades festivas da escola. Entretanto, no que se refere à questão étnico-racial e à Lei n. 10.639/2003, somente o professor de História – negro e integrante do Movimento Negro no Pará – tinha conhecimento do seu conteúdo e a implementava recorrentemente em sua disciplina. Portanto, não se evidencia uma proposta pedagógica integrada e voltada para o que regem os novos marcos legais no tocante à educação e às relações étnico-raciais, mas sim, uma posição isolada advinda de convicções pessoais um professor, conforme a assertiva de Coelho (2008).

5ª série

A escola desenvolveu, durante sua Feira da Cultura, em novembro, um projeto com as turmas de 5ª série, organizado pelos professores de História, Português e Artes, o qual objetivou a criação de “Uma Belém Imaginária”, construída a partir das representações das crianças sobre a cidade, e que misturava pontos turísticos e personagens típicos destes lugares – Praça Batista Campos, Praça da República, Ver-o-Peso, Estação das Docas, Rio Guamá, vendedores de coco, tapioqueiras, vendedoras de ervas, etc. – aos personagens e lendas folclóricas com os quais as turmas vinham trabalhando no decorrer do ano letivo – como a história do *boto*, da *matinta-pereira*, da *mulher-do-táxi*, de *Oxum* e *Oxossi*, entre outros.

O que se percebeu na ocasião é que, a despeito de qualquer *boa intenção* por parte dos professores e do corpo técnico, foram reproduzidos estereótipos ligados ao *mulato sedutor*, evidenciado no papel do boto, para o qual foram selecionados alunos com características peculiares, no que se refere às representações dos próprios professores sobre o tema; e ao padrão de beleza europeu legitimado pela mídia e reproduzido inclusive nas escolas – quando se observou que às meninas brancas, loiras ou claras se destinaram papéis como o da *mulher-do-táxi*, da *rainha-das-rainhas* e *miss caipira*, enquanto às *mais escuras*, foram dados personagens como o da *matinta-pereira*, vendedoras ambulantes e populares. Sobre a reprodução deste padrão euro e etnocêntrico de beleza, Caetana Damasceno fala, em *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil* (2000), acerca de como o ideal da “boa” aparência foi gradativamente se fundindo ao tipo estético do branco, em detrimento do fenótipo negro, cada vez mais sexualizado e ligado somente à nudez da mulata fogosa ou do negro lascivo, como ilustra Joel Zito Araújo (2000), ao analisar os estereótipos sobre o negro na televisão brasileira.

Ademais, no que se refere ao dia-a-dia escolar, com relação às aulas de Português, Artes e História, evidenciou-se uma postura pouco embasada e bem próxima do que nos diz o senso comum por parte dos professores sobre as relações raciais no Brasil: à exceção daquele mesmo professor negro e militante do Movimento, o qual tratava de maneira mais circunstanciada o tema (apesar das limitações do próprio plano pedagógico da escola), os demais professores e o corpo pedagógico da instituição desconheciam tanto o conteúdo da Lei n. 10.639/2003 quanto a dinâmica intelectual de produção bibliográfica sobre tal questão, acabando por reproduzir, pelo desconhecimento, idéias já subvertidas entre a literatura especializada, transformando a escola – que deveria ser um lugar de combate ao preconceito e à discriminação racial – em mais um instrumento de sua reprodução, na medida em que exalta o mito da democracia racial e aclama o chamado “país da mistura” (SILVA, 2004).

6ª série

Com as turmas de 6ª série, foi desenvolvido um projeto integrado entre as disciplinas de História, Artes e Português na ocasião da mesma Feira, no qual foram tratados aspectos importantes dessa discussão, sob o tema *Pluralidade étnica: uma Belém de muitos povos*; e, no que foi possível apreender sobre a desmistificação de muitos estereótipos acerca da cultura negra e da história africana, bem como da contribuição do africano para a história do Brasil, foi notável a participação quase exclusiva do professor de História – negro e militante do Movimento Negro – na elaboração e condução deste projeto.

No que se refere ao dia-a-dia escolar com relação às aulas de Português e Artes, ficou evidente uma postura pouco embasada e bem próxima do que nos diz o senso comum por parte dos professores sobre as relações raciais no Brasil, o mesmo que sucedeu nas observações feitas na turma de 5ª série

