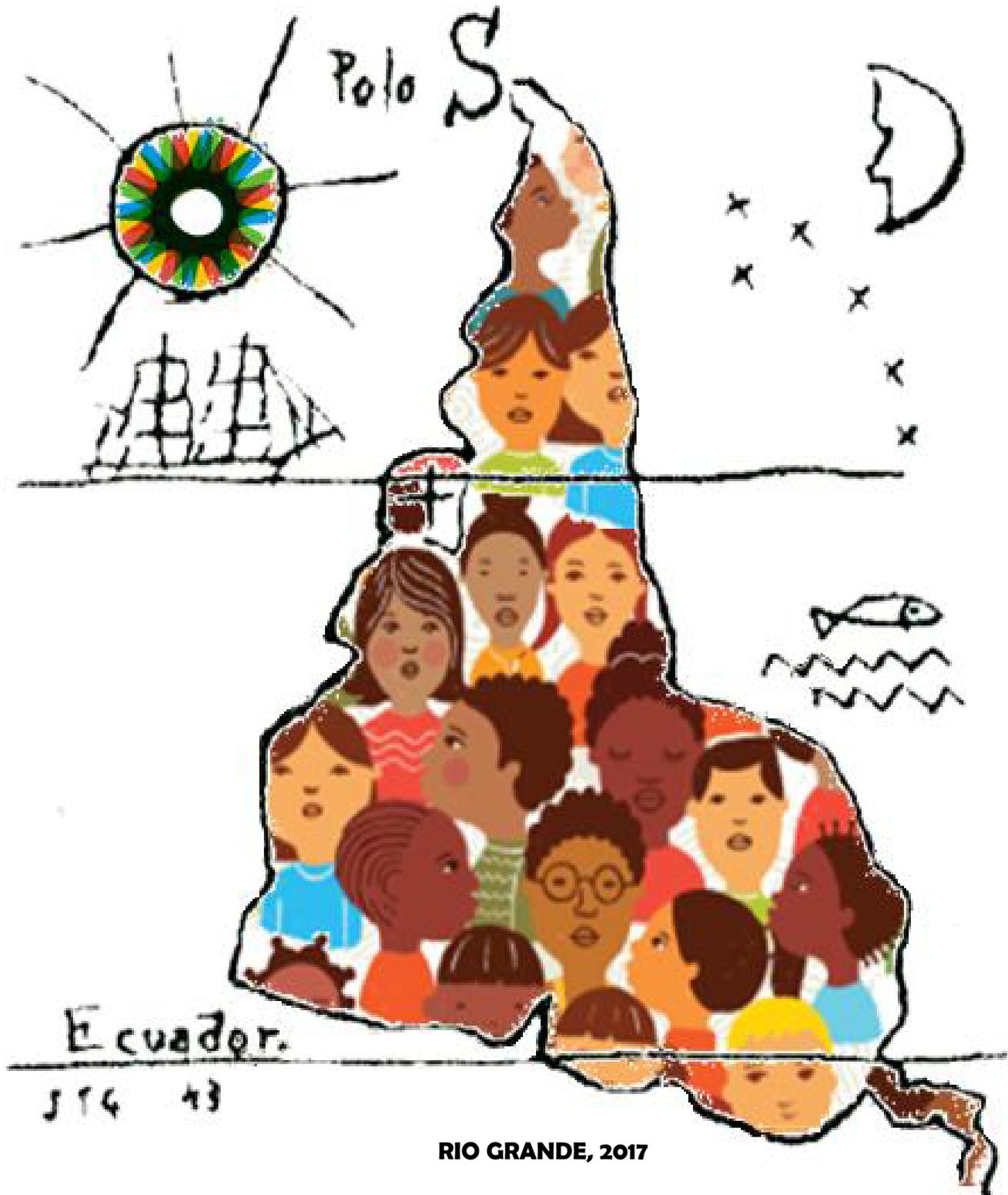


## ENTRE A HISTÓRIA ENSINADA E A REPRODUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES EXCLUDENTES

KATHLEEN KATE DOMINGUEZ AGUIRRE



**KATHLEEN KATE DOMINGUEZ AGUIRRE**

**ENTRE A HISTÓRIA ENSINADA E A REPRODUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES  
EXCLUDENTES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em História pelo Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cassiane de Freitas Paixão.

**RIO GRANDE  
2017**

Ficha catalográfica

A284e Aguirre, Kathleen Kate Dominguez.

Entre a História ensinada e a reprodução de representações  
excludentes / Kathleen Kate Dominguez Aguirre. – 2017.  
139 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG, Programa de Pós-graduação em História, Rio Grande/RS,  
2017.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Cassiane de Freitas Paixão.

1. Exclusão social 2. Representações sociais 3. Ensino de História  
4. Escola 5. Relações étnico-raciais I. Paixão, Cassiane de Freitas  
II. Título.

CDU 93:37



### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 42/2017

No dia 20 de junho de 2017, as 14 horas, realizou-se a 42ª defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na sala 4115, pavilhão 04, no *Campus* Carreiros da FURG, cuja Banca, devidamente homologada pelo Colegiado da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História, foi constituída pelos(as) docentes: Cassiane de Freitas Paixão (orientadora), Adevanir Aparecida Pinheiro (UNISINOS) e Adriana Fraga da Silva (FURG), para arguir a mestranda **Kathleen Kate Dominguez Aguirre**. Após a apresentação da dissertação intitulada: “**Entre a História Ensinada e a Reprodução de Representações Excludentes**”, e a arguição dos avaliadores seguida de defesa, a Banca reuniu-se e atribuiu o conceito “ A ” emitindo o parecer a seguir:

---

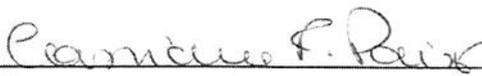
---

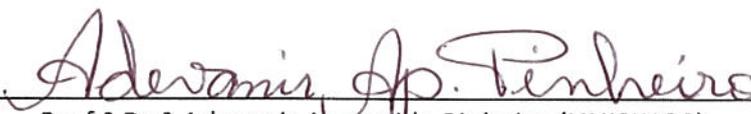
---

---

---

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente Ata que após lida e aprovada será assinada pelos membros componentes da Banca de Arguição:

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Cassiane de Freitas Paixão (orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Adevanir Aparecida Pinheiro (UNISINOS)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Adriana Fraga da Silva (FURG)

*“Pobre do povo que, sem estrutura, acaba  
crendo na loucura de ter que ser outro para  
ser alguém / Não vem que não tem, com a  
palavra eu bato, não apanho” Emicida*

Dedico esta pesquisa a todas as crianças da Escola Estadual de Ensino Fundamental Alcides Barcelos (Bairro Getúlio Vargas – Rio Grande/RS).

Dedico também à minha filha, Lia, que no auge de sua necessidade de mim, teve a paciência de me acompanhar até o final deste trajeto.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Luciane Caprioli Dominguez e João Batista Honazar Aguirre, por todas as possibilidades que me deram abaixo de sacrifício, exemplo e dedicação para que eu pudesse chegar até aqui. Especialmente à minha mãe, que postergou mais uma vez a si mesma, à sua carreira, à sua casa, para que pudesse me ensinar a ser *mãe*.

À pequena gigante Lia, parte de mim, que ainda tão frágil esperou (im)pacientemente o término das minhas escritas acadêmicas para receber asilo em meus braços.

Ao meu companheiro Eron Rodrigues, por insistir na minha capacidade, por zelar por mim e pela Lia, por ser parceiro nos meus projetos utópicos.

Ao meu irmão, Jonathan Aguirre, por suportar a dor da distância e da ausência, fazendo dela uma coisa boa.

À Sara Costa Fialho e à Mara Rodrigues, que estão sempre dispostas a ajudar no que for preciso.

A quatro mulheres negras que compõem a minha história de vida, por terem me ensinado sobre coragem, respeito e força: à Lurdes Elene Rodrigues Vaz, pelo seu cuidado e carinho; à Lucimara Beatriz Lima, por ter me ensinado sobre amizade, alegria e oportunizado o convívio com sua família; à Luciane Avila, amiga e colega de profissão capaz de me instigar a ser uma pessoa melhor e inconformada com as injustiças do mundo; e à Cassiane de Freitas Paixão, onde mais do que uma (des)orientadora, encontrei uma amiga.

À equipe da Escola Alcides Barcelos e seus/suas alunos/as que participaram desta pesquisa.

À Caroline Fortes, à Claíza Bitencurte, à Ingrid Costa, à Marisa Rodrigues, quatro mulheres negras que fazem da sua existência uma resistência antirracista contínua, e protagonizaram e oportunizaram esta pesquisa junto das crianças da Escola Alcides Barcelos.

Às professoras Adriana Fraga da Silva e Adevanir Aparecida Pinheiro, que contribuíram com suas experiências e saberes.

À Larissa Oliveira Mendes, por ser minha companhia no trajeto escolar.

À Caroline Tavares, por se dispor a ajudar no registro das investigações.

Aos amigos Luiz Soares e Fernanda Santos, presentes perto ou longe.

A todas as pessoas que, de todas as formas possíveis, me auxiliaram nas idas e vindas desta produção.

## RESUMO

Neste trabalho temos por objetivo identificar representações excludentes reproduzidas nos espaços escolares, a partir das categorias raça, pobreza, perspectivas de mundo e futuro. Para tanto, partimos da perspectiva do historiador Marc Ferro (1990) de que, durante a infância, os sujeitos produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre os “outros”, ou seja, outros *grupos sociais*, outras *sociedades*, outros *lugares*, a partir das histórias que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). Ainda, baseamo-nos na perspectiva de que as condições sociais de existência de pobres e negros são fruto de um processo histórico de exclusão e igualmente da reprodução de representações hegemônicas que legitimam a injustiça sobre os mesmos, negando a distribuição desigual de riquezas, assim como perpetuando o racismo institucional no Brasil. A partir destas perspectivas nos apropriamos de uma discussão teórica sobre exclusão, processos de representação social e educação etnicorracial, para então realizar as práticas investigas no espaço escolar e analisar as representações de crianças pobres e negras. As práticas investigativas desta pesquisa foram desenvolvidas na Escola Alcides Barcelos, localizada no Bairro Getúlio Vargas, retrato da exclusão social e racial na cidade de Rio Grande/RS, e organizadas em três encontros semanais desenvolvidos com crianças de 9 a 13 anos, alunos(as) de 4º e 5º ano da Escola Estadual Alcides Barcelos, onde buscamos ouvir e observar suas representações a partir da contação de histórias de temática etnicorracial contadas por três mulheres negras. Relacionando as práticas investigativas às perspectivas teóricas chegamos à conclusão de que não é suficiente acreditar numa transformação social através da Escola, visto que ela serve a ordem dominante e reproduz representações sociais e raciais com vistas à sua manutenção. Contudo, acreditamos que é possível que os agentes sociais produzam uma reeducação das relações etnicorraciais, fomentadas a partir da desconstrução dos privilégios, reconhecimento dos grupos excluídos na história, denúncia da sociedade classista e racista, e no protagonismo de crianças pobres e negras através de suas experiências do cotidiano escolar e do ensino de História.

**PALAVRAS-CHAVE:** Exclusão social; Representações sociais; Ensino de história; Escola; Educação Etnicorracial.

## ABSTRACT

In this paper we aim to identify exclusionary representations reproduced in the school space, from the subjects of race, poverty, perspectives of the world and future. To that end, we start from the perspective of the historian Marc Ferro (1990), that during childhood, subjects produce meaning and construct narratives about their identity and about persons, i.e., other social groups, other societies, from stories that are reproduced and legitimized in/by social institutions (family, school, etc.). Also, we based on the perspective that the social conditions of existence of the poor and black people are the result of a historical process of exclusion and also of the reproduction of hegemonic representations that legitimize injustice over them, denying the unequal distribution of wealth, as well as perpetuating institutional racism in Brazil. Based on these perspectives, we have appropriated a theoretical discussion about exclusion, processes of social representation and ethno-racial education, in order to carry out practical research in the school space and analyze the representations of poor and black children. The investigative practices of this research were developed at the Alcides Barcelos School, located in the neighborhood of Getúlio Vargas, a portrait of social and racial exclusion in the city of Rio Grande/RS. Organized in three weekly meetings, developed with children from 9 to 13 years old, students of the 4th and 5th year of the Alcides Barcelos State School, we sought to listen and to observe their representations from the talk of ethnoracial stories told by three black women. Relating investigative practices to theoretical perspectives, we conclude that it is not enough to believe in a social transformation through the school, since it serves the dominant order and reproduces social and racial representations with a view to its maintenance. However, we believe that it is possible for social agents to produce a re-education of ethno-racial relations, fostered by the deconstruction of privileges, recognition of excluded groups in history, denunciation of class and racist society, and the protagonism of poor and black children through their experiences of daily school life and teaching History.

**KEY-WORDS:** Social exclusion; Social representations; History teaching; School; Ethno-racial Education.

*“Se não sabe quem é, como pode saber o que merece ser?”* Eduardo Galeano

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Saneamento Básico – Distribuição por raça e/ou cor. ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. <i>O que é justiça ambiental</i> . Rio de Janeiro: Garamond, 2009. ....	30
<b>Figura 2.</b> Conto <i>Betina</i> de Nilma Lino Gomes. ....	124
<b>Figura 3.</b> Ficha catalográfica: GOMES, Nilma Lino. <i>Betina</i> . Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009. ....	124
<b>Figura 4.</b> Informações sobre autora e a ilustradora do conto <i>Betina</i> . ....	125
<b>Figura 5.</b> Conto <i>Meninas Negras</i> , de Madu Costa ....	126
<b>Figura 6.</b> Ficha catalográfica: COSTA, Madu. <i>Meninas Negras</i> . Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010. ....	126
<b>Figura 7.</b> Informações sobre a autora e o ilustrador do conto <i>Meninas Negras</i> .....	127
<b>Figura 8.</b> Conto <i>O Menino Nito</i> , de Sonia Rosa.....	128
<b>Figura 9.</b> Ficha catalográfica: ROSA, Sonia. <i>O menino Nito</i> .Rio de Janeiro: Pallas, 2008. .	128
<b>Figura 10.</b> Informações sobre a autora e o ilustrador do conto <i>O menino Nito</i> .....	129
<b>Figura 11.</b> Fachada da Escola.....	130
<b>Figura 12.</b> Entrada e Saída da Escola.....	130
<b>Figura 13.</b> Interior da Escola.....	131
<b>Figura 14.</b> Visão do terceiro andar para a área ao fundo da escola.....	132
<b>Figura 15.</b> Refeitório.....	132
<b>Figura 16.</b> Banheiro dos(as) alunos(as).....	133
<b>Figura 17.</b> Antiga biblioteca.....	133
<b>Figura 18.</b> Visão da área ao fundo da escola.....	134
<b>Figura 19.</b> Visão da área ao fundo da escola.....	134
<b>Figura 20.</b> Corredor do primeiro andar.....	135
<b>Figura 21.</b> Da esquerda para a direita: Ingrid Costa e Kathleen Aguirre.....	136
<b>Figura 22.</b> Da esquerda para a direita: Ingrid Costa, Carol Tavares e Kathleen Aguirre.....	136
<b>Figura 23.</b> Da esquerda para a direita: Kathleen Aguirre, Marisa Rodrigues, Claíza Bitencurte.....	137
<b>Figura 24.</b> Da esquerda para a direita: Kathleen Aguirre, Caroline Fortes, Marisa Rodrigues, Claíza Bitencurte.....	137
<b>Figura 25.</b> Apresentando a pesquisa para as crianças.....	138
<b>Figura 26.</b> Encerramento do primeiro encontro.....	138
<b>Figura 27.</b> Contação da história <i>Meninas Negras</i> .....	139
<b>Figura 28.</b> Contação da história <i>Meninas Negras</i> .....	139
<b>Figura 29.</b> Contação da história <i>O menino Nito</i> .....	140
<b>Figura 30.</b> Contação da história <i>O menino Nito</i> .....	140

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>BGV</b>	Bairro Getúlio Vargas
<b>FURG</b>	Universidade Federal do Rio Grande
<b>NEABI</b>	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (FURG)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>ENTRE OS DEMÔNIOS DE GALEANO E OS ANSEIOS DE UMA PESQUISADORA BRANCA.....</b>	<b>13</b>
Os demônios de Galeano: sobre quem e sobre o que estamos refletindo? .....	13
Mulher branca, professora e pesquisadora: por que estudar a exclusão social e racial? .....	16
<b>1. EXCLUSÃO SOCIAL E RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	<b>23</b>
1.1 Reflexões sobre exclusão e seletividade social .....	23
1.2 Representações sociais: reprodução e legitimação da exclusão .....	33
<b>2. PRECISAMOS RACIALIZAR ESSA DISCUSSÃO .....</b>	<b>39</b>
2.1 Condição histórica da população afrobrasileira.....	39
2.2 Contribuições para uma educação antirracista .....	47
<b>3. REPRESENTAÇÕES EXCLUDENTES DE CRIANÇAS POBRES E NEGRAS</b>	<b>57</b>
3.1 O Bairro Getúlio Vargas e a Escola Alcides Barcelos .....	57
3.2 Conversando com crianças: como coletar dados e informações para análise?.....	62
3.3 A Sociologia Disposicionalista e o respeito às representações dos agentes sociais .....	68
<b>4. O TRAJETO ATÉ AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DA ESCOLA ALCIDES BARCELOS .....</b>	<b>71</b>
4.1 Planejando a investigação a partir da contação de histórias: um convite às mulheres negras .....	71
4.2 Reuniões de planejamento dos encontros com as crianças.....	78
4.3 Diários de Campo das atividades na escola.....	81
<b>5. “NÃO VAI DURAR MUITO” – AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DA ESCOLA ALCIDES BARCELOS .....</b>	<b>90</b>
5.1 “ <i>Como ela vai ser racista?</i> ” – representações sobre raça destacadas das narrativas de crianças pobres e negras .....	90
5.2 “ <i>Ah, mendiga!</i> ” – representações das crianças sobre pobreza, perspectivas de mundo e futuro .....	96
5.3 Representações excludentes no espaço escolar .....	102
<b>A ESCOLA E A PERPETUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>119</b>

## APRESENTAÇÃO

### ENTRE OS DEMÔNIOS DE GALEANO E OS ANSEIOS DE UMA PESQUISADORA BRANCA

#### Os demônios de Galeano: sobre quem e sobre o que estamos refletindo?

Esta pesquisa tem por objetivo identificar representações excludentes reproduzidos nos espaços escolares, a partir das categorias de pobreza e raça e que envolvem perspectivas de mundo e futuro dos agentes sociais. Para tanto, fazemos uma reflexão teórica sobre abordagens sociológicas do conceito de exclusão social, e exploramos o mesmo no espaço escolar, pretendendo sustentar nossa perspectiva de que o racismo<sup>1</sup> não apenas transpassa a discriminação de classe, como agrava as condições de vida e perspectivas dos atores sociais.

Partimos da concepção do historiador Marc Ferro (1990) de que, durante a infância, os sujeitos<sup>2</sup> produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre “outros”, ou seja, outros grupos *sociais*, outras *sociedades*, outros *lugares*, a partir das histórias hegemônicas que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). A partir desta perspectiva nos apropriamos de uma análise teórica sobre exclusão e processos de representação social, para então analisar a possibilidade de desconstrução de saberes excludentes reproduzidos nas narrativas de atores sociais pobres e negros.

Enquanto atores desta pesquisa, procuramos identificar representações históricas dos negros e pobres que permeiam as relações sociais e raciais no espaço escolar. Ou seja, é necessário compreender as condições sociais de existência destes grupos como fruto de um processo histórico de desigualdade e igualmente da construção de representações

---

<sup>1</sup> Souza (1983) ao estudar a história da ascensão social do negro no Brasil, identificou que o critério de escalada social é o embranquecimento da personalidade e cultura de negros e negras. Segundo a autora “mesmo o negro e o mulato que não queiram ‘passar por branco’ precisam corresponder aparentemente a esse requisito, onde e quando aspirem a ser aceitos e a serem tratados de acordo com as prerrogativas de sua posição social”. Segundo a autora, o negro que atendesse a estes critérios, “enquanto exceção, confirmava a regra, já que seu êxito não trazia como consequência uma reavaliação das condições de possibilidade do negro enquanto grupo, nem uma mudança de sua posição na ordem social vigente” (p.20).

<sup>2</sup> Embora o autor Marc Ferro utilize o conceito “sujeito” para refletir sobre o posicionamento social dos indivíduos e grupos sociais, a partir da concepção bourdieusiana, na qual nos apoiamos para pensar esta pesquisa, acreditamos que os conceitos “agente” e/ou “ator social” sejam mais significativos para a compreensão dos modos de pensar, ser e agir, incorporados pelos atores e seus grupos sociais, de forma que estão imbricadas as estruturas sociais. Contudo, como aqui nos referimos à perspectiva de Marc Ferro, mantemos o conceito utilizado pelo autor.

hegemônicas que legitimam a injustiça sobre os mesmos, negando a distribuição desigual de riquezas, assim como perpetuando o racismo institucional no Brasil. Para tanto apontamos que todo sistema de imposição de significações é produto e (re)produtor das relações de força na sua base, tendo como objetivo a manutenção de poderio de um grupo ou classe dominante.

Segundo Ferro

(...) de diferentes y contradictorias son las versiones del pasado que propone, imponem y reproducen. En esas condiciones, hacer una “historia universal” a partir de un solo foco, o bien de una única institución, es el resultado de la impostura o de la tiranía. Es propio de la libertad dejar que coexistam varias tradiciones hitóricas, incluso que se combatan. (FERRO, 1990, p. 470).

Resultante destas ações educativas hegemônicas podemos refletir sobre o negro e o pobre enquanto atores presentes dentre os *Demônios do Demônio* do ensaio de Eduardo Galeano (2005), que analisa ironicamente as condições históricas destes grupos e as representações hegemônicas sobre os mesmos. Segundo Galeano (2005), aos pobres e negros são dedicados espaços pauperizados e exige-se deles que aceitem o seu lugar. Sua condição é socialmente lavada de culpa e das aproximações do Lúcifer. A eles cabe apenas a caridade dos “homens de bem”, que lhes negam História e lhes acusam inconveniência. O Brasil de hoje, em sua maioria, é retrato deste pensamento, afinal, ao pobre acusam de *vagabundo* e ao negro acusam de *vitimismo*. Nas palavras de Eduardo Galeano (2005)

(...) antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. (...) Se lambem enquanto você come, espiam enquanto você dorme: os pobres espreitam. Em cada um se esconde um delinquente, talvez um terrorista. Nada de novo. Tem sido assim desde quando os donos de tudo não conseguem dormir e os donos de nada não conseguem comer. (GALEANO, 2005, p.4).

Não há “*nada de novo*” e é esta a realidade que encontramos ainda no que se pensa e no que se sente sobre estes grupos nas ruas, nos lares, nas escolas e nas universidades brasileiras. O medo aos pobres e negros é semeado de duas formas: da sociedade sobre eles e deles perante a sociedade. Nos discursos hegemônicos sobre estes dois grupos pesam histórias de sofrimento e culpabilização, e sua condição nada mais é que fruto de seu comportamento, da negação do esforço na democracia social e racial forjada para todos.

Assim, a partir de um discurso excludente de meritocracia as classes dominantes subjagam e justificam a exclusão perante os grupos e classes dominados. Esta, na perspectiva bourdieusiana (BOURDIEU & PASSERON, 2008; BOURDIEU, 2012), seria uma das formas de naturalizar uma cultura excludente, inclusive através da interiorização de sua perspectiva

pelos grupos prejudicados, de forma que situados em determinado campo e mediados pelo habitus<sup>3</sup> que lhe confere, os agentes e grupos sociais são levados a crer que sua condição não está relacionada à estrutura social, mas à sua incapacidade e frustração individual.

Eduardo Galeano (2005), de forma irônica, reforça as representações reproduzidas sobre a pobreza, e sobre como suas vítimas são desacreditadas pelos padrões sociais, assim como acusadas de causarem o caos em que vivem. Galeano poetiza a forma como somos educados socialmente a não nos distrairmos na presença dos pobres e a seguir o exemplo dos “*heróis de nosso tempo que violam a terra, envenenam o ar e a água, estrangulam salários, assassinam empregos e seqüestram países*” (GALEANO, 2005, p. 5). Galeano esclarece as concepções que nos perseguem diariamente:

Não se distraia, não baixe a guarda, desconfie: você está estatisticamente marcado, mais cedo ou mais tarde terá que sofrer algum assalto, seqüestro, violação ou crime. Nos bairros malditos espreitam, ocultos, remoendo invejas, tragando rancores, os autores de sua próxima desgraça. São vagabundos, pobres diabos, bêbados, drogados, carne de cárcere ou bala, pessoas sem dentes, sem rumo e sem destino. (GALEANO, 2005, p. 5).

Aos que “dominam” a História este é o único palco protagonizado por negros e pobres, que ao mundo neoliberal, pouco interessa. Ainda, pensamos que enquanto os *donos de tudo* exploram pessoas e territórios, desapropriam direitos e desperdiçam as riquezas naturais com fins lucrativos, os *donos de nada* são levados a acreditar que são responsáveis por suas condições de miséria, fome e precarização social. Através deste jogo social os grupos dominantes reproduzem sua condição de poder, assim como, usando da violência simbólica, fazem com que os grupos excluídos incorporem as representações projetadas por eles, legitimando e naturalizando a exclusão social.

Percebendo que constituímos e projetamos nossas ações a partir de nossos lugares sociais e disposições incorporadas a partir do jogo social que sustenta as estruturas dominantes, acreditamos na necessidade de pensar quais condições me levaram a problematizar, vivenciar e escrever sobre as representações de crianças pobres e negras e de que forma isso contribui para a sociedade. O espaço destinado a investigação é a Escola Estadual Alcides Barcelos, localizada no Bairro Getúlio Vargas – BGV, periferia de Rio

---

<sup>3</sup> *Habitus* (ou *gostos*) é o conceito que Bourdieu definiu para a relação condicionante entre os agentes e a estrutura social. Os agentes sociais, segundo Bourdieu (1996), incorporam concepções sobre si e sobre o mundo, sua posição e condição social, assim como do grupo social ao qual pertencem. Essas representações passam a constituir um sistema de disposições do “agir” e do “pensar” individual e coletivo. Este sistema é constituído por valores, juízos, perspectivas, identidades, práticas e crenças que regulam os princípios e ações dos atores, designados pelo meio e pelas as estruturas projetadas pelos grupos dominantes.

Grande. Acreditamos que as condições materiais e simbólicas de existência desta comunidade retratem bem as discussões que aqui expomos.

Antes que sigamos com o desenvolvimento teórico, contudo, há necessidade de rever a mim, pesquisadora, mergulhada nestas discussões. Por que interessa a mim esta pesquisa? O texto que segue são reflexões sobre minha posição nesta pesquisa em relação aos atores sociais retratados durante a mesma.

### **Mulher branca, professora e pesquisadora: por que estudar a exclusão social e racial?**

Se os discursos que interiorizamos ao longo da infância interferem nas nossas concepções de mundo e futuro, mesmo na condição de pobre, eu cresci representando o padrão racial. Cresci na Feitoria Cohab, um bairro pobre na cidade de São Leopoldo/RS. A partir deste lugar podemos pensar algumas considerações sobre negros/as e brancos/as na construção desta cidade. Independentemente de ter vivido a maior parte da minha vida num bairro majoritariamente negro, eu, ali, representava o dominante.

Os/as gestores de São Leopoldo, e conseqüentemente as pessoas que nela vivem, se afirmam no discurso da Imigração Alemã, e vangloriam a primeira leva de imigrantes alemães a chegar ao Rio Grande do Sul em 1824. Durante toda a minha infância, não houve um ano, especialmente no período escolar, que eu não tenha ouvido sobre os feitos dos alemães, visitado a o Museu do Imigrante (um museu temático sobre a história dos/as imigrantes alemães, quando no prédio viveram negros/as escravizados/as pelo Governo Imperial para a produção de cordas<sup>4</sup>), frequentado a festa da cidade com temática *sempre* alemã. Em contrapartida, apenas no final da adolescência, já entrando para o curso de licenciatura em História, eu passei a me questionar sobre o bairro vizinho ao meu, o Quilombo. Por que este nome? Quem vivia lá? Quem vive lá? Qual o significado deste nome? Bem, nada disso eu aprendi na escola. Nada disso eu aprendi nas ruas de São Leopoldo. Ao contrário, no meu bairro, mesmo as regiões mais marginalizadas sendo majoritariamente negras, fomos educados/as abaixo de discursos de igualdade racial. Piadas, xingamentos, agressões... Nada disso era considerado racismo.

Cresci, portanto, em uma sociedade que ainda quer se dizer branca, com paredes de escolas pintadas de branco, com faces e discursos embranquecedores e embranquecidos. As

---

<sup>4</sup> Informações sobre a Casa da Feitoria – Museu do Imigrante podem ser consultadas em <<http://www.iphae.rs.gov.br/Main.php?do=BensTombadosDetalhesAc&item=15706>>.

crianças negras continuavam sendo o “outro”, o “invisível”. Elas continuavam sendo o diferente. Segundo Pinheiro (2014)

Esse processo de poder de dominação demonstra essa força ideológica centrada nas condições de brancura transcendente deste homem “branco”. Nada pode macular esta brancura que, a ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são qualidades destinadas ao sujeito tido como “brancos”; e o sujeito “negro”, não podendo ser incluído no mundo educacional. Como muito bem questionam Paulo Freire e Florestan Fernandes, os negros não tiveram chance de participação e valorização enquanto sujeitos de sua própria identidade cultural. (PINHEIRO, 2014, p.104).

Uma das formas de manutenção deste domínio discutido por Pinheiro (2014) ocorre durante o processo de escolarização. Durante os ensinamentos fundamental e médio o único tema sobre o qual se estudava a história da população negra era o regime escravocrata no Brasil. Cultura, música, ciência e literatura africanas e afro-brasileiras pareciam nunca ter existido. Demorei anos até entender que a África é um continente. Por outro lado, a história dos colonizadores brancos era bastante enaltecida em nível de estudo regional, nacional e internacional. No último ano do Ensino Médio respondi a uma questão, em prova, sobre as cotas raciais. E me lembro de expor naquelas linhas o argumento falido de que as cotas reforçavam racismo e todas aquelas coisas que são reproduzidas por brancos/as para deslegitimar conquistas do movimento negro. É vergonhoso hoje relembrar o sentimento de superioridade que tive assim que, ao entregar a prova, meu professor leu a resposta e disse ter gostado. Para mim o cerne do problema da sociedade brasileira era econômico-social. A “minha história” – uso aspas para problematizar a crença ingênua de brasileiros/as brancos/as de que são todos/as descendentes de europeus - continuava prevalecendo: a história de gente branca. Uma história forjada por/sobre vencedores brancos/as seguia perseguindo as crianças do meu bairro, pobres, brancas e negras.

Pinheiro (2014) também auxilia nesta discussão, problematizando que

Ao longo dos séculos, os brancos vieram gravando, assimilando e incorporando todos os direitos de superioridades e discriminações de toda espécie sobre os índios e, principalmente, sobre os negros. A nosso ver, sob o “manto da brancura”, os brancos se colocam como a cultura única da civilização, em uma palavra – a “humanidade branca”. (PINHEIRO, 2014, p.105).

Não muito diferente disso são os discursos hegemônicos na academia. Pisando na Universidade fiz o “teste do pescoço”<sup>5</sup>: ao olhar para os lados, diferente do lugar onde cresci, éramos quase todos/as brancos/as. Bem... Insisti por mais um tempo, mesmo evidente o racismo e a segregação por raça e cor, numa concepção de mundo que acreditava numa transformação social a partir de critérios unicamente econômicos.

Enquanto historiadora percebo que minha formação se baseou majoritariamente nos discursos de homens brancos europeus. Mesmo quando se tentava ensinar uma história que se opusesse aos grupos dominantes, os aportes teóricos eram produzidos por grupos pertencentes às classes dominantes e reproduzidos nas salas de aula por, não coincidentemente, homens e mulheres brancos/as, assim como eu.

Como eu poderia ser uma professora de História preocupada/engajada com a realidade multicultural brasileira sem sequer ter lido autores/as negros/as? Ora, hegemonicamente a formação de professores/as é essa. As discussões de Pinheiro (2014) contemplam minha realidade acadêmica, ao lembrar que os/as negros/as são tidos como problemática de pesquisa para os/as brancos/as, mas não enquanto atores sociais e culturais. Nas suas palavras

Os brancos sempre foram o centro de estudos, mas não enquanto brancos e sim, enquanto atores protagonistas centrais da história. Os negros nunca foram estudados enquanto protagonistas da história, mas enquanto negros, enquanto segmento problemático para protagonistas centrais da história. Uma inversão perversa. (PINHEIRO, 2014, pp. 91-92).

Os currículos do ensino básico e superior, portanto, são o reflexo de uma sociedade excludente, onde a legitimidade do discurso teórico e metodológico se dá pela posição de quem produz, levando em conta classe, gênero e raça. Portanto, enquanto mais da metade da população brasileira é negra, a produção científica considerada legítima é majoritariamente de autores/as brancos/as. A partir de uma perspectiva etnicorracial, não seria necessário escutarmos e lermos autores que protagonizam e vivenciam as condições de serem negros/as numa sociedade multicultural?

Minhas experiências enquanto professora (ainda em formação) em salas de aula do ensino básico, me levaram a perceber que estava completamente despreparada para a sociedade multicultural vivenciada no sistema público de ensino. Distante da perspectiva de uma escola idealizada, com condições materiais perfeitas e alunos/as brancos/as de classe média, sem quaisquer dificuldades, e sempre dispostos (a qual idealiza-se na academia),

---

<sup>5</sup> Para conhecer o “Teste do Pescoço” e saber se existe racismo no Brasil: <<https://www.geledes.org.br/existe-racismo-brasil-faca-o-teste-pescoco-e-descubra/#gs.pdIH2pQ>>.

encontrei salas de aula com alunos/as negros/as e brancos/as, pobres, muitos em situação de vulnerabilidade material e/ou emocional, desmotivados/as, repetentes, e que sem pudores reproduziam discursos e estereótipos excludentes. Dentre eles se reproduziam relações hierárquicas, baseadas em valores econômicos e raciais. Por vezes eu, mulher branca, me calei ou contribuí para a perpetuação destes valores.

Apenas através das vivências e aproximações dos grupos excluídos que crescentemente se fazem presentes na Universidade, através de suas lutas e conquistas, da leitura de produções destes grupos e suas perspectivas, assim como a partir de exercícios constantes de empatia, sensibilidade, estudo, assunção e desconstrução de meus privilégios, pude repensar meu lugar social e a relevância de produzir, nesta posição, saberes construídos enquanto socialmente úteis (numa perspectiva antiracista) e não mais alinhados aos interesses políticos dominantes.

Ainda, preciso destacar a relevância da minha inclusão no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), onde tive a oportunidade de aprender muito mais sobre relações etnicorraciais e respeito à diversidade através de reuniões, atividades, eventos, grupos de estudos e do próprio compartilhamento do espaço com outros/as integrantes de diferentes cursos, do que em quatro anos de licenciatura em História.

A partir desta concepção, acredito que não caberia a mim enquanto mulher branca, professora e pesquisadora, tendo percebido as representações determinadas desde a infância se desconstruírem à minha volta, pensar uma transformação social baseada apenas na classe social. Pensar desta forma, para Pinheiro (2014) pode levar a uma “falsa transformação”, que desconsidera as condições dos grupos excluídos, priorizando uma ótica social de dominantes – dominados. Segundo a autora

Ao estudar conteúdos sobre as desigualdades sociais e a pobreza no Brasil, parece que são poucos os intelectuais que assumem a postura ética de esclarecer que maior parte dessa pobreza e desigualdades sociais contempla diretamente a situação dos afrodescendentes. (PINHEIRO, 2014, p.38).

Ainda nesta lógica, também não cabe a mim falar apenas sobre o direito das mulheres quando as mulheres negras são alvo crescente da violência. Não cabe a mim, enquanto professora de história, calar-me frente a discursos excludentes e racistas, quando a maioria nos bancos escolares é de jovens e crianças negras. Ter aprendido sobre tudo isso e me negar a

pensar intervenções, ensino e atividades voltadas para a verdade histórica<sup>6</sup>, para a identidade, para a representatividade, para a autoestima e para a diversidade, seria passar o resto da minha vida acomodada sobre os privilégios da desigualdade racial, já que estruturalmente me benefico da posição que ocupo socialmente, em detrimento de atores e grupos pobres e negros excluídos.

