

APREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A DIFUSÃO DOS ESTEREÓTIPOS ÉTNICOS

LEARNING SCHOOL SOCIAL REPRESENTATIONS AND ITS RELATION TO THE DISTRIBUTION OF ETHNIC STEREOTYPES

Karla Cristina Silva Sousa *

Resumo: No presente artigo discuto sobre os estereótipos étnicos não vinculados à narrativa dos adultos, mas sim à narrativa das crianças, observando mais de perto como crianças fazem representações sociais do negro e como compartilham suas crenças e valores a partir do objeto representado. A pesquisa foi realizada com crianças entre as idades de 9 e 10 anos cursantes do 2º ciclo do Ensino fundamental de uma escola municipal da periferia de São Luís/MA. Embora o foco da pesquisa não fosse fazer uma avaliação do impacto do mundo escolar nas representações dos estereótipos étnicos por crianças, optei por delimitar a investigação pelo recorte escolar porque entendo que as representações são afetadas pelo ambiente no qual as crianças estão inseridas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Estereótipos étnicos. Preconceito.

Abstract: In this essay I discuss the ethnic stereotypes. I discuss not the ethnic stereotypes linked to the adults' narratives, but those linked to children's narratives. I try to notice how children do social representations of black people and how they share their believes and values from the represented object. The research was made with 9, 10-years old children attending to the second class of elementary education of a public school at the periphery of São Luís/MA. Although the focus is not to make an impact evaluation of the school world in the representations of ethnic stereotype made by children, I did an option by limiting the research in the school cutting because I understand that such representations are affected by the environmental in which children are inserted. I chose to enter in the children world, the childhood world, from dialogues, drawns and jokes, as a stimulus for them to talk about themselves, about the other, about the "I" different from "me". The choice of the focus on children from 9 to 10 years old is due to the will to know how these children would be representing black people, how they would be representing ethnic stereotypes from their livings, experiences, believes and values.

Keywords: Stereotypes. Social Representations. Prejudice.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa discuto os estereótipos étnicos¹. Os estereótipos étnicos não vinculados à narrativa dos adultos, mas sim à narrativa das crianças. Tento observar mais de perto como as crianças fazem representações sociais dos negros e como compartilham suas crenças e valores a partir dos estereótipos étnicos.

Os termos "étnico" e "raça" são conceitos que trazem discussões no âmbito acadêmico no sentido de qual o melhor termo a ser utilizado quando se trabalha com a diversidade dos povos existentes. A categoria raça tem sido empregada como sinônimo de etnia, porém considero raça e etnia de formas distintas. Alguns segmentos das Ciências Sociais consideram o termo "raça"

carregado de significados opressores e que seu uso poderia perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre grupos humanos; rejeitam esta distinção, preferindo falar de etnia quando se referem às temáticas relacionadas à questão racial. O emprego do termo "etnia" (GUIMARÃES, 1995), além de empobrecer as possibilidades de distinções analíticas, torna-se um meio de contornar as dificuldades de análise e posicionamento diante da categoria raça.

Revisitando o conceito de raça, a abordagem dada pela literatura científica sempre foi muito polêmica. De acordo com Harris (1977), raça é um conceito muito estudado e discutido pelas Ciências Sociais, como um conjunto de categorias cognitivas ou ideológicas e como

* Professora Assistente do Departamento de Educação II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão.

um meio de explicar a estrutura sócio-cultural da humanidade. De acordo com Harris (1977), no Brasil, ao se diferenciar raças socialmente definidas, a atenção não é tão centrada nas características biológicas comuns, mas sim nas características sócio-culturais, no que discorda Guimarães (1999), quando relata que não é possível aceitar a ideia de que no Brasil as discriminações são propriamente de classe e não de raça. Guimarães (1999, p.123) afirma que:

Para efeito das investigações, todavia, continua frutífera a hipótese interpretativa segundo a qual os grupos de cor brasileiros representam, antes de tudo, a segmentação da sociedade brasileira em dois blocos contíguos, mas estranhados entre si: elite e povo, ricos e pobres, cidadãos e excluídos, brancos e negros. Em outros termos, o racismo e o "preconceito de cor" são formas racializadas de naturalizar a segmentação da hierarquia social. A radicalização desta hierarquia pode, inclusive, ajustar-se, segundo as regiões e o tempo histórico (grifo do autor).

No Brasil, por exemplo, moreno é uma denominação dada tanto para brancos de pele queimada e cabelos escuros, quanto para pessoas mestiças (mulatos), até mesmo para negros com prestígio social. A classificação de cor é, quase sempre, traduzida pela população como algo ligado a status e posição social, mostrando uma tendência ao embranquecimento, já que ser branco pode garantir melhores condições sociais.

