

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS ESTUDANTES NEGROS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GRANDE VITÓRIA/ES: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CLOTILDE RATO

Vinícius de Aguiar Caloti¹

Resumo: Procurou-se analisar como as representações sociais sobre o negro, nas escolas públicas da Grande Vitória, influenciam no ordenamento das relações étnico-raciais cotidianas, dentro da instituição e, conseqüentemente, nas construções das identidades dos estudantes negros, por meio de uma pesquisa etnográfica realizada na Escola Clotilde Rato, situada no Município da Serra, Espírito Santo. Dessa forma, a partir de uma análise pautada na hermenêutica de profundidade das formas simbólicas presentes no imaginário social escolar, constatou-se a influência das representações sociais "negativas", ou seja, assinaladas por preconceitos, estereótipos e discriminações, sobre a autoestima, os afetos (sentimentos), as acepções de mundo (cosmologias), perspectivas de futuro e, conseqüentemente, as construções identitárias dos estudantes negros.

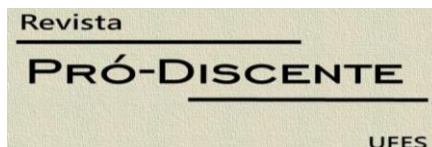
Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Representações sociais sobre o negro. Escola pública. Hermenêutica de profundidade.

SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT BLACK STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS OF GRANDE VITÓRIA / ES: A CASE STUDY AT CLOTILDE RATO SCHOOL

Abstract: The aim of this study was to analyze how social representations of blacks in the public schools of Grande Vitória influence the ordering of daily ethnic-racial relations within the institution and, consequently, in the construction of black students' identities through an ethnographic research conducted at the Clotilde Rato school, located in the municipality of Serra, Espírito Santo. Thus, from an analysis based on the depth hermeneutics of the symbolic forms present in the school social imaginary, it was found the influence of the "negative" social representations, that is, marked by prejudice, stereotypes and discrimination, on self-esteem, affections (feelings), world meanings (cosmologies), future perspectives and, consequently, the identity constructions of black students.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Social representations about black people. Public school. Depth hermeneutics.

¹ Mestre em Ensino de Humanidades pelo IFES. Especialista em Ensino Religioso, Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola e em Patrimônio Cultural. Cientista Social e Licenciando em Filosofia pela UFES. Professor de Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso da Educação Básica. E-mail: <aguiar0caloti@gmail.com>.



1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Estado brasileiro convalidou na órbita supranacional declarações variadas, responsabilizando-se pela igualdade de direitos e a promoção da dignidade e bem-estar das pessoas, tais como a Declaração Universal dos Direitos (ONU) em 1948²; a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968)³ e, incluso a Carta da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001)⁴. Em razão disso, uma substantiva produção legislativa foi desenhada nas esferas federal, estadual e municipal, outrora inserindo-se na agenda governamental, com o intuito de despertar a atenção e o interesse de formuladores de políticas públicas, erigidas, ao longo do tempo, com vistas à construção de planos de ações para a orientação de decisões e ações do Estado (CAPELLA, 2006). No âmbito educacional, destacamos as leis federais nº 10.639/2003 e 11645/2008, que valoram a constituição de outra visão acerca das matrizes negra e indígena brasileiras (inclusive modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), posteriormente, refletindo na publicização das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica (2004), nas educações escolares indígena e quilombola (2012) do Ministério da Educação.

Ademais, visando aplicar a sobremencionada lei, nas gestões do Partido dos Trabalhadores (PT), o Ministério da Educação (MEC) erigiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para promover, em parceria com os sistemas de ensino, a institucionalização de políticas públicas com o intuito de atenuar as desigualdades sociais e simbólicas, por meio da efetiva inclusão dos sujeitos na escola. Assim, alguns estados construíram subsecretarias e outros órgãos para deferirem as orientações e diretrizes desse Ministério. Tais dispositivos, acordes com a Constituição Federal (CF) do Brasil, de 1988, indiciam (ou indiciam) um anseio de produção de

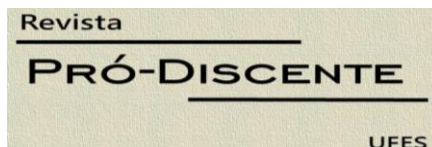
² Disponível em: <<https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

³ Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

⁴ Disponível em: <<https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declara%C3%A7%C3%A3o-de-durban>>. Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 25, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2019.



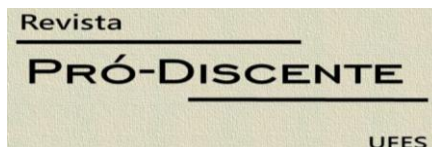
igualdade, dentro do ordenamento jurídico democrático de direito brasileiro. No entanto, a inclusão e a isonomia factual não se realizam, não obstante o aparato legal prescritivo.

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 desenvolvida pelos professores Angela Albernaz, Francisco Ferreira e Creso Franco (apud UNDIME, 2003) 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 (Albernaz *et al.* apud UNDIME, 2003, p. 9).

As pesquisas apontam para uma inclusão não efetiva de estudantes negros na Educação Básica. Um mau desempenho escolar muitas vezes se interconecta com um quadro psicopedagógico de baixa autoestima e, até mesmo, “insuficiência imunológico psíquica” (BERLINCK, 2013, p. 1), influenciado por interações sociais assinaladas por preconceitos, discriminações, racismos, isto é, um desordenamento nas relações étnico-raciais (que em média congrega estudantes inseridos em famílias com problemas ou dificuldades de ordem socioeconômica).