Se me depreendi enquanto uma professora comprometida com a educação antirracista<sup>7</sup>, de que forma eu posso contribuir para esta discussão, sem que me aproprie discursivamente de uma realidade que não protagonizo? Sobre este questionamento, penso que quando me reconheço enquanto diferente, as características principais de uma pesquisa acadêmica que reflita sobre a realidade de crianças pobres e negras seriam o respeito às suas perspectivas e posições, sempre através do exercício da escuta, sem que me permita julgá-las, ou ter a audácia de me dizer melhor preparada para sintetizar o que foi dito.

Parte dessa pesquisa também se propõe a refletir sobre a constituição da história e historiografia brasileira sobre a população africana e afro-brasileira, de forma que foram tão bem elaboradas e reproduzidas pelas elites e exploradores brancos neste país, que ainda permeiam nossas relações raciais e legitimam o racismo em diversas esferas da estrutura e cotidiano social, assim como dos sistemas de ensino. Segundo Fernandes (2007) o negro perde sua constituição racial e sua condição portadora de cultura no mundo dos brancos (p.35). Para o autor

O negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como “igual”. Quando se dá a primeira grande revolução social brasileira, na qual esse mundo se desintegra em suas raízes (...), nem por isso ele contemplou com equidade as “três raças” e os “mestiços” que nasceram do seu intercruzamento. Ao contrário, para participar desse mundo, o negro e o mulato se viram compelidos a se identificar com o *branqueamento* psicossocial e moral. Tiveram de sair de sua pele, simulando a condição humana-padrão do “mundo dos brancos” (FERNANDES, 2007, p.33).

---

<sup>6</sup> No sentido de um ensino de História que contemple a realidade multicultural da sociedade brasileira e que, de fato, atenda à demanda da lei 10.639/003 de “(...) restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório”, e “(...) com a idéia de subordinação racial no campo das idéias e das práticas educacionais”, propondo “reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira. Contribuirá para isso conhecer a história da educação do negro brasileiro, em seus aspectos de exclusão, resistência e inclusão, com o exercício de seus direitos” (2005, p.12).

<sup>7</sup> Uma educação antirracista se compromete em produzir “conhecimentos estratégicos para a compreensão e o combate do preconceito e da discriminação raciais nas relações pedagógicas e educacionais das escolas brasileiras. À luz do alcance da dinâmica das relações raciais no âmbito da educação, esse reconhecimento figura como um passo importante, uma condição necessária para enfrentarmos o racismo brasileiro” (CAVALLEIRO, 2005, p.11).

É a partir destes estudos, do aprendizado, convívio e admiração por amigos/as e militantes do movimento negro, que acredito, hoje, que nós, professores/as e pesquisadores(as) brancos/as alinhados/as e beneficiados/as por estas estruturas hegemônicas excludentes, negamos verdade histórica a crianças negras e brancas. Às crianças negras negamos representatividade, identidade, ancestralidade, futuro e oportunidade. Às crianças brancas negamos a desconstrução de seus privilégios na construção da igualdade racial. Para Pinheiro (2014)

(...) o desafio da educação étnico-racial, ou melhor dizendo, a questão social e a questão racial necessitam de uma ética que auxilie tanto a população negra, quanto a população branca a encontrar a melhor forma de interagir nesta reeducação inclusiva do diferente, além de poderem atuar na esfera da sociedade através da reeducação social e racial enquanto sujeito e não apenas como objeto da globalização tecnológica brasileira. (PINHEIRO, 2014, p.39).

Nesta perspectiva, esta pesquisa se apóia em ideais não excludentes de fato, que não privilegiam meu grupo social. Neste sentido, me percebo racista quando sou privilegiada por ser branca, me percebendo educadora quando me recuso a manter as desigualdades que atravessam a classe social, e que gritam na padronização racista.

Esta pesquisa corresponde a estes anseios, pois acredito que se um agente social se dá conta dos seus privilégios e das desigualdades do mundo, e sua atuação continua sendo de manutenção e não de desconstrução destas condições, isso apenas retrata os interesses do seu grupo social? Como já vimos, alguns autores acreditam que essa é uma das formas de os “donos de tudo” perpetuarem o seu poder, produzindo representações que naturalizam as estruturas sociais excludentes. Essa naturalização parece servir ao jogo social dos grupos dominantes e ter por objetivo a manutenção das estruturas sociais. Pesquisar e escrever sobre este tema pode ser uma das formas de denunciar e promover mudanças? Se possível, acredito, esta seria a relevância social desta pesquisa.

Nos dois primeiros capítulos que seguem, propomos uma discussão sobre as categorias pobreza e raça, expondo nossa concepção de que, no Brasil, a pobreza está intimamente relacionada às relações etnicorraciais. No terceiro capítulo apresentamos o contexto histórico do Bairro Getúlio Vargas, onde vive a comunidade atendida pela Escola Estadual Alcides Barcelos, assim como discutimos possibilidades metodológicas de investigação com crianças e de análise das suas representações. No quarto capítulo expomos os registros da investigação com os/as participantes nos diferentes momentos da pesquisa. E, por fim, no último capítulo

analisamos o material coletado a partir das categorias *raça, pobreza, perspectivas de mundo e futuro* e repensamos nossa concepção sobre a categoria *representação social excludente*.

# 1. EXCLUSÃO SOCIAL E RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

A proposta deste primeiro capítulo é expor nossas perspectivas teóricas sobre exclusão social e racial no Brasil. Acreditamos que as estruturas sociais dominantes são excludentes em relação aos pobres e negros, e que isso se reproduz de uma forma que faz com que estes grupos sociais marginalizados acreditem que sua condição é fruto de seu próprio demérito, ou ainda, que as coisas são como naturalmente devem ser: existem os *donos de tudo* e os *donos de nada*, ainda referindo-nos a Galeano (2005). Nesta parte do texto lançamos mão de uma reflexão teórica sobre a manutenção da exclusão social (BOURDIEU, 2012) e racial (MUNANGA, 2004), e sobre o papel dos sistemas de ensino neste processo, de forma que possa contribuir para uma discussão das relações etnicorraciais no Brasil.

## 1.1 Reflexões sobre exclusão e seletividade social

Para compreender a historicidade da construção social que exclui e culpabiliza pobres e negros, buscamos na sociologia discussões sobre as representações de pobreza e exclusão social. Segundo Robert Castel (2013), que considera vulgarizado o conceito de *exclusão social*, para os trabalhadores pobres existe uma ambiguidade que é fruto da sociedade salarial: na miséria os recursos do trabalho são insuficientes para a existência, porém, aquele que tem condições de trabalhar e não o faz, é considerado o *vagabundo*, o desfilhado da sociedade, porque não se enquadra nesta organização social e nem passa pelas triagens do assistencialismo. É o outro frente ao homogêneo.

Para Castel “falar em termos de exclusão é rotular uma qualificação puramente negativa que designa a falta, sem dizer no que ela consiste nem de onde provém” (2011, p.25) e, desta forma, existem várias formas de exclusão, que devem levar em conta “*as dinâmicas sociais globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais*” (CASTEL, 2011, p.29). Segundo o sociólogo, para denominar a exclusão a um grupo social deve haver como prerrogativa a ausência de algo e a degradação frente a um posicionamento anterior. Isso pode ser abordado a partir do conceito de *desfiliação* de Castel (2013, p.26), que, para o autor, é o mesmo que a desqualificação ou invalidação pessoal, questionando: “Desfilhado, dissociado, invalidado, desqualificado em relação a quê?”. Para pensarmos estes casos a partir das categorias de pobreza e raça nas escolas brasileiras, podemos nos apoiar na vulgarização da história e cultura afro-brasileira pelos currículos escolares, assim como na precarização do sistema

público de ensino.

Para este mesmo autor, “na maior parte dos casos, o excluído é de fato um desfilhado cuja trajetória é feita de uma série de rupturas em relação de estados de equilíbrio anteriores mais ou menos estáveis ou instáveis” (CASTEL, 2011, p.28). Sobre esta vulnerabilidade frente a uma condição anterior de existência podemos pensar no contraste da população brasileira, ou seja, dos benefícios de ser não-pobre e não-negro numa sociedade que reproduz o discurso de democracia racial frente a desigualdade histórica e ao racismo institucional.

Já para o sociólogo Pierre Bourdieu (2012), no qual encontramos maior respaldo teórico para esta pesquisa, o pobre passa por um processo de *exclusão* social a partir da própria triagem de um padrão ideal de cidadania intrínseco às condições históricas dos grupos e à constituição de espaços e disputas por poder.

A pobreza, portanto, nesta perspectiva, está relacionada à forma como a estrutura social produz e constitui uma organização excludente no que se refere aos recursos e capitais distribuídos desigualmente para diferentes grupos ou classes. Neste sentido as classes e grupos dominantes se beneficiam e privilegiam por atenderem a uma padronização social produzida e promovida por eles mesmos, enquanto grupos dominados, tanto na condição econômica, quanto simbólica, constituem sua cultura e modo de ser à mercê dos primeiros.

Esta triagem provoca a “incerteza profunda a respeito do presente e do futuro” citada por Bourdieu no texto “*Ah! Os belos dias*” (BOURDIEU, 2012, p. 489). Em *A Miséria do Mundo*, organizado por Pierre Bourdieu, os autores discutem a realidade social excludente a partir dos sistemas escolares franceses. Assim como no Brasil, estão aí envolvidos os interesses e jogo político do Estado em aumentar o número de indivíduos com nível mais alto de escolaridade, independente da qualidade da mesma, baseados em discursos de igualdade numa sociedade onde a seletividade já está dada desde o nascimento do indivíduo, para manter o status quo. As variações por origem são explícitas, assim como as consequências do jogo ambíguo entre número e exigência é frustrante para os atores sociais.

Segundo Bourdieu (1998) a família também transmite aos/às seus/suas filhos/as a herança cultural que interessa à classe ou grupo dominante. À essa herança cultural se referem as disposições de ser e agir, assim como as perspectivas de futuro relacionadas a estas disposições. Ou seja, a herança cultural diz respeito à posição que se deve ocupar na estrutura social, assim como as condições materiais e simbólicas de que é possível usufruir. Às camadas superiores o interessante é o domínio material e simbólico perante a sociedade, enquanto nas camadas desfavorecidas a frustração escolar já é predestinada e interiorizada

perante sua condição objetiva. Segundo o autor

(...) as aspirações e as exigências [das classes populares e médias] são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição. (BOURDIEU, 1998, p.47)

Bourdieu e Champagne (2012), no texto *Os excluídos do interior*, também discutem que as demandas e necessidades da comunidade escolar diferem segundo seu público. A hierarquia social e do trabalho começa na seletividade da escola que convence o indivíduo a não querer a escola, quando na verdade é ela que não o quer. Assim, os excluídos passam a se dar conta que o acesso à escola não significa aproximação de melhores posições na hierarquia social. Isso porque a seletividade privilegia determinados grupos sociais e o futuro econômico, social e cultural dos indivíduos em detrimento de outros.

A entrevista presente no texto “*A engrenagem*” de Broccolichi e Oeuvrard (2012) sobre o futuro dos estudantes e as tensões do sistema escolar, apenas corrobora com esta discussão. Para o entrevistado “*não há outro lugar para ir*” (p. 530) e aqui percebemos a perspectiva de futuro promovida pela Escola em relação aos jovens excluídos e estigmatizados desde a infância. A Escola “*(...) tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres*” (BOURDIEU, 1998, p. 53) perpetua a exclusão social. A este problema a sociedade tende a culpar a própria vítima, que interioriza os determinismos da História hegemônica, o que é perceptível no seu discurso. A família e os/as professores/as predestinam à esperança o futuro dos/as alunos/as a partir de sua posição na hierarquia social, o que contribui para a perpetuação do domínio material e simbólico das classes e grupos dominantes. Para Bourdieu

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Os testemunhos dos/as estudantes e professores/as publicados no livro “*A Miséria do Mundo*” nos levam a analisar como as histórias individuais estão entrelaçadas às estruturas sociais, incorporando seus valores, sentidos e juízos. Neste sentido, nos questionamos sobre a relação existente entre a exclusão social que mantém as relações de poder das estruturas

sociais e as representações reproduzidas pela escola e pela História. Galeano (1990, p.5), discutindo a relevância e o papel da literatura nas sociedades questiona “Qual o processo de transformações que pode ser impulsionado por um povo que não sabe quem é, nem de onde veio? Se não sabe quem é, como pode saber o que merece ser?”. Apoiando-nos nestas perguntas, levantamos outra questão: não serviria também a produção da História aos interesses das classes/grupos dominantes?

Chartier (2005) contribui para esta pesquisa refletindo sobre o caráter histórico de produção e reprodução das representações sociais. Para o autor, as representações sociais se constituem em tempo e espaço e são compartilhadas e resignificadas pelos grupos sociais, de forma que podem sofrer mudanças ou serem naturalizadas. Assim, para Chartier, as representações revelam as estruturas sociais em determinado tempo e espaço, mas as práticas dos grupos podem ser contraditórias a elas.

Contudo, Roger Chartier (BOURDIEU & CHARTIER, 2011) em diálogo com Pierre Bourdieu diz que os “indivíduos interiorizam as estruturas do mundo social, transformando-as em esquemas de classificação que orientam seus comportamentos, suas condutas, suas escolhas e seus gostos” (BOURDIEU & CHARTIER, 2011, p. 57). Assim, insistir numa ascensão social através da escola não é suficiente quando não há condições objetivas e simbólicas para isso.

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou da vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas. Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social, e mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola, [...] e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçados pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas. (BOURDIEU, 1998, p.49).

A exclusão social, nesta perspectiva, a qual nos apoiamos para os estudos que seguem, atinge os grupos sociais enquanto fruto das condições históricas de exclusão social. Por sua vez, estas condições são produzidas e reproduzidas através das relações de força pautadas na manutenção daqueles grupos dominantes (aqui nos referimos especialmente aos não-pobres e não-negros). Esse poder é dado de forma a legitimar e inculcar significações que mantêm a distribuição desigual de riqueza e a exclusão, a favor dos que se beneficiam destas condições.

A partir desta discussão, se entendemos por grupos dominantes os não-pobres e não-

negros, nos questionamos sobre a necessidade de pensar a estrutura hierárquica social brasileira também a partir de uma discussão racial, e se, a partir das representações legitimadas pelas classes e grupos dominantes, atores sociais são excluídos socialmente, de forma que se levem em conta as categorias de pobreza e raça.

Segundo Munanga (2004) desde os séculos XVI e XVII os nobres franceses já se apoiavam em argumentos das ciências naturais para legitimar a noção de si mesmos enquanto superiores aos plebeus, que deveriam ser dominados e escravizados. Partindo da perspectiva bourdieusiana que considera que a distribuição desigual dos capitais econômicos, sociais e culturais é produzida a partir do interesse de grupos que se privilegiam da exclusão de outros grupos na seletividade promovida pelos próprios dominantes, propomos então discutir se essa estruturação social, que beneficia e interessa a poucos, também pode ser pensada a partir de uma lógica racial.

Munanga (2004) argumenta que é normal que as pessoas classifiquem as coisas, porém diz que o interesse de dominar e categorizar outros povos, especialmente pelos europeus, desembocou na hierarquização por raça através de argumentos biológicos. Segundo Munanga (2004), a principal categorização dos povos, desde o século XVIII, se deu pela cor da pele, o que seria um equívoco, pois existem várias outras características com base na diferença e na semelhança possíveis de serem classificadas, enquanto a cor da pele, os olhos e cabelos, não necessariamente diferenciam a identidade de grupos, da mesma forma que há encontros e desencontros genéticos.

Com todos os estudos e desencontros os estudiosos chegaram à conclusão, já no século XX, de que biologicamente raça não existe. Porém, este conceito já havia sido enraizado e relacionado às características socioculturais e valorados em hierarquias de grupos. Ao longo deste século os/as negros/as brasileiros/as foram alvo da pauperização e discriminação racial. O Estado, insistente em ser reconhecido pela construção de uma pátria à semelhança europeia, promoveu e coadunou com teorias científicas racistas de embranquecimento e, já na década de 1930, construiu (com sucesso, de forma que se mantém até hoje) o mito<sup>8</sup> da democracia racial no Brasil.

Contudo, é necessário discutir o conceito de raça, já que ele interfere nas estruturas hierárquicas sociais e nas relações de poder da sociedade brasileira. Na segunda metade do

---

<sup>8</sup> Para Fernandes (2007, p. 294) “o privilégio é tão “justo” e “necessário”, para as camadas dominantes, e também para suas elites culturais, que as formas mais duras de desigualdade e de crueldade são representadas como algo natural e, até, democrático. Está nessa categoria o mito da democracia racial, tão entranhado na visão conservadora do mundo no Brasil”.

século XX começam a se procurar outras justificativas para legitimar a exclusão racial, que relacionem as formas de ser e agir às características físicas de determinados grupos. Ou seja, embora não seja mais possível para os grupos dominantes forjarem argumentos científicos que legitimem a manutenção da exclusão racial, faz-se uma ressignificação dessas perspectivas como forma de manter o status quo. O conceito de raça, portanto, se mantém através de relações de poder e dominação e utiliza da mesma categorização dos viajantes do período moderno (MUNANGA, 2004).

Por sua vez, é necessário também refletir sobre o que é racismo na sociedade brasileira. Para Munanga (2004)

(...) com base nas relações entre “raça” e “racismo” (...), o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. (MUNANGA, 2004, p.24).

Assim, as representações produzidas pelos grupos dominantes no Brasil, resignificam as teorias racialistas<sup>9</sup> do início do século passado e relacionam as características físicas, psicológicas e culturais, e julgando inferior às dos não-negros<sup>10</sup>. Para Munanga (2004), portanto, quando cientificamente se recusa o conceito de raça biológica (anos 1970), surgem (ou se expõem) suas variáveis na tentativa de legitimar a exclusão racial, da mesma forma que se utiliza de um pseudo respeito às diferenças para legitimar o racismo.

Refletindo sobre a manutenção da exclusão na estrutura social, assimilamos a discussão de Munanga, refletindo sobre a exclusão histórica da população afro-brasileira, reproduzida através da exclusão racial, que prejudica negros e negras através da pauperização, marginalização, silenciamento cultural e propagação de representações negativas. Para Munanga (2005) “o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades,

---

<sup>9</sup> Moritz (1993) estudou os conceitos e sentidos construídos entre 1870 e 1930 sobre raça, em sua totalidade política, social e científica. Segundo a autora, tendo como modelo as sociedades europeias, as elites brasileiras neste período pretendiam modificar a imagem nacional para o estrangeiro, baseados na perspectiva de que a mistura de raças era a causa do atraso nação frente ao continente europeu. Assim, adotavam uma perspectiva evolucionista e social-darwinista nas esferas da ciência e da literatura, promovendo um discurso de embranquecimento da população brasileira, que correspondesse aos seus interesses oligárquicos.

<sup>10</sup> Pinheiro (2014) fala sobre a irresponsabilidade do processo de abolição e a desonestidade da bibliografia hegemônica produzida com o objetivo de legitimar este processo. Segundo a autora “(...) os cientistas travaram luta intelectual e científica, no sentido de marcar perpetuamente algumas raças como inferiores, contribuindo muitas vezes para a formulação de “justificações” para o extermínio e exclusão daquelas que os mesmos considerados inferiores. Os seus resultados teóricos e ideológicos causaram morte cultural e identitária” (p.27).

transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (p.18). Assim, quando nos referimos à raça, enquanto categoria de estudo, estamos estabelecendo um posicionamento político frente às perspectivas que ignoram a exclusão racial no Brasil.

Como já discutimos, a Escola é uma das instituições responsáveis pela manutenção das estruturas sociais, sendo o espaço onde os valores e representações sociais excludentes são socializados de forma a serem introjetados pelos atores sociais, orientando suas perspectivas e disposições. Portanto, a violência simbólica e racial, apontadas por Bourdieu e Munanga, respectivamente, se reproduz também nas relações deste espaço, de forma que as representações projetadas pelos grupos ou classes dominantes (não-negros e não-pobres) são socializadas e perpetuadas.

Dedicamos-nos a compreender as representação de pobres e negros, entendendo estes como maioria presente nos bancos escolares, enquanto recorte racial quando as condições e oportunidades de vida serão ainda mais escassas quando a categoria raça é abordada. Ou seja, entendemos que grupos excluídos são subjugados conforme seletividade por classe e raça, e que ao tratarmos da injustiça e exclusão também nos referimos às condições em que grupos sociais pobres e negros são prejudicados desigualmente na distribuição de fatores e condições de risco, ou seja, são mais prejudicados por poluição, infraestrutura precária, acessibilidade vulnerável e direito à cidade (ALSCERAD; MELLO; BEZERRA. 2009, p. 48).

No que tocamos o fator raça, então, a exclusão social é ainda mais agravada, quando as disparidades se acentuam em referência à regiões e bairros onde a maioria dos residentes é declarada preta ou parda. Sobre isso o livro *O que é Justiça Ambiental* (ALSCERAD; MELLO; BEZERRA. 2009. P. 53) apresenta dados que comprovam quando populações negras são ainda mais prejudicadas pela precarização em relação à saúde, educação, saneamento básico etc.

**Figura 1: Saneamento Básico – Distribuição por raça e/ou cor de acordo com ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves**

TABELA 1. Domicílios por condição de saneamento segundo a cor da pessoa de referência (%) – 1999

Brasil e grandes regiões	Água canalizada e rede geral de distribuição		Esgoto e fossa séptica	
	Branca	Preta e parda	Branca	Preta e parda
Brasil (1)	82,8	67,2	62,7	39,6
Norte (2)	68,6	57,5	19,2	12,7
Nordeste	66,7	55,1	28,7	19,8
Sudeste	90,0	82,5	83,9	71,0
Sul	79,8	77,3	46,4	34,0
Centro-Oeste	75,2	66,4	38,7	31,3

Fonte: Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

FONTE: ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campelo do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

Os dados acima, embora correspondam à pesquisa nacional de 1999, evidenciam as formas de que lançam mão as classes dominantes para manter o status quo perante grupos pobres e negros. Ainda, ao acreditarmos que a História ensinada e reproduzida nos espaços formais e informais é hegemonicamente a dos heróis (os mesmos citados por Galeano) e vencedores, temos como hipótese que essa é uma das formas de manter a exclusão social e racial. Assim, diariamente crianças pobres e negras estarão sendo levadas a desacreditar o seu futuro, assim como a ignorar a quem interessa que estas condições sejam mantidas como forma de perpetuar a dominação econômica e simbólica de determinados grupos ou classes, sobre os demais. A estes atores, portanto, tem-se negado o direito à verdade histórica.

Acreditamos, portanto, que as formas pelas quais se dão a exclusão social, as condições de vida e as perspectivas de futuro dos atores sociais levam em conta a seletividade social e etnicorracial. Essas condições são então significadas e impostas por grupos e classes hegemônicas através de práticas e saberes reprodutores do status quo. Sendo a escola uma instituição social e, a partir da perspectiva de que as representações sociais são reificadas e reproduzidas no conflito de poderes entre os grupos sociais, temos, portanto, que a educação é uma das formas pelas quais se dá este processo. Ou seja, a escola é uma das instituições encarregadas de produzir e/ou reproduzir a ordem social. Neste sentido, o próprio sistema escolar é, hegemonicamente, baseado em currículos e hierarquia de valores opressores,

enquanto reprodutor do status quo. Seria então a escola capaz de modificar esta lógica social? A Escola é autônoma enquanto espaço social? Este espaço pode produzir uma educação antirracista?

Bom, enquanto instituição social a Escola é hegemonicamente conservadora, o que pode ser percebido nas suas relações pedagógicas. Para compreender a relação de forças na formação de significações das sociedades é preciso depreender toda ação pedagógica enquanto arbitrária de membros, grupos e/ou sistema de agentes sobre outros. A ação pedagógica é a prática de inculcar e impor significações, reproduzindo a cultura dominante, exercida por determinados atores sociais numa relação hierárquica pertencente a um grupo social (BOURDIEU, 2008).

Ou seja, a própria ação pedagógica é a violência simbólica quando, através da imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário, se faz valer de ilusões e naturalizações de discursos excludentes que invisibilizam a distribuição desigual de capital cultural. Ou melhor, a ação pedagógica visa a reprodução do arbitrário cultural de um determinado grupo ou classe social. Através da violência simbólica, portanto, nas relações entre as autoridades escolares e para com a comunidade e alunos/as, a Escola reproduz a estrutura social que interessa aos grupos dominantes.

Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (SOUZA, 2012, p.2).

Na estrutura destas relações de força há um efeito de mediação (comunicação arbitrária) das diferentes ações pedagógicas que colaboram àquela dominante através da “autonomia” pedagógica. Assim, impor ou inculcar um arbitrário cultural também depende do modo de educar (ou seja, do modo como se impõe, que é outro arbitrário). Dessa forma, o grupo que se faz dominante usa de artifícios (como a educação e o ensino de História) para manter-se no poder, mesmo que haja uma força de oposição (BOURDIEU & PASSERON, 2008, p. 28).

A ação pedagógica é, portanto, seletiva e excludente, conforme os objetivos das classes e/ou grupos dominantes, reproduzindo aquelas significações que contribuem para a manutenção de poder. Portanto, os sistemas de ensino têm “objetivamente por condição de exercício o desconhecimento social da verdade objetiva da ação pedagógica” (BOURDIEU &

PASSERON, 2008, p.34).

A partir desta perspectiva, a Escola tem como função a reprodução da exclusão social e a manutenção da sociedade de classes. Para Bourdieu

(...) por tanto tempo quanto nada perturbe esta harmonia, o sistema pode de alguma forma escapar à história encerrando-se na produção de seus reprodutores como um ciclo de eterno retorno, já que, paradoxalmente, é ignorando toda outra exigência exceto a de sua própria reprodução que ele contribui mais eficazmente para a reprodução da ordem social. (BOURDIEU, 2008, p. 234).

Nesta lógica, estariam as escolas ignorando versões não hegemônicas da História (FERRO, 1990) que possam fazer oposição ou resistir à ordem social? Ou seja, histórias protagonizadas por grupos não dominantes e que não tenham por finalidade conservar as estruturas sociais excludentes. Segundo Bourdieu os sistemas de ensino são fundamentados com esta característica, obedecendo “às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida” (BOURDIEU, 2012, p.235). Os sistemas de ensino estão intimamente relacionados com a reprodução do *habitus* e suas propriedades específicas inseparáveis aos seus grupos sociais. A escola, segundo Bourdieu e Passeron (2008), apresenta, portanto, uma “dupla verdade” mediante uma autonomia relativa. A sua autonomia é seguramente aceita e concebida enquanto reprodutora da estrutura social.

É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta. (BOURDIEU; PASSERON, 2008, pp. 234-235).

Para os autores, portanto, a escola é autônoma ao mesmo que dependente de sua função social. A autonomia se caracteriza na sua função inculcadora, o que está associado à exclusão social. Ou seja, a inculcação dos sistemas escolares, negando os valores externos, conserva a ordem social, através da ilusão de autonomia.

Acreditamos, assim, que as condições de opressão têm alicerces históricos de violência e conformação, que a História hegemônica, e a forma como se ensina a mesma nas escolas, fomenta a discriminação social e racial, e que na base desta reprodução cultural está a reprodução da estrutura social a partir de significações que negam a história e cultura do

negro e do pobre, assim como as relações de produção de suas condições socioambientais, não cabendo no horizonte de emancipação destes atores sociais.

Sendo a Escola uma das instituições responsáveis pela manutenção da estrutura social, as representações sociais presentes nos seus discursos institucionais são reproduzidas na fala de professores/as e nas narrativas de jovens e crianças. Tendo como hipótese que estas representações influenciam as formas de ser e agir dos atores sociais e suas perspectivas de futuro, ou seja, que desde crianças se assimilam concepções e estigmas sobre si e sobre o mundo e passa-se a pensar conforme as mesmas, percebemos a necessidade de apreender a função das representações sociais como mediadoras desse processo.

Para tanto, nos baseamos em alguns questionamentos: Qual a relação existente entre a perpetuação da exclusão racial e as representações sociais socializadas na escola? Está o conceito de raça relacionado à pobreza? As representações demonizadas de pobres e negros interessam a quem? Enfim, se as representações sociais estão intimamente ligadas às práticas, gostos e perspectivas dos atores e grupos sociais, é necessário analisar as suas condições de reprodução, para compreender as relações sociais e raciais que permeiam a sociedade brasileira.

## **1.2 Representações sociais: reprodução e legitimação da exclusão**

Introduzimos esta dissertação refletindo que as perspectivas de mundo e futuro dos agentes sociais dependem das histórias que lhe ensinam desde crianças. Ao compreender a lógica de reprodução das estruturas sociais, percebemos também que os grupos e classes dominantes produzem e reproduzem representações sociais excludentes segundo os seus interesses e que, através das relações de força e do jogo social, os grupos e agentes subalternos/as incorporam essas representações e, a partir das mesmas, orientam suas práticas (modos de ser, pensar e agir). A partir dessa perspectiva, buscamos referencial teórico para compreender o funcionamento das representações sociais no processo de exclusão social.

As representações sociais são objeto de estudo de diversas áreas: na psicologia, para compreensão do comportamento social de indivíduos e grupos, na sociologia para o estudo dos fenômenos sociais e questões de identidade de grupos, na antropologia, ao estudar as relações sociais e culturais, e na história, ao compreender a historicidades das mudanças e permanências de determinados contextos.

Refletimos sobre a função de reprodução das estruturas sociais que cabe às

representações enquanto construções sociais produzidas em subordinação dos agentes e contextos que a significam, ou seja, do lugar em que e ao qual produzem, dos públicos que as projetam, e aos que a introjetam, e das intenções e mecanismos intrínsecos aos conflitos de poder e dominação social. Assim, como no ensaio de Galeano, as representações dos *demônios* negros e pobres são baseadas nas perspectivas de um *Demônio* que projeta e se assegura destas representações para manter-se dominante.

A dominação, para Bourdieu e Passeron (2008), é também perpetuada pela interiorização e naturalização das representações que constituem o discurso opressor de determinadas classes e/ou grupos sobre aqueles excluídos, privilegiando os interesses dos primeiros. Essa interiorização é uma resposta à problemática da dominação, ou seja, uma forma de resistir e sobreviver. A ampliação dessas representações acontece quando, em tempo/espaço, elas são reificadas. O que se concebe, portanto, reflete no vivido, reforçando estereótipos. O próprio discurso naturalizador do *status quo* é um artifício de reprodução das condições de existência. Segundo Bourdieu e Passeron,

Os mal-entendidos sobre a noção de arbitrário (e em particular a confusão do arbitrário e da gratuidade) conservam-se, no melhor dos casos, naquele nível em que uma percepção puramente sincrônica dos fatos de cultura [...] obstina-se em ignorar tudo o que esses fatos devem às suas condições sociais de existência. [...] É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre assim”, assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural, pode conduzir a eternizar e, com isso, a “naturalizar” as relações significantes que são o produto da história. (BOURDIEU & PASSERON, 2008, PP. 29-30).

Esta naturalização pode ser percebida no processo de negação identitária, já que os atores sociais constroem sua identidade a partir do modo como são vistos pelos outros. Ou seja, os indivíduos, resistindo à opressão, afastam ou negam suas características como modo de serem aceitos socialmente. O grupo dominante, por sua vez, utiliza deste comportamento como justificativa para aderi-lo ao próprio dominado. A demonização de Galeano, portanto, parece produzida pelo próprio demônio: aquele dominante.

A estrutura social engendrada pelas classes e grupos dominantes (constituídos por ricos e brancos) pode ser interpretada como o Demônio ao qual Galeano devaneia. É a exclusão social reproduzida por esta estrutura, como forma de manter a distribuição desigual material e simbólica, que perpetua o *habitus* dos demônios negros e pobres. Nas palavras de Galeano, estes são “(...) pessoas sem dentes, sem rumo e sem destino” (GALEANO, 2005, p. 5). E essa é a concepção naturalizada que têm de si mesmos.

Logo, a partir de sua posição social o indivíduo faz sua leitura de mundo. Este lugar

engloba o *ponto de vista* na formação dos indivíduos, que para Bourdieu

[...] é o princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele. (BOURDIEU, 1996, p. 27).

Sobre isso voltamos às contribuições de Marc Ferro (1990) ao defender que as perspectivas individuais e de grupos sobre o mundo e o “outro” estão relacionadas à história que se conta às pessoas quando crianças, ou seja, em processo de formação. Nesta perspectiva esta reflexão também consiste em desconstruir uma das formas de manutenção da história dos vencedores, que é exercida nos espaços de ensino formal produzindo e reproduzindo discriminação social e racial.

Essa “história dos vencedores” há séculos tem sido incorporada e divulgada pelos grupos dominados, de forma que, privilegiada a história dos grupos dominantes tanto pela historiografia clássica quanto pelos sistemas de ensino, acabamos por nos deixar acreditar na contradição de uma história popular (ou, aos grupos que nos referimos nesta pesquisa, pobres e negros), que é contada sob perspectivas e representações de grupos não-populares (não-pobres e não-negros). Sobre isso Roger Chartier (2009) diz que assim como as práticas “populares” incorporam perspectivas elitistas “(...) es obvio que la cultura de elite está constituida, en gran parte, por un trabajo operados sobre materiales que no le son propios” (CHARTIER, 2009, p.35). E complementa que, para os historiadores preocupados em compreender este jogo social, “(...) antes que nada importa descubrir la manera en que, en las prácticas, las representaciones o las producciones se cruzan y se imbrican distintas figuras culturales” (CHARTIER, 2009, p.35) .

Chartier problematiza a historiografia clássica e discute a constituição da história cultural<sup>11</sup> que, pensando os atores sociais e as suas relações, se opõem. Segundo o autor

(...) se constituye en objeto histórico fundamental un objeto que es diametralmente opuesto al de la historia intelectual clásica: frente a la idea, construcción consciente de un espíritu individualizado, se pone, la mentalidade siempre colectiva que regula, sin explicitarse, las

---

<sup>11</sup> Segundo Barros (2005, p.129) “As noções que se acoplam mais habitualmente à de “cultura” para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de “linguagem” (ou comunicação), “representações”, e de “práticas” (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as “práticas discursivas” como as práticas não-discursivas)”. Dessa forma, apontamos aqui as discussões de Chartier como uma possibilidade de enfoque para a pesquisa de representações sociais na História, contudo, não nos dedicamos a estudar este campo da História neste trabalho.

representaciones y los juicios de los sujetos en sociedade. Se plantea entonces de una forma nueva la relación entre la consciência y el pensamento, cercana a la de los sociólogos de tradición durkheimiana, que pone el acento sobre los esquemas o los contenidos del pensamento que, aunque se enuncien en el modo individual, son en realidade los condicionamientos no conocidos e interiorizados que hacen que um grupo o una sociedade comparta, sin necessidade de que sea explícito, un sistema de representaciones y un sistema de valores. (CHARTIER, 2009, p. 23).

As representações sociais, como objeto de estudo da História, são recentes na história da historiografia. Neste sentido a produção da historiografia clássica, conservadora e elitista, segue sendo reproduzida na escrita e no ensino de História. Assim sendo, se as instituições escolares reproduzem concepções de mundo que privilegiam os grupos dominantes na estrutura social, temos que a História hegemonicamente ensinada ainda preconiza representações de progresso relacionadas à Europa e de inferioridade à mestiçagem no Brasil<sup>12</sup> aplica-se, portanto, a análise da historicidade das representações sociais enquanto produtora de considerações de mudanças, permanências e perspectivas de ação e futuro.

A contribuição de uma análise que considere a historicidade das representações sociais oferece, portanto, a possibilidade de, ao sopesar sua dimensão estável e dinâmica, estabelecer um referencial analítico e interpretativo acerca do conteúdo representacional no sentido de investigar os processos que o constitui, contribuindo, com isso, para sua desnaturalização, ou seja, para a compreensão de que ele é parte de uma construção histórica e não uma espécie de “universal abstrato”, na medida em que permite tornar visível a “experiência histórica de nossa sociedade”, que se expressa na atualização de elementos do passado presentificados nas representações sociais contemporâneas. (BÓAS, 2010, pp. 20-21).

Pensando na experiência histórica da sociedade brasileira há demanda de produção científica que analise e desmistifique as representações de uma História conservadora. No âmbito das representações e do poder, identificar-se enquanto não-pertencente ao grupo dominante é um passo para a resistência à exclusão que o mantém no poder opressor. O que modifica a posição do sujeito, o *habitus* que lhe confere, e, portanto, seu discurso. Antes que se permita cair na negatividade, portanto, da História e da sociedade, é preciso compreender o espaço social enquanto um campo de produção coletiva que se faz no consenso e no conflito

---

<sup>12</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que as Ciências Humanas valorizem “a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder” (BRASIL, 2017, p. 305) e que auxiliem os/as alunos/as a preocuparem-se com as desigualdades sociais (BRASIL, 2017, p.306). O documento insiste também num ensino que priorize o diálogo, harmonia e equilíbrio, assim como o compromisso e responsabilização dos indivíduos no mundo social, o que pode ser interpretado como uma forma de evitar conflitos, mantendo a ordem social. Por outro lado a BNCC exige o estudo das culturas africana, afro-brasileira e indígena como protagonistas da História do Brasil.