Adoto neste trabalho a categoria etnia numa perspectiva diferenciada da categoria raça. Entendo a etnia como um conceito mais amplo do que o de raça, na medida em que ele consegue tratar a dimensão cultural e histórica dos povos estudados. Nesta mesma análise, outro autor, referindo-se à etnia como uma categoria relacionada a aspectos culturais, define-a como uma "classificação de indivíduos em termos grupais, que partilham uma única herança social e cultural como costumes, idiomas, religião etc., transmitida de geração a geração" (FERREIRA, 2000, p.50)².

Feita esta necessária distinção entre os dois termos, destaco que a pesquisa foi realizada com crianças entre as idades de 9 a 10 anos, cursantes do 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da periferia de São Luís/MA. Embora o foco da pesquisa não fosse fazer uma avaliação do impacto do mundo escolar nas representações dos estereótipos étnicos por crianças, optei por delimitar a investigação pelo recorte escolar porque entendo que as representações são afetadas pelo ambiente no qual as crianças estão inseridas, mas advirto que não foi intenção da pesquisa, em primeiro momento,

avaliar quais os impactos do mundo escolar nas representações infantis sobre o estereótipo étnico.

Trabalhar com estas crianças explica-se também pelo fato de a pesquisadora ter atuado como professora desta faixa etária, o que a deixa mais intrigada com a diferença que um ano pode fazer na vida das crianças em suas representações. Aliado a este aspecto, alguns estudos apontam que, após os sete anos de idade, as crianças tornam-se menos preconceituosas, devido à aquisição de novas estruturas cognitivas e o amadurecimento das já existentes³. Mas, indago-me: será que isto é verdade?

Desse modo, os propósitos da pesquisa me remetem a buscar um abrigo conceitual em uma teoria que forneça explicações sobre os comportamentos individuais e sociais frente aos estereótipos. A convicção de que o conjunto de crenças, valores, atitudes e concepções das crianças acerca dos estereótipos não são puramente individuais levou-me à Teoria das Representações Sociais e ao Paradigma do Pensamento Complexo.

Minha insatisfação com explicações puramente objetivas e imparciais para o estereótipo orientou-me na busca de um referencial teórico-metodológico que não separasse as dimensões individual e social do sujeito humano. Com as leituras empreendidas e o passar do tempo, sobretudo, aprofundando os estudos sobre a temática em questão, senti que o pensamento complexo e principalmente a teoria das representações sociais poderia ser a abordagem teórica que daria algumas respostas aos questionamentos da pesquisa.

É importante esclarecer não ser minha pretensão abordar todo o pensamento de Edgar Morin sobre o Paradigma do Pensamento Complexo, mas tão somente demarcar a abertura conceitual que este paradigma traz ao campo educativo. Portanto, consulto o conceito de Edgar Morin sobre o Pensamento Complexo como forma de nortear os estudos empreendidos sobre os estereótipos, tendo em mente que são um tecido complexo. O novo paradigma apontado por Morin foge dos moldes do paradigma clássico, orientando-nos para uma mudança na visão de mundo, levando-me a compreender que a educação precisa interagir com outros campos do conhecimento, possibilitando novos diálogos e, consequentemente, avanços.

Esta compreensão levou o estudo à Psicologia Social, à Sociologia, à Educação, enfatizando uma leitura de sujeito biopsicossocial. Em Morin, o sujeito é interventor e produtor do real; é este ponto que o aproxima de Moscovici, pois as representações sociais são produções reais dos homens. Passei a partir destas teorias

a encontrar algumas explicações para o porquê de as pessoas compartilharem crenças, valores, atitudes e até comportamentos semelhantes frente aos estereótipos étnicos, principalmente referentes a negros.

É sobretudo, Moscovici (2003, p.41) quem explica o que são representações:

Representações obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas das quais ela nasceu (...) sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social sui generis.

Entretanto, mesmo com a assertiva supramencionada, no meio deste caminhar, nas primeiras pegadas a que me propus dar, muitas vezes a confusão fez parte de minha trilha, da entrada, da saída, por ambicionar uma precisão conceitual que me possibilitasse entender e diferenciar as representações sociais das crianças sobre os estereótipos étnicos dos demais objetos próximos ao aqui apresentado.

