

II Congresso Nacional Africanidades e Brasilidades
4 a 6 de Agosto de 2014
Universidade Federal do Espírito Santo
GT 02 - Africanidades e Brasilidades em Educação

Reflexões sobre o racismo através das representações sobre o negro nas escolas da Grande Vitória¹

Cleyde Rodrigues Amorim²

Vinícius de Aguiar Caloti³

Resumo

O respectivo estudo analisa como as representações sociais acerca do negro, nas escolas públicas da Grande Vitória, influenciam no ordenamento das relações étnico-raciais quotidianas, dentro da instituição e conseqüentemente nas construções das identidades de estudantes negros, através de um estudo de caso realizado no colégio Almirante Barroso em Goiabeiras, Vitória/ES. Assim, partimos de uma análise das formas simbólicas presentes no imaginário social escolar, constatando a influência das representações coletivas "negativas" sobre a autoestima, as concepções de mundo e, conseqüentemente, as construções identitárias dos estudantes negros.

Palavras-chave

Relações étnico-raciais; hermenêutica de profundidade; representações sociais; educação e complexidade.

¹ Este artigo provém de informações do relatório final de pesquisa do subprojeto: "Relações raciais, representações sobre o corpo discente nas escolas públicas da Grande Vitória", fruto de um ano de iniciação científica, orientado pela Prof^a Dr^a Cleyde Rodrigues Amorim, dentro do projeto "Representações sobre diversidade e identidades".

² Prof^a Dr^a associada ao Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS) do Centro de Educação (CE). Coordenadora do Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB), vinculado ao DEPS/CE.

³ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vinculado ao Núcleo de Estudos AfroBrasileiros (NEAB). E-mail: aguiar0caloti@gmail.com.

Introdução

O Brasil ratificou na órbita supranacional, declarações várias, comprometendo-se com a igualdade de direitos e a promoção da dignidade e bem estar das pessoas, tais como a Declaração Universal dos Direitos (1948); a Convenção da ONU sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968) e, incluso, a Carta da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (Durban, 2001).

Desde há alguns anos, uma substantiva produção legiferante está sendo engendrada nas esferas federal, estadual e municipal. No campo da educação, ressaltamos a lei federal nº. 10.639/2003, que apresenta a constituição de uma nova visão acerca do negro brasileiro (inclusive alterando a lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, 1996) e, para sua implantação, em 2005 foram publicizadas as diretrizes curriculares nacionais (DCN's) para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, do Ministério da Educação (MEC).

Ademais, para aplicar a supramencionada lei, o MEC fundou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para promover a instituição de políticas públicas, com o intuito de mitigar as desigualdades sociais, através da efetiva inclusão dos sujeitos na escola. Desta forma, alguns estados construíram subsecretarias ou outros órgãos para deferirem as orientações e diretrizes desse Ministério. Tais dispositivos, acordes com a Constituição Federal brasileira de 1988 (CF), indiciam um anseio de produção de igualdade, dentro do ordenamento jurídico democrático de direito brasileiro. Entretanto a inclusão e a isonomia factual não se realizam, apesar do aparato legal prescritivo.

As representações sociais sobre o negro, estereotipadas e eivadas de preconceitos, constituem uma das variáveis da (des)ordem das relações étnico-raciais na sociedade coeva. Estudos variegados sobre a educação denotam que o racismo contra os discentes classificados como negros, intervém no desempenho escolar, como exprime uma pesquisa feita pelos professores Angela Albernaz, Francisco Ferreira e Creso Franco, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro (PUC-RJ). Usando dados extraídos da base do MEC, os pesquisadores inferiram que:

Estudantes negros estão aprendendo menos que os brancos de mesmo nível social e que estudam na mesma escola. Analisando as notas dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), principal exame do Ministério para medir a qualidade da educação brasileira, os pesquisadores [...] mostraram que os negros tinham, na média de todas as disciplinas verificadas, desempenho inferior em 9,3 pontos ao dos brancos, mesmo quando eram comparados alunos da mesma classe social e da mesma escola. O estudo, financiado pela Fundação Ford, também aponta diferenças nas notas entre brancos e pardos. Nesse caso, a diferença a favor dos brancos é de 3,1 pontos. Para os pesquisadores, os resultados são uma forte evidência de que pode estar havendo preconceito na escola. Professores podem estar tratando de maneira desigual, negros e brancos na mesma sala de aula. (Jornal Folha de São Paulo, 18/05/2003)⁴.