(BOURDIEU, 1996). E então, a partir da consciência de si na diferença do outro há possibilidades de construir uma outra realidade.

Discutimos, portando, as representações sociais e as formas como elas contribuem para a articulação e a complexidade social, o que inclui a hierarquização e a exclusão de grupos e atores sociais nas relações que regem a sociedade e no discurso historiográfico dominante. Para Chartier (2009) a história cultural se diferencia da história clássica neste sentido. Segundo o autor

Del mismo modo que las modalidades de las prácticas, de los gustos y opiniones son más distintivas que el conjunto, las formas que en las que un individuo o un grupo se apropian de un motivo intelectual o una forma cultural son más importantes que la distribución estadística de esse motivo o de esa forma. (CHARTIER, 2009, p.31).

Para o Chartier (2009) é preciso analisar e problematizar as teias e relações entre as estruturas da sociedade, que se produzem e reproduzem juntas e não em sobreposição. Neste sentido, ao estudar as representações sociais fazemos esforços na compreensão destas relações, mais especificamente da reprodução da pobreza e do racismo, que orientam as práticas e perspectivas dos agentes e grupos sociais.

De hecho, lo que hay que pensar es como todas las relaciones, inclusive aquellas que designamos como relaciones económicas o sociales, se organizan según lógicas que ponen en juego los esquemas de percepción y de apreciación de los distintos sujetos sociales, así pues las representaciones constitutivas de aquello que podemos denominar una “cultura”, sea común al conjunto de una sociedad o propia a un grupo determinado. (CHARTIER, 2009, p.43)

Tendo em vista então que o pobre e o negro são grupos sociais historicamente excluídos, de forma que são desprivilegiados economicamente, culturalmente e socialmente, acreditamos que este processo de exclusão social se apoia também na reprodução de representações sociais hegemônicas que promovem a exclusão social, o racismo e a opressão de grupos e classes dominantes sobre os demais. Como já vimos, esta reprodução se dá também na Escola, enquanto instituição social preparada para esta função.

As estruturas dominantes dependem, portanto, da reprodução de representações excludentes nas relações entre grupos e agentes dados nas instituições sociais. Estas representações são incorporadas pelos grupos subordinados e orientam seus gostos e ações. Neste sentido, como reage uma criança negra e pobre às representações excludentes que se impõem nos corredores das escolas? De que forma estas representações podem orientar o seu futuro? Pode a Escola reeducar as relações etnicorraciais de forma não-excludente? Estas

questões tentaremos problematizar no próximo capítulo onde fizemos uma breve revisão histórica da população afro-brasileira e sua constituição cidadã e levantamos contribuições para uma educação antirracista.

## **2. PRECISAMOS RACIALIZAR ESSA DISCUSSÃO**

Dentre as diretrizes do Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014) estão a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos” (BRASIL, 2014). Tendo no contexto nacional uma país multicultural<sup>13</sup> e de população majoritariamente negra, porém configurado por relações raciais desiguais, acreditamos ser necessário racializar esta discussão.

Neste sentido, no texto que segue produzimos uma breve revisão da história da população negra no Brasil e de que formas as condições destes atores sociais se engendraram nas estruturas da sociedade brasileira, perpassando pela legislação que atende às reivindicações dos movimentos negros. Feita esta discussão, pensamos sobre a condição histórica da infância negra e sobre a promoção de uma educação antirracista, enquanto direito previsto em lei e que deveria se desenvolver dentre os corredores e relações escolares.

### **2.1 Condição histórica da população afrobrasileira**

Acreditamos que a violência causada pelos europeus contra os diferentes povos no Continente Africano, física e simbolicamente, e o processo de mercantilização destes povos a partir do século XVI para o Brasil constituem uma desvantagem histórica para a população afro-brasileira até hoje, ao passo que, neste momento, iniciou-se a construção do sistema racista, aprovado, planejado e praticado pelo Estado, do qual fazemos parte atualmente.

Durante os primeiros três séculos de regime escravocrata no Brasil não houve esforços jurídicos que se opusessem às condições impostas aos negros e negras escravizados no Brasil, mas sim ações dos próprios, como fugas, suicídios, aquilombamentos, transposição de valores e signos religiosos, revoltas individuais ou organizadas. Porém, é durante o século XVIII que surgem os primeiros documentos e discussões jurídicas e administrativas sobre a liberdade e

---

<sup>13</sup> Para Silva (2007) “a sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os 1500, data que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos. Esteve sempre formada por grupos étnico-raciais distintos, com cultura, língua e organização social peculiares, como é o caso dos povos indígenas que por aqui viviam quando da chegada dos portugueses e de outros povos vindos da Europa. Também os escravizados, trazidos compulsoriamente para cá, provinham de diferentes nações e culturas africanas conhecidas por pensamentos, tecnologias, conhecimentos, inclusive acadêmicos, valiosos para toda a humanidade. No entanto, esta diversidade não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes”. Assim, segundo a autora, o Brasil só se descobre enquanto sociedade multicultural quando os grupos excluídos, como os negros e negras, começam a ter visibilidade das suas reações às condições que lhe são impostas pelas relações raciais desiguais.

cidadania dos/as negros/as, frente às ideias imperiais e a economia latifundiária.

Segundo Benedito Cintra (2012) desde o século XVIII há esforços de arcabouços jurídicos que esperavam garantir a liberdade e igualdade aos negros e negras. A independência do Brasil seria um momento propício para isso, porém, o próprio imperador e a elite não estavam interessados e defendiam a escravidão baseados no direito à propriedade. Segundo o autor, antes mesmo da independência documentos já buscavam definir a integração social dos/as negros/as e índios/as. A constituição de 1824, contudo, foi outorgada mantendo intacta a escravidão e as relações intrínsecas a este sistema. As ideias antiescravistas foram derrotadas e seus defensores perseguidos.

Assim como qualquer ato de resistência foi violentamente reprimido, as propostas que afrontavam a concepção de que os/as negros/as eram inferiores e produtos a serem comercializados, não eram aceitas, e seus idealizadores prejudicados/isolados/exilados. A contradição nestas formas de resistência é que suas virtudes foram e continuaram (assim como muitas atuais) sendo vinculadas aos homens brancos liberais e não aos esforços dos próprios povos escravizados. Muito se ouve ainda hoje dizerem que os negros “se deixaram escravizar”, culpabilizando as vítimas pelas atrocidades cometidas pelo Estado e sua sociedade branca dominante, ao mesmo tempo em que denomina aos opressores como os libertários do povo negro no Brasil.

O século dezenove foi marcante por diversos acontecimentos. A organização dos/as negros/as se desenvolve em diversas regiões do país, assim como simpatizantes liberais passam a representar suas ideias em meio às elites. Defensores da monarquia e da república se mobilizam a favor de ações que gradativamente encerrem a escravidão, cada qual de forma semelhante aos seus interesses. É necessário lembrar que o capitalismo emergente na Europa tem por interesse o desenvolvimento econômico mundial, o que não é atendido pelo sistema escravista. A organização e a liberdade dos/as negros/as nos EUA também refletiram no território nacional (CINTRA, 2012).

As revoltas, movimentos e interesses desembocaram nas leis do Sexagenário, do Ventre Livre, e enfim, na Lei Áurea. Porém, os/as negros/as continuaram sendo animalizados/as, inferiorizados/as, e negados/as enquanto mão de obra assalariada. Segundo Fernandes (2007, p.31) “(...) desaparecidas a escravidão e a imperiosa necessidade de organizar o sistema de trabalho com base na mão-de-obra negra, o negro deixou de ser um problema histórico para o ranço e deixou, por conseguinte, de contar em sua aritmética política”. Para o autor a Abolição foi um processo que resignificou os privilégios e interesses

dos brancos, em detrimento da população negra. De acordo com o autor citado anteriormente,

A abolição não afetou, apenas, a situação do escravo. Ela também afetou a situação do “homem livre de cor”. Na verdade, a Abolição constituiu um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o “homem de cor” viu-se duplamente espoliado. Primeiro, porque o ex-agente de trabalho escravo não recebeu nenhuma indenização, garantia ou assistência; segundo, porque se viu, repentinamente, e competição com o branco em ocupações que eram degradadas e repelidas anteriormente, sem ter meios para enfrentar e repelir essa forma mais sutil de despojamento social. (FERNANDES, 2007, p.66).

Contraditoriamente, aos antigos proprietários de escravos foram oferecidas formas de reparação pelo “prejuízo”<sup>14</sup>. Ou seja, “acabada” a escravidão os prejudicados eram os próprios escravizados. Para Fernandes (2007), nestes termos,

(...) a vítima da escravidão foi também vitimada pela crise do sistema escravista de produção. A revolução social da ordem social competitiva iniciou-se e concluiu-se como uma *revolução branca*. Em razão disso, a supremacia branca nunca foi ameaçada pelo abolicionismo. Ao contrário, foi apenas reorganizada em outros termos, em que a competição teve uma consequência terrível – a exclusão, parcial ou total, do ex-agente da mão-de-obra escrava e dos libertos do fluxo vital do crescimento econômico e do desenvolvimento social. (FERNANDES, 2007, pp.85-86).

Este abismo de condições entre negros/as e brancos/as também pode ser percebida no cenário educacional. Às crianças e adultos/as escravizados/as antes mesmo da liberdade já era proibido o ensino formal, como já discutimos na introdução da dissertação. Segundo Pinheiro (2014)

Arrancados de seus territórios, os africanos escravizados foram arrastados para diversos países do mundo e principalmente para o solo brasileiro, onde foram maltratados e açoitados pelos seus senhores, ao longo dos seus séculos, para no fim serem também levados a serem educados forçadamente, sendo-lhes incutidos valores e padrões brancos. Libertos, foram soltos ao destino incerto, jogados à margem da sociedade, das escolas e da academia. (PINHEIRO, 2014, p.24).

Após, se vêem numa sociedade que não os considera gente e, reservando para imigrantes europeus terra e trabalho, a eles destina distância dos centros urbanos e as piores atividades. Segundo Fernandes

---

<sup>14</sup> Segundo Fernandes (2007, p. 296) os ex-senhores de escravos “(...) obtiveram compensações através da política de subsídio oficial da imigração, de medidas de amparo financeiro de emergência e da própria rede de solidariedade particular, que a iniciativa privada podia mobilizar”.

[...] posta, em regra, abaixo dos últimos degraus da economia e da sociedade, a “população negra” via-se excluída do que parecia ser a prosperidade geral, sentindo-se irremediavelmente condenada ao desemprego, a pauperismo, à desorganização social, à vergonha coletiva e à impotência. (FERNANDES, 2007, p.297).

É interessante também perceber que são crescentes as pesquisas que promovem conhecer e representar os abolicionistas negros, participantes ativos destas lutas, num país que considera a liberdade dos negros e negras escravizados uma gentileza da monarquia e da elite branca. As leis abolicionistas, portanto, não contribuíram para melhorar as condições de vida e trabalho dos/as negros/as. A escravidão, que antes sustentava o poder monárquico, deixou alicerçados política e culturalmente teorias de racismo científico que promoveram a imigração de europeus em detrimento da população negra, o que promoveria o progresso deste país. Os negros e negras brasileiros/as foram postos à desvantagem social cotidianamente, desde a infância, precisando constantemente provar a sua capacidade e enfrentando a exclusão social por conta do sistema racista herdado do tráfico negreiro e da escravidão.

Deste modo, sem serem reconhecidos como sujeitos, os afrodescendentes foram jogados à própria sorte, destinados a enfrentar o mundo social e, principalmente, educacional, privilégios criados e legados apenas para os de origem europeia, numa postura de descarte das outras origens étnicas, manifestando um mundo de total irresponsabilidade, discriminação, opressão e exclusão. (PINHEIRO, 2014, pp.24-25)

Negros e negras continuaram resistentes através de revoltas, da intelectualidade, da arte, da política, da poesia, da música, da religião, da culinária, da educação, dos clubes sociais, e das mais variadas manifestações culturais por regiões, ou seja, através de organizações existentes, mas invisibilizadas e discriminadas. O movimento negro, porém, nas últimas décadas tem lutado e conquistado direitos básicos de reparação nas diferentes esferas da sociedade e na construção de novas relações etnicorraciais no Brasil e no mundo. Fernandes (2007), refletindo sobre o movimento negro na primeira metade do século XX, lembra sobre a desonestidade de brancos/as para manter seus privilégios e da liberação dos/as negros/as através das suas tomadas de posições. Segundo o autor

(...) os brancos mais esclarecidos explicavam a suposta seleção demográfica negativa do negro através de sua incapacidade para se ajustar a planalto e às condições de vida impostas por uma sociedade urbano-industrial. Doutro lado, os brancos eximiam-se de qualquer responsabilidade pela situação desumana existente no “meio negro”, fazendo largo uso, consciente e inconsciente, de um rico estoque de estereótipos negativos, pelos quais pensavam explicar suas taxas anormais de miséria, de desemprego, de mães

solteiras, de menores abandonados, de alcoolismo, de prostituição, de rufianismo, vagabundagem e criminalidade etc. Por se sobrepôr a uma pressão psicológica externa tão cerrada, libertando-se ao mesmo tempo dos efeitos inibidores da estigmatização e do monopólio da liderança intelectual ou política dos brancos, aquela ótica possuía um calibre revolucionário intrínseco. Pois trazia consigo uma dupla liberação: diante da ideologia racial dominante e diante da tutela do branco. E definia uma única proposição política: a conquista (e não a concessão) da liberdade e da igualdade pelo próprio negro, por meio de sua auto-afirmação individual e coletiva da sociedade nacional. (FERNANDES, 2007, pp.298-299).

Por sua vez, o Estatuto da Igualdade Racial, como resultado de resistência e luta política e cultural, alterando a legislação que vinha se modificando de forma superficial desde 1985, atende às demandas do movimento negro por uma legislação antirracista. O estatuto tem caráter “reparatório, compensatório e promotor de direitos” (CINTRA, 2012, p. 43). A partir do estatuto que reconhece a militância negra agregou-se qualidade às disposições legais na criminalização e penalização do racismo, nas políticas de atendimento às comunidades tradicionais, nas ações afirmativas assim como na promoção de campanhas nacionais e acordos internacionais. O estatuto ressalta o papel do Estado no histórico escravocrata e na sua responsabilidade integral de reparação para com a população negra, percorrendo as próximas gerações para a superação do racismo. A população negra, nas palavras de Cintra (2012), adquire status jurídico.

O Estatuto trata dos direitos fundamentais, que deveriam ser exercidos, segundo a Constituição Federal de 1989, por todos os cidadãos e cidadãs, mas não o são devido ao sistema racista que permeia as relações e práticas sociais como saúde, educação, cultura, religião, mercado de trabalho, justiça, segurança, moradia, participação política e atuação na administração pública.

O Estatuto da Igualdade Racial reforça a necessidade de, através da educação e da mídia, desconstruir a imagem de uma nação construída por brancos/as. O texto, ainda, clama pelo apoio e luta da população negra e dá atenção especial às mulheres negras. O estatuto reconhece também que sua constituição não esgota o debate e a problemática e que são necessários programas, ações e planejamentos na construção de uma sociedade antirracista. A Lei 10.639/2003 é uma das conquistas do movimento negro no Brasil na esfera educacional. Todas as crianças, negras ou não-negras, têm o direito, e a sociedade o dever, de estudar, compreender e ensinar a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Para Pinheiro<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> A autora distingue “(...) branquidade de branquitude, associando a ideia de branquidade com a negação da importância do conceito político de raça e a idade da branquitude com a aceitação da importância do conceito político de raça” (PINHEIRO, 2014, p.111).

A partir da implementação da lei 10639/2003 e com as discussões e debates em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, certamente os brancos devem perceber que os privilégios já passam a sofrer significativas alterações. Esta implementação coloca e aponta para uma questão que se queria adormecida e esquecida. O espelho da branquidade é definitivamente quebrado. O silêncio é oficialmente rompido. (PINHEIRO, 2014, p.117)

Mesmo a partir dos artigos dispostos na Lei 7716/1989<sup>16</sup>, podemos elencar inúmeras práticas que infringem a Constituição Federal e os Direitos Humanos da população negra. Mesmo com os séculos de resistência, a desconstrução científica do conceito de raça e as conquistas do Movimento Negro, o racismo é uma estrutura institucionalizada no Brasil.

Seria ingênuo afirmar que há de fato punição contra o racismo quando ele está presente nas relações familiares, nas instituições escolares e religiosas, nas empresas privadas e públicas, na mídia, na estrutura governamental, na teledramaturgia, na imprensa e, em destaque, nas ações policiais. Se há punição, poderíamos dizer que ela é avessa. Há punição e genocídio à população negra, pelo fato de ser negra.

O racismo está presente no silenciamento e na invisibilidade negra, no embranquecimento das virtudes e sabedorias africanas e afrobrasileiras, na estigmatização das crianças negras nos espaços escolares, nas especulações sobre a efetividade das políticas afirmativas, na agressão à saúde mental dos homens e mulheres negros, na deturpação e vulgarização da Lei 10.639/003, na ridicularização e hipersexualização da beleza negra, nas agressões das redes sociais, do jornalismo sensacionalista e conservador, nas piadas discriminatórias, nas agressões policiais, na segregação e prejudicação socioambiental, e, ainda, no desrespeito ao protagonismo e ao lugar de fala do movimento negro. Assim,

A história mostra-nos, através do racismo, do preconceito e da indiferença face aos diferentes, a facilidade com que se silencia e vai se desumanizando o “diferente” ou “inferior” sem que haja uma percepção dos mesmos e de maneira o alargamento da desresponsabilidade da hegemonia branca. Mesmo com a presença visível do sujeito diferente, a hegemonia branca tende sempre a acreditar que este não é sujeito moral como “eles”, e assim toda crueldade pode ser cometida. A violência a que o negro no Brasil sempre esteve submetido não é apenas a da força bruta. (PINHEIRO, 2014, p.47).

Portanto, o objetivo de dominação racial histórico no Brasil continua o mesmo, contudo, as formas e instrumentos pelos quais se reproduz se modifica ou adequa, mantendo o lugar do negro na sociedade brasileira. Neste sentido agem as representações negativas sobre

---

<sup>16</sup> “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. (BRASIL, 1989).

estes grupos, reproduzindo discriminação racial através da exclusão social, econômica e jurídica. A Escola, enquanto instituição conservadora, é um espaço predominante para a manutenção da exclusão racial no Brasil. E é neste sentido que há necessidade de um movimento antirracista que promova uma reeducação de relações etnicorraciais nos sistemas de ensino brasileiro.

Tendo por objetivo compreender as representações reproduzidas por crianças pobres e negras e contribuir para uma reeducação etnicorracial, também observamos no levantamento bibliográfico desta pesquisa a escassez de abordagem sobre a concepção de infância negra no Brasil, surgindo a necessidade de fazer este recorte. Afinal, hegemonicamente as pesquisas se referem à infância a partir de aportes teóricos que reproduzem a perspectiva do “colonizador” de uma infância branca e elitizada, ou seja, que não traduz a realidade massiva das crianças brasileiras.

Marino (2008), por sua vez, preocupou-se em fazer este recorte, analisando as condições das crianças pobres e negras que são historicamente desprivilegiadas em relação às crianças não-pobres e não-negras, e, portanto, merecem atenção especial de sua condição infantil. Segundo Marino (2008 *apud* Farias 2005) “*o moleque ou a moleca era chamada a criança negra da mesma idade do sinhozinho ou da sinhazinha, que, doada aos filhos das grandes senhoras, tinha a função de lhes fazer companhia*” (p.30).

Marino ainda faz uma abordagem sobre a história da infância pobre e negra no Brasil:

Dos três aos sete anos de idade a criança negra teria que reconhecer sua condição social de escravo através de um processo iniciação aos comportamentos sociais. Aos sete anos, então, ela deixava a infância para ser explorado de fato como escravo. Neste sistema escravocrata a “família negra” não poderia se constituir, ela era fragmentada, os filhos eram afastados de seus pais. A maternidade da mulher branca pobre não deferia muito da miséria do negro, a não ser pela condição de liberdade. As mulheres nestas condições lutavam pela vida de seus filhos dentro de suas condições. No entanto era comum acontecer o fato de muitas crianças serem entregues aos cuidados de outra pessoa ou abandonadas à sorte das ruas. Com o passar dos anos, o abandono de crianças se tornou uma triste realidade, que aumentava consideravelmente. (MARINO, 2008, PP. 30-31).

Por sua vez, a história da pobreza no Brasil está intimamente relacionada às relações raciais que aqui se produziram (LOPES, 2008). Não é preciso estarmos muito atentos para perceber a violência racial intrínseca à sociedade brasileira. Ela constitui a história do Brasil e ainda rege as relações etnicorraciais em todas as instâncias da nossa sociedade. Para Fernandes (2007)

A estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da

riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o “trabalho negro”. (FERNANDES, 2007, p. 90).

Também constitucionalmente na história da República Brasileira a população negra tem sido marginalizada. As representações negativas e culpabilizadoras da população negra de hoje ainda têm como argumento de defesa a Lei Áurea, que preocupou-se em reparar aos danos dos latifundiários escravagistas, mas não ao povo que havia escravizado, deslocando-o da servidão para a miséria (WERNECK, 2012). A história das crianças pobres e negras é produto do sistema racial que se instaurou no Brasil com a escravidão.

Até o século XVII a educação das crianças deveria ser preservada pela família (SILVA; ALVES; SANCEURO, 2009), a partir de uma tradição branca e ocidental. Gradativamente desenvolveu-se o interesse pelas crianças e alguns dos fatores que levaram a esta mudança foram a utilização das mulheres enquanto mão de obra fabril e as transformações significativas da estrutura familiar. Isso, atrelado ao abandono infantil, fez com que surgissem instituições de abrigo aos menores<sup>17</sup>.

No Brasil a maioria das crianças abrigadas por estas instituições eram pobres, negras e bastardas. As crianças escravas entregues aos abrigos eram devolvidas aos seus donos, mediante pagamento das despesas, pois eram vistas como objetos a serem comercializados e escravizados.

As crianças escravizadas eram proibidas de frequentar a escola (BRASIL, 1854). Quando isso passou a ocorrer, na transição entre os séculos XIX e XX, as poucas crianças negras que frequentavam escolas públicas enfrentavam práticas e relações racistas e excludentes. Alguns quilombos, como ato de resistência e luta, organizavam pequenas salas de aula no seu refúgio. As condições das crianças negras e pobres hoje ainda são herdadas deste período.

Aos poucos as crianças negras começaram a ocupar as cadeiras do sistema público de ensino, mas sempre exacerbadamente punidas, discriminadas, maltratadas, mais uma vez,

---

<sup>17</sup> Teixeira (2016), no texto *“De menor a criança: menoridade negra, infância branca e genocídio”*, mostra através da análise de reportagens da imprensa e mídia brasileira que as perspectivas que contemplam os direitos da criança e do adolescente no Brasil convivem com outro paradigma: o da menoridade, visto a partir de uma lógica hierárquica e racial. Segundo o autor constata-se *“a coexistência de uma infância branca e uma menoridade negra”*. Historicamente no Brasil as instituições ditas de proteção e tutela de crianças em vulnerabilidade social produziram a representação estigmatizada da menoridade negra, tida como inferior à infância branca. Dentre estas instituições a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, primeiro ano da ditadura civil-militar, com a justificativa de educar crianças e adolescentes em *situação irregular* através da internação estatal, para TEIXEIRA (2016) pode ser comparada à **Lei do Ventre Livre** que *“libertava”, mas mantinha a criança negra sob a custódia do antigo senhor até a maioridade*”.

física e simbolicamente. Simbolicamente de forma que a Escola, enquanto instituição social conservadora, reproduz os valores e interesses da classe/grupo dominante, perpetuando valores racistas que ignoram a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a importância da representatividade, da desconstrução, de ações e programas de reparação para com negros e negras (CINTRA, 2012), da problematização das relações étnicas no Brasil, ou seja, de uma reeducação etnicorracial.

## **2.2 Contribuições para uma educação antirracista**

Ainda hoje os meninos e meninas negras, maioria nos bancos de escolas públicas brasileiras são desacreditados/as e punidos/as severamente em relação às crianças brancas. Além de não terem reconhecida a sua História e ancestralidade essas crianças são expostas a concepções racistas de mundo, que, através de gestos, olhares, currículos e comportamentos cotidianos as fazem acreditar que são incapazes e inferiores, prejudicando suas perspectivas de mundo e futuro (ZIVIANI, 2012).

Para apontar outra perspectiva de sociedade e história, tratamos de refletir histórica e sociologicamente sobre as estruturas sociais que excluem a população pobre e negra, de forma a manter o status quo e os interesses dos grupos e classes dominantes. Como proposta de promoção da igualdade racial problematizamos também perspectivas para uma educação de relações etnicorraciais positivas, enquanto relações que rompam com a reprodução de representações estigmatizadas e inferiorizantes das crianças negras e desenvolvam o afeto, a autoestima e posturas antirracistas no espaço escolar <sup>18</sup>.

A Lei 10.639/2003 adiciona à Lei de Diretrizes e Bases da Educação a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de ensino básico. A lei têm por objetivo atender às reivindicações de retratação, reconhecimento e valorização da população negra, garantindo o direito à educação e desconstruindo discursos racistas que legitimam a exclusão social e disseminam estereótipos e representações racistas e preconceituosas. Silva (2012) problematiza que a lei é dirigida a todos/as os/as brasileiros/as, na tentativa de transformar as práticas cotidianas e cidadãs, assim como reparar as condições históricas de marginalização social da população negra.

---

<sup>18</sup>Aqui fazendo referência às perspectivas de Ziviani (2012) e Silva (2007), que serão abordadas no final do primeiro capítulo dessa pesquisa.

Por sua vez, a Lei 11.645/2008 adiciona à discussão anterior a História e Cultura Indígena, que obriga o estudo da formação da sociedade brasileira, dos povos negro e indígena no Brasil, e a valorização de práticas de respeito e diversidade cultural. Ambas as leis obrigam o ensino das temáticas em todo o currículo escolar, ao longo do ano, mas especialmente nas disciplinas de Artes, História e Literatura. Porém, é importante ressaltar a discussão de que uma lei que abrigue as duas temáticas pode vulgarizar suas especificidades, de etnias, culturas, problemáticas diferentes.

Os textos que constituem as leis também exigem a cooperação entre os poderes nacionais, estaduais e municipais, nos esforços de políticas, ações e avaliações que contribuam para o desenvolvimento da igualdade racial, nas universidades, nos currículos de diferentes cursos, na formação de profissionais e professores/as, nas escolas, nos fóruns e na administração de suas regiões competentes de acordo com as leis aqui discutidas.

As leis 10639/003 e 11645/008, portanto, são fruto da resistência de séculos e das lutas organizadas dos excluídos e de seus movimentos sociais. É uma conquista recente e extremamente necessária na construção de uma sociedade que promova o respeito à diversidade cultural e sua realidade pluriétnica e o direito à igualdade racial, às condições fundamentais dignas e à representatividade. Quando a maioria das crianças presentes nas escolas brasileiras é negra há urgência que professores/as, equipes diretivas, e comunidades escolares transformem suas práticas e concepções etnicorraciais. A conduta, os gestos, olhares e perspectivas destes atores necessitam de uma concepção antirracista.

Enquanto pesquisadoras da área acreditamos que estas transformações nos diferentes espaços andam a passos lentos, porém emergentes. A história escravocrata do país é recente e longa. Porém, isso não deve mais justificar a persistência do racismo que se institucionalizou no Brasil. A população branca precisa reconhecer seus privilégios históricos e, assim como os negros e índios, tem direito à verdade histórica, que não é a que tem sido majoritariamente contada. Muitos/as profissionais da educação têm atendido superficialmente ou folcloricamente às leis, de forma a reproduzir estereótipos e discriminações mantidas por termos e expressões politicamente corretas. Muitos/as destes/as, também, usam como argumento a falta de material didático e de apoio.

Por outro lado, muito se tem problematizado devido às lutas dos movimentos negros, à intelectualidade negra e sua crescente produção na área. Já vemos escolas e professores/as empenhados com a educação etnicorracial, de forma a atender e reparar a existência e vida de crianças negras, mas ao mesmo tempo perceber isso como uma necessidade das crianças

brancas. Pois, como colocado por Silva (2012), não se trata de substituir o foco da história eurocentrista, mas de prezar pela diversidade étnica no Brasil.

Assim, a medida que crianças negras e não-negras reconhecem na História do Brasil a contribuição da cultura, luta e intelectualidade negra, e compreendem a lógica estrutural da sociedade racista, o privilégio de uns aos custos da exploração de outros, uma sociedade igualitária e justa nas suas identidades multicultural e pluriétnica pode ser construída.

A partir das discussões de Bourdieu (2012), Munanga (2005) e Chartier (2004), compreendemos como se reproduzem as estruturas sociais tendo como instrumento as representações que permeiam as práticas e discursos de agentes e grupos sociais. A partir destas bases teóricas compreendemos que as representações sobre raça são reproduzidas e socializadas nas relações sociais de forma negativa e marginalizada, como estratégia de manter a exclusão racial no Brasil, privilegiando simbólica e materialmente os grupos dominantes não-pobres e não-negros. Desta forma, estas representações são incorporadas pelos atores pobres e negros, condicionando o habitus<sup>19</sup> destes grupos e, conseqüentemente, suas perspectivas de si, do mundo e do futuro.

Chimamanda Adichie (2009) fala sobre os perigos de uma única história, que dá limites ao conhecimento do indivíduo e suas perspectivas de mundo, geralmente banhadas de preconceitos históricos veiculados pela mídia (a marginalização das periferias), pela família (o racismo e o machismo), pelos brinquedos (acessórios de medicina, armas, maquiagens), pelos desenhos animados (Barbie), pela indústria cinematográfica (A princesa e o Sapo) e por grande parte dos/as educadores/as (livro didático), que, muitas vezes, utilizam destes últimos recursos nos seus planejamentos. Adichie explica sua perspectiva através de sua própria experiência:

após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2009, p.2).

A questão problematizada por Adichie contribui para esta pesquisa ao discutir a

---

<sup>19</sup> Segundo Bourdieu (1990, p.98) “o habitus, como sistema de disposições para a prática, é um fundamento objetivo de condutas regulares, logo, da regularidade das condutas, e, se é possível prever as práticas (...), é porque o habitus faz com que os agentes comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias”.

legitimação de saberes excludentes e discriminatórios que se produzem nos espaços de poder e a desqualificação de grupos e agentes sociais a partir de argumentos de cunho racista, questão emergente na produção do espaço escolar. Sobre a desvalorização étnica temos que nossas escolas ainda estão pintadas de branco, sendo o silêncio, a violência e opressão escancarada sobre a identidade negra. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista.

No livro *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03* observa-se

(...) ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e rerepresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. (BRASIL, 2005: p. 110)

Vemos, portanto, que nos diferentes meios de informação continuam-se “produzindo e re-produzindo” representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os/as excluídos/as e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando a desigualdade social e racial e os estereótipos intrínsecos a mesma. A nigeriana Chimamanda ainda contribui dizendo que

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como é contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2009, p.3)

Assim, tendo que o ensino de história hegemônico e os discursos escolares negam a história e cultura do negro e pobre, compartilhamos com Chimamanda a ideia de que

elementos de identidade e representatividade na educação são necessários para ter a si enquanto sujeito construtor da própria história. São, ainda, elementos constituintes na luta por direitos humanos, como deveriam ser do cotidiano escolar e do ensino de História. Porém, embora perante a Lei 10639/003 o currículo escolar tenha a obrigatoriedade da abordagem do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a realidade preponderante encontrada nas escolas ainda é outra.

Petronilha Silva (2007) soma a esta discussão ao tratar do aprendizado sobre identidade e diversidade, assim como do comportamento e representação de si e do outro, focalizando na realidade brasileira e da população negra.

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p.491).

A própria projeção de que ela abandonará a escola influencia o fato, como uma representação excludente, que é introjetado pelos atores sociais previamente excluídos.

Segundo Petronilha Silva

(...) os que se deixam assimilar por essas idéias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étnico-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais. (SILVA, 2007, p.492)

Neste contexto, educar para a diversidade exige posicionamento político, que se concebe na fala, no gesto, no olhar, enquanto discurso e produção de representações sociais no contato com o outro e seu lugar, pois “é no convívio com o outro que as relações se dão e de acordo com o direcionamento pedagógico que estas questões recebam os resultados serão positivos ou negativos” (CAVALHEIRO, 2014, p.1089). No que toca, portanto, a perspectiva de mundo dos atores sociais, constituídas durante a infância, Cavalheiro argumenta que:

(...) quando uma criança não se vê contemplada positivamente nas falas, nas atitudes ou gestos do professor ela percebe uma intencionalidade nestas

ações e desta forma, quando o professor apresenta materiais que não contemplam suas características fenotípicas; quando a princesa das histórias infantis, sinônimo de beleza estética, nunca é parecida com ela; quando os heróis nunca se aproximam das características que lhe são próprias ou de sua família, esta criança formará conceitos negativos sobre sua identidade e pertencimentos; passará a construir uma auto imagem negativa, pois sua identidade não faz parte do mundo escolar e conseqüentemente terá seu potencial comprometido pelo sentimento de não adequação social e inferiorização diante do que é diferente. (CAVALHEIRO, 2014, p. 1087).

Dessa forma, as atitudes e narrativas de professores e professoras, enquanto atores sociais que hierarquicamente prevalecem nas estruturas no espaço escolar, também podem ser pensadas como reprodutoras de representações que condicionam as perspectivas de si e do mundo dos/as alunos/as. Da mesma forma, podemos refletir sobre como professores/as tem abordado a História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas. A própria dificuldade muitas vezes expressa por estes profissionais na abordagem dos temas, deixam clara a confusão entre discursos de igualdade ou de diversidade. A partir da obrigatoriedade posta pela Lei 10.539/003 muitas vezes percebemos a reprodução de representações reducionistas e folclorizadas do negro no ensino de História, devido ao seu despreparo e a resistência dos/as alunos/as.

De fato, não é fácil aos nossos professores abordarem em sala de aula as diferentes práticas, representações, simbologias e expressões culturais negras (principalmente as religiosas), alusivas aos africanismos reinventados no Brasil. As reações dos próprios alunos costumam ser repressivas em formas de piadas, jargões e represálias que são lançadas sobre a cultura afro-brasileira variando apenas em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo, repressivo e disciplinador que impôs estigmas de marginalidade, inferioridade e nocividade às práticas alusivas ao *ser negro*. Na verdade, quando os alunos agem dessa forma, estão se negando a identificar-se com o tipo de negro que costuma ser representado nas aulas: o ser escravo; o ser submisso; o ser inferiorizado etc. (GOMES, 2011, p.4)

Para que haja, de fato, um ensino comprometido com a valorização etnicorracial, não seria necessário atentar para a produção histórica de exclusão sociorracial? Segundo Gomes (2011) é possível identificar nas aulas de História as representações históricas de submissão e inferiorização do negro, tanto a folclorização quanto a historiografia tradicional (e mesmo aquelas que tentaram não o ser) foram reducionistas. A primeira ao determinar espaços de dança, religião e culinária aos negros e negras, a segunda ao dedicar-se ao estudo da escravidão, como única história deste grupo. Assim,

Como se deduz, não há a presença do homem negro, mas sim a exaltação do

que se entendia então por cultura negra como sinônimo de popular e folclórico, dando conseqüentemente maior visibilidade ao negro tomado como espécie de autenticidade nacional de brasilidade. (PEREIRA, 2011, p. 282).

Para Pereira (2011), portanto, quando se pensa estar produzindo discursos anti-racistas, portanto, professores e professoras estão reforçando estereótipos e estigmas racistas no meio escolar. O reducionismo, tanto através da folclorização quanto através da historiografia conservadora nega aos negros e negras na História o meio científico e os movimentos de resistência, que estiveram presentes, mas silenciados. Enquanto educadores/as, estes discursos necessitam ser desmistificados e reconstruídos.

Como educadores, como professores de História, devemos criar espaços em sala de aula para que se discuta a situação dos afro-brasileiros na atualidade, mas, acima de tudo, desmistificar os estigmas negativos e mostrar a pluralidade de lugares sociais, de identidades e sensibilidades que a própria população afro-brasileira constrói para si. (GOMES, 2011, p. 7).

Contemplando a lei 10.639/003 seria possível, então, desmistificar e produzir, com os/as educandos/as, outra História, composta por discursos não silenciadores e que respeitem a diversidade multicultural. Aqui reforçamos, portanto, a necessidade de historicizar os discursos, conceitos e representações etnicorraciais na formação dos atores sociais em todos os níveis de ensino, assim como nos meios de convivência social em geral, “o que nos possibilita embasamentos favoráveis ao redimensionamento epistemológico dessa área do saber” (GOMES, 2011, p. 8).