Conforme Spink (2008), a diversidade de estudos sobre as representações sociais se dá em perspectiva multidisciplinar ou mesmo no âmbito de uma mesma área de conhecimento, como o caso da Psicologia Social⁴. Assim, interessa-me, sobretudo, a abordagem psicossocial das representações dentro da Psicologia Social, por possibilitar a explicação de crenças, valores e atitudes partilhadas pelas crianças referentes aos estereótipos étnicos em suas relações sociais, afinal, como mostrarei, os estereótipos são uma forma de representação social, visto que são ancorados e objetivados pelas crianças de forma socialmente partilhada.

Quando falo de partilha, de produção de sentidos e significados dados pelas crianças aos estereótipos, reporto-me ao que Vygotsky (2000, p.465) afirma sobre a relação entre pensamento e linguagem:

O sentido é sempre uma formação dinâmica, flexível, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Dentro deste pensamento, o sentido será sempre móvel, variado e que depende do contexto, isto é, mais individual, enquanto o

significado será mais estável, fixo, portanto, mais social. O sujeito na construção de sua realidade será transformado por tais significados como também os transformará.

Quero dizer que as representações sociais não se manifestam apenas no espaço discursivo, privilegiado de expressões de representações. Foi preciso ficar atenta a outras formas sutis de expressões, nem sempre explícitas no discurso. Observo ainda que o conteúdo emocional das representações é importante, pois só pode ser explicado se considerarmos seu sentido subjetivo, mas este ponto nem sempre é percebido pelos olhos do pesquisador, preocupado mais com suas verdades. No caso específico das representações sociais das crianças em relação aos estereótipos étnicos, tais crianças se relacionam com a escola e participam de uma teia de significados e sentidos que vão além do tempo-espço escolar, assim a indignação, a tristeza, a vergonha, o medo, a timidez, a raiva são estados emocionais que fazem as crianças se posicionarem diante da discriminação e preconceito em relação à sua cor e à do outro.

Tendo em vista estes aspectos, o trabalho com as crianças focaliza o momento no qual estas representam os estereótipos étnicos, por isto entendo a infância como um período cronológico específico referente a uma situação sociocultural na qual o indivíduo conhecerá as responsabilidades do mundo adulto e que, porém, possui características próprias que possibilitam refletir sobre esta fase tão especial do ser humano. O mundo infantil não é o mundo do adulto. Se as crianças são socializadas⁵ em espaços racistas, isto trará consequências sobre a forma como cada uma pensa a si mesma e aos outros, o eu que é diferente de mim. Elas não são passivas e receptoras dos estereótipos escolares ou dos adultos, mas não são alheias a eles. Logo, essa pesquisa foi realizada com crianças, pois não possuem as mesmas preocupações dos adultos, mas são atingidas por elas.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

O estereótipo precisa ser estudado numa perspectiva não só psicossocial, mas sociológica e antropológica. Tais áreas estão diretamente ligadas aos estigmas e ao preconceito como condutas racistas. É importante ver como os sujeitos que sofrem preconceitos representam os estereótipos étnicos. Para conseguir captar o fenômeno, é necessário adotar metodologias que permitam a consecução dos objetivos de pesquisa, já colocados anteriormente, bem como as dúvidas existentes acerca do fenômeno. Pensando assim, descrevo agora a metodologia utilizada, ressaltando que

Entendemos por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa o lugar central no interior das teorias sociais, pois faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria [...]. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador (MINAYO, 2004, p.22).

2.1 O tipo de pesquisa

Quando realizamos uma pesquisa, necessitamos promover articulações entre os dados, as evidências, as informações adquiridas sobre o assunto e, lógico, o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Geralmente fazemos isto com base em um problema de pesquisa que desperta ao mesmo tempo o interesse, bem como o limita em sua atividade de pesquisador. Este é um momento ímpar porque possibilita reunir o pensamento e a ação de uma pessoa ou grupo de pessoas que se esforçam para elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir na solução de problemas ou na sua minimização.

Ao realizarmos uma pesquisa em Ciências Sociais, devemos considerar o quanto é difícil delimitar os fenômenos que a envolvem ou quantificar as variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo. De acordo com o tratamento dado a essas variáveis, temos dois tipos de pesquisas: quantitativa e qualitativa. Sem desprezar a pesquisa quantitativa, visto que esse trabalho consiste num estudo qualitativo sobre as representações sociais.

O estudo qualitativo tem como objetivo compreender os fenômenos sensório-perceptivos de apreensão do real pelos sujeitos, isto é, tenta compreender os fenômenos do ponto de vista dos sujeitos que vivenciam, bem como na perspectiva do pesquisador (LEOPARDI, 2002). Uma pesquisa qualitativa⁶ se interessa mais em explicar os significados das relações sociais entre as pessoas do que em quantificar dados. Por ter esta característica, a pesquisa qualitativa é permeada de subjetividade constitutiva do social, na qual as representações sociais configuram-se. Sendo assim, a pesquisa qualitativa requer abertura, flexão, observação e interação com os atores sociais.