com o projeto anterior. Por exemplo, o conceito de *Raça* foi utilizado pela professora de Português em uma aula acerca da contribuição dos diversos povos para a formação da língua brasileira, de maneira muito confusa. Vejamos: primeiramente, ela não sabia se poderia ou não utilizar o conceito, chegando a questionar a observadora (que, obviamente, não pôde interferir), ocasião em que foi perceptível certa influência da vaga e ultrapassada idéia biológica do termo, trabalhada ainda sem diferenciá-la do conceito de *etnia*. Depois, para tratar das contribuições do negro para a formação cultural nacional, a professora recorreu a uma pequena atividade dentro da qual seus alunos deveriam misturar traços fenotípicos das diversas raças que compuseram o Brasil (restritas ao europeu, negro e índio) e, ao final da atividade, na tentativa de ratificar a diversidade brasileira, discursou sobre como “cada raça tem uma beleza especial”, exemplificando a partir da sua própria noção de beleza identificada nos “olhos, cabelos, rosto do branco europeu”, e pelo “*corpo* da mulata”, no que uma aluna respondeu: “eu sou branca, *mas* admiro muito os negros”.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou a análise do trato com a questão étnico-racial por parte dos professores de História, Português e Artes, como previsto pela Lei n. 10.639/2003. Nesse sentido, a partir de um recorte específico de uma escola particular da realidade local, no que diz respeito à forma como a educação vem conduzindo o trato com a questão racial, buscou-se apontar a importância da formação de professores de maneira estruturada e consciente sobre relações étnico-raciais, visto que estes exercem grande influência sobre alunos, futuros profissionais da área, os quais, caso também não sejam preparados, reproduzirão o que vivenciaram, fechando o ciclo da reprodução do preconceito e da discriminação racial na escola e em todos os círculos sociais dos quais façam parte.

Essa reprodução se dá por duas razões: em primeiro lugar, porque a instituição é formada por agentes sociais que, a despeito dos *habitus* diversos, contribuem para a reprodução das estruturas da cultura dominante, no que tange à questão racial; em segundo lugar, porque a instituição se omite de cumprir a sua função de fazer emergir um novo *habitus*, profissional, no qual o preconceito, o racismo e a segregação não se manifestem, ainda que persistam na convicção de cada um dos agentes. (COELHO, 2006, p. 34)

O que se percebeu nas turmas observadas, entre a prática profissional dos professores e as relações de sociabilidade em sala de aula, foi a manutenção do discurso da “fábula das três raças” (DAMATTA, 1987) velando o racismo que, por vezes, era despido em brincadeiras entre as crianças e lapsos dos professores. A despeito do potencial da escola para uma satisfatória capacitação dos funcionários no trato com a questão étnico-racial, sequer se dá a importân-

cia devida ao tema – em que também se percebe a manutenção da mentalidade de que, no Brasil, o racismo que possa existir restringe-se a idiosincrasias – atitudes praticadas individualmente, que não constituem a ação do coletivo –, como aponta o cientista político Salomon Blajberg no livro *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial* (MUNANGA, 1996).

Nesse sentido, esta pesquisa se coloca como mais um instrumento de subversão dessa realidade, na medida em que, demonstrando a forma como se trata da questão racial no Brasil e suas conseqüências para a manutenção do preconceito e discriminação racial, busca servir para a proposição de mudanças que devem agir também sobre o material didático empregado nas escolas, mas principalmente sobre a formação dos professores, tanto em seus cursos de licenciatura quanto no que se refere à formação continuada, de modo a torná-los mais críticos e atentos a essa questão para que não a deixem passar despercebida ou reajam somente no âmbito da indignação – sem nenhuma aplicação prática – a partir de uma fundamentação teórica circunstanciada (COELHO, 2006).

Referências

- ACEVEDO, R.; CASTRO, E. **Negros de trombetas**: guardiões de matas e rios. 2. ed. Belém: CEJUP/UFPA-NAEA, 1998.
- ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BEZERRA NETO, J. M. **Escravidão negra no Grão-Pará (sécs. XVII-XIX)**. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- _____. **Sobre a televisão**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.
- CARNEIRO, E. **Antologia do negro brasileiro**: de Joaquim Nabuco a Jorge Amado, os textos mais significativos sobre a presença do negro em nosso país. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

Wilma de N. B. Coelho – Rafaela P. Costa

COELHO, W. N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970 – 1989. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

COELHO, M. C. **O campo improvisado**: práticas docentes no relato de professores. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS – SABERES E PRÁTICAS, 6., 2008, Lisboa. **Anais...** Universidade de Nova Lisboa, 2008. p. 105.

DAMASCENO, M. C. Em casa de enforcado não se fala em corda: notas sobre a construção da “boa aparência no Brasil. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. W. (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 165-199.

DAMATTA, R. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85.

FREYRE, G. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 50. ed. rev. São Paulo: Global, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RICHARDSON, R. J. Observação. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985. p. 213-219.

SALLES, V. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3. ed. Belém: IAP, 2005.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução: Nadjeda Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

VIANNA, H. M. Observação e suas dimensões. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 16-29.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 103-118.

**Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro
no cotidiano escolar**

Correspondência

Wilma de Nazaré Baía Coelho – Gentil Bittencourt, n. 544/205, CEP: 66.040.000 – Bairro Nazaré, Belém (PA).

E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Recebido em 2 de dezembro de 2008

Aprovado em 22 de abril de 2009