Acreditamos, contudo, que continuam se “produzindo e re-produzindo” representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os excluídos e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando as exclusões social e racial e os estereótipos intrínsecos às mesmas. Assim, enquanto o ensino de História nega o protagonismo destes grupos e o processo histórico de exclusão, os grupos pobres e negros têm suas condições de existência legitimadas pelas representações sociais e discursos excludentes.

É nesta perspectiva que nos baseamos para refletir sobre a exclusão sociorracial e reprodução histórica destas condições. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista. Entretanto, temos que os grupos excluídos constroem também saber histórico. A história é um discurso que está sendo disputado pelos grupos

envolvidos e as representações dadas a partir dela são negociadas com os critérios dos “outros”. Ou seja, as representações e identidades se constroem em conflito, também conflitos de valores e hierarquização entre os subgrupos.

Propomo-nos então, a problematizar a manutenção das representações hegemônicas e excludentes através do ensino primário, no que envolve os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, nos dedicamos a levantar perspectivas teóricas sobre a imersão dos conservadorismos da História na formação dos atores sociais através da reprodução de representações excludentes. Como aborda Gomes

(...) conhecer as representações sociais sobre a cultura afro-brasileira que os docentes fazem emergir no cotidiano escolar a partir de seus discursos e práticas pedagógicas possibilita não só novas problematizações, mas também a busca de fundamentos científicos para a resignificação desses discursos, dessas representações, da memória e da identidade negra, socializando essas informações. (GOMES, 2012, p. 8).

Retornando, assim, aos questionamentos propostos sobre a capacidade de se produzir no espaço escolar outra realidade que não a que consente com o interesse dos grupos dominantes, não-pobres e não-negros, lançamos mão das discussões de Roger Chartier (2011) que, em diálogo com Pierre Bourdieu, diz que embora as representações excludentes (e racistas, acrescentamos) sejam dominantes e naturalizadas, a partir do momento que são produzidas historicamente por conflitos e relações de poder, elas podem ser modificadas.

Assim, nos voltamos para uma educação etnicorracial, para pobres e negros/as, refletindo sobre a possibilidade de um ensino de história que dialogue com a realidade e as perspectivas de crianças negras, e desconstrua as concepções de privilégios para a criança branca. Ou seja, ansiamos por um ensino de História que priorize a verdade histórica, a diversidade e uma educação antirracista.

Para Ziviani, mulher negra, professora e alfabetizadora, a construção da identidade étnica se dá no conflito de diferenças entre si e o outro, ou seja, no convívio social. A fala, também é construída socialmente e, assim, as contradições e conflitos de raça e classe estão expostos e representados na mesma. Segundo Ziviani “no contexto dessa socialização a criança se percebe e se identifica como sendo parte de um determinado grupo social” (2012, p.54).

Nestes termos, Ziviani (2012) discute a construção histórica da identidade étnica e dos estigmas relacionados a ela, que se expressam na fala; a discriminação sociorracial e, igualmente, sua transformação, na projeção de um presente e futuro positivos às crianças

negras, especialmente no cotidiano escolar. Para a autora o reconhecimento histórico do indivíduo negro contempla sua identidade e dignidade humana.

Ziviani também toca na influência da mediação do professor sobre a identidade da criança negra, em especial no período em que se constitui a linguagem social do indivíduo, relacionando-a à alta taxa de evasão escolar durante o segundo ciclo do ensino fundamental. A criança negra, desvalorizada etnicamente, portanto, tem maiores possibilidades de abandonar a escola, à medida que é excluída e representada de formas negativas também nestes meios.

Para Souza,

Para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial. A espontaneidade lhe é um direito negado, não lhe cabe simplesmente ser – há que estar alerta. Não tanto para agir, mas sobretudo para evitar situações em que seja obrigado a fazê-lo abertamente. (SOUZA, 1983, p. 27).

Partindo destes pressupostos, o capítulo a seguir aborda perspectivas metodológicas para investigações com crianças e contextualiza o público participante desta pesquisa.

O tema desta pesquisa, por sua vez, relaciona pobreza e raça contrariando o discurso hegemônico brasileiro de democracia racial e igualdade que mantém o racismo e as condições da população negra e culpando à própria vítima de injustiça e marginalização social. A manutenção do discurso hegemônico é feita também na negação do processo identitário a esses grupos, que se dá na valorização diária de sua cultura, história e patrimônio, que têm sido silenciados, assim como através das políticas públicas afirmativas. Negar estas práticas é, portanto, a própria forma de manter a exclusão e injustiça sociorracial históricas, com raízes num passado recente de projetos e propostas baseadas no racismo científico e é o que tem sido feito pelos sistemas de ensino brasileiros.

Para Pereira (1987), que se dedicou a compreender as relações etnicorraciais de identidade e formação da criança negra, há uma tendência histórica a minimizar as identidades parciais (sexual, etária, temporal, espacial, classe, grupo, etnia) para corresponder aos interesses nacionais. Porém, a partir das discussões sobre seletividade e exclusão social, acreditamos que os interesses nacionais correspondem aos objetivos dos grupos dominantes, e que se desenvolvem e são compartilhados pelos demais nas relações sociais. Nesta socialização, como já discutimos, interferem as agências e instituições sociais, onde a Escola, para Pereira (1987) constitui uma agência nuclear que é seletiva por classe e raça, abandonando institucionalmente as crianças vulneráveis socialmente e reproduzindo os estigmas da população negra.

Ou seja, hegemonicamente a população negra tem sido banida de si mesma<sup>20</sup>. A Lei 10639/003, em contrapartida, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira “no âmbito de todo currículo escolar” (BRASIL, 2003). Nestes termos, são necessários currículos “que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira” (ZUBARAN & SILVA, 2012, p.134).

A criança branca, no que lhe diz respeito, é também prejudicada pela Escola conservadora. E aqui propomos pensar em dois sentidos. Ziviani (2012) ao pensar os estigmas da criança negra, também faz uma reflexão sobre as crianças brancas nas escolas de periferia. Uma das abordagens que apresenta é sobre a visão pessimista da Escola seletiva (sobre a qual refletimos ao tratar sobre exclusão social) e o modelo de família burguês imposto às crianças brancas e que muitas das mesmas não atendem.

Sobre o tema principal do seu estudo, Ziviani (2012) defende uma educação etnicorracial também para as crianças não-negras, como forma de desconstruir suas perspectivas de privilégios perante as crianças negras. Assim, ao mesmo que crianças brancas sejam encorajadas a almejar e defender condições dignas de educação, saúde, moradia, etc, a elas também pertence o direito e o dever a uma sociedade antirracista e à verdade histórica.

Identificado teoricamente os grupos excluídos que compõem esta pesquisa, e sua condição histórica nas estruturas sociais e raciais, expomos no próximo capítulo uma breve revisão sobre a história da comunidade atendida pela Escola Alcides Barcelos, que protagoniza este estudo, assim como refletimos sobre as formas possíveis do trabalho investigativo com crianças e sobre a sociologia disposicionalista enquanto uma proposta para a fase analítica.

---

<sup>20</sup> O curta-metragem “O Papel e o Mar” é uma narrativa “de aproximadamente 14 minutos de duração, dirigida por Luiz Antônio Pilar, que trata de um encontro fictício, porém histórico e representativo. O filme apresenta um diálogo imaginário entre Carolina e João, personagens que retratam Carolina Maria de Jesus, escritora, e João Cândido, o Almirante Negro – pessoas reais da história. Ele, figura central da Revolta da Chibata, movimento de resistência negra na Marinha Brasileira, interpretado pelo ator e diretor de cinema Zózimo Bulbul. Ela, catadora de lixo, mãe solteira e escritora, descoberta pela crítica literária entre as poucas possibilidades materiais disponibilizadas pela Favela do Canindé, na cidade de São Paulo, interpretada por Dirce Thomas” (OLIVEIRA, 2014). Ainda no início do curta o personagem de João Cândido questiona de que adiantaram seus esforços se ele foi banido de si mesmo, fazendo referência à sua expulsão da Marinha e o fato de ter passado o resto da vida perseguido pelo polícia e sem oportunidades de trabalho. Aqui, nos referimos ao fato de a História hegemônica negar à população afro-brasileira sua própria história, como forma de conservar a exclusão social e racial deste grupo, usando como inspiração a expressão do personagem no curta.

### **3. REPRESENTAÇÕES EXCLUDENTES DE CRIANÇAS POBRES E NEGRAS**

Neste capítulo identificamos o contexto histórico da comunidade do Bairro Getúlio Vargas, onde se situa a Escola Estadual de Ensino Fundamental Alcides Barcelos, que disponibilizou o espaço para o desenvolvimento desta pesquisa. Aproveitamos também para lançar possibilidades metodológicas de investigação com crianças – apostando em atividades pedagógicas como contação de histórias infantis e conversação – e análise de suas representações exposta nas falas – tendo como modelo a sociologia disposicionalista.

#### **3.1 O Bairro Getúlio Vargas e a Escola Alcides Barcelos<sup>21 22</sup>**

Eduard Said (2011) auxilia nesta pesquisa apontando que a literatura tem como contribuir com a história ao mostrar que a produção na Europa do século XVIII, por exemplo, era a história das elites daquele continente, e que a América Latina (caso da região de nosso estudo) foi sempre, às vezes nas entrelinhas, identificada como colônia e fonte de riqueza para aqueles onde seus povos bárbaros e selvagens, pagãos e incultos, mereciam a dominação e a exploração.

Sobre isso podemos pensar a própria cidade de Rio Grande onde percebemos uma história de conflitos entre os colonizadores açorianos e espanhóis pela posse das terras e destes com os grupos oprimidos e explorados (pobres, índios e negros) identificando uma distribuição desigual da riqueza, concentrada nas mãos de uma minoria e desfavorecendo a massa popular. Esta minoria apropriou-se, ao longo da história do Rio Grande, não apenas das terras e do fruto do trabalho nas mesmas, assim como dos espaços de poder.

Segundo Rodrigues, Machado e Aguirre (2015), embora as representações hegemônicas sobre a história da cidade do Rio Grande estejam relacionadas à bravura dos açorianos, o que se percebe na historiografia é a negação de diferentes etnias na constituição dessa região, desde a sua ocupação no século XVIII. Para os autores, enquanto os espanhóis e portugueses disputavam o domínio do território geograficamente estratégico, exploravam os grupos pobres trazidos para povoar a região, assim como escravizavam populações indígenas locais e africanos deslocados a força para o Brasil.

O Bairro Getúlio Vargas e as crianças que estudam e vivem aos arredores da Escola

---

<sup>21</sup> O termo de consentimento livre e esclarecido de participação da escola consta no Anexo I (Item A).

<sup>22</sup> Os registros fotográficos da escola constam no Anexo III (Item A).

Alcides Barcelos são o retrato deste processo histórico. Gandra (2000), analisando as representações de classes sobre o BGV identifica que a formação do bairro está intimamente ligada aos interesses empresariais do Porto de Rio Grande. Segundo o autor, o bairro foi um projeto contíguo ao Porto de Rio Grande que, na primeira década do século XX, era administrado por uma companhia francesa. Dentre os projetos desta companhia o atual Bairro BGV (ou Vila dos Cedros) deveria atrair às classes altas da cidade.

Contudo, a medida que foram se instalando indústrias nesta região as camadas pobres foram ocupando terrenos nesta área que, até então, pertencia à Marinha. As famílias, buscando um lugar para viver e se sustentar, construíram suas casas sem aparato estatal no desenvolvimento de infraestrutura básica, ou seja, viviam sem energia elétrica e saneamento básico (como se mantém algumas áreas do bairro atualmente). Segundo Gandra (2000, p.77) o BGV “(...) era o bairro que crescia à noite” em função da proibição das construções e também da jornada de trabalho diurno dos/as moradores/as.

Para Davis (2006)

Os pobres urbanos têm de resolver uma equação complexa ao tentar otimizar o custo habitacional, a garantia da posse, a qualidade do abrigo, a distância do trabalho e, por vezes, a própria segurança. Para alguns, como muitos moradores de rua, a localização próxima ao trabalho – digamos, em uma feira livre ou estação de trem – é ainda mais importante que o teto. Para outros, o terreno gratuito, ou quase isso, compensa viagens épicas da periferia para o trabalho no centro. E para todos a pior situação é um local ruim e caro sem serviços públicos nem garantia de posse. (DAVIS, 2006, p.39).

A estas condições, podemos somar a exclusão racial que é percebida na marginalização socioambiental da população afro-brasileira na cidade do Rio Grande. Segundo Torres (2008), ao longo da formação da cidade de Rio Grande, que era uma região de relevância econômica,

(..) nas tarefas urbanas de prestação de serviços aos senhores, ou alugados para atividades gerais para o público, a presença negra é constante em diferentes modalidades de trabalho na Vila do Rio Grande. As atividades ligadas ao porto, carregamento e descarregamento das mercadorias das embarcações, também contavam com a presença do escravo negro. A participação da mão-de-obra dos escravos nas atividades urbanas e domésticas não era ocasional, mas intensa em Rio Grande. Senhores de escravos alugavam os seus escravos a outros senhores ou comerciantes para um amplo espectro de atividades. Os escravos de aluguel eram presença comum nas vilas ou cidades do Brasil.(TORRES, 2008, p. 105).

Assim, já no século XX, à medida que as funções no Porto e nas indústrias eram desenvolvidas por diárias (GANDRA, 2000, p.77) e se caracterizavam por trabalhos braçais e avulsos, a população negra invisibilizada pelas políticas estatais, recorria a estas condições de sustento e trabalho. Nas palavras de Torres (2008, p.114) “(...) modificar práticas sociais de perspectiva senhorial fundadas na escravidão foi um processo lento e um desafio ainda não concluído”. Legalmente livres da escravidão, a população negra ainda teve de submeter-se a exploração de seus antigos senhores, e à condição de violência física e simbólica perante a elite branca. Assim como no resto do Brasil

A passagem da dramática existência na condição de escravo para a de homem livre revestiu-se de outros dramas ligados ao abandono, ao preconceito e ao despreparo para a nova condição de cidadão brasileiro. Além disso, a mudança jurídica não significou uma ampla mudança da mentalidade escravista constituída desde o período colonial da formação histórica brasileira. (TORRES, 2008, p.116).

Por sua vez, as classes dominantes divulgavam

[...] nos periódicos locais de Rio Grande as notícias sobre o "perigoso" Bairro Getúlio Vargas, local considerado um antro de toda espécie de gente, e que deveria ser evitado", ao que as "pessoas de bem" do município impunham uma imagem de local violento e sujo, e seus moradores sofriam várias restrições, sob o olhar desconfiado da classe dominante. Os depoimentos permitem reconhecer que eram comuns as humilhações pela sua condição social. Entre estas, o não fornecimento de crédito pelo comércio para compras, ou a necessidade de se tornarem pedintes para suprir sua carência de roupas. (GANDRA, 2000, p.79).

Segundo Cipriano e Machado esta estigmatização do Bairro foi reforçada durante os anos 1960, quando

[...] com o fechamento da Companhia Swift, a cidade do Rio Grande adentrou em um quadro desfavorável no relativo ao desemprego causado por este fato, ampliando-se o quadro de miserabilidade as condições precárias de vida de muitas pessoas, e também o consumo de drogas e a prostituição. A partir desta década, a imprensa abordará firmemente estes problemas, em páginas recheadas com diversos tipos de ocorrências, tais como os roubos, arrombamentos e episódios de agressões físicas, então muito comuns àquele momento da história cidadina, e que tinham a Vila do Cedro – ou Bairro Getúlio Vargas – como o seu palco. (CIPRIANO & MACHADO, 2013, pp. 4-5).

Para os autores esta representação e marginalização do bairro pela mídia se constituíam em justificativas “(...) em favor de todo um processo de “higienização” social que apregoava a remoção das chamadas “malocas” no BGV, vistas como responsáveis pela degradação dos cidadãos e a instabilidade social e política” (CIPRIANO & MACHADO,

2013, p. 5). Segundo os autores, entre maio de 1971 e março de 1973 “(...) o total de 964 famílias, em torno de aproximadamente 4 mil pessoas, foram removidas com suas respectivas casas, de seu território e modos de vida partilhados em nome do desenvolvimento” (CIPRIANO & MACHADO, 2013, p. 7). Ao longo da sua pesquisa, Machado e Cipriano (2013) retratam através de periódicos e testemunhos orais o descontentamento dos/as moradores/as com as remoções neste período, que, tanto quanto uma agressão à construção material das famílias, atingiram o contexto simbólico dos atores que ali viviam.

Por sua vez, Teixeira (2013) discutindo o cenário econômico atual do bairro, enquanto área de atividade portuária que atende aos interesses mercadológicos do Estado e das grandes empresas, faz referência a uma nova *faxina* dos pobres neste bairro, que ainda está marcado pelo último processo de remoção, que se estendeu até a década de 1980.

Outra informação trazida por este autor, que pode nos ajudar a compreender o contexto do bairro, são os dados de escolaridade entre os/as chefes de família do BGV. O que nos interessa quando, além de discutirmos aqui a exclusão social historicamente vivenciada pelo bairro, que pode ser percebida nas condições materiais e nas representações marginalizadas, podemos compreender também uma das formas pelas quais essa realidade se reproduz, que Bourdieu (2012) problematizou como as contradições da herança. Segundo Teixeira (2013, p. 7) “(...) a baixa escolaridade entre os chefes de família evidencia a vulnerabilidade social dos moradores do BGV, 65% dos homens e 64% das mulheres possuem o ensino fundamental incompleto”. Percebemos, portanto, que a comunidade do BGV, se constitui simbólica e materialmente num contexto de exclusão. Essa condição também é retratada dentre os muros e grades da Escola Estadual de Ensino Fundamental Alcides Barcelos.

Em agosto de 1949 criou-se o grupo escolar Alcides Barcelos que, em maio de 1979 passou à escola estadual. Ao total o prédio possui 12 salas de aula, das quais 6 são utilizadas. Na década de 1990 chegou a atender cerca de 700 alunos/as, em 2015, atendia no máximo 150 estudantes<sup>23</sup>. Em agosto de 2016, 104 alunos/as estavam sendo atendidos/as pela escola, sendo 60 no turno integral e 44 no ciclo. A escola funcionava em duas modalidades, atendendo a modalidade seriada do primeiro ao quarto ano e o segundo e terceiro ciclo do ensino fundamental, para suprir a defasagem das séries. Os ciclos eram organizados por idade e correspondência de aprendizagem. Para atender a esta demanda a escola dispunha de 19 professores/as e 4 funcionários/as.

---

<sup>23</sup> Iniciamos a coleta de informações no primeiro semestre letivo de 2015. Quando das atividades na escola, no segundo semestre de 2016, a escola atendia cerca de 100 alunos/as, com tendência a diminuir este número. Já o ano letivo de 2017 iniciou com cerca de 50 alunos/as.

A turma participante da pesquisa<sup>24</sup>, por sua vez, correspondia a alunos/as do quarto e quinto ano, que estavam sendo atendidos/as no turno integral. Segundo o atual diretor, no turno da manhã estas crianças participavam de acompanhamento pedagógico, práticas esportivas, noções de higiene e saúde, recreação e alfabetização. Assim, era possível flexibilizar a junção das turmas, de forma multiseriada.

As crianças permaneciam na escola diariamente das oito da manhã às cinco e quinze da tarde, onde faziam quatro refeições. Para o diretor, a equipe de professores/as estava conseguindo regradar e disciplinar as relações com as crianças, inclusive mantendo os horários e o respeito nas entradas e saídas das salas. A estabilidade da direção também auxiliou na melhora destas relações, que antes eram muito instáveis no que diz respeito à autoridade.

No que se refere aos aspectos físicos, o prédio da escola encontra-se em situação degradada e é visado por diferentes setores públicos para qualquer outra finalidade, que não a de melhorar sua realidade. Segundo Zarankin (2002, p.131) “A origem da escola pública está relacionada com a busca, pelo poder, de dispositivos de domesticação das pessoas”. E é neste cenário que entendemos a declaração da supervisora de que “*a escola é carente em todos os aspectos*”<sup>25</sup>. Desde os físicos, até as relações pessoais e socioeconômicas da comunidade escolar. Este histórico de discriminação da população local se reflete na escola pelos órgãos que deveriam zelar (ou tentar) por uma educação de qualidade. Aqueles/as alunos/as rejeitados/as pela família e/ou pela assistência social recebem atenção dobrada. São “projetos” de cada um dos/as poucos/as professores/as. Os recursos são, muitas vezes, investimentos dos/as próprios/as professores/as (como livros, brinquedos e jogos), que se dividem para várias funções na escola, já que muitos/as profissionais, com o impacto da realidade local, pedem transferência. Outro fato que retrata o descaso dos órgãos públicos para com a escola é que a equipe durante anos pediu uma profissional em orientação educacional, sem retorno<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> No segundo semestre de 2016 ocorreram os planejamentos com a equipe diretiva e professoras da escola Alcides Barcelos. Na reunião com as professoras da Escola Alcides Barcelos, apresentei a pesquisa para as mesmas e combinamos as turmas que participaram, que eram o 4º e 5º ano do turno integral. Ao todo deveriam ser 19 alunos/as com idade entre 9 e 13 anos, o que não ocorreu nos encontros. Ficou acordado que uma professora da escola acompanharia a turma na pesquisa, o que também não foi possível.

<sup>25</sup> Segundo Zarankin (2002, p.127) “A dimensão material da escola também faz parte desse mecanismo de domesticação e disciplinamento das pessoas. Assim, o edifício escolar, sua organização espacial e os objetos dentro dele não devem ser pensados como parte da cenografia na qual tem lugar uma série de relações sociais. Pelo contrário, são parte de uma tecnologia de poder e, como tal, devem ser considerados elementos ativos e dinâmicos no processo de invenção dos “indivíduos””.

<sup>26</sup> No ano de 2016 a escola recebeu uma profissional da área. Há uma sala de recursos onde a psicopedagoga e a orientadora atendem os/as alunos/as com dificuldades de aprendizado e comportamento e encaminham para os órgãos competentes que trabalham em atividades extra-classe.

Nas visitas a este espaço fomos construindo gradualmente uma relação de respeito entre nós e a escola. Ao chegarmos fomos indagadas pela equipe diretiva sobre nossos interesses e objetivos para com aquele espaço, e, como um argumento na defensiva, nos disseram que "*estes não são os piores alunos da cidade, como dizem por aí*". Ao longo da pesquisa acabamos por compreender a razão de tal posição, afinal, muitas foram as “piadas” sobre a violência da comunidade que ouvimos antes mesmo de conhecermos o bairro e na frequência das visitas à escola.

Tendo contextualizando o espaço em que se fez a investigação abordamos a seguir perspectivas metodológicas para ações com as crianças.

### **3.2 Conversando com crianças: como coletar dados e informações para análise?**

Considerando que as representações sociais se produzem e reproduzem nas relações entre atores e grupos sociais e que as concepções de mundo se constituem durante a infância, temos por objetivo de investigação identificar as representações de crianças pobres e negras sobre raça e pobreza, levando em conta as condições socioculturais destes grupos, sua inserção escolar e as relações sociais e raciais que se promovem neste espaço. Segundo Marino

Embora ainda se conheça pouco sobre as culturas infantis, os trabalhos recentes que têm aceitado o discurso das próprias crianças sobre o seu universo, apontam para o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte delas e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas. Esta constatação leva à compreensão das crianças como sendo atores sociais de pleno direito. (MARINO, 2008, p. 36).

Nesta perspectiva iniciamos um levantamento bibliográfico e percebemos que, em geral, as pesquisas que têm por foco a esfera da infância, levam em conta apenas o caráter geracional deste período, entendendo que a infância é a identidade suprema entre as crianças. Em contrapartida acreditamos que também é necessário racializar esta discussão.

Esse contexto é conflituoso e deve considerar as identidades de classe e raça. Considerando o lugar histórico da infância é necessário também compreender as condições em que se inserem (ou *excluem*) estas crianças, Gregório (2014, p.23 *apud* CORSARO, 2011) afirma que é preciso levar em conta, nas investigações com crianças, que

[...] estes sujeitos percebem a condição social em que estão inseridos, assim

como os fatos que constituem a realidade de modo muito particular, significando seu contexto e construindo suas próprias culturas. Assim a controversa inexperiência e imaturidade das crianças não as eximem do entendimento dos processos em que estão inseridos, pelo contrário, proporciona novas visões e modos de vivenciá-los. (CORSARO, 2011 apud GREGÓRIO, 2014, p. 23).

Assim sendo, as crianças pobres e negras reconhecem seu lugar no mundo e, a partir das representações herdadas e reproduzidas nos espaços de socialização orientam práticas e perspectivas. A partir do pertencimento de grupo e do *habitus*, do acesso aos bens materiais e simbólicos, portanto, a infância não é uma condição idêntica a todas as crianças.

Foi necessário também levar em conta essas condições durante a investigação de campo quando, além de sermos “o estranho” e o “intruso” nas relações escolares, também éramos na concepção das crianças. Não somos, portanto, presentes no cotidiano escolar, e nem mesmo crianças, pobres e negras, o que dificulta o processo investigativo “(...) uma vez que, os adultos são frequentemente percebidos pelas crianças como símbolo de controle e restrição de seus comportamentos” (GREGÓRIO, 2014, p.30), especialmente em uma escola que expressa constantemente a violência na relação com os/as alunos/as.

Na escola Alcides Barcelos se produziu uma comparação que a comunidade faz do espaço escolar com um presídio, quando a apelidam de Carandiru<sup>27</sup>. O diretor argumenta sobre seu descontentamento ao mesmo que precisa manter o sistema, por não saber mais como proceder. No texto “*A violência da instituição*” (BALAZS & SAYAD, 2012) os autores apresentam situação parecida enfrentada por um diretor desencantado pela realidade escolar que o “obriga a usar a força” (BALAZS & SAYAD, 2012, p.57) e a renegar a vocação de professor.

Neste contexto, acreditamos que a pesquisa poderia ser regida na direção de compartilhar espaços e práticas conversatórias entre o grupo, assim como relacionando com a observação e análise do contexto e das relações e representações reproduzidas pelas crianças. Gregório (2014), ao investigar as representações infantis de corpos femininos, considerou que “(...) no fazer cotidiano foi positiva para um aproveitamento eficaz das técnicas de produção

---

<sup>27</sup> Carandiru é o nome popular da Casa de Detenção de São Paulo, hoje já desligada, conhecida historicamente pelo massacre de centenas de detentos na década de 1990 pela Polícia Militar. Para Zomighani (2015) “a enorme prisão, que chegou a abrigar oito mil homens, expressou durante décadas a histórica escolha política para tratamento das desigualdades. Tendo sido refuncionalizada diversas vezes, ela fora chamada a acompanhar o acelerado movimento de modernização do território paulista em sua versão mais conservadora. Assim, tudo era mantido do mesmo jeito, em uma sociedade com enormes exércitos de reserva, vivendo nas periferias, e excluídos da plena cidadania”. Nestes termos, percebemos que a relação produzida pela comunidade escolar da Escola Alcides Barcelos com o presídio Carandiru, refere-se às condições negativas do espaço escolar, de exclusão, violência e coerção social.

de informações baseadas, principalmente, na conversação, pois, deixou as crianças mais livres para tratar dos temas propostos”. (GREGÓRIO, 2014, p. 30). Sob esta mesma perspectiva pensamos em práticas investigativas que se construíssem junto com as crianças, através de dinâmicas de contação de histórias e conversação com convidadas negras, coletas de informação em áudio, vídeo, fotografia e diários de campo. Na combinação destas práticas pretendemos desvendar as representações das crianças sobre sua história e de seu grupo social pertencente.

Percebemos, portanto, que as pesquisas com crianças requerem uma abordagem qualitativa. A partir da investigação com crianças, Oliveira considerou que “(...) na abordagem qualitativa o contexto é estudado em sua complexidade e totalidade e, assim, os campos de estudos são as práticas e as interações dos sujeitos” (OLIVEIRA, 2015, p. 57). Aléssio (2007) investigando a concepção de violência nos espaços escolares optou também por uma pesquisa participante, acreditando que

O pesquisador por fazer parte da realidade observada com a exploração do ambiente, com o enriquecimento de conteúdo propiciado pelo aprofundamento dos estudos já realizados, consegue ampliar a visão que outrora era limitada, repensa seu posicionamento e amplia sua condição de contribuir para aprimoramento da realidade apreendida. (ALÉSSIO, 2007, p. 51).

Por sua vez, Omelczuk (2009) se propondo a compreender as percepções infantis, além de mediar uma interação grupal incluiu na sua prática de pesquisa um momento de brincadeira livre que, para ela, foi “uma oportunidade para o adulto interagir como um parceiro das crianças, podendo seguir as orientações destas nas brincadeiras” (OMELCZUK, 2009, p. 69). Marino (2008) que igualmente utilizou da interação com as crianças como técnica investigativa, compreende que

A utilização do grupo focal como técnica de pesquisa permite a obtenção de dados de natureza qualitativa, a partir de sessões em grupo, nos quais se discutem aspectos de um tema sugerido. (...) Além disso, essa técnica de pesquisa permite o levantamento de opiniões e o conhecimento do que o grupo pensa. O objetivo principal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e opiniões dos componentes do grupo sobre o assunto abordado. (MARINO, 2008, p. 75).

Orientando-nos a partir destas experiências, que alcançaram seus objetivos na investigação com crianças, acreditamos, portanto, que as atividades com um número reduzido de crianças, no espaço escolar e mediado pelo aspecto lúdico da contação de histórias, poderiam nos auxiliar a instigar a participação destes agentes sociais, expondo seus pontos de

vista, representações e experiências, e, portanto, a coletar material para análise. Oliveira (2015) chama a atenção para a importância do uso de fontes diversificadas, de forma que seja possível cruzá-las. Por exemplo, as práticas de observação, as coletas em áudio e vídeo e as anotações no diário de campo. Segundo a autora

(...) a abordagem de estudo de caso requer a coleta de dados de múltiplas fontes, que devem ter algum tipo de foco. A riqueza das informações detalhadas auxilia num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado. O uso de fontes diversificadas permite também que se tenha uma compreensão mais contextualizada sobre o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2015, p. 59).

Omelczuk (2009) também ressalta a necessidade de investigar as características gerais das crianças (como nome, idade e personalidade), através do próprio grupo focal, uma vez que elas não estão familiarizadas com a técnica de entrevistas, o que pode dificultar o processo de interação. A autora ainda contribui para esta discussão lembrando que

Como a infância insere-se hoje em categoria social que contribui com a sociedade, ao mostrarmos as imagens filmadas a elas, permitimos que comentem, apontem, opinem, façam perguntas e sugestões, expliquem, denunciem, julguem e falem daquilo que consideram mais importante. Ao fazer isso a criança está atribuindo seus significados e sentidos à cultura em que está imersa, lendo e produzindo cultura também. (OMELCZUK, 2009, p. 70).

Nesta metodologia de investigação também há um aspecto indispensável para análise, que pouco vimos ser citado em outras pesquisas: o *não-dito*. Tanto quanto nas representações oralizadas pelos/as alunos/as, aquilo que não está dito por eles nos remete às discussões de Bourdieu (1996) ao afirmar que os atores incorporam e naturalizam as estruturas sociais. Aléssio (2007) ao questionar os estudantes sobre violência escolar leva em conta que

A maioria dos estudantes respondeu não provocar nenhum tipo de violência na escola, porém não podemos desconsiderar àqueles que não responderam ou alegaram não saber, pois essas respostas nos revelam a dúvida destes quanto às suas próprias atitudes, bem como em relação à sua percepção da violência escolar, que por meio desse questionário talvez tenha sido posta em debate. (ALÉSSIO, 2007, p. 85).

Para a prática investigativa contemplamos também uma atividade pedagógica. Segundo o Parecer CNF/CP 003/2004 (BRASIL, 2014), que determina as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2014) a Escola tem autonomia na estratégia de ensino para atender as definições da Lei 10.639/03. Como consta no documento

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26<sup>a</sup>, da Lei nº 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. (BRASIL, 2014, p. 92).

Essa pesquisa ainda foi pensada levando em conta essas diretrizes no planejamento das atividades na escola. Acreditamos que novas perspectivas de história da população afro-brasileira e africana podem ser incluídas no ensino básico a partir da contação de histórias que contemplem a

[...] necessidade da presença do negro na literatura infantil. Com isso, produções mais recentes têm surgido com imagens e narrativas que vão para além das denúncias e preconceitos, mas que retratam o negro como ser histórico e social. São livros que buscam romper com a idéia de superioridade de uma raça sobre a outra e possibilitar um outro olhar sobre o negro, surgindo como protagonista e possibilitando uma valorização do ser negro, sem o estigma da escravidão e do sofrimento, ao qual até na literatura, todo negro parecia estar fadado. (SILVA & LIMA *apud* PARREIRAS, 2007, p.44).

Tendo por objetivo identificar as representações de raça e pobreza e as perspectivas de mundo e futuro de crianças pobres e negras optamos, portanto, por uma prática investigativa mediada pela contação de histórias afro-brasileiras feita por mulheres negras engajadas na construção de uma educação etnicorracial tendo em vista que “*o silêncio fere a criança negra*” (SILVA, p.16). A contação de histórias pode tornar possível a introdução da História Africana e Afro-Brasileira mesmo nos anos iniciais e possibilitar uma reeducação etnicorracial

[...] no imaginário infantil, abrindo à fantasia dos jovens leitores a personagens e situações vividas por eles. Por isso, é de grande relevância realizar rodas de leituras com os contos africanos para que os alunos percebam a importância dessas histórias e a variedades de livros com essa temática. (SOUZA, 2012, p.19).

Ainda, a atividade mediada por mulheres negras é uma forma de promover a matriz africana que

[...] mantém parte de sua essência pela tradição de contar e vivenciar histórias míticas, consideradas práticas educativas que chamam a atenção para princípios e valores, para o autoconhecimento, socialização de saberes e convivência comunitária. Entretanto, a tradição oral pode ser vista como grandes ensinamentos, saberes e conhecimentos que veiculam e auxiliam os indivíduos a se integrem no tempo e no espaço e nas tradições. A oralidade

é uma forma de registro, tão complexa quanto à escrita, sendo um modo de expressão para difundir todo o conhecimento trazido de geração em geração. (SOUZA, 2012, p.10).

Identificamos, assim, na nossa prática investigativa a possibilidade de trabalharmos uma forma de romper com a história e ensino tradicional das escolas que reproduzem representações excludentes, produzindo visões de mundo que contemplem a identidade e igualdade racial de crianças negras e desconstruam a estrutura de privilégio da branquitude. Os contos de temática afro-brasileira e africana e o protagonismo de negros e negras nos espaços de ensino, acreditamos, podem influenciar as perspectivas de História, de mundo e futuro de crianças em idade escolar.

Desta forma, iniciamos a investigação planejando, junto das mulheres negras convidadas, encontros semanais com crianças de 4º e 5º ano da escola Alcides Barcelos. Nestes encontros, as convidadas foram as responsáveis pela contação de histórias de temática afro-brasileira e conversação com as crianças. Estes encontros foram gravados em áudio e vídeo e registrados em diários de campo, de forma descritiva, para que posteriormente pudéssemos identificar (ou não) nas falas das crianças categorias de análise previamente levantadas durante a problematização teórica da pesquisa. Além dos encontros na escola, registramos também as reuniões de planejamento e perfis autobiográficos feitos pelas próprias convidadas, acreditando que as representações de si mesmas interferiram no aceite em participar da pesquisa, assim como na sua identificação com os/as personagens dos contos e na representação das crianças participantes.

Estes registros estão expostos no próximo capítulo e de sua revisão contemplamos as categorias para a análise que constitui o último capítulo deste trabalho. Partindo, então, da concepção de que as representações reproduzidas pela História hegemonicamente contada às crianças influenciam suas *perspectivas de mundo e futuro*, e privilegiando neste trabalho as concepções de agentes pobres e negros/as, portanto de *raça* e *pobreza*, estas foram as categorias centrais que definimos para destaque, na busca de um diálogo com a revisão teórica.

No último capítulo, então, dividimos em três subtítulos a análise destas categorias, a partir da forma com as quais foram expostas (ou pouco expostas) nos encontros com as crianças, relacionando-as com seu *habitus*, com as representações das convidadas e também com as minhas próprias, para, por último, re(constituir) nossa compreensão das representações sociais excludentes no espaço escolar.