A pesquisa aplicou a técnica de entrevista⁷ como um de seus instrumentos, o qual busca informações que permitam analisar características qualitativas dos processos de pensamento dos sujeitos, não considerando somente o produto final. Permite identificar também como os atores pesquisados representam os estereótipos étnicos.

Sem dúvida, o momento das entrevistas foi importante na consecução deste estudo,

porém assinalo que não foi o único. Informações relevantes também foram colhidas em outros momentos: na confusão do recreio, na fila da merenda, na fila de entrada, no tempinho no portão após o término das aulas do dia, em conversas informais com as crianças. A entrevista com "hora marcada" parecia inibir as crianças, portanto optei por fazer as entrevistas mais informais, no recreio, inquirindo apenas uma ou duas das observações⁸ do roteiro de entrevista até concluí-lo. Nas situações informais, as crianças ficavam mais à vontade.

Nas primeiras etapas do trabalho de campo, o gravador foi importante para captação dos sons, da vivência escolar. Não fosse o gravador, em determinados momentos, não seria possível apresentar aqui algumas observações feitas pela pesquisadora acerca das representações das crianças, pois são demasiadamente agitadas, o que é natural quando se trata de crianças.

As informações obtidas acerca do pensamento dos sujeitos-atores⁹, a observação e análise ocorrem por meio da aplicação de um conjunto de atividades que buscaram evidenciar como ocorre a representação dos estereótipos étnicos nas crianças escolarizadas. Portanto, juntamente às entrevistas, outras situações foram propostas aos sujeitos-atores, incluindo observação e diálogos a partir das atividades desenvolvidas por eles, o que permitiu a tabulação de dados discursivos em pesquisa qualitativa.

Sá (1998) destaca que não é qualquer tema que pode ser representado socialmente; não basta o tema de pesquisa despertar o interesse do pesquisador, deve inserir-se no universo consensual do qual falei anteriormente. Assim, algo será objeto de representação social se apresentar diferentes formas na sociedade, pelo grau de valor que um grupo lhe atribui, bem como pela necessidade de não especialização deste grupo: quando ao objeto representado. Para Sá, um objeto passível de representação social precisa ser relevante o suficiente e deve ter correspondência com as práticas sociais da população estudada; deve ser praticado pelo grupo enquanto saber que é sustentado, perpetuado e transformado pelo grupo. Jodelet (2002) afirma ser necessário ainda que façamos as seguintes perguntas quando formos realizar um estudo sobre representações sociais: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Ou seja, quais são as condições de produção e de circulação das representações sociais, os processos e estados das representações e seu estatuto epistemológico. Por isto, a coleta de material para apreensão das representações se dá por metodologias múltiplas que podem ser entrevistas, questionários, observações,

pesquisa documental, tratamento de textos escritos e imagéticos, banquete imaginário¹⁰, dentre outros.

Diante do acima exposto, acredito que os estereótipos étnicos nas representações das crianças escolarizadas podem ser considerados um objeto de representação social dada sua historicidade na sociedade brasileira.

2.2 População: o contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com crianças pertencentes à escola municipal "U.E.B Ronald da Silva Carvalho", localizada no bairro do Sol e Mar, periferia de São Luís. O bairro é formado em sua grande maioria por famílias mestiças¹¹, o que caracteriza a escola com um grande número de alunos mestiços.

Por contar com grande número de alunos afro-descendentes, a escola foi escolhida para a realização do estudo, o qual teve início assim que encontrei uma professora disposta a trabalhar com a pesquisadora e que visse como importante o estudo dos estereótipos nas representações das crianças escolarizadas. Pretendi saber como as crianças escolarizadas representam os estereótipos étnicos, portanto as falas dos alunos, suas vozes, ofereceram o caminho para o encontro do objeto procurado: estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão. Considero, além das representações sociais, os demais conceitos que balizam a pesquisa, explicados no decorrer do trabalho, de fundamental importância para a busca pretendida. Ademais, descrevo os sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados.

2.3 Sujeitos

Os sujeitos participantes são alunos do turno matutino da escola "U.E.B Ronald da Silva Carvalho", situada na periferia de São Luís, a qual atende crianças até a 4ª série do Ensino Fundamental. A escolha pelo Ensino Fundamental menor deve-se ao fato de a pesquisadora ter atuado neste âmbito e também movida pela curiosidade em saber como as crianças desta idade representam os estereótipos étnicos.