Entretanto, vislumbramos a utopia no horizonte de eventos, desde o princípio (e a ética) da esperança em Ernest Bloch (2005) e da releitura da aposta pascalina na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2009), pautada na ecologia dos saberes, na tradução intercultural e na dialética entre as sociologias das “ausências” e das “emergências” na obra *Epistemologias do sul* (2009), o que nos possibilita entrever uma abertura no tempo, onde visualizamos transformações devires nas relações sociais, valores culturais, instituições econômicas, estruturas políticas, enfim, “democratizações nas democracias” (SANTOS, 2002,



p. 12), que postulam inclusive práticas de educação diferenciadas para grupos sociais 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).

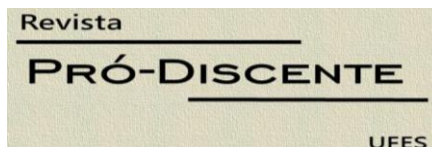
Segundo os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDU) no Espírito Santo⁵, há mais de 922,9 mil alunos matriculados no estado capixaba. Aproximadamente, 165,9 mil deles cursam o ensino médio regular e a modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), sob a orientação de cerca de 23,7 mil professores. Consoante Pinho e Sansone (2008), (ex)cogitamos ser papel do Estado nacional (“liberal-democrático”) equacionar problemas públicos, de maneira a ofertar respostas às demandas sociais, por intermédio das ações de políticas públicas. Daí, situamos a necessidade de produzir trabalhos etnográficos, com o enfoque de analisar a influência das “representações sociais” (MOSCOVICI, 2004) sobre o negro nas relações étnico-raciais, no âmbito das escolas públicas da Grande Vitória, partindo de uma pesquisa etnográfica na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Clotilde Rato, a fim de refletir sobre a realidade da sociedade capixaba.

Elaboramos este trabalho em apenas duas etapas. Na primeira, apontamos as potencialidades do uso da “hermenêutica de profundidade” (THOMPSON, 2011) na interpretação das representações sociais no âmbito das escolas. Já na última, efetivamente, utilizamos esse aporte na análise dos conteúdos dessas representações, mostrando como elas influenciam as relações étnico-raciais nas escolas públicas e as construções das identidades dos estudantes negros.

2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O NEGRO NA ÓRBITA DA ESCOLA

A pesquisa foi realizada no colégio Clotilde Rato, situado no Bairro de Fátima, na semiperiferia do Município da Serra, Estado do Espírito Santo (ES), escola onde atuamos

⁵ Dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Disponível em: <<http://www.educacao.es.gov.br/>>. Acesso em: 29 maio 2016.



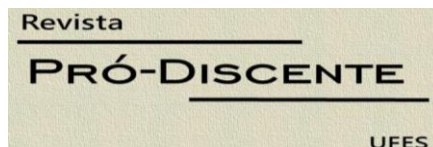
como professor substituto de Filosofia, em quinze turmas nos períodos matutino e vespertino. A instituição abrange estudantes das camadas populares e da classe média baixa, cuja renda familiar orbita entre um e dois salários mínimos mensais. Na maioria dos casos, os estudantes são oriundos das periferias do Município da Serra, muitas vezes procurando acessar um ensino mais substantivo e (ou) inserir-se num equipamento público escolar próximo aos seus locais de trabalho, obsequiando a mobilidade urbana.⁶

Durante aproximadamente cinco meses, 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 a 39 estudantes de 15 a 19 anos e as anotações nos cadernos de campo adotados para registrar as interpretações das ações sociais, discursos e representações notadamente sobre o negro, apresentam um nexo de continuidade no interior institucional, conforme apercebemos⁷. Desse modo, infracitamos alguns dados acerca das representações sobre o negro no núcleo da escola, cujos 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 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (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, percebemos escassas autoafirmações de estudantes pretos. Consoante à tabela 1, a seguir, e atinando-se aos questionários, 46,15% dos estudantes foram identificados enquanto pretos, porém apenas 25,64% assim se autodesignaram nas perguntas

⁶ O critério que utilizamos para a aplicação de questionários foi a presença dos estudantes, em um dia escolar atípico, ou seja, numa véspera de feriado, no turno da tarde, a fim de que não houvesse prejuízo às nossas atividades docentes. Nesse dia peculiar, distribuímos cópias do questionário (ao todo 39) a todos os presentes.

⁷ Basicamente, os percentuais que apresentamos neste tópico resultam das aplicações de questionários, reforçadas das observações de campo, a todas as turmas que acessamos à tarde, ou seja, dois primeiros anos, um segundo e um terceiro. Em suma, podemos dizer que abordamos estudantes inseridos numa faixa etária compreendida entre 15 e 19 anos, de ambos os sexos, majoritariamente negros, ou seja, pretos e pardos, oriundos das periferias do Município da Serra, filhos(as) de famílias (89,75%) com renda bruta entre 1 e 2 salários mínimos.



estimuladas, dentro da especificação IBGE e menos ainda, 10,26% nas autodeclarações livres⁸.

Tabela 1 – Raça (cor) por autodeclaração livre, estimulada (ibge) e segundo observação na pesquisa

Raça (cor)	Autodeclaração (livre)	Autodeclaração (IBGE)	Observação (IBGE)
Amarela	5,13%	5,13%	0%
Branca	0%	0%	0%
Indígena	2,56%	2,56%	0%
"Morena"	5,13%	NA	NA
Preto	10,26%	25,64%	46,15%
Pardo	76,92%	56,41%	53,85%
NR	0%	5,13%	0,00%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

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 etc), fazendo-nos refletir sobre a imprecisão com que o brasileiro tipo ideal weberiano⁹ pensa e sente a sua racialidade. O tipo ideal weberiano é uma categoria ou instrumento de análise sociológica utilizada para pensar, interpretar e classificar a realidade, a partir de tipologias puras. Devido à sua complexidade e caráter multifário, a realidade é refletida e categorizada, a partir de um conjunto de tipos ideais numa análise compreensiva.