### 3.3 A Sociologia Disposicionalista e o respeito às representações dos/as agentes sociais

Buscando uma metodologia de análise para as informações coletadas nesta pesquisa, nos aprofundamos da sociologia disposicionalista proposta por Bernard Lahire (2004), entendendo que ao tentarmos interpretar e reconstruir as falas das crianças sob uma perspectiva teórica estaríamos violentando suas disposições e perspectivas de mundo. Por outro lado, Lahire (2004) atenta para o perigo de o pesquisador cair em uma sociologia das representações, que desconsidere os contextos e *habitus* incorporados pelos atores. O equilíbrio desta proposta se dá entre a violência e ciência social, levando em conta a experiência bibliográfica plural dos atores e a análise da articulação das disposições<sup>28</sup>.

A análise deverá se basear no respeito às representações apresentadas pelos atores sociais, de forma que, comparando os diferentes encontros, sejam levantados pontos de análise que se relacionem com o seu contexto e com as discussões centrais dessa pesquisa, e não como forma de “melhorar” aquilo que for dito, subordinando suas produções.

Pensamos esta pesquisa, portanto, à luz da sociologia disposicionalista e de métodos investigativos propostos por Bernard Lahire. Revisando pesquisas do autor percebemos que o mesmo atribui a qualidade de seus trabalhos ao cuidado para com cada fase das pesquisas. Para Lahire (1997) os dados, práticas e documentos produzidos e avaliados são de grande importância para o cruzamento de suas informações em qualquer fase da pesquisa. Para o autor

O conhecimento sociológico só pode ser criado através de um trabalho permanente de retorno aos protocolos anteriores da pesquisa, a partir de aquisições progressivas, graças aos protocolos de pesquisa que se seguiram. Trata-se neste caso de um avanço através de um retorno reflexivo sobre os momentos passados do trabalho, sendo que as diferentes etapas da pesquisa não estavam jamais separadas, como nos esquemas hipotéticos-dedutivos escolares. Tudo é válido, a qualquer momento do trabalho, para compreender melhor o que foi feito em qualquer outro momento. (LAHIRE, 1997, p. 16).

A pesquisa de Lahire (1997) sobre sucesso e fracasso escolar também contribui para pensar as especificidades dos agentes de nossa pesquisa: as crianças. Para o autor

---

<sup>28</sup> Para o autor “a coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende portanto da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido. A partir do momento em que um ser social foi colocado, simultânea e sucessivamente, no seio de uma pluralidade de mundos sociais não-homogêneos, às vezes contraditórios, ou no interior de universos sociais relativamente coerentes que apresentam, porém, sob certos aspectos, algumas contradições, podemos então nos defrontar com uma relação com o mundo incoerente, não unificada, que origina variações de práticas segundo a situação social na qual ele é levado a “funcionar” (LAHIRE, 1997, pp.35-36).

Suas ações são reações que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações positivas para ela. Se, por um lado, temos tendência a reificar os comportamentos das crianças em traços de caráter ou de personalidade, a sociologia deve lembrar, por outro, que esses traços não aparecem em um vácuo de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados. (LAHIRE, 1997, pp. 17-18).

Logo, é importante sempre levar em conta a constituição das formas de ser, agir e pensar das crianças, também pensando suas relações, posições e estruturas sociais (e no caso de nossa pesquisa, raciais). Embora Lahire (1997) tenha engendrado suas pesquisas através de perfis individuais, o mesmo cuidou de “(...) não privilegiar as variáveis em relação às configurações sociais” (p.38). Para o autor

É unicamente quando não esquecemos que as *condições de existência* de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as *condições de coexistência* que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de propriedades, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas). Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas que determinam o indivíduo, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que, através de seu modo de relacionamento com a criança, irão permitir, progressivamente, que constitua uma relação com o mundo e com o outro. (LAHIRE, 1997, p. 18).

Contudo, Lahire se dedicou a analisar perfis singulares, ao passo que, neste patamar da pesquisa e tendo por objetivo refletir sobre as representações de crianças pobres e negras, nossa análise foi produzida a partir do registro dos encontros com as crianças e convidadas. Adaptamos, assim, suas considerações à investigação com horas do conto e diálogo com crianças.

Dando andamento à interpretação das enunciações formuladas durante a conversação com as crianças e convidadas, seguiremos como modelo o programa concedido por Lahire (2004), onde deveremos levar em conta a

- reconstrução das disposições sociais a partir de uma análise dos múltiplos indícios extraídos do material empírico;
- constatação da variação ou da não-variação dos comportamentos e atitudes conforme o contexto e a *delimitação das áreas contextuais* de atualização e de não atualização das disposições;
- interrogação sobre as propriedades sociais dos contextos (...) em que a disposição se atualiza e dos contextos em que a disposição não se atualiza mais. Trata-se de se aplicar *um princípio de especificação* dos contextos, das práticas, das relações (...);
- estabelecimento, quando possível, da gênese dessas diferentes disposições

(estudo dos âmbitos de socialização). (LAHIRE, 2004, pp. 313-314).

Deste modo, ao concluir os perfis e suas análises, Lahire retoma as comparações e informações para chegar a uma perspectiva geral dos temas e suas variáveis. Sob estas condições, se estamos investigando as representações reproduzidas no espaço escolar a partir da relação interativa com os atores, redobra a necessidade de vincular as discussões teóricas com os dados de coletas de campo e o contexto histórico dos/as estudantes.

Percebemos, ao longo das pesquisas consultadas, a necessidade de analisar primeiramente as condições sociais, econômicas e culturais dos atores e grupos, através da realidade objetiva e revisão teórica. Todas estas informações foram consideradas, como forma de chegar a uma reflexão final, interpretando entre a ficção dos contos e a realidade dos alunos/as as representações de crianças pobres e negras.

Sob a perspectiva de Lahire (2004, p. 21) a tradição disposicionalista tenta levar em consideração nas análises das práticas ou comportamentos sociais o passado incorporado pelos atores individuais. Dessa forma, apoiando-nos experimentalmente em algumas escritas deste autor, não produzimos uma análise individual, mas do grupo social ao qual pertencem os alunos, de forma que, a partir da análise das falas, ações e reações dos/as alunos/as buscamos destacar suas representações.

Seguindo parte da proposta metodológica de Lahire (especialmente a forma de escrita) produzimos diários de campo, conversas dirigidas em grupo e individual (no caso de uma das participantes e da direção), aproveitamos momentos informais – como o recreio e a hora do lanche -, registramos o primeiro contato e a permanência na escola. O próximo capítulo é composto por estes registros, desde os planejamentos e perfis das convidadas, até os diários das práticas investigativas. Baseadas nestes materiais coletados que produzimos a análise final que pode ser vista no último capítulo. Contudo, é relevante perceber que, como propôs Lahire (1997), refletimos a todo o momento da pesquisa: aqueles que foram planejados e qualquer outro que nos fizesse lembrar e revisar práticas e teorias. Tudo isso contribuiu para verificarmos a reprodução das representações que entendemos como excludentes.

## 4. O TRAJETO ATÉ AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DA ESCOLA ALCIDES BARCELOS

Neste capítulo, expomos os momentos e procedimentos para a prática investigativa, levando em conta os planejamentos com as convidadas, seus perfis e as atividades com as crianças.

### 4.1 Planejando a investigação a partir da contação de histórias: um convite às mulheres negras<sup>29</sup>

Para as atividades investigativas priorizamos a seleção de contos de autoras e personagens negros/as, sendo as protagonistas crianças e que nos auxiliassem na promoção de conversas com temática etnicorracial e contemplassem representações não-excludentes neste diálogo. Assim, decidimos pelos contos *Betina*, de Nilma Lino Gomes, *Meninas Negras*, de Madu Costa, *O menino Nito*, de Sônia Rosa, e *Minha mãe é negra sim!*, de Patrícia Santana.

Após a seleção dos quatro contos, passamos a pensar nos convites para as atividades. Levando em conta todas as discussões para uma educação etnicorracial, o levantamento teórico e até mesmo a justificativa deste trabalho, nos questionamos em que posição eu estaria (enquanto mulher, branca, professora e pesquisadora) de promover o diálogo sobre questões raciais com crianças pobres e negras.

Estaria eu interferindo nas suas representações a partir das minhas concepções? Não cairia no perigo de promover insinuações? Como deveria me posicionar para não influenciar as falas das crianças? E, especialmente, se estamos preocupadas em promover um ensino de História empenhado em contemplar relações etnicorraciais, que tenha como referência autores e autoras negras, e que fomente a valorização etnicorracial dentre estas crianças, não estaria eu deslocada destes anseios, já que privilegiada pelas estruturas hegemônicas? Acreditamos que a contação de histórias feita por pessoas negras, me alocando enquanto mera pesquisadora, que observa e escuta as falas das crianças para analisar suas representações comuns, seria muito mais significativa, do que se me colocasse também na posição de contadora.

A partir desta perspectiva encaminhamos convites para duas professoras da rede pública de Rio Grande/RS, ambas pedagogas dedicadas à educação afro-brasileira, e duas

---

<sup>29</sup> Os termos de consentimento livre e esclarecido de participação das convidadas constam no Anexo I (Item B).

estudantes de História (bacharelado e licenciatura) da FURG. Quatro mulheres negras tomaram a frente das atividades, contando histórias de temática afro-brasileira e promovendo o diálogo com as crianças, de forma que se avaliem posteriormente suas representações.

As convidadas fizeram a escolha dos contos que gostariam de trabalhar, a partir de suas próprias perspectivas. Nestes termos, o conto *Betina* foi escolhido pela contadora Ingrid, que disse se identificar na história da personagem. O mesmo ocorreu com o conto *Meninas Negras*, escolhido pela Claíza. O conto *Minha mãe é negra sim!* foi escolhido pela Marisa e, por fim, o conto *O menino Nito* será apresentado pela Carol.

Partindo do princípio geral de que antes de contar histórias e destacar as perspectivas e representações das crianças, as representações das contadoras também são relevantes na aceitação do convite e na prática das contações (e isso foi reafirmado quando as mesmas escolheram as histórias de maior afinidade), convidamo-las a produzirem seu próprio perfil na participação desta pesquisa<sup>30</sup>.

Os textos abaixo foram produzidos pelas convidadas das práticas investigativas e contemplam informações e representações de si mesmas, assim como o motivo de terem aceitado participar desta pesquisa.

**I. Ingrid Costa** – *“gosto que me chamem de professora Ingrid e não de tia, na sala de aula”*

“Eu sou Ingrid Costa, pedagoga, mestra em Educação Ambiental, Pós-graduanda em Psicopedagogia, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Gestão Pública, diretora do Projeto Boneca Africana Rana – ONG Águas do Sul, assessora pedagógica das Relações Étnico-Raciais e Ensino Religioso da SMEd e ex-assessora pedagógica da Diversidade e do Ensino Religioso da 18ª CRE/RS, professora das rede municipal e estadual do Rio Grande do Sul, artesã, contadora de histórias e defensora da arte do bem-viver.

Sou uma mulher negra, de origem humilde, no entanto, não me considero uma pessoa que tenha passado por situações financeiras tão precárias. Estudei em escolas públicas e privadas, tanto no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Tive uma infância muito tranquila e muito alegre. Meu lar tinha uma excelente estrutura, havia regras, muitas regras, mas muito amor e orientação. Acredito que isso tenha influenciado muito na minha forma de viver hoje,

---

<sup>30</sup> Infelizmente, no decorrer da pesquisa, a convidada Marisa precisou afastar-se de suas atividades e não pode permanecer no cronograma, assim como o conto. Por esse motivo o perfil da professora não consta neste trabalho.

pois adoro viver, quisera eu ter mais tempo, ter mais duas ou três vidas para fazer e viver tudo o que eu penso e gostaria. Certamente, esta vida não será o suficiente.

Escolhi sim ser professora, porque acredito que poderia ser qualquer outra coisa que quisesse, mas já na minha adolescência escolhi que seria professora e comecei a me preparar para isso. Penso que fiz a escolha certa porque adoro essa profissão, no entanto, hoje, se fosse mais jovem, escolheria outra coisa.

Estar numa escola me traz tanta alegria que parece ser o meu oxigênio, o sangue que corre em minhas veias para me manter viva. Estar com pessoas me move, a alegria que é todo aquele movimento com as crianças, com os jovens, com os adultos, com os idosos, não me importa, me importa é estar em qualquer espaço de aprendizado, de troca, de conhecimento, de cultura.

Esse meu envolvimento se deu desde a minha infância, quando organizei minha escolinha com apenas 8 ou 9 anos. Tinha uns quatro aluninhos (meus vizinhos) que brincavam comigo. Hoje acho incrível minha noção em organização e coordenação pedagógica. É inacreditável que com aquela idade, na “minha escolinha”, eu organizava sozinha a festinha do dia das mães, me lembro até das lembrancinhas que foram compradas para oferecer para as mães dos “meus aluninhos” com o dinheiro que eu havia pedido para a festinha. Não sei como eu conseguia esse tipo de coisa ainda tão pequena. Talvez já se poderia ver dali o meu futuro.

E o meu futuro, que é o meu presente agora, tornou-se como uma professora extremamente dedicada a educação, que gosta de estar sempre aprendendo, estudando sobre o máximo de coisas possíveis, aprendendo sempre com os outros, com os seus alunos. Uma realização diária, sem descanso, sem férias, diria que o tempo todo, uma mania, acho que sou “viciada” em ser professora. Eu gosto da minha profissão e procuro atuar de maneira que me aproxime ao máximo da minha comunidade. Nunca quero ficar presa aos livros, ao que disseram, às regras. Porém, isso me causa um grande problema nos espaços de trabalho, pois dificilmente sou compreendida pelos colegas, pelos gestores, pelos pais, mas quando um ou outro percebe que “meu jeito” de trabalhar/ensinar nada mais é que encontrar maneiras de aprender qualquer coisa (formal ou informal; aparentemente útil ou inútil) de forma divertida, alegre, prazerosa, com amor à vida, através do autoconhecimento... Nossa! Acabo por ter legiões de fãs. Isso é interessante!

Pois bem, essa minha forma leve de querer ensinar a aprender, se posso assim dizer, que torna meu trabalho importante para as vidas que passam por mim. Acho que esse é o meu maior diferencial.

Quando a Kate me convidou para participar da sua proposta, foi uma alegria para mim, porque é o que adoro fazer e me preparo para isso. Hoje, direciono meu trabalho para as questões que envolvem o povo negro na sociedade brasileira, e para mim é muito natural que se faça essa intervenção nas escolas. Pensei que minha experiência poderia alcançar outras vidas em formação, fora do meu convívio, para mitigar as suas supostas dores que julgo terem (devido a situação sócio-econômica-cultural que estão inseridas).

Ao participar dos encontros, pude perceber que infelizmente, mais uma vez não estava enganada em crer que suas infâncias lhes foram roubadas, mas pude de alguma forma e nesse momento do encontro, recuperar um pouco disto, do seu valor como pessoa, como gente, como futuro cidadão, como crianças, como pré-adolescentes, buscando em suas memórias o desejo de viver, de se conhecer e gostar de si.

A história da Betina, que contei, a escolhi porque trazia um pouco de mim, a sua vivência com a família, principalmente a sua relação com o seu cabelo. Mesmo sendo uma história literária, trazia uma realidade que um dia foi minha, ou melhor, ainda o é, tornando esta história mais real para aquelas crianças que compartilharam aquele momento comigo e eu com elas. Por isso é um trabalho significativo, porque não cura somente os males que porventura existam nas almas das crianças que participaram, mas cura também a minha que ainda sofre por ter a cor da sua pele negra, da qual me orgulho muito”.

## **II. Claíza Bitencurte** – *“23 anos, mulher negra feminista e militante do movimento negro”*

“Chamo-me Claíza Ferreira Jardim Bitencurte, tenho 23 anos, sou mulher negra feminista, militante do movimento negro, integrante do coletivo de negros e negras da FURG Macanudos, da coletiva exclusivista de mulheres negras “Gritaram-me negra” e acadêmica do curso de história bacharelado.

Minha trajetória e descoberta do ser mulher negra, seu significado e o peso que esse marcador traz para a minha vida é algo relativamente novo, cerca de 5 anos, tempo curto se pararmos para refletir. Na verdade quem realmente quer ser mulher e negra no Brasil? Às vezes parece ser - não posso dizer que seja fácil, porque mesmo que nós negrxs não nos identifiquemos como tal, a sociedade nos identifica - menos doloroso negar ou esconder nossa negritude. Ela agride, fere os padrões impostos pela nossa sociedade eurocêntrica e tudo o que está fora do padrão não é aceito, a sociedade ainda mantém resquícios da escravidão.

“Representatividade...” Essa palavra é nova para mim e para a maioria das pessoas

negras. O que seria essa tal palavra?

Quando eu era criança, mais precisamente quando ingressei na escola, me deparei com uma realidade totalmente diferente: colegas, professoras, personagens de livros (quando entrei para escola foi quando tive a oportunidade de ter acesso a livros, pois eram muito caros e minha mãe, empregada doméstica, e meu pai, pescador, tinham outras prioridades), todas meninas e mulheres brancas. Onde eu estava? Porque ninguém se parece comigo?

Em meio às aulas de artes e o uso dos lápis “cor de pele”, a reação negativa dos meus colegas em relação aos meus traços negros, eu como qualquer outra criança me afastei de quem eu era para poder me proteger, para que doesse menos ser eu. Qual criança não gostaria de se encaixar e ser aceita como igual pelas outras?

E esse processo seguiu (e me perseguiu) até a adolescência, quando cheguei a um nível de rejeição e auto ódio no qual eu evitava pegar sol para não ficar mais preta, alisava o cabelo para tentar ser menos negra, nas rodas de discussão racial eu passava longe, pois não achava importante, quando me relacionava com alguém muitas vezes não dava certo pelo fato de eu ser negra, e assim seguiu até o momento que decidi dar um basta com tudo isso. Mulher sim, mulher e negra, preta orgulhosa e sem retroceder jamais. Mas como tudo na vida tem suas dificuldades, quando percebemos o quanto essa sociedade é racista e machista uma parte de nós volta ao passado e revive cada momento de dor que evitávamos sentir para que então possamos seguir em frente. Quando abri os olhos vi o quanto a palavra representatividade não existiu na minha infância e adolescência, eu não me via em nada que eu consumia, e doeu muito.

Quando fui convidada pela Kate para participar do projeto senti como se eu voltasse ao passado sim, mas para fazer a diferença na vida das crianças. Eu, negra, estando ali conversando com eles e elas, falando sobre heroínas negras brasileiras esquecidas pela grande mídia, lendo um livro sobre meninas negras, é sim uma forma de representatividade. E é isso que falta para as crianças negras ainda nos dias de hoje, exemplos de que sim, elas podem sonhar em ser tudo o que quiserem, que acreditamos nelas, que são especiais e que elas existem.

Na apresentação dos contos logo de cara me apaixonei pelo livrinho chamado “Meninas Negras”, o qual falava sobre três meninas e suas vidas. Vi nessas personagens minhas primas, minhas amigas, eu me vi como protagonista de algo bonito, positivo. Quando escolhi essa história foi com o intuito de levar para outras crianças esse sentimento, esse orgulho da nossa raiz e dizer que a nossa história não começou na escravidão, somos um povo

com história e cultura e devemos ter muito orgulho da nossa ancestralidade, pois sem eles não estaríamos onde estamos e não seríamos quem somos, negras e negros”.

### III. **Caroline Fortes** – *“18 anos, sou mulher negra desde que nasci, periférica e poeta”*

“Me chamo Caroline Ortiz Fortes, tenho 18 anos, sou uma mulher negra desde que nasci<sup>31</sup> (mesmo que nem sempre ter me identificado como negra), periférica e poeta (muitas vezes de ônibus). Ter nascido mulher e negra, pra mim, significa ser ativista no movimento negro e no movimento feminista. Além disso, componho o coletivo Rodízio Literário que é um grupo que se propõe a fazer trocas de livros na cidade de Rio Grande e em Florianópolis; também faço parte do coletivo da FURG de negras e negros Macanudos; faço parte do coletivo Gritaram-me Negra, que é um coletivo de mulheres negras da cidade de Rio Grande; faço parte dos coletivos Resistência Popular e Extremo Sul Resiste que são coletivos que se pretendem a fazer mobilizações em Rio Grande com um viés anarquista; além disso, faço parte do coletivo de RAP que compõem a Batalha da Xavier que acontecem todas as quintas-feiras às 19 horas na Praça Xavier de Rio Grande; participei da construção do evento chamado RAP na Quebrada que aconteceu no BGV, onde sou moradora e sou estudante de História Licenciatura.

A minha tomada de consciência étnica, aqui caracterizada como quando eu tive consciência do quão a escravidão deixou resquícios nessa sociedade, deu-se há uns dois anos atrás (2014) - provavelmente em novembro - quando uma mulher negra ativista do movimento negro foi convidada a fazer um espaço para debater sobre racismo na minha antiga escola Augusto Duprat. Até aquele momento, eu não entendia o que era ser negra, para mim e para meus familiares eu era morena, mesmo sabendo que coisas me transpassavam diferentemente daquilo que atingia outras colegas brancas e magras cujo eu não entendia o porquê. Assim, como ensinada em casa, eu sustentava um discurso de que eu deveria ser forte e que aquelas(es) que não eram, eram vitimistas ou tinham um complexo de inferioridade. Toda essa base ensinada caiu por terra quando essa mulher negra ativista me disse *“Talvez você não consiga ver o racismo porque é mais clarinha”* e relatou agressões psicológicas e

---

<sup>31</sup> Para Souza (1983, pp.17-18) “Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. (...) A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas possibilidades”.

físicas que ela sofreu por ser negra. A partir desse momento, reconhecendo os meus privilégios de mulher negra de pele clara nessa sociedade racista, eu comecei a pensar e a estudar mais sobre o assunto, descobri muita coisa. Principalmente, que existiam pessoas negras por todo o mundo fazendo coisas, como por exemplo: inventando coisas, poetizando, teorizando, cantando, etc e vou descobrindo mais com tempo, pois são muitas pessoas negras invisibilizadas de várias formas. Comecei a valorizar essas e todas as pessoas negras e seus trabalhos, visto que sempre tive pouca representatividade do povo negro na escola por conta da epistemologia, aqui caracterizada enquanto construção de conhecimento, totalmente eurocêntrica.

Essa palavra chamada representatividade é uma palavra nova, uma descoberta para mim do ano de 2016, mas eu sempre soube que isso me fazia falta. Apesar de o meu pai ser negro e sua família também, que foram com quem mais tive contato desde a minha infância, sempre estarem reverenciando sua ancestralidade através da religião ou das músicas que escutam (samba, pagode, etc), eu sentia falta e sinto necessidade de ver pessoas negras nos espaços em que me encontro, principalmente o acadêmico (seja no que eu estudo ou nos lugares em que estou). Isso porque acredito fielmente que o ser humano se constitui enquanto ser em relação a outros seres. Nesse sentido, como construir-me enquanto ser mulher negra latina americana periférica, vivenciando cotidianamente costumes importados pelo capitalismo de colonizadores europeus? Por isso, tenho estudado sobre e pautado por uma educação descolonizadora, aqui caracterizada como uma educação voltada aos feitos das (os) oprimidas (os) apesar de entender o quão complicado é isso.

Assim, ter ido ler um conto sobre pessoas negras nessa escola periférica Alcides Barcelos, onde já estudei, foi uma experiência nostálgica e incrível que me inspira a continuar na licenciatura e pautar por uma educação descolonizadora. O contato e o debate que eu tive com aquelas crianças, desde elas brincando com as minhas calças rasgadas no joelho até os questionamentos que foram levantados na sala, foram experiências para acrescentar na minha constituição enquanto ser e espero que tenha sido recíproco. Foi e é de extrema importância que assuntos em relação à racialidade, como, por exemplo, as imposições dessa sociedade racista e sexista, que eram os temas principais do livro *O Menino Nito*, com o qual fizemos a leitura, sejam debatidos com crianças desde sua mais tenra idade”.

## 4.2 Reuniões de planejamento dos encontros com as crianças

Os textos que constituem este item são diários das reuniões com as contadoras. As reuniões tinham por intuito apresentar a temática da pesquisa e seu desenvolvimento, contudo, mais do que isso, pudemos compartilhar perspectivas de mundo e propostas para a educação etnicorracial a partir da vivência dos/as participantes.

### I. **“Quem são os perdedores?” – Sede do Projeto Boneca Africana Rana, Senandes, Rio Grande/RS**<sup>32</sup>

No dia 06 de agosto de 2016, me reuni com a Prof<sup>a</sup> Ma. Ingrid Costa, pedagoga, mestra em Educação Ambiental pela FURG, professora da rede pública de ensino da cidade de Rio Grande, coordenadora da ONG Águas do Sul, responsável pelo Projeto Boneca Africana Rana e atual assessora da Divisão de Relações Etnicorraciais da Secretaria da Educação de Rio Grande. Encontramos-nos na sede do projeto, em companhia da voluntária Carol Tavares, que contribuiu para a pesquisa, participando do registro em áudio e vídeo das atividades.

Enquanto a justificativa desta pesquisa era apresentada, a Prof<sup>a</sup> Ingrid colocou que em sua perspectiva é importante que nos espaços em que majoritariamente estão presentes pessoas brancas, estas se posicionem de forma que pessoas negras participem e adentrem estes espaços que não têm acesso, pois mesmo espaços que estão discutindo a cultura e história africana e afrobrasileira, são ocupados majoritariamente por pessoas brancas. Este exercício, para a professora, é uma troca, que faz com que pessoas brancas embora não possam “*sentir a dor do outro*”, compreendam a sua condição.

Discutimos também, a partir de nossas vivências, pensando na perspectiva da pesquisa que remete à infância, o quanto a população negra é invisibilizada e os espaços urbanos higienizados, de forma que isso se naturaliza. E ainda, que para que isto seja mantido, se produzem relações raciais por grupos que dizem “aceitar” negros, desde que nos seus espaços de exclusão, pois do contrário é incômodo e se reforça a violência racial para realocar a população ao “seu devido lugar”.

Dialogamos sobre o ensino de história hegemônico, que conta para crianças negras histórias de gente branca e vencedora – e sobre isso a convidada questionou quem são os perdedores –, assim como projeta representações negativas sobre ser negro, baseadas geralmente no sofrimento da escravidão. Para a Ingrid, esta história ensina para crianças

---

<sup>32</sup> Os registros fotográficos da reunião constam no Anexo III (Item B).

negras que elas não podem ser “*nada além disso*” – imagem de sofrendores/as e escravizados/as -, testemunhando que isso marca a trajetória das pessoas negras, a partir de suas próprias lembranças (de escolas que expõem cartazes de pessoas negras no tronco, e/ou vestidas com roupas brancas de capoeiristas etc). A professora advertiu não estar falando que não se deve falar sobre escravidão, mas que a história dos/as negros/as não é apenas esta. E que sendo apenas esta a ensinada, será esta a qual a criança negra irá se identificar, pois não há outra referência de estudo que não a de pessoas brancas falando sobre o sofrimento de pessoas negras, baseadas em discursos de uma pseudo igualdade, que ferem também o psicológico da pessoa negra, a ponto desta acreditar que está, de fato, se vitimizando sem motivos.

A Prof<sup>a</sup> Ingrid também questionou sobre o retorno das atividades, se as convidadas seriam chamadas quando da pesquisa pronta. Concordamos que a defesa da dissertação de mestrado seria este momento de avaliação da pesquisa, e que seria importante também a presença das participantes neste espaço que também é de socialização, representatividade e conceituação dos saberes.

Combinamos, por fim, os procedimentos da atividade, de contação de histórias e diálogos com os/as alunos/as. Ficou acordado que a convidada, interpretando a Boneca Rana<sup>33</sup>, apresentaria o conto Betina, por ter se identificado pessoalmente com a história da personagem. Durante o diálogo com os/as estudantes a professora questionaria os/as alunos/as se aprenderam com a escola ou a família sobre a África, sobre ancestralidade, se identificam-se com a história, e o que pensam sobre a temática levantada no conto.

## II. **“É preciso insistir e resistir” – Sala do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, FURG, Rio Grande/RS<sup>34</sup>**

No dia 10 de agosto de 2016 me encontrei com as convidadas na sala do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da FURG. A proposta da reunião foi apresentar a

---

<sup>33</sup> A Prof<sup>a</sup> Ingrid, em entrevista ao blog Caderno de Chamada, relata que “*A Boneca Africana Rana, surge em 2008, (...) um dia, disse ao meu esposo, vou a costureira pra ela fazer um figurino bem prático para que eu possa me trocar com facilidade na escola e vou criar uma boneca que tenha vida e vou contar histórias. Dias depois, pedi autorização na escola em que trabalhava para levar a Boneca Africana Rana, que iria contar uma história africana, me autorizaram e depois disso, não parei mais. O próprio trabalho faz a sua própria propaganda. Conto histórias na rua, na praça, em aniversário, na escola, em casa, onde quiserem me ouvir. Junto a isso, fui organizando oficinas e palestras para mostrar a cultura afro positivamente*”. Disponível em <<https://cadernodechamada.wordpress.com/2015/10/27/entrevista-com-a-profa-ingrid-costa-que-Conta-um-pouco-da-sua-trajetoria-da-boneca-rana-e-da-bolsa-da-funarte-que-esta-concorrendo/>>. Acessado em janeiro de 2017.

<sup>34</sup> Os registros fotográficos da reunião constam no Anexo III (Item C).

pesquisa para as convidadas, minhas justificativas e perspectivas, assim como foi discutido com a Ingrid. Também estava presente a convidada Carol Tavares<sup>35</sup>, como auxiliar de filmagem e fotografia.

Iniciei a apresentação do projeto de pesquisa, colocando os motivos que me impulsionaram a fazer a mesma – a apresentação –, em especial por ter sido questionada por algumas das convidadas sobre os motivos de eu, branca, desejar discutir relações etnicorraciais. Após apresentada a pesquisa, pensamos mais especificamente sobre as atividades e os procedimentos durante os contos e suas temáticas, que levam em conta a identidade de crianças negras, as representações negativas impostas a estas crianças, o protagonismo de meninas negras, as concepções sobre a história dos/as negros/as no Brasil e da África.

As convidadas expuseram ser importante questionar os/as alunos/as sobre a escravidão, pois em geral o ensino de História coloca a história dos/as negros/as como iniciada neste período. Assim como a mídia, as novelas e o cinema geralmente vinculam a imagem dos/as negros/as vinculada à servidão. Também propuseram falar sobre as cores da pele problematizando o fato de que, geralmente, apenas as pessoas com o tom mais escuro de pele serem identificadas enquanto negras.

As convidadas também criticaram a abordagem dos/as profissionais da educação utilizarem com frequência o conto “O cabelo de Lelê”, de autoria de Valéria Belém, mulher branca, quando existem inúmeros outros contos de temática afro-brasileira e africana disponíveis. Surgida a discussão conversamos também sobre a relevância de todos os contos serem de autoria de mulheres negras e ilustradoras negras e negros (com exceção de “O Menino Nito” que foi ilustrado por um homem branco).

Outra colocação foi sobre a importância do retorno da pesquisa, pensando sobre a dificuldade de participar das discussões acadêmicas quando se está em exercício fora da academia. Além disso, discutimos a vulgarização da Lei 10.639/003 quando os espaços formais de ensino, em geral, abordam a discussão exigida pela lei apenas no mês de novembro, e especialmente no dia 20, através do discurso de que se está cumprindo a lei e de que neste período do ano aqueles que trabalham com a temática teriam o dever de disponibilidade quando convidados/as. As convidadas também contribuíram falando sobre experiências que já tiveram nas escolas abordando relações raciais e discussões do feminismo negro, e sobre o quanto “*é preciso insistir e resistir*” neste meio para seguir com as atividades

---

<sup>35</sup> O termo de consentimento livre e esclarecido de participação da convidada consta no Anexo I (Item D).

de cultura afro-brasileira, sendo que sempre é preciso aprender mais.

### **4.3 Diários de Campo das atividades na escola<sup>36</sup>**

Neste item expomos os diários das atividades com as crianças no espaço escolar. Além das contadoras negras e dos/as estudantes, mais dois participantes fizeram parte da pesquisa, enquanto equipe de auxílio de filmagem, fotografia e organização do espaço (Eron Rodrigues e Carol Tavares – voluntária do Projeto Boneca Africana Rana). Do material a seguir extraímos trechos para análise e identificação das representações sobre raça, pobreza, perspectivas de mundo e futuro.

#### **I. 1º ENCONTRO – *Quem se parece com Betina?*<sup>37</sup>**

O primeiro encontro com as turmas ocorreu no dia 11 de agosto de 2016. Da turma de 19 alunos/as, de quarto e quinto ano do ensino fundamental, estavam presentes 9 alunos/as<sup>38</sup>, entre 9 e 13 anos de idade, da modalidade integral e multiseriada de ensino. Entre os/as alunos/as presentes, 5 são negros/as e 4 brancos/as<sup>39</sup>. Não havia nenhum responsável da escola presente. Segundo as professoras, como as atividades eram integradas entre diferentes turmas neste horário, não haveria ninguém disponível.

Iniciamos a atividade apresentando a pesquisa e os/as participantes presentes para a turma, assim como cada aluno disse seu nome e idade. Foram recolhidas as autorizações e sanadas as devidas dúvidas, especialmente para aqueles que não tiveram a utilização de sua imagem autorizada pelos/as responsáveis. Por fim, nesta introdução, questionei a turma sobre quem era branco dentre os/as alunos/as. Além de mim, apenas uma aluna levantou a mão, enquanto os/as outros/as se entreolhavam com estranhamento. Perguntei então quem ali era negro. Quatro alunas se identificaram como negras. O único menino negro da sala não se identificou. E uma menina branca levantou e baixou a mão com hesitação. Todos/as olharam para ela, que, demonstrando receio, disse estar na dúvida: “*Ai, eu não sei*”. Até então, estavam todos/as reunidos/as juntos/as nos tatames. Neste momento, quando expliquei o porquê de fazer tal questionamento – pois pensaríamos sobre isso durante os contos -, um dos alunos brancos – Marcos – se levantou e caminhou até uma classe no fundo da sala, onde

<sup>36</sup> O termo de consentimento livre e esclarecido dos/as responsáveis pelas crianças consta no Anexo I (Item E).

<sup>37</sup> Os registros fotográficos do encontro constam no Anexo III (Item D).

<sup>38</sup> Os nomes dos/as alunos/as foram substituídos por pseudônimos, como forma de manter sua identidade resguardada.

<sup>39</sup> Enquanto classificação fenotípica feita pela pesquisadora.

permaneceu isolado durante toda a atividade.

A primeira convidada a apresentar o conto foi a Prof. Ingrid, interpretando a Boneca Rana. O conto, escolhido pela professora, foi o de título *Betina*<sup>40</sup>. Nesta história a menina negra Betina aprende com sua avó a arte de trançar o cabelo crespo. A avó de Betina lhe ensina que esta arte foi ensinada por seus ancestrais, especialmente dentre as mulheres negras de sua família. A avó, temendo a morte por estar doente, ensina à menina a arte de trançar cabelos, sob a condição de que Betina utilize isso para ajudar e ensinar a outras pessoas. Betina cresce e vira uma cabeleireira especializada em tranças, ensinando também para crianças nas escolas que a convidam.

Antes que a contadora Ingrid se fizesse presente na sala, apresentei aos alunos e alunas a Boneca Rana, que tem sua vida movida por alegria. Estimulando um momento de brincadeira e quebra da timidez - não apenas dos/as alunos/as, mas minha também - convidei as crianças a chamarem Rana pelo nome com palmas e música. A Boneca Rana entrou na sala com muita festa, ao som do pandeiro e do convite das crianças, e iniciou a atividade contando sua história, enquanto eu me juntava aos alunos e alunas para assistir ao conto.

Os/as alunos/as ficaram bastante entusiasmados/as com a presença da Rana e suas brincadeiras. A Boneca explicou que seu nome significa “felicidade” e tem origem africana. Perguntou se eles/as já ouviram falar da África, os/as alunos/as consentiram, e ela prosseguiu contando que viera da África, viajando pelos navios negreiros e conhecendo muitas pessoas. A Boneca então teria começado a viajar pelo mundo para contar histórias da África, para que todo mundo conhecesse sua origem. A convidada, interpretando Rana, seguiu a brincadeira ao som do pandeiro, convidando uma das alunas a dançar.

Seguindo a atividade, a Boneca Rana introduziu o conto *Betina*, dizendo que a personagem tinha cabelo parecido com o seu e de uma das alunas, que foi chamada à frente da turma. A aluna Ana, frente à turma, disse que não havia “*nada a ver*” – a semelhança que a contadora afirmava – e mostrou-se constrangida. Enquanto a aluna Ana repetia não gostar de tranças, outra menina negra também levantou-se frente à turma sorrindo, parecia sentir-se a vontade. Um dos meninos, branco, proferiu uma ofensa racista para a aluna Ana nesse momento, que reagiu com um apelido.