2.4 Espaço físico

A escolha da instituição deu-se pela caracterização do alunado que lá frequenta, constituído em um grupo heterogêneo quanto à cor/etnia, ou seja, crianças brancas e não brancas e, em segundo lugar, pela receptividade dos profissionais em relação à realização da pesquisa.

2.5 Amostra

As crianças participantes do estudo compõem uma amostra total de 60 sujeitos. Todos cursam a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. A escolha da 3ª e 4ª séries para a realização da pesquisa deve-se ao fato de as professoras destas séries mostrarem-se receptivas à pesquisadora. Destaco ainda que a divisão em 3ª e 4ª séries é algo puramente didático, para termos de melhor entendimento quanto à escolarização das crianças, pois atualmente a Prefeitura Municipal de São Luís adotou o sistema de ciclos, assim as crianças participantes desta pesquisa estão no chamado 2º ciclo da educação básica.

2.6 Procedimentos

Primeiramente, entrei em contato com a Secretaria de Educação Municipal, responsável pela Rede de Ensino Fundamental, da qual faz parte a escola em questão. Para realização do estudo, solicitei permissão para o desenvolvimento de tal propósito. Posteriormente, antes do início da coleta de dados, a escola foi procurada: direções, os professores e os alunos.

A investigação empírica divide-se em dois momentos: no primeiro fiz observações e procurei-me "integrar" à vivência escolar das crianças, pois

Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos abertos, apreender, assimilar, esquadilhar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento. A coisa descoberta nunca é aurífera da certeza ou da universalidade da coisa inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza (GRAUE; WALSH, 2003, p.10).

E por que estudar as representações das crianças? Respondo que:

Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afeta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia

as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as (GRAUE; WALSH, 2003,p.12).

O estudo, tendo em vista o supracitado, foi realizado dentro do horário escolar com duas salas de 3ª e 4ª séries. As professoras com as classes nas quais trabalhei me cederam um horário para que eu pudesse realizar as atividades. O trabalho foi realizado na sala de leitura, local amplo e confortável, com muitos livros, cadeiras, almofadas, mesas nas quais as crianças puderam se sentar lado a lado. A idade das crianças varia de 9 a 10 anos. Trabalhei com 60 crianças das quais 19 eram não-negras, 41 negras (segundo classificação dada pela pesquisadora, tomando os aspectos fenotípicos).

3 RESULTADOS DA PESQUISA

Para compreender melhor como as crianças representam a escola e como esta por sua vez relaciona-se com os estereótipos étnicos, apesar de não ser o objetivo central da pesquisa, parti do princípio de que não é a situação em si que define o sujeito, mas sim as representações que ele tem dessa situação. Logo, estudar as representações é analisar os fatores cognitivos e simbólicos que constituem as construções e concepções que um sujeito tem sobre determinado fenômeno social. Para isto, o estudo necessitou também observar a relação entre a representação e o comportamento, ou seja, a ação (ABRIC, 1994).

Desta maneira, ao querer saber o que a escola significa para as crianças, desejava, secundariamente, ver também o nível de relação da escola na difusão dos estereótipos, tomados, claro, a partir das representações das crianças sobre a escola, e não dos adultos, por isto não realizei entrevistas com os adultos, apenas os observei de modo secundário.

Compreendendo a escola como uma das instâncias que promovem o desenvolvimento humano em sua amplitude, me propus buscar entender uma pequeníssima dimensão do processo de ancoragem e objetivação nos quais as crianças representam a escola enquanto espaço de conhecimento, mas também enquanto espaço de difusão de estereotípias étnicas.

Para observar como as crianças representam a escola e a possível relação desta com os estereótipos, durante as análises, procurei:

Identificar e analisar o conteúdo/campo semântico das representações investigadas, definindo-se os elementos constitutivos das representações através da: identificação de palavras e expressões associadas com suas respectivas frequências de ocorrência; agrupamento das palavras de acordo com o significado.

Identificação e organização dos elementos constitutivos (nucleares e periféricos) por meio da aproximação do núcleo central: identificação das palavras/expressões com maior frequência; análise das palavras e expressões apontadas com maior frequência pelas crianças sobre a escola.

Exploração e análise dos desenhos: a análise dos desenhos seguiu os pressupostos da metodologia concebida neste estudo, fazendo-se uma análise de seu conteúdo. Sob essa perspectiva, organizei a análise em três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação, discussão dos resultados. Os resultados temáticos de análise do conteúdo indicaram as seguintes categorias: espaço da escola, personagens, símbolos.