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 (des)vantagem quanto ao uso da noção de moreno estaria em sua ambiguidade e extensão, designando um branco com cabelo escuro, um mestiço e até uma pessoa negra de pele muito escura, dependendo da situação (SANSONE, 1996).

Bordejando as informações tabuladas, compreendemos que a globalidade da população escolar estudantil abrange pessoas categorizadas como negras¹⁰, configurando uma “minorias sociológica” (GIRALDELLI JÚNIOR, 2013), ou seja, um grupo social considerado subalterno, observando-se a “perspectiva gramsciana de hegemonia” (MEDEIROA, 2008) em

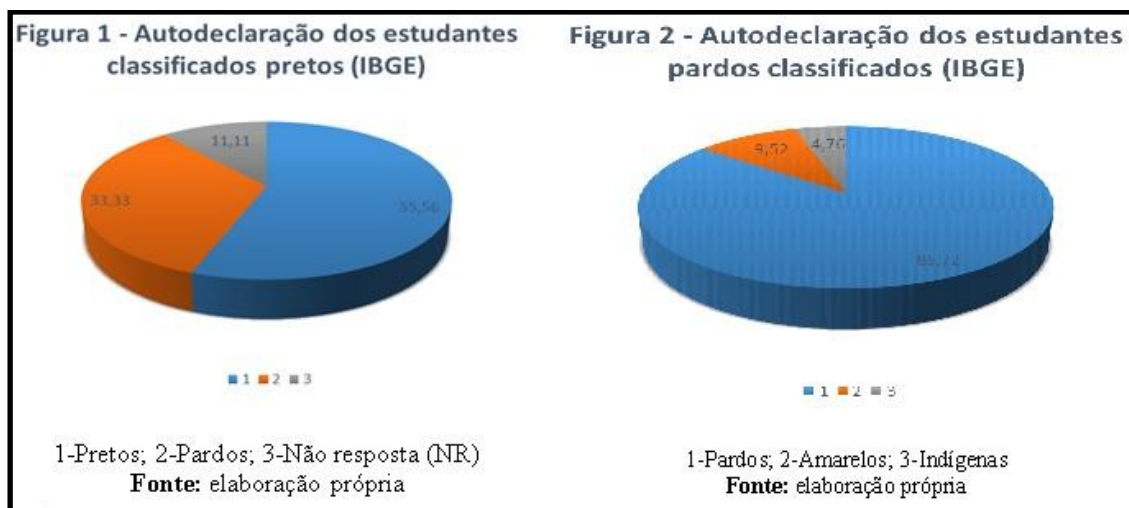
⁸ Iteramos o pertencimento da categoria “preto” à classificação IBGE e sua utilização nas perguntas formuladas sobre raça (cor). Segundo também esse Instituto a categoria “negro” abrange os indivíduos classificados como “pretos” e “pardos”.

⁹ Weber (2009).

¹⁰ 100% dos estudantes, se considerarmos apenas os questionários aplicados nesta pesquisa.

um campo político e aludindo-se à sua capilaridade e capacidade de agenciar as suas consignas e pautas na sociedade civil.

Dos 46,15% de estudantes pretos questionados e observados, 55,56% deles apenas afirmaram-se “pretos”, 33,33% pardos e 11,11% não responderam; já quanto aos pardos observados, 85,72% declararam-se pardos, 9,52% amarelos e 4,76% indígenas (figuras 1 e 2). Essa ocorrência nos leva a refletir e conjecturar sobre o desconhecimento quanto aos marcadores sociais que apresentam as negritudes e a “menos-valia simbólica” (HASENBALG, 2005)¹¹ da matriz negra em relação às matrizes branca-europeia e indígena, 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, 2007), apresentando-se institucionalizado. Dessa forma, envolvendo formas coletivas de se agir, pensar e sentir exteriores aos indivíduos, dotadas de um poder coercitivo.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Segundo os discentes indagados, 53,85% deles acreditam que o preconceito racial no Brasil exista abertamente e 64,1% abonam que tal preconceito seja discutido, apesar de 87,18% não conhecerem nenhuma reivindicação do movimento negro. Quando questionados acerca da premissa estruturada de que “haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira”, categorizamos então as respostas como: 23,08% afirmaram

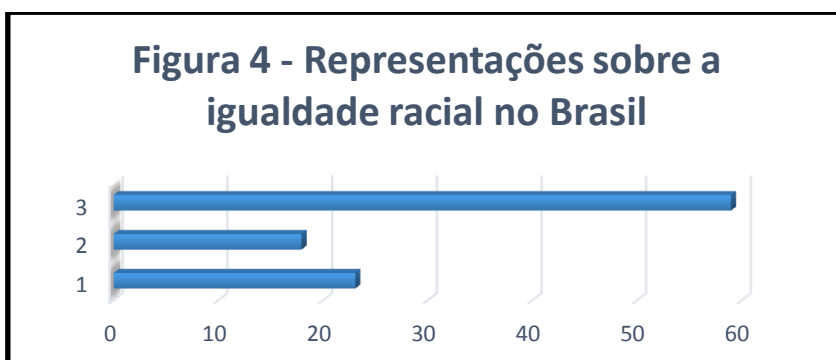
¹¹ O conceito de “menos-valia simbólica” representa a antonímia daquele de “mais-valia simbólica” para Hasenbalg (2005), que aponta para uma projeção da mais-valia econômica marxiana no campo cultural, mais especificamente, na esfera do simbólico, indicando haver caracteres e matrizes étnico-raciais mais valorizadas (sobrevalorizadas) em relação a outras, assim como a branco-europeia em relação a indígena e a negroafricana. Por exemplo, considera-se que a subrepresentação de autodeclarações negras indiciam essa menos-valia dessa matriz numa sociedade branco-falocentrada.

sobre a existência de igualdade racial no Brasil; 58,97% replicaram que tal premissa pertence ao imaginário social brasileiro, todavia sendo inverossímil; e 17,95% disseram que a mesma é inveraz, logo não pertencendo às representações coletivas (figuras 3 e 4).