As pesquisas sinalizam a não inclusão de estudantes negros na Educação Básica. A má performance muitas vezes se conecta a um quadro psicopedagógico de baixa autoestima e até mesmo, “insuficiência imunológico psíquica” (Berlink, 2013), influenciado por relações sociais marcadas por preconceitos, discriminações, racismos, ou seja, um desordenamento nas relações étnico-raciais. Assim, visualizamos transformações devires nas relações sociais, valores culturais, instituições econômicas, estruturas políticas, enfim “democratizações nas democracias” (Santos, 2002), postulando práticas de educação diferenciada para grupos específicos.

As reflexões que atribuem à educação o papel de promover a transformação social nos apontam para, entre outras coisas, a importância da criação de escolas com práticas pedagógicas específicas para determinados grupos. Grupos minoritários vêm lutando para uma educação diferenciada que privilegie as necessidades, saberes e práticas respectivas a estes. É em tom de reivindicação que assentados e acampados do Movimento Sem Terra, e comunidades indígenas e remanescentes de quilombos, entre outros, buscam do Estado respaldo para uma educação diferenciada que valorize as suas culturas. (Mori; Amorim, 2011, p. 106).

⁴ Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 18 de Maio de 2003.

Segundo os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), há mais de 914 mil alunos matriculados no Espírito Santo. Aproximadamente 203 mil deles cursam o ensino médio regular e a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), sob a orientação de 21,4 mil professores⁵. Assim, este trabalho analisa a influência das representações sociais sobre o negro nas relações étnicorraciais, no âmbito das escolas públicas, da região metropolitana da Grande Vitória, partindo de um estudo de caso na EEEFM Almirante Barroso, a fim de refletir acerca do racismo na sociedade brasileira.

Elaboramos este trabalho em duas etapas. Na primeira, apontamos as potencialidades do uso da hermenêutica de profundidade e do indiciarismo, na interpretação das representações sociais. Em seguida, analisamos os conteúdos dessas representações, mostrando como elas influenciam as relações étnico-raciais nas escolas públicas e as construções das identidades dos estudantes negros.

Analisando as representações sociais sobre o negro no ambiente da escola pública

A pesquisa foi realizada no colégio Almirante Barroso, situado no bairro de Goiabeiras, na semiperiferia de Vitória/ES. Instituição que abarca estudantes das camadas populares e da classe média baixa, procedentes das cidades ou periferias *ubicadas* na região circunvizinha à capital, perquirindo o acesso a um ensino mais substantivo e (ou) a inserção num equipamento público escolar próximo aos seus locais de trabalho, favorecendo a sua mobilidade urbana.

Durante um ano realizamos uma pesquisa etnográfica com “observação participante” (Malinowski, 1998) na instituição, verificando que as observações de campo, as preleções, as entrevistas informais, as aplicações de questionários e as anotações nos cadernos adotados para registrar as interpretações das “ações sociais” (Weber, 2009), discursos e representações notadamente sobre o negro

⁵ Dados da SEDU. Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/>>. Acesso em: 01 de Novembro de 2011.

apresentam um nexo de continuidade no interior institucional, conforme apercebemos. Desse modo, infracitamos alguns dados acerca das representações sobre o negro no núcleo da escola, onde os percentuais apresentados resultam da tabulação dos dados e da produção de informações, a partir dos questionários semiestruturados aplicados, convergindo com as coletas e transcrições das entrevistas informais e as observações dialógicas dentro da instituição.

Inicialmente apresentamos as autodeclarações de “raça (cor)” nos questionários, livres e estimuladas na formatação IBGE, cotejando com os dados das observações realizadas. Tanto nos questionários aplicados, quanto nas entrevistas informais e nas análises dos discursos, dentro das salas de aulas e observações nos pátios, notamos poucas autoafirmações de estudantes negros. Consoante à tabela 1 abaixo e atinando-se aos questionários, 58,63% dos estudantes foram identificados enquanto pretos, porém apenas 13,79% assim se autodesignaram nas perguntas estimuladas, dentro da especificação IBGE e menos ainda, 10,35% nas autodeclarações livres⁶.