A Boneca Rana prosseguiu então contando a história da personagem *Betina*, sempre

---

<sup>40</sup> No conto *Betina*, a personagem principal aprende com a avó a arte de trançar os cabelos, repassada pelas mulheres de sua família durante muitas gerações. A menina negra cresce e compartilha sua sabedoria, promovendo a auto-estima e orgulho de crianças negras. Informações sobre o conto constam no Anexo II (Item A).

elevando sua autoestima, dizendo que os/as amigos/as de Betina elogiavam seu cabelo e tinham curiosidade sobre como fazer, ao mesmo tempo que comparava os tipos de penteado e cabelos aos dos/as alunos/as negros/as presentes.

Em meados da história de Betina, que os/as alunos/as assistiam atentos/as, a contadora questionou qual seria o futuro da personagem. Depois de crescer, o que Betina teria se “tornado”? Dentre os/as colegas acompanhando atentamente o desfecho da história, a aluna Ana respondeu: “Mãe?” (mais tarde, durante o intervalo da escola a aluna disse que planeja ser mãe durante a adolescência). A Boneca Rana concorda e tenta explicar que se refere a uma profissão e que Betina teria se tornado uma cabeleireira famosa, que ensinava as pessoas a gostarem de tranças e amarem a si mesmas enquanto negras.

Após o encerramento do conto, entreguei o livro em mãos aos alunos e alunas, para que pudessem ler e ver as ilustrações. Especialmente as meninas tiveram curiosidade sobre a autora e a ilustradora (ambas negras), inclusive questionando se Ingrid era uma delas. A convidada questionou se as autoras eram diferentes das de outros livros (disseram que não consideravam) e com quais pessoas da sala elas eram parecidas (que para a aluna Ana eram três das suas colegas, e ela mesma). As colegas começaram a analisarem-se entre si, para avaliar quem tinha o cabelo parecido com os das autoras. E, após questionadas por mim, começaram a lembrar quem as tinha ensinado a trançar o cabelo.

A convidada aproveitou o seguimento da conversa para perguntar o que seria a África. Os/as alunos/as consentiram num primeiro momento que a África seria um país. Depois a convidada explicou que a África é um continente composto por vários países e cidades. As alunas disseram que já haviam aprendido sobre a África, no mesmo dia, mais cedo, quando a professora abordou o tema “olimpíadas”. Lembrando da sugestão de uma das professoras convidadas para contar histórias, questionei se conheciam a atleta Rafaela Silva. A turma não conhecia e alguns alunos e alunas explicaram que passavam as horas vagas na rua, ou que não tinham televisão.

A contadora questionou também se já ouviram alguém ofender o cabelo crespo, chamando de *duro* ou *ruim*. Neste momento os/as alunos/as compartilharam um silêncio e acenaram que não, enquanto uma das alunas, Clarice, também negra, apontava com a cabeça para a colega Ana. Perguntei quem ali pegava os livros disponíveis na escola para leitura. Um único aluno, Carlos, disse que gosta de ler e pega os livros. Questionei então sobre a cor dos/as personagens, se eram em maioria brancos/as ou negros/as. O estudante, negro, olhou para cima e trocou de lugar onde estava sentado, sem resposta.

Encerrada a hora do conto e iniciado o lanche, o aluno Marcos, que sentou-se ao fundo da sala ao longo da atividade, chamou-me para conversar no canto da sala, e em tom de voz baixo. Primeiro o aluno disse que tinha um amigo que não gostava de pessoas negras. Quando eu questionei o porquê, ele admitiu que na verdade ele mesmo não gostava de pessoas negras, e ao mesmo tempo com os braços estendidos questionava se ele era branco ou negro. Justificou dizendo que a *“cor das pessoas negras é feia e que ficam ainda piores quando tingem o cabelo de loiro”*. O mesmo aluno sentiu-se constrangido após estas afirmações e mudou de assunto, dizendo que a escola era como uma prisão e chamando a colega que fora fazer o lanche de *“mendiga”*.

Encerrada a atividade, conversei com o diretor para que houvesse algum(a) responsável presente no próximo encontro, visto que durante a atividade, por inúmeras vezes precisei me deslocar do espaço de socialização entre os/as alunos/as para advertir o aluno André, menino branco mais velho que agredia outros colegas ou se retirava da sala escondido ou sem autorização. A equipe diretiva concordou que na próxima semana alguém estaria presente.

Deste encontro, destacamos alguns momentos para a análise que será exposta no último capítulo: as autodeclarações e classificações raciais dos/as) alunos/as – concepções do que é ser negro ou não –, seu interesse na temática, assim como o comportamento do aluno que se isolou da atividade, podem ser destacados no que se refere às suas representações de raça; a resistência de Ana e Carlos, ambos negros, a participar da atividade, assim como o ataque dos/as colegas brancos/as a eles; a representação da personagem Betina feita por uma menina negra, pode ser destacada durante a análise das perspectivas de mundo e futuro das crianças, pensando no seu contexto e no *habitus* incorporado pelo grupo que ao qual pertence: menina negra e pobre de periferia; o interesse das alunas pelas autoras e pela contadora e a identificação de si com as mesmas podem ser entendidos enquanto uma resignificação das representações raciais; do diálogo com o aluno Marcos destacamos a ideia de superioridade racial, o fato de ofender-se com o oferecimento do lanche como uma representação de pobreza, e sua definição de escola enquanto perspectiva de mundo; por fim, nossas representações também foram destacadas para análise, por termos deduzido que eles conheciam a atleta Rafaela Silva, por entendermos que todos têm acesso à televisão, ou até mesmo pensarmos que as condições materiais dependem dessa aquisição.

## II. 2º ENCONTRO – *Um encontro com heroínas negras*<sup>41</sup>

O segundo encontro ocorreu no dia 17 de agosto de 2016. Havia apenas cinco alunos/as na sala. Duas delas não estavam presentes no primeiro encontro. Dentre os/as presentes eram três alunos/as negras e dois brancos/as. Nenhum/a professor/a responsável estava presente. O aluno André, que na aula passada agredia os colegas, foi impedido de participar da atividade, embora estivesse presente na escola junto a uma turma de primeiro ano do fundamental.

Os/as poucos/as alunos/as voluntariamente já foram afastando as classes para que pudessem se organizar no centro da sala para ouvir o conto. Antes que a atividade pudesse ser iniciada um aluno da sala seguinte bateu a porta para dizer que a professora estava chamando a aluna Ana, que saiu acompanhada da amiga Luciana. Fui junto até a porta onde observei o motivo do pedido da professora: o irmão mais novo de Ana não estava copiando a matéria do quadro, mas sim jogando bolinha de gude sobre sua mesa. Ana o repreendeu e retornou à sala. Recolhi novamente autorizações, rerepresentei a pesquisa e também a equipe presente para filmagem e fotografia. Apresentei também a contadora de histórias do dia, Claíza.

Antes que iniciasse a história a participante tentou indagar dos/as alunos/as sobre o conto da primeira semana. Estavam e permaneceram todos/as em silêncio, apenas a Ana disse que “estava bom”. Desta vez Marcos permaneceu junto ao grupo. Claíza então iniciou a apresentação do conto *Meninas Negras*<sup>42</sup>.

Ao ser indagados/as sobre quem na sala seria parecida com Mariana, a primeira personagem do conto, a aluna Luciana, menina branca, indicou a convidada Claíza. A convidada então questionou se apenas ela seria parecida com a personagem. A aluna me olhou como quem procura uma resposta e então apontou que a colega Ana, menina negra, seria parecida com a personagem. Claíza seguindo o conto questionou o que os/as alunos/as pensavam sobre a escravidão. A aluna Luciana cutucava a colega Ana, esperando uma resposta. Ana disse que se Luciana quisesse ela mesma falasse. Luciana então disse que seria uma coisa triste, que ocorreu porque “*achavam que os negros eram menos que os outros*”. Indagada pela Claíza, a aluna também confirmou que achava que a história dos/as negros/as no Brasil começava com a escravidão.

A convidada seguiu o conto e aproveitou que a história de Mariana falava sobre

---

<sup>41</sup> Os registros fotográficos do encontro constam no Anexo III (Item E).

<sup>42</sup> Madu Costa conta a história de três meninas negras, abordando elementos que trabalham a autoestima e a valorização da identidade e origem negra. Informações sobre o conto constam no Anexo II (Item B).

*liberdade* e complementou dizendo que “*a história do negro começou na África, lá a gente não era escravo*”. Ainda questionando sobre a África, Claíza os levou a pensar sobre o que haveria de diferente lá. A aluna Luciana disse que haveria mais gente do que no Brasil. Então a convidada questionou sobre o que haveria de parecido entre o continente africano e o Brasil. Confirmaram ainda que não haviam aprendido nada sobre a África na escola.

Ao final do conto, a convidada perguntou o que as três personagens negras teriam em comum. Ao que as alunas Luciana e Fernanda responderam a cor e o cabelo. A convidada também deu sua opinião sobre as personagens negras, dizendo que embora elas não tivessem nascido na África, tinham em comum que os/as antepassados/as delas teriam vindo deste continente. A aluna Ana permaneceu quieta durante todo o conto, e parecia incomodada. As vezes que falou apenas respondeu à convidada que não estaria com vergonha, e ao final do conto pediu para ver as informações das autoras.

Terminado o conto a convidada questionou os/as alunos/as sobre como geralmente se representam os/as negros/as na televisão. A aluna Luciana respondeu que como escravos/as ou empregados/as. Quando a convidada questionou sobre o porquê disso, a aluna respondeu também em forma de dúvida: “*Por que são racistas?*”.

Ainda durante a conversa a aluna Luciana confirmou que encontra muitos contos com personagens negros/as na biblioteca. Mas quando questionada sobre o que são estas histórias, ela complementou que não sabia. A convidada então perguntou sobre quais heróis os/as alunos/as conheciam. Neste momento a aluna Ana começou a participar, citando o Super-Homem, o Batman e o Homem-Aranha, e a colega Luciana complementou com o Homem de Ferro, o Ben 10 (que Ana chamou de “*uma criança de 16 anos*”). De heroínas a aluna citou a Mulher Maravilha e a Mulher Gavião, mas que não conheceria herói ou heroína brasileiros/as.

A convidada então alertou que apresentaria duas heroínas negras, que acreditava que eles não conhecessem, já que ela que era mais velha que os/as alunos/as e conhecera de forma tardia. Questionou então quem conheceria Zumbi dos Palmares. A aluna Ana demonstrou conhecer, deu um sorriso e balançou a cabeça, dizendo “*Eu não. A gente não conhece nada sora.*”. Ao que a convidada perguntou: “*E 20 de novembro? Consciência negra?*”. “*Eu não*”, a aluna insistiu, rindo. Em outros momentos também a aluna parecia debochar ou desdenhar o que a convidada dizia, inclusive dizendo que os contos eram todos iguais.

A convidada começou a explicar que as mulheres são negligenciadas na história do Brasil, e três das alunas permaneceram bem atentas ao que ela dizia. E então apresentou duas das “*suas heroínas*”, mostrando as imagens e explicando a história de Dandara e Tereza de

Benguela. A aluna Ana ficou muito interessada na imagem de Dandara, a todo momento pegava novamente e ficava olhando, ou brincando com a imagem, colocando à frente do seu rosto. A convidada aproveitou o momento pra dizer que ambas parecem com a heroína. Quando conversava sobre a História da África com as alunas a convidada Claíza posicionou-se enquanto grupo: *“lá a gente não era escravo”*.

No final da atividade o aluno Marcos deslocou-se para o fundo da sala. E as alunas Luciana e Ana explicaram para a convidada sobre o que se tratava o primeiro conto, que também tinha uma personagem negra (Betina, contado pela Prof. Ingrid). Claíza, aproveitando o desfecho da história de Betina, perguntou o que elas querem ser quando crescerem, ao que responderam veterinária e policial, respectivamente.

Quando pararam de ser filmadas, as alunas começaram a conversar. As alunas lembraram sobre os imigrantes africanos que trabalham como vendedores ambulantes no centro da cidade, ao que a aluna Ana cochichou algo para a amiga Luciana, que respondeu: *“Ah, sua racista!”*, e a colega Fernanda, menina branca, interferiu, contestando *“Como ela vai ser racista?”*.

Esta última fala registrada é o título do nosso primeiro item de análise (exposto no próximo capítulo), por entendermos a representação da colega como alguém que não pode ser racista por ser negra; também destacamos o comportamento da aluna branca, ao interpretar a amiga negra como a responsável por responder as questões, além de suas próprias respostas no diálogo com a professora, enquanto representações de raça; do diálogo com a contadora destacamos aqui suas próprias representações, que parecem ter influenciado as alunas também; também sobre as perspectivas de mundo e futuro das crianças, destacamos uma frase da aluna em contraste ao que dissera durante o primeiro encontro: entendia a si enquanto futura mãe adolescente, mas a um adolescente de 16 anos como uma criança incapaz de ser representada como um super-herói; por fim, a exclusão do aluno André (menino branco de 13 anos) da atividade, sendo que o mesmo estava na escola neste horário, também nos chamou atenção sob o prisma de que a agressividade do aluno exposta nos nossos encontros pode ser influenciada pela forma como a Escola reproduz representações e perspectivas de mundo para/sobre os/as estudantes.

### III.3º ENCONTRO – *Um rosto conhecido: ex-estudante e moradora do BGV*<sup>43</sup>

O terceiro encontro aconteceu no dia 24 de agosto de 2016. Estavam presentes dez alunos/as. Dentre eles/as três negros/as. A atividade começou da mesma forma, com os/as alunos/as organizando o espaço do conto, e logo depois eu retomando a explicação sobre a pesquisa, recolhendo autorizações. Neste encontro, ao invés de sentarmos nos tatames, organizamos uma roda com cadeiras, o que fez com que os/as alunos/as se concentrassem mais. O aluno Marcos permaneceu isolado no fundo da sala, sem querer participar da atividade.

Inicialmente nos lembramos dos dois contos que haviam ocorrido, e quem os contou. Depois passei a palavra para a convidada Carol Fortes, que se apresentou. Carol iniciou pedindo desculpas pelo curto atraso e contando que é moradora do bairro, tem 18 anos, estudou no Augusto Duprat, outro colégio do bairro, mas que também foi estudante da escola Alcides Barcelos, e que atualmente cursa História na FURG. Alguns dos/as disseram conhecer a convidada do bairro, trocando informações sobre sua residência e lugares de convivência comuns. A convidada, então, pediu que eu contasse primeiro quem é autora, onde expliquei que Sônia Rosa é uma mulher negra, pedagoga, que ouvia histórias sobre personagens negros/as contadas pela mãe quando criança, e que, a partir de sua experiência começa a escrever contos infantis com personagens negros/as.

Carol contou a história “*O Menino Nito – Será que homem chora ou não?*”<sup>44</sup>. Desde o início do conto sua abordagem foi de conversa com as crianças. Assim que disse o título da história, os/as alunos/as já entraram em consenso que sim, homem chora. Questionou se alguém já havia passado pelas situações pelas quais passa o personagem Nito. Enquanto os/as alunos/as se entreolhavam e respondiam sim ou não, o aluno Luís, sentado ao meu lado, contava apenas para mim algumas de suas experiências, mas não queria compartilhar com a turma ou com a contadora.

Quando questionados/as se já haviam sido repreendidos/as por chorar, a aluna Clarice compartilhou que passou por esta situação quando do falecimento de um familiar, e que não conseguia parar de chorar, além de um outro momento que não queria ficar na escola. A convidada Carol perguntou então se os/as alunos/as já teriam ouvido a frase “homem não chora”, os/as alunos/as apenas se entreolhavam. O aluno André, a cada questionamento da

---

<sup>43</sup> Os registros fotográficos constam no Anexo III (Item F).

<sup>44</sup> O conto aborda a história do personagem Nito, que após ser repreendido pelo pai passa a reprimir todos os seus choros. Informações sobre o conto constam no Anexo II (Item C).

contadora, provocava o único aluno negro da sala, chamando-o de “menina”, pedindo que este último ensinasse como se chora. Durante todo o conto as meninas reclamavam sobre o comportamento de André, que desvirtuava o assunto para outras coisas, ou implicava e agredia os/as colegas.

Quando há o desfecho da história, em que o personagem Nito “desachora” todo o choro guardado, uma das alunas observa que o pai também chora na ilustração. O aluno André então foi questionado se chora. Ele respondeu que não. Depois, envergonhado, baixou a cabeça e disse “*mais ou menos*”. Uma das meninas disse em direção a ele: “*Não era tu o machão? Então fala*”. No final do conto, os meninos se aproximaram pra ver as ilustrações. E chegaram ao consenso de decidir no par ou ímpar para pegar o livro. Enquanto isso a convidada perguntou se já tinham sido impedidos/as de fazer algo por conta de seu gênero, e um dos alunos relatou que lhe disseram que não poderia pular corda por ser menino.

Quando questionados/as sobre quem é parecido com Nito, concordaram que era com o aluno Carlos. Quando olharam a foto da autora disseram que ela era branca e que seu cabelo era liso, mas volumoso. Quase na hora de serem dispensados/as, porém, dois meninos olharam novamente a foto e disseram que a autora na verdade era parecida com a convidada Caroline, por ter cabelo crespo.

Deste encontro, pudemos destacar a relação amistosa que se desenvolveu entre a convidada e os/as alunos/as; a ausência da categoria pobreza em todos os encontros, devido a escolha dos contos estar direcionada às relações etnicorraciais; e, ainda, que as agressões ao único menino negro presente podem ser as razões da sua recusa de participar quando questionado sobre relações raciais.

Estes destaques e também os feitos nos registros dos encontros anteriores, foram distribuídos e relacionados entre dois conjuntos de análise: uma primeira parte com foco na categoria *raça*, e uma segunda parte que relaciona *pobreza, perspectivas de mundo e futuro*. A análise pode ser vista no próximo capítulo.

## **5. “NÃO VAI DURAR MUITO” – AS REPRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS DA ESCOLA ALCIDES BARCELOS**

No último capítulo registramos o material coletado durante o planejamento da investigação e as ações na escola. Neste capítulo abordamos o processo analítico de retorno às fases teórica e prática anteriores da pesquisa.

No primeiro dia em que estive na escola Alcides Barcelos, no início do ano letivo de 2015, conheci a estrutura do prédio, conversei com professores/as, funcionários/as e alunos/as. Ainda não imaginava que aquele seria o espaço retratado nesta pesquisa. Quando estava indo embora parei para conversar novamente com um grupo de alunos/as na porta da escola, crianças e pré-adolescentes. Nesta conversa disse a todos/as que gostei muito da escola deles e que voltaria mais vezes. Neste momento uma das alunas riu e disse “*não vai durar muito*”.

A frase da aluna expressa a sua compreensão das relações desenvolvidas neste espaço escolar, de acordo com o que foi observado. Professores/as, equipe diretiva, funcionários/as, colegas, projetos, não duram muito na escola. As matrículas de muitos/as alunos/as são instáveis devido aos seus arranjos familiares, que ora moram no bairro, ora precisam procurar outras moradias distantes. Grande parte dos/as professores/as, nomeados/as e contratados/as, ou não aceitam trabalhar na escola e/ou no bairro, ou desistem nos primeiros dias ou semanas, alegando que não suportam as condições de trabalho (desde as condições físicas até as relações com os/as alunos/as, que declaram ser muito violentas, principalmente com os/as alunos/as do terceiro ciclo).

Partindo desta fala, das representações e perspectivas da aluna, apresentamos aqui a análise dos encontros registrados no último capítulo, a partir das categorias raça, pobreza, perspectivas de mundo e de futuro. As interpretações foram produzidas após o levantamento das relações e representações dos/as estudantes nos encontros, ou seja, de suas disposições de ser, pensar e agir.

### **5.1 “Como ela vai ser racista?” – representações sobre raça destacadas das narrativas de crianças pobres e negras**

As representações mais identificadas nos encontros se referiram à categoria *raça*, sendo que esta era a temática central dos contos. Realçamos nas representações destacadas as reações dos/as alunos/as brancos/as quando questionados/as sobre sua identidade racial, a

perseguição da turma a aluna negra com a cor de pele mais escura da turma e ao único aluno negro, e a reação destes últimos à temática racial. Apresentamos aqui nossas interpretações sobre as discussões destacadas, para que possamos contextualizar as representações apresentadas pela turma.

No primeiro encontro com a turma, onde foi apresentado o conto “Betina” pela convidada Ingrid, dos/as nove alunos/as presentes, cinco são negros/as. Quando questionados/as se brancos/as ou negros/as os/as alunos/as brancos/as não responderam, com exceção de uma menina. Cinco alunas, contudo, declararam-se negras (uma delas com hesitação), e o único aluno negro não se declarou<sup>45</sup>.

Na segunda reunião com as contadoras (antes dos encontros) conversamos sobre as cores de pele e acreditávamos que os alunos/as poderiam não se reconhecer negros/as, ou os alunos/as brancos/as poderiam não os considerar negros/as. Portanto, o quadro de declarações contrariou nossas perspectivas prévias. Contudo, não levamos em conta de que esta hipótese levantada antes da atividade se referia a uma realidade específica, diferente daquela vivida pelos/as alunos/as da escola Alcides Barcelos, que eram, em maioria na sala, negros e negras, num bairro majoritariamente negro. O mesmo ocorreu quando a aluna Ana identificou a si e mais três colegas como parecidas com as autoras negras.

Pensando nas discussões das reuniões de planejamento, acreditei num primeiro momento que os/as alunos/as classificariam a raça dos/as colegas a partir de critérios de “desvalorização sistemática dos atributos do sujeito negro” (SOUZA, 1983, pp.5-6). Souza, analisando os depoimentos e representações de sujeitos negros, relata que há desprezo e estigmatização das características físicas das pessoas negras (SOUZA, 1983, p.6). Compreendendo estas representações como excludentes e hegemônicas, tive por hipótese que os/as alunos/as, negros/as ou brancos/as, classificariam a si mesmos e aos colegas, desqualificando a identidade dos/as) negros/as que não atendessem a um “conjunto de critérios”. De fato, apliquei uma prenoção às representações excludentes dos/as alunos/as sem antes ouvi-los, o que me fez contrariar minhas perspectivas teóricas.

Levando também em conta a realidade da turma e dos/as alunos/as, uma aluna branca, sendo minoria, aparentou não saber identificar a sua raça/cor, levantando a mão quando se perguntou quem na sala era negro/a. Contudo, mostrou perceber a diferença hesitando e baixando a mão com constrangimento, quando todos/as os/as colegas a miraram com questionamento. A aluna disse então que não sabia a sua cor/raça. Contudo, todos/as os/as

---

<sup>45</sup> Enquanto classificação fenotípica feita pela pesquisadora.

outros/as mostraram identificá-la enquanto branca (inclusive aqueles/as alunos/as brancos/as que não quiseram se autodeclarar). Por sua vez, os/as alunos/as brancos/as não quiseram responder ao questionamento. Neste primeiro momento acreditei que os/as mesmos/as não quiseram declarar-se, visto que estavam em minoria na turma (e no bairro).

Quando expliquei a temática das atividades, um dos/as alunos/as brancos demonstrou-se descontente, se retirando do centro da sala, onde todos estavam, e caminhando até uma classe no fundo da sala, onde permaneceu isolado durante toda a atividade (repetindo este comportamento nos dois próximos encontros). O mesmo aluno, que estava deslocado ao fundo da sala, me chamou para conversar no final do encontro, em um tom de voz baixo e observando os/as colegas. Primeiro disse que tinha um amigo que não gostava de pessoas negras. Quando questionei o porquê, ele admitiu que ele mesmo não gosta de pessoas negras e, ao mesmo tempo, com os braços estendidos, questionou se ele era branco ou negro e disse que não gostaria de ser negro. Justificou dizendo que “*a cor das pessoas negras é feia*” e que “*ficam ainda piores quando tingem os cabelos de loiro*”. Logo depois ele mudou de assunto, mostrando constrangimento. O aluno se distanciou em todos os encontros. Neste primeiro, quando me chamou para dizer que não gosta de pessoas negras, ficou evidente que ele tinha receio que os/as colegas ou a contadora ouvissem, pois a todo o momento espiava-os ao canto do olho. Ele parecia mostrar que sabia que o que estava dizendo é errado, mas ao mesmo tempo sentia-se a vontade de dizer isso pra mim, também branca. Outro momento que se expuseram expressões racistas por parte dos/as alunos/as brancos/as foi quando, ao final do primeiro encontro, o aluno André vinculou a imagem da professora negra tocando tambor ao que ele chamou de “*macumba*”, rindo de forma depreciativa, como se fosse algo passível de ser caçado. O aluno, sem sequer conhecer a religiosidade da professora, representou a prática da professora como algo negativo e que diz respeito às religiões de matriz africanas<sup>46</sup>, demonstrando a reprodução da intolerância religiosa vinculada ao racismo no Brasil.

Levando em conta então os olhares corretivos da turma à aluna branca quando se auto-declarou negra e as declarações do aluno ao final do encontro, repensei minha representação de que os/as alunos/as brancos/as não haviam se declarado por não sentirem-se a vontade, levantando questionamentos sobre suas disposições enquanto grupo racial dominante. Schucman (2014, p.8) analisando a constituição da branquitude numa pesquisa que relaciona

---

<sup>46</sup> 70% de 1.014 casos de intolerância religiosa registrados no Brasil entre 2012 e 2015 foram contra praticantes de religiões de matriz africanas. (Disponível em <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120\\_intolerancia\\_religioes\\_africanas\\_jp\\_rm](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160120_intolerancia_religioes_africanas_jp_rm)>. Acesso em abril de 2017).

raça, racismo e psicologia em São Paulo/SP, identificou que os/as entrevistados/as brancos/as, ao serem questionados/as sobre as razões das desigualdades raciais no Brasil mesmo após a abolição da escravatura, justificavam seus privilégios a partir de argumentos de superioridade moral e intelectual deles próprios em relação aos/às não-brancos/as. Portanto, mesmo quando admitida a constituição desigual de uma sociedade brasileira racista, aqueles/as que pertencem ao grupo racial dominante se negam a pensar seus privilégios e sua branquitude que só se constrói em detrimento da população negra.

Cardoso (2010) contribui para esta discussão ao pesquisar sobre a branquitude acrítica e crítica. O autor argumenta que sendo a identidade racial branca construída histórica e socialmente, a mesma pode e deve ser desconstruída. Porém, Cardoso (2010, p. 623) alerta para esta constituição de uma branquitude não-racista: ela não é a extinção da branquitude, pois então se cria na hipótese de que o racismo é natural a esta identidade, mas a reconstrução de seus valores raciais, percebendo o racismo enquanto uma produção histórica e social. Para Pinheiro (2014), por sua vez, é possível que a branquitude contribua para a promoção da igualdade racial.

Contudo, após relacionar estes estudos – sobre branquitude/branquidade e privilégio branco na sociedade brasileira – ao comportamento e representação dos/as alunos/as brancos/as, a interpretação de que os/as mesmos não se sentiam a vontade (ou contemplados/as) no espaço das atividades, cedeu lugar à percepção de que estes/as alunos/as não se autodeclararam, pois, estruturalmente, ainda são privilegiados/as em relação aos negros/as. Mesmo que pobres e em menor número, brancos/as. O que, segundo suas representações, lhes dá o direito de ver a si como o padrão e aos negros(as) como aqueles que têm raça, como o “*outro*”.

A única aluna da sala que se declarou branca aparentava ter uma relação mais próxima de amizade com as meninas negras, pois permaneciam juntas todo o tempo, abraçadas, conversando, rindo e brincando, ao contrário dos/as outros/as colegas. Esta mesma aluna, no segundo encontro, quando se questionava sobre a temática do conto “Meninas Negras” (sobre desigualdade, resistência negra e africana), pressionava a amiga Ana a responder. Esta, por sua vez, disse a ela que se quisesse, a própria falasse. Após a resposta da amiga, a aluna Luciana, branca, tomou a frente da participação na atividade, mesmo que a aluna Ana ainda fosse pressionada pelos colegas a participar. Em todas as suas falas, ao contrário dos/as colegas, não demonstrou receio em falar sobre racismo e sobre a história dos/as negros/as no Brasil, argumentando que a escravidão foi uma coisa triste e que ocorreu porque “*achavam*

*que os negros eram menos que os outros*”. Fora a mesma também a dizer que geralmente os/as negros/as são representados/as na televisão como escravos/as ou empregados/as e, quando questionada sobre o porquê disso, respondeu “*Porque são racistas?*”. A aluna então demonstrou compreender um sistema de hierarquia racial no Brasil, sendo a primeira a utilizar o conceito de *racismo* nos encontros. Acreditamos que a relação amistosa do grupo de meninas negras com a colega Luciana possa ter influenciado suas representações.

Segundo Lahire (2004) alguns atores, devido suas experiências “*(...) podem, às vezes, aplicar um mínimo de autocontrole, desenvolver táticas de conduta para obstaculizar certos efeitos negativos de suas disposições*” (p.336). Para o autor, uma das formas que isso pode ocorrer é a partir das relações de amizade que influenciam de forma complementar ou contraditória as disposições dos/as agentes.

Os alunos Ana e Carlos, durante os encontros, de diferentes formas mostraram-se incomodados com a temática, em função de repercutir neles enquanto alvos dos colegas. Ele simplesmente não nos respondia quando perguntávamos se era branco ou negro, se gostava dos contos, a raça dos/as personagens dos contos que lia na biblioteca da escola, se já aprendera sobre a África na escola ou fora dela, etc, nos mirando fixamente ou rindo, o que não ocorria quando fugíamos à temática racial. Ela respondia dizendo que não sabia, não queria participar, dando com os ombros, debochando ou sugerindo que os/as outros/as colegas respondessem. Mas ambos se negaram parecer com os/as personagens dos contos. E estes comportamentos nos remeteram às discussões para a identidade etnicorracial e ao relato da contadora Claíza no seu perfil, que questiona: “*Na verdade quem realmente quer ser mulher e negra no Brasil?*”. Neste mesmo sentido, por que uma criança negra vai querer se reconhecer enquanto tal, quando esta identidade é vista como algo ruim e feio (ZIVIANI, 2012)? No texto de Claíza também há relatos das formas de defesa que incorporava “*para que doesse menos*” ser ela mesma, que chegou num “*nível de rejeição e auto-ódio*” que vigiava seu corpo e evitava rodas de discussão racial para rejeitar a temática.

Assim, acreditamos que os alunos Ana e Carlos, principais alvos da violência racial dos/as colegas, reagem negativamente a temática, como forma de não assumir a representação de um “sujeito negro” para si, como que tentando fazer sua identidade desaparecer. Para Souza (1983) a identidade dos sujeitos negros desaparece em subordinação ao ideal de um sujeito universal branco, antagônico em “*(...) relação à identidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal*” (SOUZA, 1983, p.5). A legitimação do sistema escravista, como já vimos, passou por um processo de desumanização do negro e o mesmo foi reinventado

durante o século XX para manter a exclusão social e racial. O racismo foi reproduzido de uma forma que os/as próprios/as negros e negras assimilem representações excludentes de si (mas produzidas pela branquitude) e tomem as mesmas enquanto verdade, endossando a desigualdade racial (FERNANDES, 2007, p.28-29).

Por fim, cabe pensar no diálogo travado entre três alunas, que desencadeou a fala que nomeia este subtítulo. Conversando com a colega Ana sobre os imigrantes africanos que trabalham como ambulantes no centro da cidade, Luciana acusou-a de racismo pelo que disse (que não tenho conhecimento, visto que foi dito em cochichos), e enquanto Ana fazia uma expressão de espanto e questionamento pela acusação, uma terceira colega questionou, apontando pra mesma: “*Como ela vai ser racista?*”. Esta última fala nos fez interpretar que ela estava se referindo a raça/cor da colega, que a impediria de ser racista. Dentre as outras falas, esta destacou a noção da aluna de que a colega, por ser negra é vítima de racismo e não praticante. De fato, como temos visto, as crianças reproduzem as representações que interiorizam nas instituições sociais. Dessa forma, seria possível a prática racista da menina negra, visto que está em posição desprivilegiada na sociedade brasileira?

Segundo Moore (2007, p.211) “o racismo beneficia e privilegia os interesses exclusivos da raça dominante, prejudicando somente os interesses da raça subalternizada. O racista usufrui de privilégios e do poder total enquanto o alvo do racismo experimenta exatamente a experiência contrária”. Dessa forma, só existe racismo por parte do racista. Este mesmo autor contribui para a nossa compreensão sobre a identificação e classificação de raça das crianças. Conforme Moore (2007, p.11) “O fenótipo é um elemento objetivo, real, que não se presta à negação ou confusão. É o fenótipo que serve de linha de demarcação entre os grupos raciais, e como ponto de referência em torno do qual se organizam as discriminações “raciais””. A identificação de raça das crianças parte, portanto, das características fenotípicas. Ou seja, como dito pela convidada Claíza, mesmo que as crianças não queiram se identificar, a sociedade lhes identifica. Isso também pode ser identificado no relato da convidada Carol, quando a mesma diz que é mulher negra “*desde que nasceu*”, mesmo que não tenha se identificado dessa forma por bastante tempo.

Isso, por um lado, nos fez surpreender quando no primeiro encontro todas as meninas negras presentes se identificassem enquanto tal, independentemente de suas tonalidades de pele – como teríamos acreditado nos encontros de programação das atividades. Por outro, a aluna com a cor de pele mais escura da sala, fora, em todos os encontros, alvo de racismo e olhares de questionamento, que a pressionavam a participar oralmente das atividades – como

se a temática racial interessasse apenas a ela mesma. O mesmo ocorreu com o único menino negro da turma, em especial no último encontro, quando o personagem principal do conto também era um garoto negro.

Assim, repensei a mim também durante estes encontros. Este é também um exercício de reconhecimento, que implica o questionamento das relações étnico-raciais baseadas numa sociedade hierárquica e excludente (BRASIL, 2013, P.85). As representações observadas nos comportamentos e representações dos/as alunos/as nos levam a pensar sobre isso. Sobre a violência e exclusão racial que se adapta e reproduz de forma que mantenha-se a dominação da branquidade no jogo social, desta forma, tendo o branco como lugar de referência.

No subtítulo que segue elencamos situações dos encontros em que se destacaram representações sobre pobreza (enquanto desvantagem material e imaterial) e as perspectivas de mundo e futuro das crianças. Devido a maior intensidade das discussões sobre raça nas atividades, em função da temática principal dos contos, estas categorias de estudo foram percebidas em menor número e, sendo dessa forma, decidimos por relacioná-las em um mesmo texto.

## **5.2 “Ah, mendiga!” – representações das crianças sobre pobreza, perspectivas de mundo e futuro**

Ao contrário do que pudemos perceber sobre as representações raciais, quando analisados os diários de campo na busca de representações referentes à pobreza, encontramos poucos destaques no material. A categoria quase não se fez presente. E a isso atribuímos à seleção dos contos, visto que todos trabalhavam com temática racial – o que desencadeou nesta discussão –, mas não com a categoria *pobreza*.

Ainda, destacamos poucas discussões sobre as perspectivas de mundo e futuro dos agentes sociais. Por um lado, porque elas tangenciavam as representações sobre raça e pobreza, por outro porque durante a pesquisa outra categoria de estudos se destacou: o *gênero*. Todos os contos foram ministrados por mulheres negras, e os dois primeiros tinham como personagens centrais meninas negras. No último encontro, por sua vez, o conto utilizado fora “*O menino Nito – afinal, homem chora ou não?*”, e neste encontro a maioria das representações destacadas se refere às imposições de gênero. Contudo, a não ser no que relaciona esta temática com as perspectivas de mundo e futuro e as relações raciais, optamos por não acrescentar neste momento à pesquisa outra categoria de análise (a não ser de forma transitável).

Mas, além disso, o fato das categorias de análise terem sido pouco identificadas não

nos diz também sobre as reações dos/as alunos/as? Pensamos que isto pode ter ocorrido porque as representações dos/as personagens não contemplavam as perspectivas dos/as alunos/as – ora, meninas negras estudando a diversidade e ancestralidade africana na escola e tornando-se profissionais que apresentam palestras nestas mesmas instituições (contos Betina e Meninas Negras)? Um menino negro que tem sua sensibilidade representada e não estereotipado enquanto agressivo e desobediente? Não são estas as representações que regulam as relações destes grupos sociais, tanto que, no que toca a representação de mulheres negras reais durante as atividades, as alunas participantes foram surpreendidas. Desta forma, acreditamos que o fato de os contos representarem algo que é fantasioso para os/as alunos/as pode ter interferido também na exposição de suas representações.

Isto posto, destacamos a relação entre raça e gênero nas disposições das alunas (enquanto perspectivas de mundo e futuro), no que se refere ao seu desperto interesse pelas convidadas, autoras e ilustradoras negras. No primeiro encontro a convidada Ingrid e eu convidamos a turma a conferir quem seriam as autoras e atentamos para o fato de serem negras. Nos dois próximos encontros as meninas pediam desde o início da atividade para ver as fotografias e informações sobre as autoras e ilustradoras(es) constantes no final do livro.