Preconceitos: 1-aberto; 2-mascarado; 3-discussão do preconceito; 4-não conhecem qualquer reivindicação do movimento negro.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

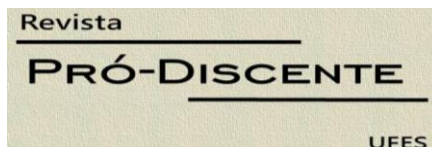


1-convalidam a existência de igualdade racial no país; 2-não convalidam tal existência; 3-afirmam que tal ideia existe no imaginário social, mas não se confirma.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quanto às políticas de ações afirmativas, inquirimos aos estudantes em relação às posições deles, 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 muitos entrevistados e indagados pouco ou nada sabiam sobre essa questão.

Assim, obtivemos 87,18% de responsivas propícias às cotas sociais, porém apenas 74,36% àquelas 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, incluso afirmando estarem em descompasso em relação aos seus concorrentes



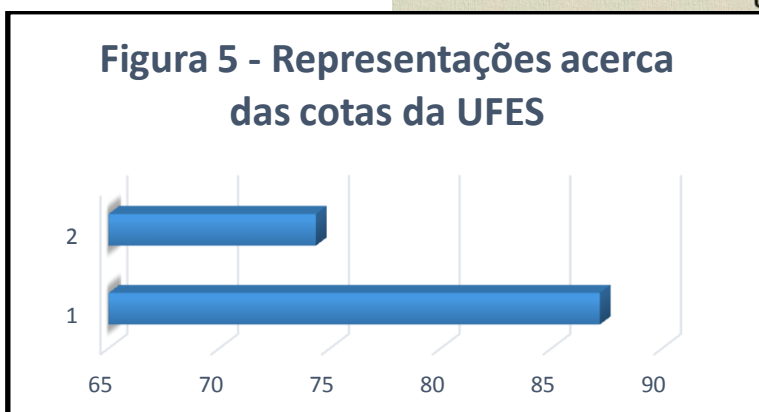
homônimos, advindos das escolas privadas. A seguir, apresentamos alguns dos discursos dos estudantes:

Sou a favor [das cotas sociais], porque na escola particular eles têm mais escolaridade". (J.C.O., 16 anos) "Sou a favor, pois em algumas escolas públicas não há uma boa estrutura para pensarmos as matérias necessárias". (S.V.H., 16 anos) "[...] nem todas [as pessoas] têm condições financeiras". (B.I.O., 17 anos) "[...] a maioria da população brasileira apresenta baixos rendimentos, não havendo como pagar faculdade, nem as despesas domésticas". (B.P.C., 18 anos) "[...] todos devem ter o mesmos direitos, igualdade para todos". (N.O.A., 17 anos) "Sem as cotas, os alunos das escolas públicas iriam competir injustamente com os de escolas particulares". (E.A.H.S., 17 anos) "A educação de quem tem dinheiro é melhor, ou seja, a cota é para igualar os que não tem dinheiro (M.P.C., 17 anos).

Na citação supra, indiciariamente, selecionamos também 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 um achaque ao mérito, coima aos “direitos iguais” e “preconceito”, nos dizeres dos mesmos.

Sou contra [as cotas raciais]. Porque todos merecem direitos iguais". (J.C.O., 16 anos) "Sou contra. Acho que as cotas deveriam ser para todos os estudantes de escola pública, pois todos têm a mesma base". (S.V.H., 16 anos) "Não é a sua cor de pele que define o quanto você precisa para entrar e sim o seu esforço. A mesma coisa que gente branca consegue, uma pessoa 'preta' também consegue se se esforçar". (B.I.O., 17 anos) "Existem pessoas que estudam pra caralho e não atingem a nota que precisam, já um nego não estuda para porra nenhuma e passa sem esforço nenhum". (B.P.C., 18 anos) "Para a sociedade, nós negros somos incapazes de passar em algum vestibular...". (E.A.H.S., 17 anos) "Porque também tem capacidade de entrar como qualquer outra pessoa ali". (T.N.C., 17 anos) "Porque é uma forma de preconceito entre raças (B.P.S., 18 anos).

As alegações sobre as políticas de cotas raciais da UFES considerando-as como atos de “preconceito”, “beneficiamento”, *et coetera*, dos negros (contra os brancos ou outrem, porque supostamente “os negros seriam racistas”), recordam-nos da nomenclatura cunhada por Guerreiro Ramos (1957) nos estudos das representações sobre o negro, “patologia social do branco”, caracterizando um fenômeno social e sociológico, em que determinados indivíduos não-negros (muitas vezes brancos) imputam aos próprios negros vítimas do racismo, a balda de algozes (tipificando um crime perfeito). Não obstante, percebemos por meio desta investigação que tais representações são muitas vezes (re)produzidas e propaladas por estudantes negros, fato que atribuímos à introjeção pela (in)consciência coletiva de um racismo latente e institucionalizado na sociedade brasileira, mediante o desenvolvimento das relações e interações sociais, no processo de produção das existências individual e social cotidianas (figura 5).