TABELA 1 – RAÇA (COR) POR AUTODECLARAÇÃO LIVRE, ESTIMULADA (IBGE) E SEGUNDO OBSERVAÇÃO NA PESQUISA

Raça (cor)	Autodeclaração (livre)	Autodeclaração (IBGE)	Observação (IBGE)
Amarela	3,45%	6,90%	0,00%
Branca	17,24%	13,79%	13,79%
Indígena	17,24%	17,24%	13,79%
"Morena"	13,79%	NA	NA
Preto	10,35%	13,79%	58,63%
Pardo	34,48%	48,28%	13,79%

⁶ Iteramos o pertencimento da categoria “preto” à classificação IBGE e sua utilização nas perguntas formuladas sobre raça (cor). Segundo também este Instituto a categoria “negro” abrange os indivíduos classificados como “pretos” e “pardos”.

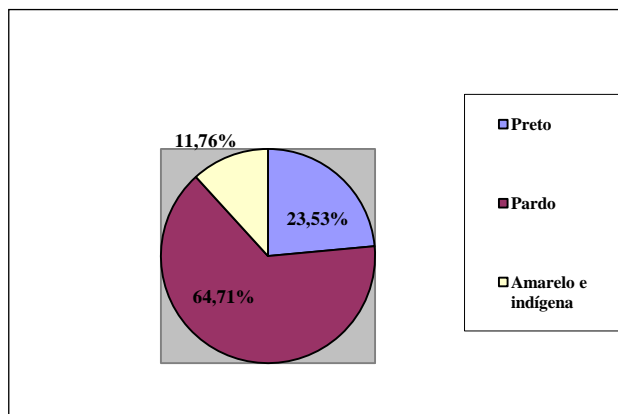
NR	3,45%	0,00%	0,00%
----	-------	-------	-------

Fonte: elaboração própria

Nas autodeclarações não estimuladas de “raça (cor)” notamos que diversos estudantes pretos e pardos se definiram enquanto “morenos” e suas variantes (moreno claro, moreno escuro, *et al*), fazendo-nos refletir sobre a imprecisão com que o brasileiro “tipo ideal” (Weber, 2009) pensa e sente a sua racialidade. No jogo dos códigos da cor e do status social, a categoria com a qual as pessoas indicam a própria cor demonstra também uma posição sociocultural peculiar. Assim, Silva (1994) afirma que o fato mais conspícuo no cálculo racial brasileiro não seria a multiplicidade de termos raciais, mas a indeterminação, a subjetividade e a dependência contextual de aplicação. A vantagem quanto ao uso da noção de moreno estaria em sua ambiguidade e extensão, designando um branco com cabelo escuro, um mestiço, um negro muito escuro, uma pessoa muito escura e negróide, dependendo da situação (Sansone, 1996).

Bordejando as informações tabuladas, se acrescentamos o quinhão da categoria “pardo” ao “preto”, temos 72,42% de indivíduos classificados enquanto negros que, adicionados aos 13,79% de origem indígena nos fornece uma soma de 86,21% de pessoas categorizadas como “minorias sociológicas” (Giraldelli Jr, 2013). Dos 58,63% de estudantes pretos questionados observados, 23,53% deles apenas se autoafirmaram “pretos”, 64,71% “pardos”, 11,76% “indígenas” e “amarelos”; já quanto aos pardos observados, 50% deles se afirmaram brancos. Levando-nos a refletir e conjecturar sobre o desconhecimento quanto aos marcadores sociais que apresentam as negritudes e a mais valia simbólica da matriz branca em relação à matriz negra (Hasenbalg, 2005), também indiciando haver representações negativas sobre o negro que atravessam o imaginário social dos estudantes, introjetadas numa sociedade hierarquizada e estratificada em classes sociais, onde o racismo é um “fato social” (Durkheim, 1978), apresentando-se da mesma forma institucionalizado.