Ainda, no segundo encontro, a contadora Claíza (partindo também de suas perspectivas de mundo), iniciou uma conversa com as alunas sobre heróis e heroínas, explicando que as mulheres são negligenciadas na história do Brasil. Dentre os/as cinco alunos/as que participavam da atividade, três meninas permaneceram atentas ao que a contadora dizia. Então a mesma apresentou às alunas as “suas heroínas”, Dandara dos Palmares<sup>47</sup> e Tereza de Benguela<sup>48</sup>, contando suas histórias e circulando seus retratos. A aluna Ana, que até o momento parecia negligenciar as falas da contadora, diferente do primeiro encontro em que negou ser parecida com a personagem, sorrindo pareceu muito satisfeita quando apontada a sua semelhança com a líder quilombola Tereza de Benguela, a todo momento colocando o retrato da heroína à frente do seu rosto.

Destes comportamentos das meninas em relação às autoras, ilustradoras, heroínas e contadoras nos remetemos aquilo que Ziviani (2012) chama de *identidade positiva*. Estas

---

<sup>47</sup> “Guerreira do período colonial do Brasil, Dandara foi esposa de Zumbi, líder daquele que foi o maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Com ele, Dandara teve três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogíton. Valente, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do quilombo”. Disponível em < <http://www.palmares.gov.br/?p=33387> >.

<sup>48</sup> “Teresa de Benguela foi uma líder do quilombo de Quariterê, no Mato Grosso, não se sabe se africana ou brasileira. Dizem que liderou um levante de negros e índios, instalando-se próximo a Cuiabá, não muito longe da fronteira com a atual Bolívia. Durante décadas, Teresa esteve à frente do quilombo, o qual sobreviveu até 1770, século XVIII”. Disponível em < <http://www.mulher500.org.br/destaques-conteudo.asp?cod=26> >.

alunas, em maioria negras, parecem ter mostrado devido interesse por estas mulheres, visto que identificaram-se com as mesmas quando perguntavam sobre elas, pedindo para ver suas fotos e pedindo informações sobre suas vidas. Acreditamos que estas personagens “reais” representam para as alunas outras perspectivas de si e da população negra, que não aquela contada na Escola, mas a reivindicada pelas convidadas quando questionavam “*Quem aqui se parece comigo?*” (Claíza) e a importância de pessoas negras ocuparem espaços de poder. Mesmo que estas representações estejam intimamente relacionadas à categoria *raça*, optamos por apontá-las aqui por também dizerem respeito às *perspectivas de mundo e futuro* das meninas negras ao terem exemplos reais de mulheres negras numa posição que não é de servidão ou subalternização. Isso também se relaciona à representação da contadora Claíza da população negra brasileira enquanto grupo, seja no seu perfil, seja quando se localizava na história e no mundo: “*a história do negro começou na África, lá a gente não era escravo*”.

Por outro lado, o aluno Carlos não demonstrou a mesma satisfação quando relacionado ao personagem Nito, visto que a relação desencadeou mais uma vez sua condição de alvo dos outros meninos, brancos, chamando-o pejorativamente de “*chorão*” e de “*guria*”. Ou seja, mesmo que tenhamos tentado abordar a discussão racial a partir de um conto em que o personagem, diferente dos anteriores, é um garoto (esperando contemplar outros agentes), isto fez com que a violência racial dos/as colegas se exacerbasse sobre o aluno. Quando meninos negros são estigmatizados como agressivos, brutos, insensíveis e desobedientes, ou seja, animalizados (e isso por si só configura uma violência), não corresponder a essas representações parece que também forja um motivo para pessoas brancas praticarem racismo, visto que o agente não atende às suas perspectivas de *raça* e *masculinidade*.

No final do primeiro encontro, a contadora Ingrid questionou aos/às alunos/as sobre o futuro da personagem Betina. Dentre os/as colegas, acompanhando atentamente o desfecho da história, a aluna respondeu: “*Mãe?*” (mais tarde, durante o intervalo da escola a aluna disse que planeja ser mãe durante a adolescência). A contadora explicou que se referia a uma profissão e que Betina teria se tornado uma cabeleireira famosa, que ensinava as pessoas a gostarem de tranças e amarem a si mesmas enquanto negras. Este momento desestabilizou minhas representações de quê evidentemente a pergunta da contadora dizia respeito à profissão da personagem, quando, na verdade, eram as representações da aluna (também sobre seu futuro) que estavam sendo expostas.

Por sua vez, antes que a atividade do segundo encontro pudesse ser iniciada, um aluno da sala seguinte bateu a porta para dizer que a professora estava chamando a aluna Ana, que

saiu acompanhada da amiga Luciana. Fui junto até a porta onde observei o motivo do pedido da professora: o irmão mais novo de Ana não estava copiando a matéria do quadro, mas sim jogando bolinha de gude sobre sua mesa. Ana o repreendeu e retornou à sala. Este comportamento nos remeteu à sua representação sobre o futuro da personagem e o seu próprio, expostos no encontro anterior. Compreendi a aluna Ana na escola como a responsável pelo irmão mais novo, o que nos faz relacionar com suas perspectivas de ser mãe ainda na adolescência, condizentes com a sua realidade.

Por outro lado, neste mesmo encontro, quando a contadora Claíza questionou sobre heróis, um dos exemplos dados pelas alunas fora o personagem de desenho animado “Ben 10”. A mesma aluna que é responsável pelo irmão mais novo (aos 11 anos) e planeja ser mãe durante a adolescência, debochou do personagem citado (um garoto branco de 16 anos), rindo e dizendo que o mesmo é uma “*criança de 16 anos*”, o que faria sua condição de herói duvidosa. O que faria do personagem uma criança e dela suficientemente capaz de responsabilizar-se pela educação do irmão e por um filho hipotético?

Segundo a UNICEF, a evasão escolar de meninas pobres, e com maior incidência entre as negras, se relaciona com as altas taxas de gravidez na adolescência como resultado de uma “*trajetória de exclusão*” e de imposição sócio-cultural sobre as mesmas para que tomem a frente de responsabilidades com o cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Estas pesquisas também mostram que a gravidez precoce pode ser uma “*busca distorcida por autonomia, autoridade, reconhecimento social por parte das próprias famílias e de seus amigos e colegas*”. (UNICEF, 2011, pp. 41-42).

A partir deste contexto e das perspectivas e representações da aluna Ana, podemos perceber que ela planeja pra si um futuro que se relaciona ao seu espaço social, à sua trajetória em relação com o irmão mais novo, e em busca de um reconhecimento positivo *distorcido*. Ao final do segundo encontro, contudo, após os contos Betina e Meninas Negras e as conversas da convidada Claíza sobre heroínas negras, a aluna disse querer ser policial<sup>49</sup>.

Levantamos também dois momentos em que pesaram representações de pobreza (as nossas, desestabilizadas; e a dos/as alunos/as, ofendidos/as). No primeiro encontro, lembrando da sugestão de uma das professoras convidadas para contar histórias, questionei se conheciam a atleta Rafaela Silva. A turma não conhecia e alguns alunos e alunas explicaram que

---

<sup>49</sup> Afinal, teria ela desvinculado a noção do seu futuro à maternidade, cogitado outra alternativa no seu horizonte de expectativas que envolvesse uma posição de autoridade, ou apenas expressou outro interesse? Não é do interesse deste trabalho analisar papéis individuais, pois não é possível saber o que a fez mudar – ou se mudou – sua perspectiva/narrativa entre o primeiro e o segundo encontro. Contudo, é relevante pensar que pode ter influenciado suas perspectivas de futuro.

passavam as horas vagas na rua, ou que não tinham televisão. Em reunião com as contadoras, na sala do NEABI, deduzimos que os/as alunos/as saberiam quem é Rafaela Silva<sup>50</sup>, devido à circulação de sua imagem pela mídia. Não levamos em conta, contudo, o acesso a estas informações pelos/as alunos/as, o que nos surpreendeu com as falas de “*Não/nem tenho TV*”.

Também no primeiro encontro, o mesmo aluno que se negava a participar das atividades mostrara-se ofendido com o fato de termos levado o lanche para finalizar a atividade, chamando a colega de “*mendiga*”. No último, porém, quando havia mais colegas presentes e intimidados/as de participar do lanche, o mesmo aluno mudou de ideia, pedindo que eu confirmasse aos colegas que ele fazia o lanche sem problemas. Podemos perceber que as suas representações hierárquicas de pobreza e marginalização se reproduzem nas relações com os/as colegas, de modo que “evidencia-se de forma surpreendente o modo como as crianças são capazes de assumir os mecanismos de modelização da ordem dominante”. (SOUZA, 2012, p. 30).

Também podemos destacar aqui o comportamento violento do aluno mais velho da turma, André, de 13 anos, em relação aos colegas. O aluno participou do primeiro e do último encontro. Em ambos se mostrou bastante violento com os/as colegas (até 4 anos mais novos), agredindo-os fisicamente e verbalmente. No segundo encontro foi impedido de participar da atividade, como decisão das professoras, que argumentaram não haver recursos humanos suficientes para permanecerem presentes na atividade. Neste dia o aluno passou o período da atividade junto a alunos/as do 1º ano (ou seja, até 6 anos mais novos). Quando presente o aluno demonstrava comandar a turma, e poucas meninas o enfrentaram no último encontro, incomodadas com o seu comportamento. Acreditamos que a discrepância de sua condição e idade para com o restante da turma seja um dos motivos de tamanha violência com os/as colegas, refletida do próprio sistema de ensino. Pensando na realidade vivenciada por André, a violência do aluno para com os/as colegas pode ser interpretada como consequência das representações sociais de raça e masculinidade que se entrelaçam à violência da instituição escolar enquanto poder arbitrário sobre o cotidiano dos/as alunos/as que disciplina suas formas de agir através do impedimento, da retenção/suspensão ou do constrangimento individual. Assim, entendemos que a insatisfação do estudante em estar naquele espaço dava lugar a sua posição de poder perante os/as outros/as colegas.

---

<sup>50</sup> Rafaela Silva foi campeã olímpica em judô nos jogos de 2016 sediados pelo Brasil. Rafaela foi representada pela mídia como exemplo de superação e de meritocracia por ser “nascida e criada na comunidade da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, e formada para o esporte em um projeto social”. Disponível em <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/e-ouro-rafaela-silva-leva-o-judo-brasileiro-ao-topo-do-podio-no-rio>>.

Esta insatisfação nos fez relacionar também com a fala do aluno Marcos, ao final do primeiro encontro. Quando tentava mudar o assunto comigo (após assumir não gostar de pessoas negras), o aluno disse: “- *Isso aqui é uma prisão sora. A gente não pode sair na rua, tem que ficar trancado aqui dentro*”. Marcos, de 12 anos, é o aluno que melhor se relaciona com o colega André. A fala do mesmo é interpretada como que, para ele, a escola não é um espaço confortável ou que lhe pertence, visto que se sente “*trancado*” neste espaço (assim como a colega que no terceiro encontro relatou “*chorar até soluçar*” porque não queria permanecer na escola). Como poderiam as perspectivas dos/as alunos/as serem diferentes nestas condições de sucateamento do ensino, onde não há ensino dirigido, as crianças se consideram depositadas neste espaço e as representações dos/as professores/as sobre os/as estudantes e seus futuros também são excludentes? É neste sentido que Connell (1995), estudando a pobreza e os sistemas de ensino, expôs que a as estruturas e relações raciais das escolas de periferia se moldam de forma a pressionar o aluno à evasão. Para o autor, estes alunos/as “Estão enfrentando a lógica de uma instituição que representa o poder do estado e a autoridade cultural da classe dominante” (CONNELL, 1995, p.25).

Vários fatores de exclusão podem pesar sobre as crianças: raça, gênero, classe, geração, região de moradia. Sobre isso lembramos o entendimento dos/as professores/as de que a escola é *carente em todos os aspectos*. A cada um destes aspectos é um passo para trás no jogo forjado pelas classes dominantes, denominado de esforço, superação e meritocracia, como forma de manter a desvantagem de crianças pobres e negras refletida nas suas perspectivas de mundo e futuro e, por fim, perpetuando exclusão social e racial.

Ainda, segundo a UNICEF (2011), a condição de pobreza (desprivilegiadas material e culturalmente) anula a confiança das crianças e adolescentes fazendo com que os/as mesmos/as sejam descrentes em melhores condições de vida e futuro. Já dissemos aqui que acreditamos que os sistemas de ensino têm a função de reproduzir estas condições e, neste sentido, a desordem da escola pública está submetida aos interesses neoliberais (GENTILI, 1995).

A condição de *carência* da Escola Alcides Barcelos é, então, retrato da injustiça social em relação à condição de poder dos grupos dominantes. Vimos, neste tópico, a partir das representações das crianças, que suas disposições de ser, agir e pensar estão submetidas à arbitrariedade da escola, à vulnerabilidade das condições de vida das crianças e à herança familiar, perpetuando ciclos de pobreza e desigualdade que, quando analisados com recorte racial, prejudicam com maior intensidade meninos e meninas negras.

No próximo tópico, que finaliza este capítulo, buscamos retornar à categoria *representação social*, como forma de reconstruir nossas perspectivas, assim como a dos atores desta pesquisa.

### 5.3 Representações excludentes no espaço escolar

Repensamos, por fim, nossa concepção sobre representação social e excludente. Qual nossa compreensão sobre esta categoria de estudo? Compreendemos a representação social enquanto as significações das estruturas sociais incorporadas pelos agentes a partir da relação entre suas disposições (que se dão como resposta ao estímulo externo a partir de suas socializações<sup>51</sup>) e suas relações de grupos e estruturas sociais, podendo ou não influenciar as formas de ser, agir e pensar, mas que hegemonicamente o farão. Estas disposições se dão através de socializações que podem ser um treinamento ou prática direta, de uma maneira silenciosa, e através da inculcação ideológica, simbólica e de crenças, fundidas nas instituições (LAHIRE, 2004, pp. 334-335).

Ao pensarmos a sociedade a nível de organização e reprodução simbólica, compreendemos as representações enquanto significações produzidas e reproduzidas socialmente conforme os interesses e objetivos dos diferentes grupos e classes sociais. Conforme se dá o jogo social, porém, algumas representações se tornam hegemônicas, atendendo aos interesses das classes e grupos dominantes quando internalizadas pelos excluídos e/ou dominados, como forma de manter a ordem social.

A partir então, do *habitus* e da *violência simbólica*, se condiciona o jogo social que leva os indivíduos a acreditarem que sua posição social e suas condições de vida são naturais,

---

<sup>51</sup> Reconhecemos, nas atividades com as crianças, a colocação de Lahire sobre a amplitude da socialização. Segundo Lahire, “embora possamos ter a impressão de lidar com universos relativamente autônomos, que correspondem a espaço-tempos específicos, quando se trata de família, escola ou trabalho as realizações estão ainda mais entrelaçadas do que se imagina, quando se começa a detalhar as práticas. Com efeito, é difícil falar de escola sem falar de família ou de amizade ou abordar a questão do trabalho sem evocar a escola, a família ou a sociabilidade. É impossível dissociar o universo das práticas de lazer e das práticas culturais da família, dos amigos ou da escola, ou ainda falar de saúde, alimentação, estética corporal e de vestimentas ou de esporte sem falar da família, da sociabilidade, do trabalho... Em suma, se a divisão das grades foi pensada com a intenção de dissociar esferas de atividade, domínios de práticas ou dimensões sociais das atividades, com a idéia central do dispositivo – que era penetrar mais fundo do que se faz usualmente para mostrar as eventuais variações intra-individuais significativas comportamentais – os pesquisados muitas vezes se encarregaram de vincular esses diversos elementos em suas respostas” (2012, p.38). Seria interessante poder abordar todos estes espaços de socialização em outro momento ou pesquisa, visto que, embora estejamos estudando as representações reproduzidas na escola, a instituição família foi evocada por todos/as os/as participantes (estudantes, convidadas, direção, professores/as etc) em algum momento de pesquisa, como relevante na modificação do espaço e nas suas representações.

ou seja, que perspectivas que não correspondam ao histórico do seu grupo social não estão ao seu alcance, ou simplesmente, que não cabem nas suas perspectivas de mundo.

As representações excludentes agem de forma que os agentes naturalizem as estruturas sociais e sua condição. Para as crianças, portanto, o que há além da sua realidade não as pertence ou *não é para elas*, assim como continuam reproduzindo expressões e ataques racistas mesmo quando a proposta é desconstruí-los. Para as crianças brancas é uma das formas de manter sua posição privilegiada na sociedade, recusando-se falar sobre racismo ou raça e atacando colegas negros/as.

As representações são, dessa forma, instrumentos simbólicos de reprodução da estrutura social e racial, mas que, de forma contrária, podem ser produzidas e divulgadas como forma de enfrentar e (cor)romper o sistema excludente, promovendo relações pautadas na igualdade e na diversidade. A partir da realidade das crianças da Escola Alcides Barcelos para conhecer suas representações, pensamos em uma metodologia que respeitasse suas posições no mundo e fosse verdadeiramente relevante para elas, partindo do “(...) *diálogo, (d<sup>52</sup>) as expressões faciais, (d) os gestos, (d) o tom das vozes e (de) um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema do referido diálogo*” (SOUZA, 2012, p. 24), convidamos mulheres negras para a contação das histórias e suas perspectivas e representações também se fizeram aqui presentes.

Na primeira reunião de planejamento das atividades, exposta no capítulo anterior, exprimi para a Prof. Ingrid que a intenção, ainda enquanto produzíamos a discussão teórica da pesquisa, era de que eu mesma contaria histórias e dialogaria com as crianças, mas que, a partir das leituras, vivências e aprendizados com integrantes do movimento negro (“*Posicionem-se pessoas brancas!*” - roda de conversa Macanudos<sup>53</sup>), compreendemos que as minhas representações são diferentes das de crianças pobres e negras e que eu poderia também cair na armadilha de influenciar estes agentes que dissessem coisas que são de minha perspectiva, e não deles. De forma oposta, a identificação das mulheres negras convidadas como autoridades e a relação de proximidade delas com o grupo (especialmente no último encontro quando a convidada além de negra se apresentou como moradora do bairro, ex-

---

<sup>52</sup> Os grifos em itálico e negrito são nossos.

<sup>53</sup> Ainda no primeiro ano desta pesquisa (2015), participei da roda de conversa promovida pelo Coletivo Macanudos, na FURG. Neste espaço, fui questionada como pessoa branca, sobre estar neste espaço e sobre como me sentia nele. E, especialmente, uma das falas que deu rumos a esta pesquisa, foi a da Prof<sup>a</sup> Luciane Avila, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, que comentou a relevância de pesquisadores/as brancos/as posicionarem-se nas suas intenções, ações e pesquisas, no que se refere as relações etnicorraciais e ao combate ao racismo no Brasil. Percebi neste encontro que, até este momento, tinha as relações e a educação etnicorracial como um “objeto” de estudo, mas me mantinha estranha a pesquisa, e constitui como compromisso posicionar-me enquanto pesquisadora.

estudante da escola, e pediu desculpas às crianças pelo atraso, demonstrando respeito por elas e exercendo uma configuração de igualdade no diálogo com a turma) evidenciou o seu protagonismo em contraste com representações excludentes veiculados pela História, pela mídia, pelo jornalismo ou pelo cinema, de submissão e desvalorização de pessoas negras.

Dessa forma, foi muito mais representativo que convidadas negras contassem as histórias, levando em conta a identidade das crianças, das personagens dos contos, das autoras, e do tema discutido – relações etnicorraciais. O mesmo cabe para o segundo momento das atividades – o diálogo e discussão com as crianças. Em nossa perspectiva, não seria cabível que eu, branca, após a apresentação de histórias protagonizadas por crianças negras, escritas e ilustradas por pessoas negras, e contadas por pessoas negras, me elegeisse mais capaz para o diálogo sobre os contos. Isso seria, ao nosso ver, o “*mais do mesmo*” – seria o que outras pessoas brancas vêm fazendo, protagonizando discussões que colocam os negros enquanto objeto de pesquisa, enquanto “coisa”.

Esta percepção foi muito relevante para o andamento da pesquisa, visto que nossa noção de representação social e racial, assim como os gatilhos para a exposição das representações dos/as alunos/as, dependeram da participação das convidadas nas atividades e planejamentos. Os perfis das convidadas, expostos no quarto capítulo, também se relacionam com as perspectivas e representações das crianças da Alcides Barcelos. Isso pode ser percebido nas suas escritas quando a convidada Ingrid se apresenta, autodeterminando sua autoridade enquanto profissional e refazendo o seu exercício constante de provar ser capaz quando diz que “*poderia ser qualquer outra coisa que quisesse*”; e na preocupação da Claíza e da Carol com que as crianças tenham exemplos de que “*podem sonhar em ser tudo o que quiserem*”, como muitas outras pessoas negras.

Tanto quanto expressões das estruturas raciais e sociais, percebemos as representações reproduzidas ou reformuladas nas experiências individuais<sup>54</sup>, como um retrato do grupo. Dessa forma, quando percebemos uma (re)ação variada entre a contadora Ingrid, que escolhe o conto Betina por ter sua identidade valorizada e representada pela personagem e pela trama da história, e a aluna que nega sua semelhança com a mesma, percebemos que as categorias raça e gênero (esta última aqui brevemente exposta) e suas representações repercutem sobre elas de forma que a primeira busca superar a violência racial e a segunda tenta defender-se da mesma, quando ambas são alvo de agressão. Assim, percebemos que, mesmo que

---

<sup>54</sup> Para Lahire (2012) mesmo que as disposições sejam configuradas pelas instituições sociais, tramam também suas formas variáveis (de uma família para outra dentro de um mesmo grupo social, por exemplo), sendo que devemos observar suas invariáveis com o objetivo de confirmá-las.

predominem representações historicamente excludentes (da imagem de homens e mulheres negros/as enquanto feios(as), submissos(as), dependentes, pobres e explorados<sup>55</sup>), há possibilidade de refazer a educação etnicorracial a partir de representações que valorizem e respeitem a história da população negra brasileira (como as expostas pelos contos e contadoras).

Este mesmo entendimento tivemos quando, no segundo encontro, após a contadora Claíza definir as mulheres negras historicamente invisibilizadas Tereza de Benguela e Dandara dos Palmares como “*suas heroínas*”, recebeu em troca a simpatia da aluna, também negra, que, colocando ao lado do seu rosto a figura de uma das heroínas, sorrindo mostrava às colegas ser, de fato, parecida com aquela personagem, que, diferente da ilustrada no conto Betina, existiu e resistiu no Brasil escravocrata, como exposto pela contadora.

Ao final deste encontro a convidada Claíza, referindo-se a forma que a aluna Ana é (mal)tratada pelos/as colegas, disse que sabe como “*é difícil ser a única menina negra da turma*”. A estudante relatou um pouco disso também no seu perfil e demonstrou o seu desejo em auxiliar as crianças na busca de uma identidade *positiva*, de um “*gostar de si*” querendo mostrar a eles que a história de negros e negras é “*uma história que não começa na escravidão*”.

É desta forma que, acreditamos, os contos, podem contribuir na (re)produção de representações antiracistas nas instituições escolares. Introduzindo, de forma lúdica, a temática de uma história que contesta aquela hegemonicamente contada, e que aborda com respeito e posicionamento antiracista, a história de negros e negras que viveram e vivem no Brasil, suas condições, lutas, conquistas e direitos. Como representado na escrita da contadora Carol, existem muitas “*peças negras por todo o mundo fazendo coisas, como por exemplo: inventando coisas, poetizando, teorizando, cantando etc*”.

As justificativas das contadoras na participação da pesquisa – a relevância para si de contribuir na construção de uma sociedade antiracista – na busca de uma representatividade negra, os seus posicionamentos, as relações respeitadas com as crianças e suas percepções do espaço escolar, demonstram a resistência possível frente à estrutura e a história hegemônicas. Em hipótese alguma a sua substituição por mim, na contação de Histórias, seria mais

---

<sup>55</sup> O mesmo pode ser percebido na representação histórica do bairro BGV (exposta no terceiro capítulo deste trabalho), divulgada pela imprensa e pela mídia e reproduzida nos discursos da população rio-grandina. A mensagem passada por estas representações é: “*Tema este lugar e daqueles [os outros] que vivem “lá” [distante simbolicamente]. São feios, violentos e vagabundos*”. Não coincidentemente, a população do bairro é majoritariamente negra e pobre, em desvantagem material e simbólica em relação aos grupos que produzem tais representações. Ser aconselhada durante os dois anos de pesquisa a tomar cuidado toda vez que me dirigia ao bairro remete ao texto irônico de Galeano, *Os demônios do Demônio*.

relevante para esta pesquisa.

A condição sociorracial e cultural das professoras e acadêmicas fez com que nos encontrássemos nesta pesquisa (como disseram a Prof<sup>a</sup> Ingrid durante nossa reunião e a licencianda Carol no seu perfil, há poucos negros e negras nos espaços acadêmicos, o que acontece devido a função da Escola Conservadora de minar a sua oportunidade de seguimento escolar). Contudo, a atuação das convidadas nos espaços que constroem, suas perspectivas de mundo e representações foram especiais no contato com as crianças, como almejávamos.

A representatividade das pessoas negras também foi reivindicada neste outro sentido por atores desta pesquisa: no direito a pertencer aos espaços sociais. Isto está representado no interesse dos/as alunos/as pelas autoras e ilustradores/as) negros/as, das meninas pelas heroínas negras, e nas falas das convidadas que relatam suas experiências em espaços predominantemente brancos (até mesmo no que se refere à publicação de obras e estudos de temática negra, produzidos por pessoas brancas) e a relação que há entre isso e o poder.

Da mesma forma, as falas das professoras e as representações dos/as alunos/as nos remetem a importância de que uma reeducação das relações etnicorraciais atinjam a sociedade como um todo, ou seja, modificando também as formas de pensar das pessoas brancas. Quando afirmei, por exemplo, que hegemonicamente ensina-se história de “gente branca e vencedora”, a Prof. Ingrid contestou, questionando quem são os “perdedores”. Ou seja, mesmo apontando na minha fala um conflito entre grupos sociorraciais na História, continuei representando os pobres e negros enquanto “perdedores”. Não estaria eu, ainda, reproduzindo representações excludentes?

Posso dizer que, ainda que por momentos durante a pesquisa de campo, agi como aquele pesquisador que Lahire (2004) critica, definindo as relações dos/as agentes a partir de minhas representações, de forma que esperava suas falas e reações com obviedade, a partir de minhas perspectivas de mundo e futuro. Assim, minha arrogância se desmontou ao ouvir crianças pobres e negras desejarem serem mães durante a adolescência, fingirem desconhecer a história de Zumbi dos Palmares, enunciarem seu racismo explicitamente, desconhecerem informações da mídia por não possuir televisão, ou até mesmo ofenderem-se com o oferecimento de um lanche de confraternização. Da minha posição de mulher, branca, professora e pesquisadora arroguei-me de um discurso pelas próprias crianças, e fui contrariada quando identificaram-se enquanto negras (de todos os tons de pele) e quando acreditei que crianças brancas não se identificaram por vergonha e não por altivez; quando passei a me vigiar e retomar as direções metodológicas, me impedi atropelar as representações

dos/as agentes respeitando-as e relacionando-as com as perspectivas teóricas.

Portanto, do meu espaço social e das minhas formas de ser e agir, sobrepujando as minhas representações sobre aquilo que acreditava que seriam as das crianças e suas formas de ser e agir. Não apenas minha concepção de mundo, mas apoiando-me apenas teoricamente, caí na minha própria crítica metodológica: a de desrespeitar as perspectivas dos atores.

Contudo, mesmo que não fosse esta a intenção inicial deste trabalho de pesquisa, fomos construindo seu trajeto de tal forma referente a representações antirracistas, que acabamos por realçar esta temática, mesmo quando a análise é proposta a partir das categorias pobreza e perspectivas de mundo e futuro. Isso pode ser percebido nos poucos pontos que destacamos sobre pobreza durante as atividades. De forma alguma deixamos esquecer a relação entre as estruturas raciais e sociais, o que foi bem exposto no contexto histórico e nas condições dos atores participantes da pesquisa, mas como reivindicado na fala de algumas convidadas, foi importante salientar as representações de valorização da população negra.

Antes que se esqueça, no que lhes diz respeito, vimos que as crianças brancas retratam as palavras de Munanga: é extremamente necessário que revejam suas representações. Por fim, se o negro e o pobre são os excluídos – citados nesta pesquisa –, tendo encerrado nossas discussões, nos questionamos: a quem interessa a reprodução de representações excludentes na História? Para Munanga

(...) justamente porque brancos, homens, burgueses, adultos, heterossexuais são vitoriosos, estão no topo da pirâmide social, política e econômica, portanto eles não têm necessidade nenhuma para se mobilizar politicamente, para reivindicar e negociar o que já têm consolidado na sociedade. O tigre não precisa proclamar e gritar sua tigridade, pois ele domina a selva de que é rei. São os mais fracos que precisam se mobilizar para defender sua existência, daí a razão de ser de suas identidades coletivas. (MUNANGA, 2012, pp. 12-13).

Iniciamos esta pesquisa identificando os *demônios do Demônio* (GALEANO, 2005), e encerramos apontando nestes grupos o Demônio dominante. Foi necessário, para isso, analisar a função destas representações e sobre a forma que elas têm sido inculcadas e reproduzidas na Escola e no ensino de História.

A conclusão que segue revisa os alcances de nossos questionamentos iniciais e a relevância social desta pesquisa.

## **A ESCOLA E A PERPETUAÇÃO DE UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO**

As contadoras Claíza e Carol expuseram nos seus relatos que a escola foi uma das instituições que as reprimiram e excluíram enquanto meninas negras. Foi negada a sua cor e sua história, como forma de perpetuar a exclusão social e racial. Além disso, em todos os perfis, se confirmou nossa concepção de que as perspectivas de mundo dos/as agentes sociais são incorporadas durante a infância: em todos os perfis as convidadas retornam à infância para justificar suas vidas. A Escola é um dos espaços que subjugam as infâncias excluídas na sociedade brasileira e neste trabalho vimos uma das formas como isso é feito com crianças pobres e negras.

Para concluirmos esta pesquisa, voltamos aos questionamentos propostos no seu planejamento e avaliamos a sua relevância social. As principais questões que conduziram esta pesquisa foram: Qual a relação existente entre pobreza e as relações raciais no Brasil? E a Escola é uma instituição autônoma ou a serviço das estruturas dominantes? Para ambos os problemas desenvolvemos discussões ao longo do texto.

Como pretendíamos no princípio desta pesquisa, sustentamos nossa perspectiva de que o racismo, enquanto violência racial institucionalizada no Brasil também através da reprodução de representações excludentes, interfere nas perspectivas e condições de vida dos atores sociais. Em sala de aula, percebemos que num grupo/comunidade majoritariamente negro, crianças negras escondiam-se da temática racial, enquanto crianças brancas faziam valer o privilégio da branquidão, através da violência, da humilhação e do sentimento exposto de superioridade racial.

A partir das discussões que aqui passaram, podemos perceber o quanto os fatores raça e classe pesam na hierarquização e seletividade social, que são desiguais e injustas historicamente. Ou seja, os grupos sociais oprimidos, e aqui nos dedicamos especialmente a pensar negros e pobres, são ainda fadados a arcar com as desigualdades semeadas pela manutenção de poderio dos grupos dominantes. E, ainda, são levados a crer que são naturalmente prejudicados por sua condição de existência, invisibilizando o jogo social que constitui esta realidade. Assim, escutar as crianças foi “uma oportunidade de retomarmos, a partir do seu ponto de vista, um olhar crítico sobre o mal-estar de nossa cultura” (SOUZA, 2012, pp. 31).

Os estudos de Fernandes (2007) nos mostraram que “(...) ainda temos um bom caminho a andar para que a “população de cor”, sob hipótese de crescimento econômico

contínuo e de persistência da livre competição inter-racial, alcance resultados equivalentes aos dos brancos pobres que se beneficiaram do desenvolvimento do país sob o regime do trabalho livre” (FERNANDES, 2007, p. 46). O autor problematiza que mesmo quando alguns indivíduos negros ou mestiços alcançam outro patamar da ascensão social, isso não se dá da mesma forma que para os brancos. Além de não ser uma realidade coletiva para os negros, a mobilidade social para este grupo não repercute ou altera os estereótipos e padrões que mantêm a desigualdade sociorracial histórica (FERNANDES, 2007, p.67).

A reprodução das estruturas raciais excludentes é, portanto, uma forma de manter os privilégios da classe social e racial dominante. Para Moore

Não há sensibilidade frente à falta de acesso, de modo majoritário, da população negra, aos direitos sociais mais elementares como educação, habitação e saúde. Tratando-se da participação política, os quadros dos órgãos executivo, legislativo e judiciário, compõe-se exclusivamente de brancos, salvo raras exceções que confirmam a regra. Muitos bancos, comércios, linhas aéreas, universidades e estabelecimentos públicos e privados de todo tipo contratam unicamente pessoas de raça branca, que por vezes são responsáveis pelas piores prestações de serviços à maioria da população negra. (MOORE, 2007, p. 11).

Assim sendo, o racismo no Brasil está intimamente relacionado ao histórico de pobreza que se mantém e, portanto, apontar uma classificação apenas classista nesta sociedade é uma das formas de banalizar e reproduzir a exclusão racial. E se o racismo se constitui nas estruturas da sociedade brasileira é também porque se reproduz nas suas instituições através do jogo social que mantém o *status quo*. Assim, respondemos a segunda questão: é a Escola uma instituição autônoma? Para Bourdieu (1990, pp. 58-59) “o campo escolar está submetido a forças externas”. Através do trabalho de campo e da análise do material produzido, relacionando as informações coletadas às discussões teóricas, podemos afirmar que confirmamos nossas hipóteses de que as instituições escolares reproduzem representações de mundo que privilegiam grupos dominantes na estrutura sociorracial e que isso também se faz através do ensino de História excludente.

Para sustentar esta concepção, destacamos a condição sócio-econômica em que se insere o bairro da escola participante da pesquisa e sua relação intrínseca com a prevalência negra da população, o desprivilegio de recursos humanos e materiais em que se encontra a escola e as relações raciais desiguais e excludentes que se dão no espaço escolar. As crianças são, portanto, desprivilegiadas por serem pobres e duplamente excluídas quando negras. Essa sua condição estrutural da sociedade brasileira também se reproduz nas suas relações de grupo.

A escola, portanto, é um “(...) lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e das relações de poder” (LAHIRE, 1997, p.59). Assim, mesmo pertencente ao mesmo grupo social, dentre os agentes há competição e dominação por gênero, raça e pobreza. Para o mesmo autor, estes exercícios de poder se apoiam em manter disposições favoráveis em detrimento daqueles que não apenas consentem com a dominação, mas que desconhecem as raízes de sua condição.

Contudo, acima destas relações de poder que se engendram no espaço escolar estão os sistemas de ensino que mantêm sua reprodução. Ao analisar as representações sociais e a exclusão social a partir de um recorte racial, concluímos que relações de força constituintes da sociedade brasileira estão postas nas escolas (e, portanto, no ensino de História), instituições que atendem em massa crianças e jovens pobres e negras, no sentido de reproduzir a estrutura social excludente.

No ensino de História a legitimação das estruturas sociais se dá através da reprodução de representações excludentes (a isso somamos o silêncio sobre pobres e negros na História hegemonicamente contada). Os grupos estigmatizados e prejudicados objetivamente, por sua vez, interiorizam a cultura dominante e produzem formas de ser e agir conforme os valores e juízos designados pelo meio e as estruturas sociais (BOURDIEU & CHARTIER; 2011).

Nestas condições e pensando a seletividade social já abordada, fizemos um recorte racial e chegamos à conclusão de que quando os/as alunos/as, negando as histórias de sofrimento que prevalecem, recebem este tema com represália, significa não quererem identificar-se, por resistência. Assim, sob a deterioração da imagem do negro, apreendida pela vítima, forjam-se maneiras de resistir à discriminação. Sendo o discurso hegemônico de desvalorização etnicorracial e culpabilização das condições de exclusão, os grupos oprimidos introjetam estas representações, negando sua identidade, por entendê-la enquanto desvantagem.

As representações são, também, influenciadas pela exclusão e seletividade social e racial e agem sobre as condições materiais e imateriais dos grupos sociais. Podemos citar como exemplo as condições físicas da escola, o currículo escolar, a origem social da comunidade, as condições de trabalho e formação de professores/as. Todos esses fatores estão também mediados pelas representações e valores sociais. Ou seja, o atendimento a uma comunidade pobre, a projeção de futuro para estas comunidades, o trabalho de professores/as e, por fim, o próprio ensino de História que, muitas vezes, obrigado a efetivar a legislação, reproduz saberes excludentes e racistas, são também fruto de representações de valoração

social.