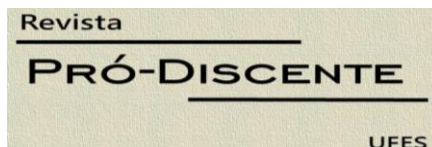


Favoráveis às cotas: 1-sociais; 2-raciais.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quando nos referimos à expressão “(in)consciência coletiva”, aludimos aos complexos processos psicossociais que perpassam tanto a consciência, quanto a inconsciência coletivas. Assim sendo, insistimos não somente em tipificar os casos de racismos mascarados na vida social cotidiana consciente e desperta, mas também em precaver sobre a existência do mesmo como sentimento e afeto nas subjetividades sociais, considerando conexões indestrinçáveis com o “inconsciente social” deleuzo-guattariano, que pode ser apresentado por uma trama ou uma narrativa (*fictio*), enfim, configurando uma estrutura - estruturada e estruturante - das vidas sociais. Deleuze e Guattari (2008) abordam tal inconsciente, empregando a alegoria da “fábrica (operária) de desejos”, ou seja, partem de um inconsciente, considerado maquínico, que apresenta uma figuração estética, entretecida sob o (in)fluxo de relações de força, poder e dominação, muito bem delimitada na obra *Mil Platôs* (2008). Pressupomos que essa forma de racismo, constituída pela componente afetiva ou molecular de uma micropolítica dos afetos e (dos desejos), seja ainda mais deletéria às negritudes e, por conseguinte, à sociedade brasileira, embaraçando políticas sociais afirmativas e bafejando racismos dissimulados.

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 socioeconômicos e culturais meritocráticos, que atravessam a nossa “sociedade de repressão ao consumo”, nucleada num “liberalismo (conservador) à brasileira”, portanto oligárquico e racista, desde à época da colonização. Uma sociedade marcada pelo *pathos* do subdesenvolvimento, fortemente ancorada na indústria cultural e na dialética do espetáculo concorrencial, que opera sob o *logos* do capitalismo mundial hipertardio modulado na periferia do sistema-mundo.



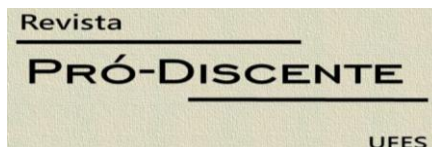
Isso, ademais de uma vacatura no currículo da educação básica, quanto à formação social, política, econômica e cultural brasileiras, dificultando a compreensão de uma história social promotora de exclusões, implicando na ausência do reconhecimento sociossimbólico da matriz negra e do seu contributo à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

Na constituição da história social, política e econômica da escravidão no Brasil, ocorreu um processo de destituição da subjetividade negra (e, por conseguinte, da sua corporalidade e simbolicidade), conjunto ao desenvolvimento do modo de produção (material) escravista colonial, depois integrando à ordem “liberal imperial” (à brasileira, como antevimos), muito similar àquilo que os estudos de campo, na confluência principalmente da Antropologia Econômica com a Histórica, realizados por Meillassoux (1995) descreveria acerca da África, como uma produção social e arquitetura simbólica sobre o negro que perpassa a sua dessimbolização, dessocialização, despersonalização, decivilização e dessexualização. Já Batista (2002), em seus estudos na área de Criminologia Crítica correlacionando a influência das representações sociais das classes senhoriais sobre as camadas subalternas, na construção das espacialidades urbanas, afirma que os negros portavam uma "subcidadania" quanto ao direito penal, no apenamento de supostos crimes, todavia sendo desconsiderados como pessoas (reificados), na totalidade do direito brasileiro, no final do Brasil Império e no início da Primeira República.

Indagando ainda aos discentes, se eles já sofreram algum preconceito racial e (ou) presenciaram alguma atitude racista na esfera da escola, 25,64% deles anuíram afirmativamente, oriundos do grupo de colegas, alguns incluso relatando haver experimentado o racismo sob a forma de *bullying*.

Sofri bullying na minha outra escola, por isso que mudei de lá. Entrei em depressão por causa disso, já tomei remédios controlados para me acalmar". (P.I.B., 18 anos) "Sim, presenciei insultos e deboches em relação ao cabelo de uma menina". (L.S.C., 17 anos) "Já vi meninos xingando um outro de preto". (L.P.D.R., 16 anos) "Meu amigo foi ofendido pelo corte de cabelo 'black power'". (B.P.S., 18 anos) "Já sofri preconceito racial. Fui muito constrangido, quando eu estava na sala de aulas e um menino chegou perto de mim e me chamou de tição. A única reação que eu tive naquele momento foi a de chorar (E.V.S., 18 anos).

É muito interessante para nós, quem outrora (em 2013) conduzimos uma pesquisa correlata na EEEFM Almirante Barroso (CALOTI; AMORIM, 2015), em Goiabeiras (Vitória/ES), um colégio público congênere ao Clotilde Rato, a distinção em relação à quantidade de estudantes que, proporcionalmente, relataram experiências de preconceito,

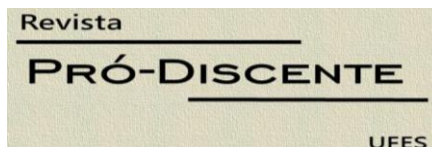


discriminação ou racismo em ambas as escolas. Segundo consta na investigação que empreendemos outrora no Almirante, 65,52% do corpo discente atestou tais moléstias advindas dos próprios professores da instituição e (ou) do grupo de colegas, enquanto, conforme sobrevimos no Clotilde, o percentual 25,64% (figurando uma dissimetria), restrito apenas ao corpo discente. A conjectura que tecemos para explicar esse fenômeno seria a presença de um quinhão maior de professores efetivos na EEEFM Clotilde Rato, enleando-se a um contingente razoável de mestrandos, mestres e doutorandos (respectivamente, 1, 9 e 2), alguns deles ativistas de movimentos (pós)identitários, tais como o feminista (principalmente), o LGBT e o movimento negro, lotados no equipamento público em questão, desde 2013, quando foi realizado o penúltimo concurso para professores do Estado.