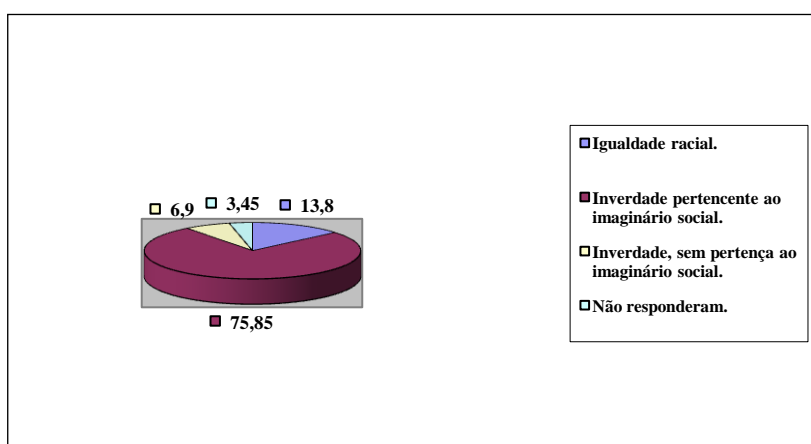
Figura 1 - Autodeclaração dos estudantes classificados pretos (IBGE)



Fonte: elaboração própria

Segundo os discentes indagados, 62,07% deles acreditam que o preconceito racial no Brasil exista abertamente e 58,62% abonam que tal preconceito seja discutido, apesar de 82,76% não conhecerem nenhuma reivindicação do movimento negro (dos supostos 17,24% conhecedores, 40% apenas têm ciência do “dia da consciência negra”, enquanto vindícia). Quando questionados acerca da premissa estruturada de que “haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira”, categorizamos então as respostas como: 13,8% afirmaram sobre a existência de igualdade racial no Brasil; 75,85% replicaram que tal premissa pertence ao imaginário social brasileiro, todavia sendo inverossímil; 6,9% disseram que a mesma é inveraz, logo não pertencendo às representações coletivas; e 3,45% não responderam.

Figura 2 – Representações sociais dos estudantes sobre o preconceito racial no Brasil.



Fonte: elaboração própria.

Quanto às políticas de ações afirmativas, inquirimos aos estudantes em relação às suas posições, acerca do sistema de cotas sociais e raciais adotado no concurso de vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), defrontando-nos com a necessidade de lhes dar ciência e explicar, sobre tais políticas para os alunos oriundos das escolas públicas, uma vez que a maioria dos entrevistados e indagados, pouco ou nada sabia sobre esta questão.

Assim, obtivemos 89,66% de respostas propícias às cotas sociais, porém somente 65,52% às cotas raciais. A maioria das pessoas é favorável às cotas para estudantes de escolas públicas, justificando e argumentando em prol da necessidade da produção de igualdade e justiça social, inclusive afirmando estarem em descompasso em relação aos seus homônimos concorrentes, advindos das escolas privadas. Abaixo apresentamos alguns dos discursos dos estudantes acessados.

Porque alunos de escolas particulares têm mais condições, para entrar em uma faculdade" (JCS, 18 anos). "Por que eles têm que ter direitos aos estudos e de ter uma boa educação, para ser alguém na vida" (ISB, 16 anos). "Porque muitas pessoas que estudavam em escola particular têm mais condição financeira, enquanto os estudantes de escola pública não" (LDC, 15 anos). "Porque o ensino de escola pública acaba não sendo exigente como o de escola particular" (AMM, 16 anos). "Porque alunos de escolas particulares têm mais condições, para entrar em uma universidade" (MPS, 16 anos). "Porque o ensino público não é tão bom quanto o privado, os interesses dos alunos não são iguais, isso prejudica os estudantes de Escola Pública" (NOC, 16 anos). "Pois quem estuda em escola particular tem muito mais chance de passar. Mas mesmo assim eles julgam dizendo que os cotistas atrapalham" (JAS, 18 anos). "Porque os estudantes teriam que ter mais chances de estudos" (MLS, 17 anos).

Na citação acima, indiscriminadamente selecionamos alguns discursos de estudantes abordados que são favoráveis às cotas sociais, porém contrários às cotas raciais. Se eles percebem tal política de cotas sociais como uma ação de promoção à igualdade e justiça social, todavia divisam as políticas de cotas

raciais para pretos e pardos como atentado ao mérito, “preconceito” e “beneficiação”, nos dizeres dos mesmos.