As análises dos desenhos sobre o espaço escola, obtidos pela técnica da indução de metáfora sobre a escola, apontam dois conjuntos de elementos simbólicos que podem ser compreendidos como composição de duas representações sociais diferenciadas sobre a imagem da escola. O primeiro conjunto caracteriza-se pela materialidade.

Essa tendência pode ser traduzida quanto aos aspectos que caracterizam o espaço escolar, constituído por uma área interna que tem a sala de aula como o ambiente mais característico. Na área externa, temos o pátio, jardim, quadra de esportes e a frente da escola que aparece em grande destaque nos desenhos. Os materiais didáticos também aparecem nas representações das crianças: giz, apagador, livros, carteiras. O mobiliário reduz-se à mesa e carteiras.

O segundo conjunto de representações sobre a escola enfatiza o espaço de relação. A representação é marcada pelas relações entre os personagens professor e alunos. A eles foram associados o interior do espaço escolar, símbolos afetivos, relações amorosas, e os materiais didáticos. Há forte presença da sensibilidade, afetividade e amorosidade, mas este espaço de amorosidade é também um espaço de perversidade, quando as crianças são atingidas pelos estereótipos.

Os desenhos da escola são o primeiro conjunto de informações que me permitem ver como a escola é representada pelas crianças. Ao lado dos desenhos, temos as narrativas que nos dão maior dimensão dos conjuntos de elementos simbólicos. Isto porque estudar a elaboração e o funcionamento de uma representação social implica compreender sua composição ou sua organização. Levar em conta, para tanto, o que Moscovici (1978) propôs. Para ele, existem três dimensões nas quais os conteúdos de uma representação podem ser organizados: campo de representação ou da imagem, campo da informação e o campo da atitude.

No campo da imagem da escola, duas

dimensões são fortemente compartilhadas: valorativa e idealizada. No campo da informação, ou seja, a informação que o grupo possui sobre o objeto de representação, os resultados indicam que as crianças elaboram a imagem da escola como um espaço valoroso com o objetivo de fazê-las vencer na vida. A escola é uma extensão da família¹². No campo da atitude, que diz respeito às disposições afetivas ou orientações positivas ou negativas em relação ao objeto representado, como ponto positivo, a escola configura-se como um lugar de status, lugar de aprender, local da cultura, conforme Bhabha (2007). A representação negativa aponta justamente a escola como difundidora do racismo e do estereótipo étnico, seja na figura do professor, seja na figura do aluno, apresentando-se não nos desenhos feitos sobre a escola, mas no discurso das crianças entrevistadas (Entrevista – discurso do sujeito).

“Eu tinha uma professora na 3ª série que tinha preconceito de mim porque eu era negra” (D.S.A, 10 anos, negra).

“Uma professora na 1ª série não gosta de mim porque eu sou negra” (B.L, 10 anos, negra).

“Minha professora na 1ª série tinha preconceito porque eu sou negra” (J.S.F, 10 anos, negra).

“Minha professora no ano passado ela era muito preconceituosa” (A.G.C.V, 10 anos, negra).

“A professora B. fica discriminando as pessoas, chama de macaco, burro, animal, analfabeto” (R.B, 10 anos, não-negro).

“Meu colega já caçoou de mim por causa da cor da minha pele” (M.S, 9 anos, negra).

“Meus colegas me apelidam de macaca porque sou negra” (C.R, 9 anos, negra).

Por estas representações, veja-se que as representações sociais sobre a escola e sua relação com os estereótipos apresentam como explicação o fato de a escola ser o local destinado à socialização das crianças. Conviver com situações de preconceito é algo que causa muita dor à criança discriminada, pois, quando perguntadas como se sentem em relação a isto, respondem que: se sentem mal, tristes, com vergonha, com raiva, dentre tantos outros sentimentos relatados. Os apelidos relatados pelas crianças, conforme material empírico, são:

“Catirina¹³, me sinto envergonhada” (M.M.S, 10 anos, negra).

“Manjuba¹⁴, tenho raiva” (R. S. A, 9 anos, negra).

“Eles me apelidam de juçara¹⁵, quando eles me apelidam me sinto triste” (J.S.F, 10 anos, negra).

Os resultados indicaram que, apesar de, inicialmente, as crianças demonstrarem desconhecer os seus direitos, chegando a confundi-los com deveres e não encontrando soluções adequadas para resolverem situações que envolvam violação e desrespeito aos seus direitos, as representações dos estereótipos étnicos enquanto valores socialmente partilhados aparecem nos apelidos referentes à cor da pele ou mesmo às características afro.