Além de tudo, encerramos esta pesquisa num contexto histórico fragilizado da sociedade brasileira, em que as conquistas da nossa jovem e aprendiz democracia têm sido ameaçadas e tolhidas pelos representantes das elites no poder. Discursos de ódio e representações excludentes racistas, machistas e classistas, multiplicam-se nos diferentes espaços sociais, promovidos por pessoas públicas e formadoras de opinião.

Levando em consideração as discussões aqui apresentadas, entendemos que não é suficiente acreditar numa transformação social através da Escola, visto que ela serve a ordem dominante. Contudo, levando em consideração a perspectiva de Rodrigues e Machado (2015, p.176) de que a “história não é feita ou resultado apenas pelas ações dos brancos ou das classes dominantes”, e de Chartier (2005) de que as práticas dos grupos sociais podem contradizer as representações dominantes, acreditamos que o ensino de história pode ser produzido também numa perspectiva contra-hegemônica.

É aqui também que salientamos nossa preocupação e compromisso na construção de uma sociedade antirracista. Entendemos que é possível nadar contra a corrente de práticas e representações sociais desiguais (e que se não houvesse tal expectativa, essa pesquisa se classificaria num grande vazio intelectual); vimos isto nas palavras dos/as autores/as selecionados/as para nosso aporte teórico e metodológico, nos relatos e práticas das mulheres negras convidadas a contar histórias e compartilhar as suas próprias, no interesse das pessoas que auxiliaram para que as práticas e coletas investigativas fossem possíveis, na banca de qualificação composta por mulheres negras coordenadoras de núcleos de estudos afro-brasileiros, na aceitação e cooperação da equipe escolar para que tratássemos tais temas em suas salas de aula e, especialmente, no impacto positivo que esperamos ter causado nas crianças que dispuseram suas perspectivas e representações à arrogância acadêmica.

Projetamos que estas discussões auxiliem na expansão das fronteiras da academia e dialogue, de fato, com as demandas sociais dos grupos excluídos aqui citados (como reforçou a Prof<sup>a</sup> Marisa Rodrigues durante nossos encontros, é necessário que a academia dê retorno sobre suas pesquisas). Demandas estas por justiça social e histórica, que podem ser fomentadas a partir da desconstrução dos privilégios, reconhecimento dos grupos excluídos na história, denuncia da sociedade classista e racista, e no protagonismo de crianças pobres e negras através de suas experiências do cotidiano escolar e do ensino de História. Uma reeducação etnicorracial, portanto, deve levar em conta as perspectivas de mundo dos/as agentes sociais, também reprodutoras das representações pelas quais fora constituído nos

diferentes espaços e instituições sociais. Propomos, então, a reinterpretação do passado a partir do presente e a construção de uma outra história, que não aquela baseada nos discursos dos que oprimem.

Nossas práticas foram pensadas neste sentido. Entre as várias formas de ensinar história para crianças – prática geralmente desacreditada por profissionais da área – acreditamos que o modelo que utilizamos nas investigações possa promover uma reeducação etnicorracial no espaço escolar (sem a pretensão de uma transformação social, mas de impactar as relações, representações e perspectivas de crianças pobres e negras). Lançamos, assim, este trabalho como uma contribuição inacabada, mas que introduz possibilidades de pensar a introdução da História ainda nos anos iniciais com vistas à igualdade racial.

Encaminhamos a finalização desta pesquisa com uma fala de Bourdieu:

*O homo academicus* gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques: foi com certa ansiedade que descobri que pintores como Couture, o mestre de Manet, tinham deixado esboços magníficos, muito próximos da pintura impressionista – que se fez contra eles – e tinham muitas vezes estragado obras julgando dar-lhes os últimos retoques, exigidos pela moral do trabalho bem feito, bem acabado, de que a estética acadêmica era expressão. (BOURDIEU, 2012, p. 19).

À defesa do nosso modo de escrita, couberam aqui nossas angústias, perspectivas, objetivos científicos, discussões teóricas, práticas investigativas e, enfim, nossas análises e representações daquilo que fizemos (e vivemos) junto daqueles/as que contribuíram para este estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri.; MELLO, Cecilia Campelo do Amaral BEZERRA.; & Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. 2009. Disponível em <[http://www.ted.com/talks/lang/por\\_br/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)>. Acesso em agosto de 2014.

ALÉSSIO, Fernanda Cristina. **A violência simbólica na escola**: uma abordagem a partir da visão dos educandos e educadores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana- SP, 2007.

BALAZS, Gabrielle.; & SAYAD, Adelmalek. A violência da instituição. In.: In.: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. In.: **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. In.: **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 40. N 40. São Paulo. May/Aug 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Editora Brasilienses, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre.; & CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Ah! Os belos dias. In.: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In.: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In.: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 05 de janeiro de 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>.

BROCCOLICHI, Sylvain.; & OEUVRARD, Françoise. A engrenagem. In.: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco antiracista. In.: **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud** (Vol. 8 n. 1. Ene-Jun 2010. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acessado em setembro de 2016.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In.: CASTEL, Robert. (Org). **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUCÁ, 2011.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; SILVA, Jefferson Olivatto. As representações do negro na educação infantil. **ANAIS do XIV Encontro Regional de História - 1964-2014: 50 Anos do Golpe Militar no Brasil**. Outubro de 2014. Universidade Estadual do Paraná/Campo Mourão, 2014. Disponível em <<http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/402.pdf>>. Acessado em agosto de 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In.: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CHARTIER, Roger. Historia intelectual e historia de las mentalidades. *Trayectoria y preguntas*. In.: CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Estudios sobre historia cultural. Barcelona: Gedisa Editorial, 2009.

CINTRA, Benedito. **Cultura Afro-Brasileira: Nosso Patrimônio**. Ministério da Cultura. Brasília, 2012.

CIPRIANO, Diego Mendes; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. O Bairro Getúlio Vargas e a grande faxina dos anos 70: remoção de moradias e conseqüências socioambientais na expansão portuária (Rio Grande-RS). In.: **Revista Eletrônica História, Natureza e Espaço** - ISSN 2317-8361 v. 2, n. 2 (2013). Disponível em <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/4874/arti6.pdf?sequence=1>>. Acessado em março de 2016.

CONNELL, Robert W. Pobreza e Educação. In.: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pp.11-42.

- COSTA, Madu. **Meninas Negras**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010.
- DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.
- FERRO, Marc. **Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990. pp.7-45.
- GALEANO, Eduardo. **Os demônios do Demônio**. 2005. Disponível em <<http://danielafelix.com.br/doc/EDUARDO%20GALEANO%20Os%20demonios%20do%20demonio.pdf>>. Acessado em julho de 2015.
- GANDRA, Edgar Avila. O Bairro Getúlio Vargas sob o prisma das imagens. In.: **BIBLOS**. Rio Grande, 12:75-82, 2000. Disponível em <[http://www.brapci.ufpr.br/brapci/\\_repositorio/2011/11/pdf\\_20932c152e\\_0019523.pdf](http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2011/11/pdf_20932c152e_0019523.pdf)>. Acessado em março de 2016.
- GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In.: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pp. 228-252.
- GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Narrativas escolares da história e da cultura afrobrasileira: os professores de história entre discursos e práticas de representação. In.: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300734874\\_ARQUIVO\\_artigoANPUH\\_GUSTAVOGOMES.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300734874_ARQUIVO_artigoANPUH_GUSTAVOGOMES.pdf)>. Acessado em agosto de 2015.
- GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GREGÓRIO, Leiriane Viveiros. **Representações sociais de corpos femininos: a perspectiva das crianças**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2014.
- LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LOPES, Nei. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.
- MARINO, Izabelle Lima. **A televisão no universo escolar da educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Plano nacional de implementação das diretrizes nacionais para educação das relações afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

MOORE, Carlos Wedderburn. **O racismo através da história: da antiguidade à modernidade**. Salvador: Instituto Cultural Steve Biko, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In.: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói, RJ – Editora Universidade Federal Fluminense, 2004. Pp.15-24.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? In.: **Revista da ABPN**. V. 4, n. 8, jul.–out. 2012. Pp. 06-14.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Andreia. **“A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez”**: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras contadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Máira Zenun de. O papel e o mar: sobre estórias que não nos contam dos personagens negros da nossa história. **Revista EIXO**, Brasília - DF, v.3 n.2, julho – dezembro de 2014. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/viewFile/133/112>>. Acessado em setembro de 2016.

OMELCZUK, Fernanda Walter. **Conversando com crianças na educação infantil: suas percepções sobre as situações e interações vividas no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira. In.: **Revista USP**, São Paulo, n.89, p.278-284, mar/maio 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13883>>. Acessado em abril de 2015.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra, identidade étnica e socialização. In.: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p.41-45, nov. 1987. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/654.pdf>>. Acessado em agosto de 2015.

PINHEIRO, Adevanir Aparecida. **O espelho quebrado da branquidade**: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante. São Leopoldo, Casa Leira, 2014.

RODRIGUES, Eron da Silva; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Rio Grande: partindo da ocupação para entender a desigualdade socioambiental. In.: **Anais VII EDEA – Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015. Pp. 127-178. Disponível em:

<[http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/fruit/ANAIS\\_EDEA\\_FINAL.pdf](http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/fruit/ANAIS_EDEA_FINAL.pdf)>. Acessado em janeiro de 2017.

RODRIGUES, Eron da Silva; MACHADO, Carlos Roberto da Silva; AGUIRRE, Kathleen Kate Dominguez. As raízes da desigualdade socioambiental no extremo sul do Brasil: um olhar sobre o surgimento da cidade do Rio Grande, em 1737. In.: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Pp. 677-691. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/download/59826/36939> >. Acessado em janeiro de 2017.

ROSA, Sonia. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. In.: **Psicologia e Sociedade**, 26, 83-94. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf> >. Acessado em setembro de 2016.

SCWARCZ, Lilia Moritz. *Entre “homens de ciencia”*. In.: O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Benvinda Domingues; LIMA, Maria Cecília. A importância dos contos infantis na constituição da identidade do negro. In.: FILJO, Guimes Rodrigues; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; NASCIMENTO, João Gabriel do (ORGs). **Educação para as relações étnico-raciais: outra perspectiva para o Brasil**. Uberlândia, MG: Editora Gráfico Lops, 2012. Pp. 03-22. Disponível em <[http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro\\_Especializa%C3%A7%C3%A3o\\_NEAB\\_0.pdf](http://www.neab.ufu.br/sites/neab.ufu.br/files/Livro_Especializa%C3%A7%C3%A3o_NEAB_0.pdf)>. Acessado em janeiro de 2017.

SILVA, Maria Cristina; ALVES, Cleuta; SANCEUERO, Marisilda. Abordagem histórica das políticas públicas da educação da criança negra. In.: **Anais V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente**. 2009. Disponível em <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC03.pdf>>. Acessado em janeiro de 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. In.: **Educação**, Porto Alegre/RS, ano 2007, n.3 (63), P.489-506. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2745/2092>>.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Solange Gigin Roeles de. **Ensino de História e cultura afrobrasileira e africana através dos contos africanos**. Monografia (Especialização) - Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

SOUZA, Solange Jobim e. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vigostsky. In.: OLIVEIRA, Zilma de M. de (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Liliane Pereira. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, nº7, v.1, 2012. ISSN: 19835000. Disponível em < [http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2\\_A\\_violencia\\_simbolica\\_na\\_escola\\_-\\_Liliane\\_Pereira.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume7/2_A_violencia_simbolica_na_escola_-_Liliane_Pereira.pdf)>. Acessado em janeiro de 2015.

TEIXEIRA, João Batista Flores. Mulheres Chefes de Famílias e Políticas Públicas: o Contraste com a Realidade no Bairro Getúlio Vargas (BGV), Rio Grande (RS). In.: **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 86 - 95, ago. / dez. 2013. Disponível em < [http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewFile/3249/pdf\\_77](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewFile/3249/pdf_77)>. Acessado em março de 2016.

TORRES, Luiz Henrique. A cidade do Rio Grande: escravidão e presença negra. In.: **Biblos**, Rio Grande, 22 (1): 101-117, 2008. Disponível em.: < <https://www.seer.furg.br/biblos/article/viewFile/859/339> >. Acessado em março de 2016.

UNICEF – FUNDAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **O direito de ser adolescente**: Oportunidade para reproduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Brasília, DF: UNICEF, 2011.

WERNECK, Augusto. **A autodeclaração de afrodescendentes nas políticas de ação afirmativa**. Brasília: FCP. 2012.

ZARANKIN, A. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista – o caso de Buenos Aires**. Tese (Doutorado) – Centro de História da Arte e Arqueologia, IFCH-Unicamp-Fape, Campinas, 2002.

ZIVIANI, Denise. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre os estigmas e a transformação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 256 p.

ZOMIGHANI, James Humberto. O Carandiru e as contra-racionalidades na modernização do território paulista. In.: **Grupo de Estudos Carcerários aplicados na Universidade de São Paulo**. Disponível em < <http://www.gecap.direitorp.usp.br/index.php/2013-02-04-13-50-03/2013-02-04-13-48-55/artigos-publicados/20-artigo-o-carandiru-e-as-contra-racionalidades-na-modernizacao-do-territorio-paulista-por-james-humberto-zomighani-junior>>. Acessado em março de 2016.

ZUBARAN, Maria Angélica.; & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural brasileiro. In.: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp.130-140, Jan/Abr 2012. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/zubaran-silva.pdf> >

## ANEXOS

### Anexo I – Termos de Consentimento<sup>56</sup>

#### A) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Escola Alcides Barcelos está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado da Profª Kathleen Kate Dominguez Aguirre, intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, que ocorrerá em quatro encontros durante o turno escolar da Escola Alcides Barcelos. Durante os encontros alunos(as) participarão de horas do conto com temática afro-brasileira e africana, e suas falas e reações serão observadas e registradas.

Nestes encontros haverá registros fotográficos, escritos e em vídeo. Se no decorrer da pesquisa, qualquer participante decidir não mais participar terá total liberdade, sem que lhe acarrete prejuízo.

Todo desenvolvimento da pesquisa será orientado pela Profª Drª Cassiane de Freitas Paixão, e seu destino final será uma dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que ficará a disposição para consulta pública na biblioteca desta mesma universidade.

Caso algum participante tenha qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, durante ou posteriormente à realização da pesquisa, poderá fazer contato através do telefone (53) 81295092 (Kathleen Aguirre) ou do e-mail katedominguezaguirre@gmail.com.

---

#### DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, diretor da Escola Alcides Barcelos, concordo com a participação da instituição na pesquisa intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, de autoria da Profa. Kathleen Kate Dominguez Aguirre, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, orientada pela Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão.

Fui informado(a) pelo(a) pesquisadora sobre as atividades, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a utilização e exposição de eventuais fotografias, informações e vídeos que a pesquisadora necessitar obter do espaço escolar.

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

---

<sup>56</sup> Optamos por não anexar os termos assinados para que as identidades dos/as participantes sejam preservadas. Para fins de consulta os termos encontram-se em poder da pesquisadora.

## **B) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CONVIDADAS**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado da Prof<sup>a</sup> Kathleen Kate Dominguez Aguirre, intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, que ocorrerá em quatro encontros durante o turno escolar da Escola Alcides Barcelos. Durante os encontros alunos(as) participarão de horas do conto com temática afro-brasileira e africana, e suas falas e reações serão observadas e registradas. Você participará da contação de histórias em data pré-programada e de reuniões de planejamento.

Nestes encontros haverá registros fotográficos, escritos e em vídeo. Se no decorrer da pesquisa, qualquer participante decidir não mais participar terá total liberdade, sem que lhe acarrete prejuízo.

Todo desenvolvimento da pesquisa será orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cassiane de Freitas Paixão, e seu destino final será uma dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que ficará a disposição para consulta pública na biblioteca desta mesma universidade.

Caso o(a) participante tenha qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, durante ou posteriormente à realização da pesquisa, poderá fazer contato através do telefone (53) 81295092 (Kathleen Aguirre) ou do e-mail katedominguezaguirre@gmail.com.

---

### **DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo com a participação na pesquisa intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, de autoria da Profa. Kathleen Kate Dominguez Aguirre, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, orientada pela Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão.

Fui informado(a) pela pesquisadora sobre as atividades, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a utilização e exposição de eventuais fotografias, informações e vídeos que a pesquisadora necessitar obter.

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

## C) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado da Profª Kathleen Kate Dominguez Aguirre, intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, no encontro que ocorrerá no dia 10 de agosto de 2016 para coleta de informações sobre a Escola Alcides Barcelos.

Neste encontro haverá registros fotográficos, escritos e em áudio e vídeo. Se no decorrer da pesquisa, qualquer participante decidir não mais participar terá total liberdade, sem que lhe acarrete prejuízo.

Todo desenvolvimento da pesquisa será orientado pela Profª Drª Cassiane de Freitas Paixão, e seu destino final será uma dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que ficará a disposição para consulta pública na biblioteca desta mesma universidade.

Caso você tenha qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, durante ou posteriormente à realização da pesquisa, poderá fazer contato através do telefone (53) 81295092 (Kathleen Aguirre) ou do e-mail katedominguezaguirre@gmail.com.

---

#### DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, diretor da Escola Alcides Barcelos, concordo em participar da da pesquisa intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, de autoria da Profa. Kathleen Kate Dominguez Aguirre, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, orientada pela Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão.

Fui informado pela pesquisadora sobre as atividades, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a utilização e exposição de eventuais fotografias, informações e gravações em áudio e vídeo que a pesquisadora necessitar obter durante a pesquisa.

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**D) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CONVIDADA AUXILIAR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado da Profª Kathleen Kate Dominguez Aguirre, intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, que ocorrerá em quatro encontros durante o turno escolar da Escola Alcides Barcelos. Durante os encontros alunos(as) participarão de horas do conto com temática afro-brasileira e africana, e suas falas e reações serão observadas e registradas. Você participará no auxílio de filmagem e registro da contação de histórias em data pré-programada e de reuniões de planejamento.

Nestes encontros haverá registros fotográficos, escritos e em vídeo. Se no decorrer da pesquisa, qualquer participante decidir não mais participar terá total liberdade, sem que lhe acarrete prejuízo.

Todo desenvolvimento da pesquisa será orientado pela Profª Drª Cassiane de Freitas Paixão, e seu destino final será uma dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que ficará a disposição para consulta pública na biblioteca desta mesma universidade.

Caso o(a) participante tenha qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, durante ou posteriormente à realização da pesquisa, poderá fazer contato através do telefone (53) 81295092 (Kathleen Aguirre) ou do e-mail katedominguezaguirre@gmail.com.

---

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo com a participação na pesquisa intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, de autoria da Profa. Kathleen Kate Dominguez Aguirre, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, orientada pela Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão. Fui informado(a) pelo(a) pesquisadora sobre as atividades, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a utilização e exposição de eventuais fotografias, informações e vídeos que a pesquisadora necessitar obter da minha imagem durante a pesquisa.

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

**E) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Alguns alunos(as) da Escola Alcides Barcelos estão sendo convidados(as) a participar da pesquisa de mestrado da Prof<sup>a</sup> Kathleen Kate Dominguez Aguirre, intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, que ocorrerá em quatro encontros durante o turno escolar. Durante os encontros os alunos participarão de horas do conto com temática afro-brasileira e africana, e suas falas e reações serão observadas e registradas.

Haverá registros fotográficos, escritos e em vídeo. Os nomes dos(as) participantes permanecerão em sigilo ético, não apresentando riscos aos alunos. Se no decorrer da pesquisa, qualquer criança, juntamente com sua família, decidir não mais participar, terá total liberdade, sem que lhe acarrete prejuízo.

Todo desenvolvimento da pesquisa será orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cassiane de Freitas Paixão, e seu destino final será uma dissertação de mestrado, junto ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que ficará a disposição para consulta pública na biblioteca desta mesma universidade.

Caso o(a) participante tenha qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, durante ou posteriormente à realização da pesquisa, poderá fazer contato através do telefone (53) 97051885 (Kathleen Aguirre).

---

**DECLARAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo a participação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada “Entre a história ensinada e a reprodução de representações excludentes”, de autoria da Profa. Kathleen Kate Dominguez Aguirre, mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, orientada pela Profa. Dra. Cassiane de Freitas Paixão.

Fui informado(a) pelo(a) estudante sobre a pesquisa, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Autorizo ( ) Não autorizo ( ) a utilização e exposição de eventuais fotografias, informações e vídeos que a pesquisadora necessitar obter do(a) aluno(a).

Local e data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome do aluno(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável: \_\_\_\_\_

## Anexo II - Contos

### A) BETINA

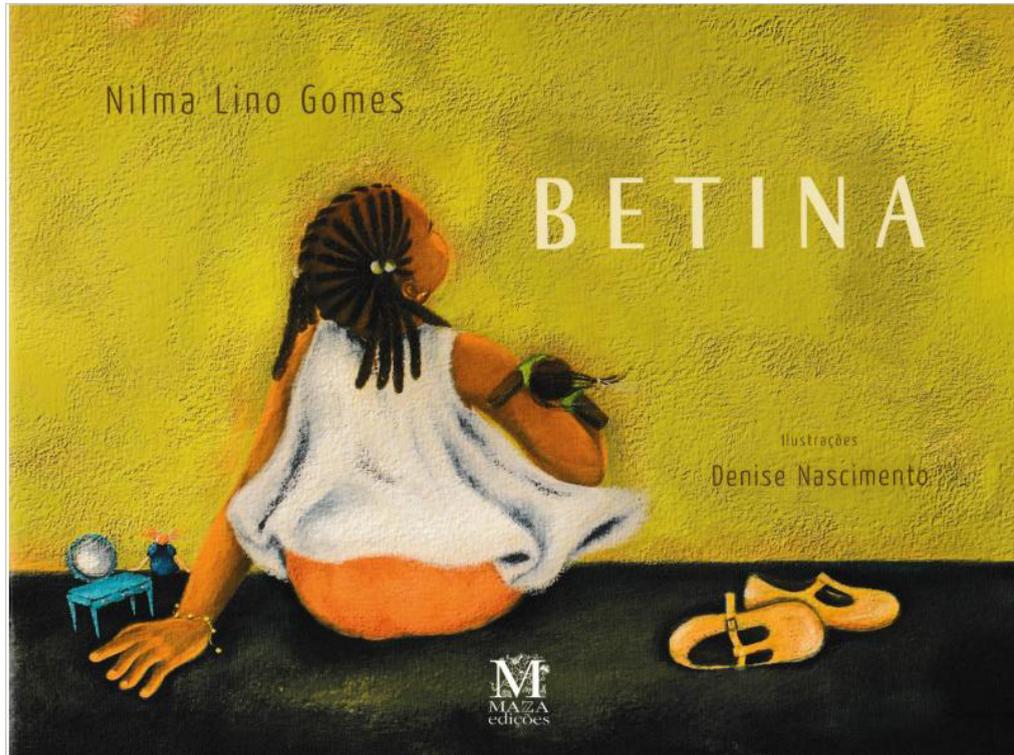


Figura 2. Conto *Betina* de Nilma Lino Gomes.

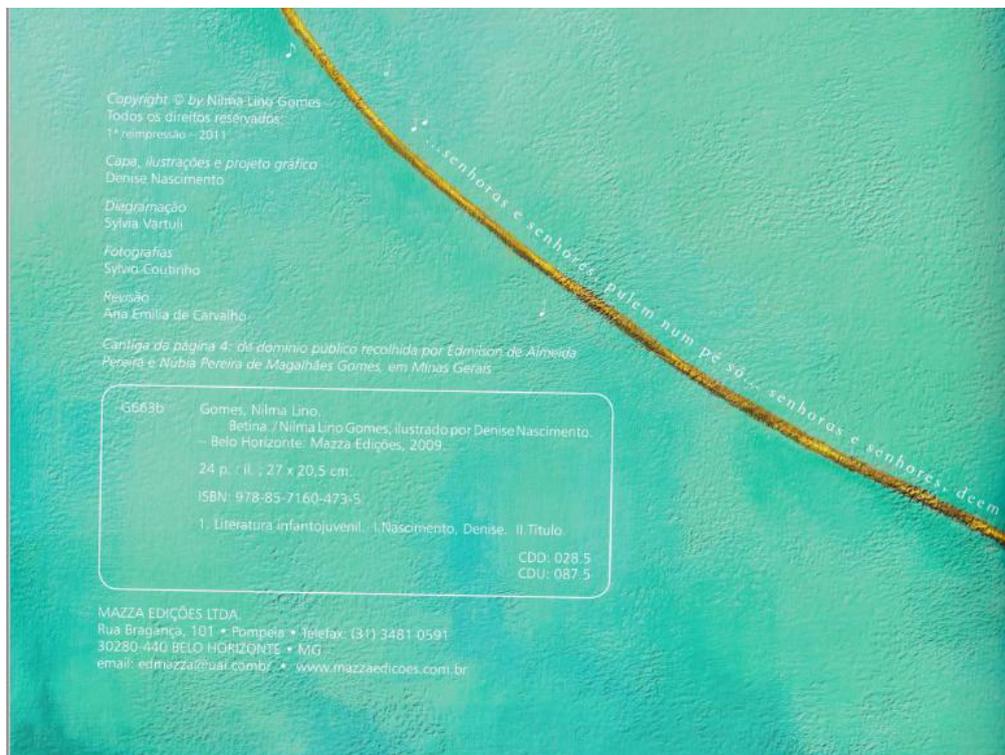


Figura 3. Ficha catalográfica: GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.



NILMA LINO GOMES

Gosto muito de ler e contar histórias. Aprendi com a minha mãe, uma sábia mulher negra nascida no interior das Gerais. Depois que me tornei professora e passei a ter interesse sobre a cultura da população negra no Brasil e na África descobri que o contar histórias é uma prática ancestral. Uma forma de falar de si, cultivar a memória dos antepassados e educar as novas gerações. Acho que o mundo precisa conhecer as histórias de homens e mulheres negras que lutam por uma vida melhor, mais digna, mais bonita. Precisamos olhar a vida de forma afirmativa por meio das ações e práticas dessas pessoas que nunca desistiram dos seus sonhos. Muitas delas estão bem pertinho de nós. O cuidado com a estética, a força dos penteados afros é uma forma de expressar beleza, divulgar a riqueza do universo afro-brasileiro e a força ancestral que nos move no Brasil. Betina é um exemplo disso. Por isso resolvi contar um pouco da sua história.



DENISE NASCIMENTO

Quando menina, gostava de desenhar nos álbuns de corte e costura de minha mãe. Eles tinham a capa dura e o papel de miolo também era bom para riscar. Seria um prenúncio?!? Não sei, mas o fato é que hoje continuo a registrar brincadeiras, ideias e emoções... Vira e mexe, tenho a felicidade de reverenciar a memória e de ajudar a espalhar pelo mundo as belezas que moram nela.

**Figura 4.** Informações sobre autora e a ilustradora do conto *Betina*.

## B) MENINAS NEGRAS



Figura 5. Conto *Meninas Negras*, de Madu Costa

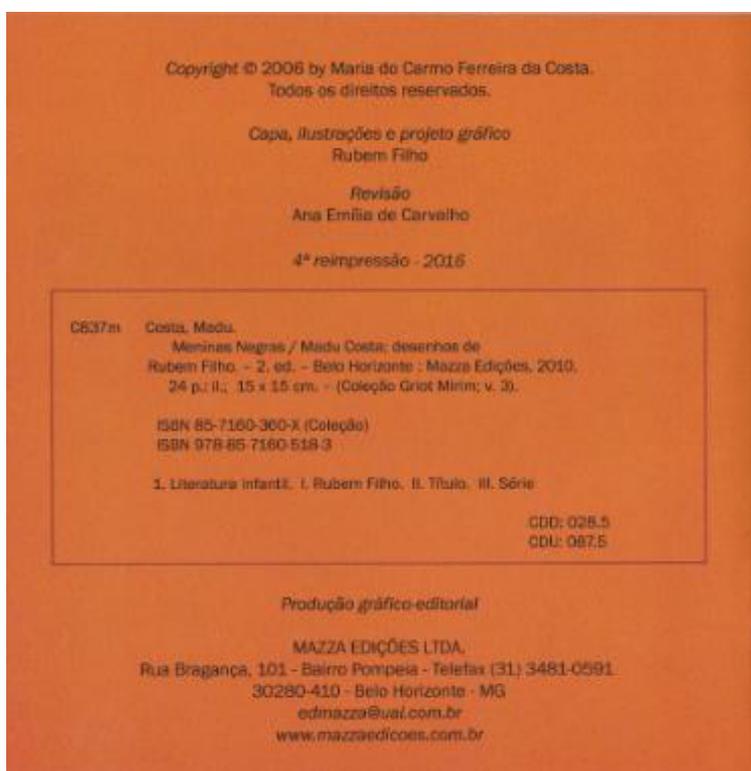


Figura 6. Ficha catalográfica: COSTA, Madu. *Meninas Negras*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010.



**Maria do Carmo Ferraira da Costa** é mineira de Belo Horizonte. Nasceu e sempre viveu nessa cidade, mas sempre buscou o além-montanhas, imaginando outros mundos, outras ideias e possibilidades. Madu Costa, como é conhecida artisticamente, é contadora de histórias, professora e gosta de escrever para crianças. É mãe de Karina, Fernanda e Victor, e avó de Yan e Bruna. Todos a inspiram na criação de suas histórias e de seus personagens. Madu acredita que, por meio da leitura, pode-se mudar o mundo, por isso ela continua lendo e escrevendo em prosa e versos. Escrever histórias na temática étnico-racial foi um prazer muito grande, já que a autora tem no sangue e na pele muitas experiências de ser negra. Koumba, Dandara, Luana e Mariana são todos os meninos e meninas negras do mundo. Eles dançam, sorriam, brincam e resistem o tempo todo para continuarem sendo eles mesmos.



**Rubem Filho** era um menino negro que vivia desenhando - como todas as crianças, aliás. Continuou a desenhlar, mesmo depois de crescido. Formou-se em Belas Artes e se especializou em gravura. Além de ilustrar livros para crianças, também faz projeto gráfico e capas de livros para gente grande. Tem muito orgulho de sua cor, e se sente feliz em ajudar as crianças negras a se orgulharem também. Trabalha e vive em Belo Horizonte.



**Figura 7.** Informações sobre a autora e o ilustrador do conto *Meninas Negras*

### C) O MENINO NITO

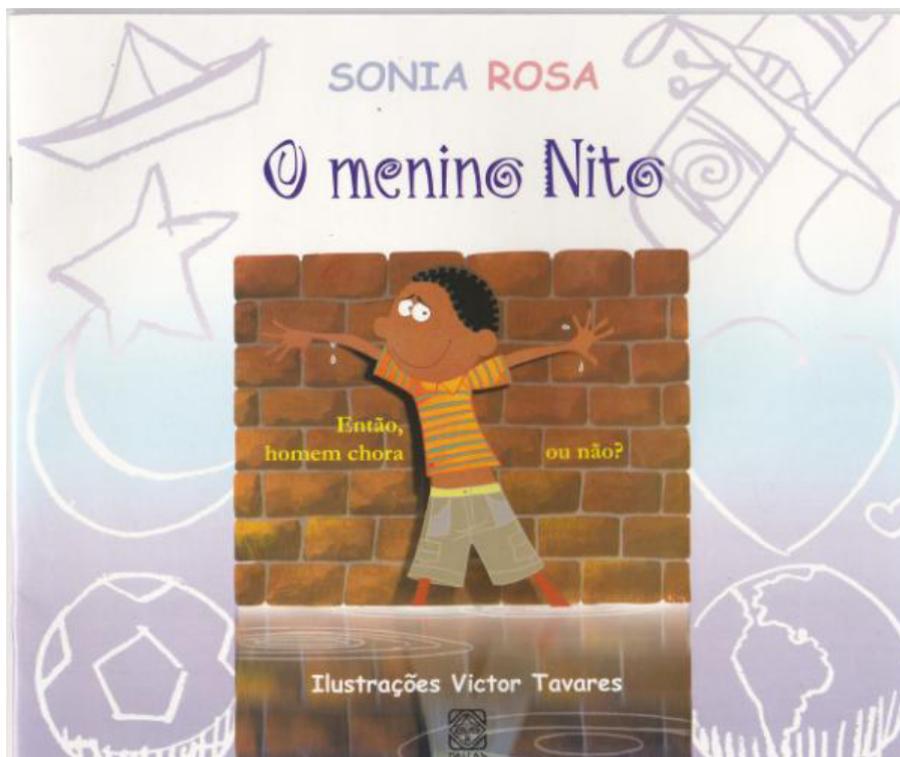


Figura 8. Conto *O Menino Nito*, de Sonia Rosa



Figura 9. Ficha catalográfica: ROSA, Sonia. *O menino Nito*. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

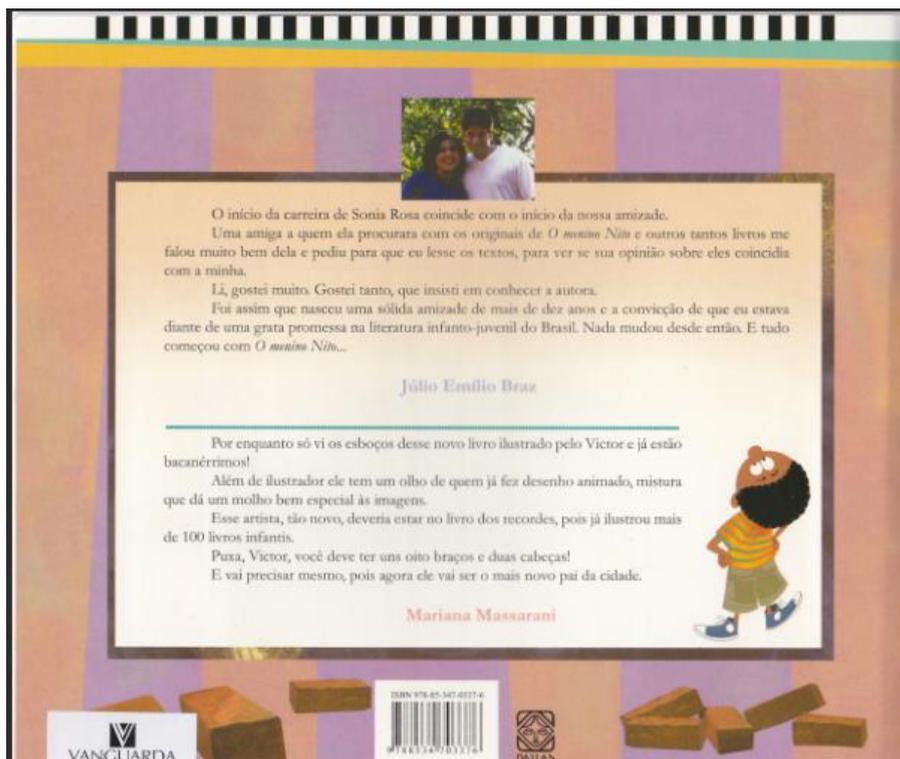


Figura 10. Informações sobre a autora e o ilustrador do conto *O menino Nito*

### Anexo III – Fotografias

#### A) ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALCIDES BARCELOS



Figura 11. Fachada da Escola



Figura 12. Entrada e Saída da Escola



**Figura 13. Interior da Escola**



**Figura 14.** Visão do terceiro andar para a área ao fundo da escola



**Figura 15.** Refeitório



**Figura 16.** Banheiro dos(as) alunos(as)



**Figura 17.** Antiga biblioteca



**Figura 18.** Visão da área ao fundo da escola



**Figura 19.** Visão da área ao fundo da escola



**Figura 20.** Corredor do primeiro andar

**B) 1º REUNIÃO – Sede do Projeto Boneca Africana Rana, Senandes, Rio Grande/RS**



**Figura 21.** Da esquerda para a direita: Ingrid Costa e Kathleen Aguirre



**Figura 22.** Da esquerda para a direita: Ingrid Costa, Carol Tavares e Kathleen Aguirre

**C) 2ª REUNIÃO – Sala do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, FURG, Rio Grande/RS**



**Figura 23.** Da esquerda para a direita: Kathleen Aguirre, Marisa Rodrigues, Claíza Bitencurte



**Figura 24.** Da esquerda para a direita: Kathleen Aguirre, Caroline Fortes, Marisa Rodrigues, Claíza Bitencurte

**D) 1º ENCONTRO – *Quem se parece com Betina?***



**Figura 25.** Apresentando a pesquisa para as crianças



**Figura 26.** Encerramento do primeiro encontro

**2º ENCONTRO – *Um encontro com heroínas negras***



**Figura 27.** Contaçon da história *Meninas Negras*



**Figura 28.** Contaçon da história *Meninas Negras*

**E) 3º ENCONTRO – *Um rosto conhecido: ex-estudante e moradora do BGV***



**Figura 29.** Contação da história *O menino Nito*



**Figura 30.** Contação da história *O menino Nito*