Agora, quando interpelados se foram molestados ou experienciaram alguma atitude racista no decurso de suas histórias de vida, nos espaços da imanência da *vie quotidienne* ou da vida diretamente vivida, 35,9% contaram-nos narrativas lúgubres, envoltas em discriminações, preconceitos e casos de racismos; enquanto 58,97% dos questionados *sintomaticamente* não quiseram se posicionar sobre tal discussão, informando não se recordarem sobre tais acontecimentos nas suas vidas e (ou) não identificarem situações correlatas. Desse modo, abaixo, avocamos alguns dos discursos, enfatizando nalgumas vezes a conexão evidente entre a raça(etnia) e a questão socioeconômica.

Estava jogando bola na rua e a mulher me chamou de 'macaca dos infernos', chamei minha mãe e fomos fazer um BO[...]". (M.C., 18 anos) "Já presenciei várias atitudes racistas na minha própria família". (P.O.C., 15 anos) "Quando eu era menor, as outras crianças me chamavam de cabelo de pico, pixaim, piolhenta e bruxa, mas o meu cabelo era limpo e arrumado. Aprendi que o cabelo de cada pessoa é lindo, independente da textura ou da cor". (L.C.M., 16 anos) "A minha vida é um mar de rosas [ironia], pra começar nunca tive pai. Minha mãe morreu... Nunca tive tempo para me preocupar com essas besteiras de preconceito". (R.C.C., 16 anos) "[...] presenciei, quando morava no Rio, por lá haver muitas favelas e periferias. A maior parte das pessoas são negras e pobres". (T.N.C., 17 anos) "Na rua já presenciei uma mulher falando que o menino que estava indo a nossa direção era ladrão só porque era negro e usava boné". (D.F.S., 17 anos) "Apesar do preconceito racial ser algo sempre presente, eu nunca presenciei algum ato relevante, apenas pequenas piadas entre amigos e conhecidos. As minhas opiniões fortes contra o racismo são baseadas no que aprendi com as coisas ao meu redor, na sociedade". (Z.D.I., 17 anos) "[...] já sofri preconceito racial por causa da minha cor, me xingaram, falaram que o meu lugar não era na sociedade, que eu não poderia e nem conseguiria ser alguém na vida [...]" (F.S.S., 18 anos).

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



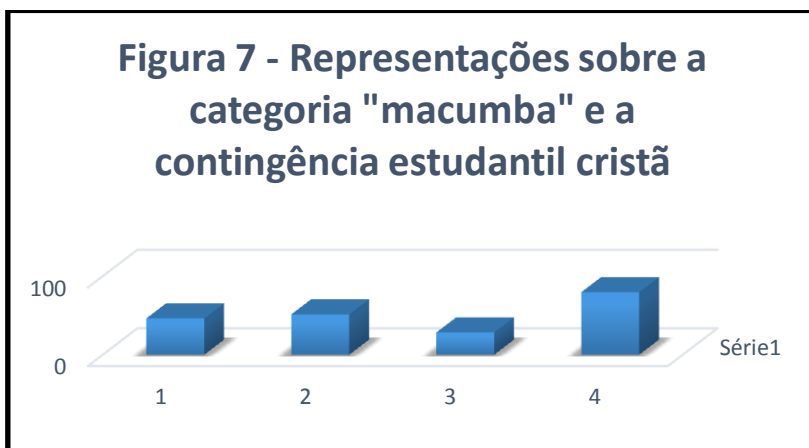
Segundo Freud (1996), o dito jocoso ou chiste apresenta uma relação com o inconsciente psíquico, conectando-se à satisfação dos desejos recalçados e podendo ser analisado tal como um processo de manifestação dos sonhos (expressão onírica), revelando indícios de agressividade, demonstrações de desprezo e até mesmo de desejos sexuais reprimidos. Já quanto ao apelido maldoso há que se sobressaltar a sua capacidade de dessimbolar, despontenciar, 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 imunológica psíquica (IIP).

Ao refletir sobre a IIP, Berlinck pensa o corpo humano como uma "totalidade biopsicossocial" (MORIN, 1975), ressaltando que o aparelho psíquico não se diferencia de um campo-território a ser protegido de invasores virulentos indesejáveis. Assim, seriam necessários recursos psíquicos úteis, a fim de aumentar a resistência ou a suficiência psíquica, com vistas a salvaguardar o corpo contra esses agentes externos. Enfatizando a manifestação das fantasias inconscientes que cada sujeito tem a respeito da posse de seu corpo, refere-se à ideia de *physis* ou, no caso específico, à cultura como segunda natureza.

Se as fantasias ou as identidades socioculturais são atravessadas por máculas, tais como estigmas vários, então, pode-se afetar (ou erodir) a suficiência imunológica psíquica do *organon* humano, imbuindo as pessoas, no caso abordado, os estudantes negros, de um "niilismo negativo" ou "reativo" (NIETZSCHE, 1998), assinalado pela negação e (ou) reação aos valores (instituições sociais) morais, consequentemente, inviabilizando uma vida ou perspectiva individual e social afirmativa, quanto ao futuro, de maneira a descair numa "entropia niilista negativa" (RANCIÈRE, 2009), caracterizada pelo desperdício de talentos, potenciais humanos e a interdição dos futuros desses estudantes, convalidando o confinamento socioeconômico e racial do negro e a continuidade de estruturas sociais perversas na sociedade brasileira, quer dizer, o "pecado estrutural" designado por Gutiérrez e Müller (2005) na teologia da libertação.

As representações na esfera da escola acerca da palavra "macumba" são pejorativas para 46,15% dos entrevistados, muitas vezes associadas à *bruxaria*, à *feiticeira*, à *magia*, ao *sangue*, à *adoração ao diabo*, ao *inimigo*, à *coisa ruim*, ao *fazer mal para as pessoas*, a *uma religião que faz o mal para os outros e que é estranho e feio ter relação com isso*. Resultados procedentes de pessoas, independentemente das igrejas cristãs as quais frequentam. Curiosamente,

51,28% dos abordados autodeclaram-se evangélicos, majoritariamente inscritos no multiverso neopentecostal, afora aqueles 28,21% católicos, que somados totalizam uma comunidade de 79,49% cristãos.