O fato da sua cor não muda nada, pois não te impede de entrar em uma faculdade" (JCS, 18 anos). NR⁷ (ISB, 16 anos). "Porque não devemos separar as pessoas negras, dos demais estudantes. Não é porque são negros que tem que está separado" (LDC, 15 anos). "Sou contra porque se somos todos iguais, não deveria ter essa 'beneficiação', acaba criando uma distinção entre os próprios estudantes" (AMM, 16 anos). "O fato da sua cor, não impede de entrar em uma universidade, se a pessoa é inteligente" (MPS, 16 anos). "Todos são iguais perante a lei, então todos são iguais perante o governo também" (NOC, 16 anos). "Não deveria ter cotas raciais, pois é a mesma coisa que preconceito. Deveria ter um limite para ambos, independente da cor" (JAS, 18 anos). "Por que não é pra existir preconceito. (MLS, 17 anos).

As alegações sobre as políticas de cotas raciais da UFES considerando-as como atos de “preconceito”, “beneficiação”, *et coetera*, dos negros (contra os brancos, porque supostamente “os negros seriam racistas”)⁸, lembram-nos da nomenclatura cunhada por Guerreiro Ramos (1957) nos estudos das representações sobre o negro, “patologia social do branco”, caracterizando um fenômeno sociológico, onde indivíduos brancos imputam aos próprios negros vítimas de racismo, a pecha de algozes (tipificando um crime perfeito). Não obstante, percebemos através desta pesquisa que tais representações são muitas vezes (re)produzidas e veiculadas por alunos negros, fato que atribuímos à introjeção pela (in)consciência coletiva de um racismo latente (na sociedade brasileira, mediante o desenvolvimento das relações e interações sociais, no processo de produção das existências individual e social cotidianas.

Retornando à discussão sobre as cotas, interpretamos o desnível entre as opiniões favoráveis às cotas sociais e aquelas propícias às cotas raciais, como indícios da influência de valores sócio-culturais meritocráticos que atravessam a nossa “sociedade espetacular” concorrencial (Debord, 1997), operando dentro de

⁷ NR: não resposta.

⁸ Se tomados nos corpos discursivos, os fragmentos dos discursos acima se ligam a expressões, acusando os negros de preconceito, discriminação e racismo. Inclusive às políticas sociais afirmativas de serem preconceituosas, favorecendo injustamente o negro e promoverem o racismo.

uma lógica de capitalismo hipertardio; ademais de uma vacatura no currículo da educação básica, quanto à formação social, política, econômica e cultural brasileiras, dificultando a compreensão de uma história social promotora de exclusões, implicando na ausência de reconhecimento da matriz negra e de seu contributo à sociedade brasileira; outrossim denotando vestígios de uma construção social do negro demarcada por estereótipos e preconceitos, no imaginário social e nas representações destes estudantes.

Indagando ainda aos discentes, se eles já sofreram algum preconceito racial e (ou) presenciaram alguma atitude racista na esfera da escola, 65,52% deles anuíram afirmativamente, provindos dos próprios professores e (ou) do grupo de colegas, alguns incluso relatando haver experimentado o racismo sob a forma de *bullying*. Outra questão abordada foi quanto à existência de diferenças no tratamento ministrado a estudantes brancos e negros no ambiente escolar, onde 44,83% redarguíram positivamente, 44,83% contestaram negativamente e 10,34% informaram não observar diferenças no tratamento nesta escola, porém atestando-as noutras pelas quais passaram. Já quanto à experienciarem algum preconceito racial na vida quotidiana, seja na própria infância, dentro da instituição familiar, escola, comunidade e *locus* de trabalho; 79,31% declararam haver sofrido e (ou) presenciado tais situações.