Os dados obtidos sobre os apelidos mostram que no geral as crianças não-negras são apelidadas por diminutivo dos nomes. Quase nenhuma das crianças não-negras entrevistadas possuem apelidos relativos à etnia, quando muito os apelidos são de características físicas: gordo, quatro olhos, magricela etc. Baseada em Moscovici (2003; 1978), postulo que as representações iniciais dos estereótipos étnicos evoluem a partir das experiências sociais vividas. Outros estereótipos são verbalizados pelas crianças no momento do recreio quando estão mais livres dos olhos adultos:

“Você é aquele homem preto da propaganda da C&A” (referindo-se ao aluno R.J.B, de 9 anos, negro).

“Seu beijudo, me dá a bola” (referindo-se a M.S.S, de 10 anos, negro).

“Não vou mesmo, não sou escrava de ninguém” (M.C.S, 9 anos, negra, referindo ao fato de que não iria pegar a corda para outras meninas brincarem).

Tais representações dos estereótipos étnicos pelas crianças supramencionadas, segundo Fernandes (1972), não contribuem para modificar velhos estereótipos raciais negativos, nem buscam romper com o padrão tradicional de subalternização do homem de cor. Homi Bhabha (2007, p.106), por sua vez, entende que “julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial”.

Se assim for possível entender, “o deslocar a imagem” depende da sutileza de sua reinterpretação, ou seja: deslocar pode ser o que estou entendendo como dar um novo papel, uma iconização pela imagem positivada que não hierarquiza a presença do negro da visão colonialista contada por Bhabha (2007).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado anteriormente, a possibilidade de simbolizar, significar é o grande marco de diferenciação entre os homens e os outros seres vivos. Ao constituir historicamente a possibilidade de produzir e se relacionar por meio do uso de símbolos¹⁶, o homem se constitui psicologicamente ao mesmo tempo em que produz e transforma a realidade. Sobre os diálogos apresentados acima, Pereira (1987) explica que a escola é um lugar onde a criança alimenta subliminarmente a figura do negro caricatural. A pesquisa também permitiu extrair algumas implicações pedagógicas. Ao enfatizar a necessidade de se proporcionarem oportunidades para a criança refletir sobre seus sentimentos, vivenciar condutas pró-sociais e interagir com outras crianças, o estudo evidenciou a importância de a escola voltar-se para problemas atuais e deles extrair pontos que devem constituir objetos de conhecimento.

A formação de imagens das crianças sobre os negros é afetada e permeada por signos e sentidos construídos socialmente, ou seja, aquilo que foi produzido nas relações e que se estabilizou e foi acordado pelas pessoas, isto é, nas palavras de Moscovici (2003, p.24), se convencionalizou, deixando marcas que podem persistir e perdurar, de alguma forma, não só nos indivíduos, mas também nas relações entre as pessoas. Por outro lado, a pesquisa mostra que, ao participar de atividades sobre esse tema, a criança tem maiores oportunidades de confrontar seu pensamento com o de seus pares, de expressarem sentimentos. Situações como as contidas nos diálogos das crianças dessa pesquisa ocorrem porque, segundo Fernandes (2008, p.73), os mesmos estereótipos surgem em outras esferas da cultura, identificando o negro através de caracteres físicos grosseiros, ou de uma situação social subalterna, como uma empregada doméstica ou um objeto.

Aqui há correlação com as ideias de Morin (1990) sobre o Pensamento Complexo e a situação da educação dentro deste panorama de preconceitos; conforme o autor: "a educação deveria tratar toda a sociedade e toda cultura sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura" (MORIN, 2002, p.13).

Ao considerar que a educação atual não promove a compreensão, Morin evidencia que a escola termina por acentuar problemas como racismo, xenofobia e desprezo, aliás a fala do autor fica evidenciada nas representações das crianças em relação aos estereótipos étnicos, uma vez que o grau de estereotipia étnica entre elas é acentuado. É possível dizer, em

conformidade com os dados da pesquisa até aqui, que o processo de significação relaciona-se à possibilidade que as crianças possuem de produzir significados e sentidos a partir de seu cotidiano.

Para Cavalleiro (2000), os estereótipos são fios condutores que propagam o preconceito. Funcionam como simplificadores de problemas. Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para os desajustes de muitos e exclusão como consequência. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real. Moscovici (2003) explica o funcionamento do estereótipo salientando que nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações quanto por nossa cultura. Vemos o que nossas convenções subjacentes nos permitem ver e permanecemos inconscientes dessas convenções. Segundo Durkheim (1978), as representações marcam no momento em que foram produzidas e continuam causando efeitos ao longo da vida das pessoas que as receberam.