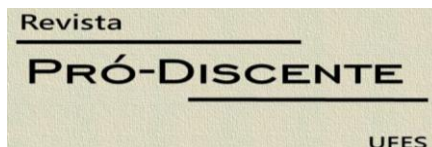


1-representações pejorativas sobre a palavra “macumba”; percentuais de estudantes: 2-evangélicos; 3-católicos; 4-cristãos (composição de ambos 2 e 3).

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Ainda utilizando as associações livres, com vistas a categorizar os discursos, observamos demasiadas conexões entre a categoria “branco” com as palavras e (ou) expressões: *uma prioridade maior na sociedade, é do bem, de acordo com o povo; perfeito, metidos, lindo, [praia de] Camburi, cor de pele, alguns até preconceituosos, admiro como pessoa, racista ou contra racismo, [portador de] direitos, [detentor de] mais possibilidades.* O termo “negro” aparece enleado com os determinantes linguísticos: *pessoas sofridas, escravo, trabalho, África, cor de pele com mais preconceito, uma raça que eu acho muito linda, preconceitos sociais, igualdade, respeito, racismo, humilhação.* As cores dos olhos mais mencionadas são: *azuis, verdes, castanhos;* os tipos de cabelos mais citados: *liso, bom, classe social, cuidado, cacheado, loiros;* e os tons de peles mais avocados: *branca, morena, morena clara, parda, preta, negra.*

Analisando o discurso dos estudantes no âmbito escolar, mediante a observação dos diálogos nas salas de aulas, pátios institucionais, entrevistas informais e responsivas aos questionários semiestruturados, percebemos uma predileção pelos marcadores sociais (e raciais) associados à matriz branca, entrevendo nas representações “preconceitos de marca” (NOGUEIRA, 1985), uma hierarquização e estratificação dos “supostos gostos” e caracteres, configurando a existência de uma mais-valia simbólica da matriz branca em relação àquela negra (HASENBALG, 2005). As expressões “preconceito de marca” e “preconceito de origem” articuladas por Nogueira (1985), descrevem os preconceitos sociorraciais no Brasil e



nos Estados Unidos, respectivamente. O primeiro se conecta aos marcadores e (ou) caracteres sociais (e raciais) que identificam fenotipicamente o negro no Brasil, já o segundo associa-se mais à origem e à ascendência dos sujeitos (*one-drop rule*).

A propósito, tal desequilíbrio quanto à repartição dos bens simbólicos (apropriados pela matriz branca) nos revela, igualmente, sintomas sobre a existência de outras mais-valias nas esferas econômica, social, cultural, erótica, psicoafetiva, *et al.* Salientamos 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; HASENBALG, 1982), 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 sociosexuais delimitados.

Em estudos elaborados sobre as relações etnicorraciais nas cidades baianas de Camaçari e Salvador, Sansone (1996) discerniu as relações de cor basicamente em três espacialidades, ou seja, “áreas duras”, “áreas moles” e “espaços negros”. As primeiras correlacionam-se aos mercados de trabalho, às confluências da paquera (e do matrimônio) e aos contatos com a polícia, minimizando ou inexistindo as possibilidades de trânsito. As segundas delineiam todas as esferas acessíveis ao negro, permitindo-lhe a consecução de prestígio, tais como o âmbito do lazer em geral, que se evita a abordagem das nomenclaturas de cor e até mesmo do racismo, tais como nas igrejas e centros espíritas. Já as terceiras configuram os locais nos quais ser negro é vantajoso, p. ex. o bloco afro, a batucada, o terreiro de candomblé, a roda de capoeira; frequentemente denominadas pelo termo “cultura negra”.

Destacamos da mesma forma que as aplicações de questionários expuseram um autodesempenho estudantil insatisfatório para 61,53% dos estudantes, em sua maioria esmagadora, pardos e pretos. Percentual corroborado por meio das observações em salas de aulas e entrevistas informais, no período em que foi realizada essa investigação. Esses dados indiciam, também, a ponderação de uma “razão sensível” (MAFESOLI, 1998), postulando conjugar razão e sensibilidade, a fim de aquilatar 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)¹², portanto multifrontal, variada e plurívoca; estando (in)direta e implicitamente

¹² Associada ao paradigma da complexidade de Morin (2011).

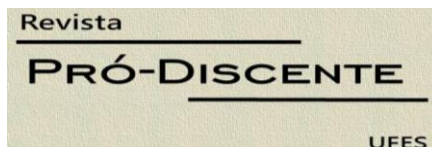
relacionada à autoestima, afetos, sentimentos, concepções de mundo (cosmologias), perspectivas de vida e, conseqüentemente, às construções identitárias (figura 8).



Autodesempenho: 1-insatisfatório; 2-satisfatório
 Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A razão sensível em Maffesoli (1998) aposta numa sabedoria relativista, considerando a inexatidão, a incerteza e o inacabamento do conhecimento. Logo, desdenha uma concepção epistemológica totalizante da *scientia* e anuncia a potência que a interação entre as verdades parciais podem oferecer às interpretações na produção de teorias sociais. Assim, tal percepção observa a ciência como a cristalização de um “saber disperso na vida, através do mundo cotidiano”, indiciando, simultaneamente, a ambição e a modéstia de toda progressão do conhecimento que deve encarnar na realidade empírica. Tal razão se conecta à produção de um saber "dionisíaco", que visa chegar-se tão quanto possível de seu *objet de connaissance*, estabelecendo a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não-racional, por conseguinte tocando as multiplicidades da realidade e os imponderáveis da vida real, sendo, portanto, um instrumento conceitual interessante para se pensar o fenômeno social (e sociológico) do racismo, considerando a sua cartografia de fluxos multitudinários e as suas dimensões micropolíticas.