Uma professora chamou um aluno de pretinho da macumba, por ele estar em pé conversando" (JJM, 16 anos). "Um aluno sofreu preconceito, todos riram dele e ele saiu chorando" (NOC, 16 anos). "Quando eu e minha mãe entramos em uma loja, um pouco mais cara e ninguém veio nos atender" (GSSS, 15 anos). "Ouço pessoas trocando palavras ofensivas o tempo todo, por exemplo, macaco, preto e etc" (AMM, 16 anos). "Professores por causa de minha cor não me dão tanta atenção, como ao restante da turma e também apelidos maldosos" (JOS, 16 anos). "Ao entrar em uma determinada empresa minha amiga sofreu esse tipo de preconceito só pela sua cor" (BTS, 16 anos). "Falavam coisas absurdas sobre os negros, tipo piadinhas sem graça" (TVS, 16 anos). "Trabalho, o menino era uma cor negra, ficavam zuando ele aí ele não gostou e acabou saindo da escola por causa disso. (CGF, 15 anos).

Interpretando as narrativas das experiências de preconceitos, discriminações e racismos presentes na ordem dos discursos dos estudantes supramencionados, percebemos que as experiências de violências simbólicas que atravessam as suas vidas sociais também se manifestam através das piadas e apelidos maldosos (inclusive palavrões, configurando injúria racial no ordenamento jurídico vigente) envolvendo a questão racial, (re)estruturando as relações sociais.

Segundo Freud (1996), o dito jocoso ou chiste apresenta uma relação com o inconsciente psíquico, conectando-se à satisfação dos desejos recalçados e podendo ser analisado tal como um processo de manifestação dos sonhos (onírica), revelando indícios de agressividade, demonstrações de desprezo e até mesmo de desejos sexuais reprimidos. Já quanto ao apelido maldoso há que se sobressaltar a sua capacidade de dessimbolar, despotenciar, despersonalizar, (des)significar e violentar as alteridades, influenciando na produção dos quadros de estudantes com baixa autoestima e até mesmo de psicopatologia individual e social, podendo ser associado a um processo de “insuficiência imunológico psíquica” (Berlinck, 2013).

As representações sobre a palavra “macumba” no âmago da Escola são pejorativas para 93,1% dos entrevistados, muitas vezes associadas ao *desespero*, à *coisa do demônio*, aos *afrodescendentes*, a algo *ruim* ou *horrível*; resultados oriundos de pessoas independentes das igrejas cristãs as quais frequentavam (curiosamente apenas 37,93% dos abordados, declararam-se vinculados às denominações cristãs e protestantes). Ainda utilizando as associações livres, a fim de categorizar os discursos, notamos demasiadas conexões entre as categorias “branco” com as palavras e (ou) expressões: *rico*, *nem todos são racistas*, *são mais uma diferença*; “negro” com: *pobre*, *classe D*, *tenho orgulho de ser parda (morena)*⁹, *trabalhadores*, *gente*, *ancestrais*, *como todos*; “cor dos olhos” com: *azuis*, *verdes*, *castanhos*; “cor dos cabelos” com: *liso*, *bom*, *status social*, *cacheado*, *loiros*; e “cor da pele” com: *branca*, *morena*.

⁹ Afirmação de uma estudante preta em nossa abordagem.

Analisando o discurso dos estudantes no âmbito escolar, através da observação dos diálogos nas salas de aulas, pátios institucionais, entrevistas informais e respostas dos questionários semiestruturados, percebemos uma predileção pelos marcadores sociais (e raciais) associados à matriz branca, entrevedo nas representações “preconceitos de marca” (Nogueira, 1985), uma jerarquização e estratificação dos “supostos gostos” e caracteres, configurando a existência de uma mais valia simbólica da matriz branca em relação àquela negra (Hasenbalg, 2005).

A propósito, tal desequilíbrio quanto à repartição dos bens simbólicos (expropriados pela matriz branca) nos revela igualmente *sýmptomas* sobre a existência de outras mais valias nas esferas econômica, social, cultural, erótica, psicoafetiva, *et al.* Salientamos bem assim, haver entre as palavras e as expressões copiosamente mencionadas, representações sociais estremadas por essencialismos e negatividades sobre o negro, (re)produzindo um “lugar social de confinamento” (Carvalho, 2006) ou “lugar do negro” (Gonzalez e Hasenbalg, 1982) e divisando a negritude entre zonas ou “áreas moles” e “duras” (Sansone, 1996), ou seja, construindo simbolicamente e circunscrevendo socialmente o negro a determinadas espacialidades, ocupações, camadas sociais e papéis sóciossexuais delimitados.