Durkheim (1978) acredita que as representações, no momento de sua produção, afetam, além dos órgãos, o próprio espírito. As representações passadas e presentes subsistem em nós, deixando marcas dolorosas ou prazerosas. Constatamos que grande parte das imagens e diálogos provenientes das crianças é carregada de sofrimento e dor, as imagens e diálogos transcendem o sofrimento do passado, para uma situação de constrangimento no presente. A representação estereotipada do negro é resultado de uma construção coletiva, ninguém cria novas imagens individualmente, grupos de pessoas criam e, uma vez criadas, tomam corpo, adquirem vida própria e, através dos veículos de comunicação, tornam-se senso comum. Moscovici (2003) adverte que as representações sustentadas pela comunicação constituem a realidade de nossa vida cotidiana e servem como o principal meio para estabelecer as associações que nos ligam.

NOTAS

¹ Escrevo na primeira pessoa do singular por uma questão metodológica compartilhada por Gonçalves (2003, p.15) que afirma: "o trabalho científico não é anônimo nem imparcial, mas tem autoria e, assim, posição demarcada no próprio campo científico. Uma tentativa de burlar a norma e esconjurar o fantasma positivista que entende a escritura (nos sentidos que tem este significante) como sinal da neutralidade axiológica". É um meio que encontrei para tornar o meu texto científico mais próximo do meu leitor. Denomino minha atitude, a exemplo de Gonçalves,

de heresia ao positivismo que ainda impregna os nossos textos científicos.

² Sobre o assunto ver Guimarães. Preconceito racial: modos, temas e tempos, 2008; Sobre os negros ver MUNANGA. Superando o racismo na escola, 2005. _____. Negritude: usos e sentidos. 1986; Freyre. Casa Grande & Senzala, 2008; Castro. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade, 2006; MEC. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, 2005

³ França, Dalila Xavier, Monteiro, Maria Benedita. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. Brasília: MEC, 2001

⁴ LANE, Silvia T. Maurer. O que é psicologia social. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos; 39).

⁵ Em Bonnewitz (2003, p.76), a socialização é compreendida como "conjunto de mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade".

⁶ Este tipo de pesquisa é um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (Cf. Oliveira, 2005).

⁷ Cf. Oliveira, 2005, p. 86: "A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando".

⁸ Cf. Vianna (2007, p.12): "Ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos. Além disso, é importante que, no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar sua tarefa".

⁹ Ou atores sociais, os quais, segundo Oliveira (2005, p.124), "são as pessoas que fazem parte do objeto de estudo".

¹⁰ O banquete imaginário é uma técnica de apreensão de imagens e sentidos, inventada e utilizada pelo professor Doutor João de Deus Vieira Barros, da Universidade Federal do Maranhão, no âmbito dos estudos sobre o imaginário que tem como aporte teórico Gilbert Durand.

¹¹ Utilizando classificação dada pelo IBGE.

¹² O espaço da rua não se acha separado do espaço da casa, tal como demonstra Damatta (2000).

¹³ Catirina é uma personagem negra caricaturada do folclore maranhense.

¹⁴ Personagem negra do folclore maranhense bastante caricatural.

¹⁵ Juçara é uma fruta típica do Maranhão que possui tonalidade escura; no Pará, chama-se Açaí.

¹⁶ Símbolo, em Durand, (1993, p.10) é: "qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo de ausente ou impossível de perceber". Ou "recondução do sensível, do figurado ao significado, mas é também, pela própria natureza do significado inacessível, epifania, isto é, aparição, através do e no significante, do indizível" (p.11).

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. *A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico*. São Paulo: Vozes, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Mec, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (Org). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2000.

DAMATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 6.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993. (Novas perspectivas do homem, v.45).

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FERNANDES, Florestan, BASTDE, Roger. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Global, 2008.

_____. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

FRANÇA, Dalila Xavier, Monteiro, Maria Benedita. *A expressão das formas indirectas de racismo na infância*. Brasília, DF: MEC, 2001.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da sociedade patriarcal*. 50.ed. São Paulo: Global, 2005.

GONÇALVES, Maria de Fátima Costa. A reinvenção do Maranhão dinástico. In: *ENCONTRO DE ANTROPÓLOGOS DO NORDESTE*. São Luís: ABANNE, 2003.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 34. ed. São Paulo: FAPESP, 1999.

JODELET, Denise (Org). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

LANE, Silvia T. Maurer. *O que é psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos, 39).

LEOPARDI, Marai Tereza. *Metodologias de pesquisa em saúde*. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção

Epistemologia e Sociedade)

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. 3.ed. Petropolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SÁ, C. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007 (Série Pesquisa, v.5)