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 freudolacanianiana e, conseqüentemente, uma insuficiência imunológico-psíquica. *A priori* 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 desses estudantes nas estruturas familiares e comunitárias não foram investigadas nesta pesquisa.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos acerca das representações sobre o negro na esfera das escolas públicas da Grande Vitória, a partir da pesquisa etnográfica realizada no colégio Clotilde Rato que abarca estudantes de variados municípios da região, possibilitam compor um mosaico para a constituição de uma lente interpretativa, com vistas a uma antropossociologia das relações étnico-raciais nesse âmbito. Conduzindo investigações no orbe da escola, compreendemos que a construção do negro nas representações sociais, no seio das escolas públicas dessa territorialidade, apresenta-se atravessada por atributos negativos e essencialismos, que influenciam no ordenamento das relações étnico-raciais cotidianas, logo na autoestima, pensamentos, afetos, sentimentos, compreensões de mundo e (ou) cosmologias, perspectivas de vida e construções identitárias dos estudantes negros.

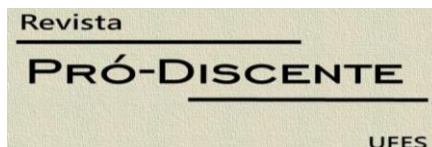
Basicamente, interpretamos e analisamos os conteúdos das formas simbólicas das representações sociais, presentes na ordem dos discursos, colhidas através das observações etnográficas de campo nas salas de aulas, pátios institucionais, mediante entrevistas informais e questionários semiestruturados aplicados. Ademais, apropriamo-nos dessas informações para elaborar reflexões sobre a construção e institucionalização do racismo na sociedade brasileira, sensibilizados por um aporte teórico e metodológico, orientado pela hermenêutica de profundidade na construção do conhecimento.

Por fim, apontamos outras possibilidades de interpretações dos dados coletados e (ou) do aprofundamento da questão abordada, a partir da consecução de dados mais detalhados, como, por exemplo, através de uma análise mais rotunda do perfil socioeconômico do grupo social que permeia o espaço escolar e da (re)constituição das narrativas das histórias de vidas desses estudantes, confrontando o diagnóstico dos resultados e o exame das tópicas que aqui enfocamos, de modo a enfatizar as interconexões entre a relação capital x trabalho, a raça/etnia e o gênero. Em projetos e planos posteriores, poderíamos prosseguir com uma investigação social mais apurada, desde que haja demanda, recursos e espaço-tempo alocados disponíveis.

REFERÊNCIAS

BATISTA, V. M. A arquitetura do medo. *In*: _____. **Discursos sediciosos: Crime, direito e sociedade**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 25, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2019.



BERLINCK, M. T. **Insuficiência imunológica psíquica**: Estudos Gerais da Psicanálise. 1997. Disponível em: http://egp.dreamhosters.com/EGP/insuficiencia_imunologica.shtml. Acesso em: 10 abr. 2013.

BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09 jan. 2003. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2013.

CALOTI, V. A.; AMORIM, C. R. Considerações sobre o racismo no Brasil, a partir das representações acerca do negro, no imaginário das Escolas Públicas, na Grande Vitória-ES. **Simbiótica**, Vitória, v. 2, n. 1, p. 42-66, 2015.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **BIB**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006.

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

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2008.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

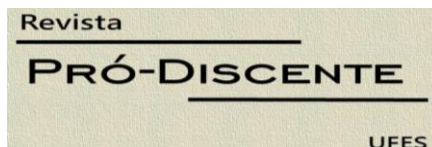
ESPÍRITO SANTO. **Dados da Secretaria de Estado da Educação (SEDU)**. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2016.

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

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



GUTIÉRREZ, G.; MÜLLER, G. L. **Del lado de los pobres: Teología de la liberación.** Lima: CEP, 2005.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

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

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1998.

MEDEIROA, R. M. **Gramsci e a hegemonia.** 2009. Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1751464-gramsci-hegemonia/>. Acesso em: 27 jun. 2009.

MEILLASSOUX, C. **Antropologia da escravidão: O ventre de ferro e dinheiro.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORI, V. Y.; AMORIM, C. R. **Contra o eurocentrismo: possibilidades de valorização da diversidade étnica e sócio-cultural no contexto escolar.** Campina Grande. v. 3. n. 1. p. 166-172, jan/jul 2011.

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

_____. **O enigma do homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

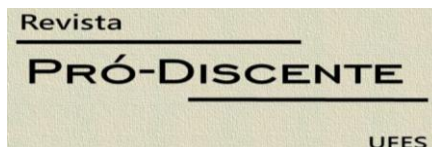
NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral: uma polêmica.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declara%C3%A7%C3%A3o-de-durban>. Acesso em: 01 janeiro 2019.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.** <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>. Acesso em: 01 janeiro 2019.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>. Acesso em: 01 janeiro 2019.



PINHO, O. A.; SANSONE, L. (Org.). **Raça: Novas perspectivas antropológicas**. Salvador: UFBA, 2008.

RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

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

_____. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

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

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). **Preconceito afeta desempenho na escola**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/preconceito-afeta-desempenho-na-escola>. Acesso em: 19 maio 2003.

WEBER, M. **Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: UNB, 2009.

Trabalho recebido em: 03/05/2019

Aprovado em: 11/01/2020

Publicado em: 06/03/2020

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO CONFORME ABNT

CALOTI, Vinícius de Aguiar. Representações sociais sobre os estudantes negros nas escolas públicas da Grande Vitória/ES: um estudo de caso na Escola Clotilde Rato. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 25, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2019.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 25, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2019.