Destacamos da mesma forma que as aplicações de questionários expuseram um autodesempenho estudantil insatisfatório para 62,07% dos estudantes, sendo 76,47% deles negros e 17,65% de origem indígena. Percentual corroborado através das observações em salas de aulas e entrevistas informais, no período em que foi realizada essa investigação. Para nós estes dados indiciam também a ponderação de uma “razão sensível” (Maffesoli, 1998) e a importância das componentes “raça”, “classe social”, “gênero” e “psicoafetiva”, na leitura e interpretação de informações que tangem ao autodesempenho insatisfatório discente, sendo uma “questão complexa” (Morin, 2011), portanto multifrontal, variada e plurívoca; estando (in)direta e implicitamente relacionada à autoestima, sentimentos, concepções de mundo (cosmologias), perspectivas de vida e, conseqüentemente às construções identitárias.

Finalmente, a leitura desses dados também pode revelar sinais de um sofrimento psíquico (*pathos*) vivenciado por vários estudantes na dimensão dos afetos (e sentimentos), segundo os estudos sobre a psicopatologia fundamental freud-laciana e conseqüentemente, uma “insuficiência imunológica psíquica” (Berlinck, 2013). *Apriori* sendo um epifenômeno da questão social (associado à relação entre o capital e trabalho, portanto à esfera da reprodução da vida material), uma vez que as inserções destes estudantes nas estruturas familiares e comunitárias não foram investigadas nesta pesquisa.

Considerações finais

O estudo focalizado nesta pesquisa realizou uma antropossociologia das relações étnicorraciais no âmbito das escolas públicas da região metropolitana da Grande Vitória, a partir de um estudo de caso feito no colégio Almirante Barroso, situado em Goiabeiras, Vitória/ES. Percebemos que a construção do negro nas representações sociais no seio das escolas públicas dessa região, apresenta-se atravessada por atributos negativos e essencialismos, influenciando no ordenamento das relações étnicorraciais cotidianas, logo na autoestima, pensamentos, sentimentos, compreensões de mundo (cosmologias), perspectivas de vida e construções identitárias dos estudantes negros.

Basicamente interpretamos e analisamos os conteúdos das formas simbólicas presentes na ordem dos discursos que atravessam as representações sociais, colhidas através das observações etnográficas de campo (inclusive entrevistas informais e questionários semiestruturados aplicados), utilizando a hermenêutica de profundidade e o indiciário.

Referências

BERLINCK. M. T. **Insuficiência imunológica psíquica. Estudos Gerais da Psicanálise.** Disponível em: <http://egp.dreamhosters.com/EGP/insuficiencia_imunologica.shtml>. Acesso em 10 de abril de 2013.

CARVALHO, J. J. **O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro.** REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico.** 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

FREUD, S. **Os chistes e a sua relação com o inconsciente.** (vol. 8). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIRALDELLI JR, P. **A importância das políticas de ação afirmativa.** Disponível em: <<http://bertonesousa.wordpress.com/2013/02/21/a-importancia-das-politicas-de-acao-afirmativa/>>. Acesso em: 11 de Julho de 2013.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUERREIRO RAMOS, A. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro, Andes, 1957.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** São Paulo, Ed. Humanitas, 2005. (pp. 96-128).

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível.** Rio de Janeiro, Vozes: 1998.

MALINOWSKI, B. "Argonautas do Pacífico Ocidental". **Os Pensadores.** São Paulo, Abril Cultural, 1998.

MORI, V. Y. & AMORIM, C. R. **Contra o eurocentrismo: possibilidades de valorização da diversidade étnica e sócio-cultural no contexto escolar.** In: Cadernos do LEME. Campina Grande, vol.3, no 1, p. 166-122. jan/jul 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. (pp. 67-95).

SANSONE, L. Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda. **AfroÁsia**. Salvador, n. 18, 1996. p. 165-187.

SANTOS, B. S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, N. do V. **Uma nota sobre “raça social” no Brasil**. Estudos Afro-asiáticos, Rio de Janeiro, n. 26, p. 67-68, set. 1994.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. (4ª ed.). (v.1). Brasília: UNB, 2009.