

## **As Relações Étnico-raciais no Ensino de Jovens e Adultos**

Thalles Ricardo de Melo Silva<sup>1</sup>

O presente trabalho se insere nas discussões acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, tendo como universo de estudo a Escola Estadual Manuel Ribas, no município de Santa Maria, localizado no Rio Grande do Sul. Objetivou-se, portanto, analisar as relações étnico-raciais no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) da escola Manuel Ribas, tanto no que concerne à relação de ensino e aprendizagem dos alunos como à própria sociabilidade dos estudantes. Destarte, temos as leis que instituem o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira bem como o ensino das relações étnico-raciais, como um marco para a afirmação da diversidade dentro do ambiente escolar. A partir dessa legislação, foi de nosso intuito investigar de que modo se davam as relações étnico-raciais na referida escola. Trata-se de um estudo qualitativo e etnográfico, em que se utilizou a técnica da observação participante. Para obter dados do perfil socioeconômico do universo de pesquisa, foi aplicado um questionário com questões fechadas e abertas, para entender o ponto de vista dos sujeitos pesquisados sobre as questões fundamentais deste trabalho. Os resultados demonstraram que poucos alunos se autodeclararam negros, sendo que a maioria se declarou parda. Quanto aos alunos pardos, estes afirmaram não terem sofrido nenhum tipo de preconceito, mas conheciam alguém que havia sofrido. Já no que tange às relações de ensino e aprendizagem, constatamos que há uma pedagogia que abarca a diversidade, entretanto, poucos alunos participavam, expressando suas opiniões, das aulas.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais; Ensino de Jovens e Adultos; Ensino e Aprendizagem; Escola Estadual Manuel Ribas; Santa Maria.

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## Introdução

A universalização do ensino ainda é um desafio a ser enfrentado. Historicamente, há uma grande discrepância no acesso à escola por parte de um bom número de indivíduos oriundos de determinados segmentos sociais. O contraste feito por raças/etnias ilustra bem o entrave com que nos deparamos quando tratamos dessa temática. Segundo os dados sobre educação mais recentes, do ano de 2000, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), negros acima de 25 anos e com menos de quatro anos de estudo (enquadrados pelos estudos do instituto na categoria de analfabetos funcionais) compreendiam um total de 43,5% da população negra brasileira. A mesma variável, só que com a população branca, nos aponta uma grande discrepância, visto que 25,5% de brancos acima dos 25 anos eram considerados analfabetos funcionais.

Mediante a discrepância histórica no acesso ao ensino entre brancos e negros, buscamos analisar de que maneira se estabelecem as relações étnico-raciais na escola. A partir do novo panorama traçado por meio da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003<sup>2</sup>, na qual, teoricamente, se dá mais ênfase à pluralidade cultural e étnica, tem-se uma educação que não está mais voltada somente para uma visão branca e eurocêntrica. Também são objetivos dessa lei o combate de qualquer prática discriminatória por cor/raça que possa ocorrer no ambiente escolar e, além desse espaço, transcender, por meio da educação dos jovens, tal combate para todas as esferas da sociedade. A partir desse marco legislativo, tem-se a finalidade de promover a autoestima da população negra nas escolas, por meio do ensino de uma cultura não eurocêntrica, tentando sanar a evasão escolar e evitar práticas racistas.

Então, é de suma importância verificar de que maneira estão ocorrendo não somente as práticas pedagógicas sobre *educação das relações étnicas e raciais e história e cultura africanas e afro-brasileiras*, mas também as próprias relações étnico-raciais dentro da escola. Para tanto, observou-se como se configuram os processos de

---

<sup>2</sup>Mediante o congresso de Durban, ocorrido em 2001 (ALVES, 2002), fomentou-se a discussão sobre o combate ao racismo no Brasil. Com isso, uma série de políticas públicas foi adotada com o intuito da afirmação da diversidade, dentre elas a Lei nº 10.639. A referida lei, portanto, foi um marco no que tange à afirmação da identidade negra, pois, a partir dela, passou a ser obrigatório o ensino da história afro-brasileira e africana, de modo multidisciplinar, na educação básica. Para consultar a lei, acessar: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

aprendizagem no que tange à referida lei, assim com as relações étnico-raciais que se estabelecem entre alunos e professores, tanto em sala de aula quanto nos horários de intervalo, nos períodos anteriores ao início das aulas e, também, no término delas. Isso porque o ambiente escolar não se limita apenas à sala de aula, mas abrange todos os espaços da escola em que haja alguma interação social. Nesse sentido, verificou-se a maneira pela qual os alunos se classificam em relação à raça/cor e as relações de preconceito contidas tanto no ambiente escolar como provindas da própria vivência do estudante. Com isso, buscou-se compreender o modo pelo qual se configuram as relações étnico-raciais na escola, a partir da própria maneira como os alunos fazem a classificação de si e dos outros e da maneira pela qual se dão as relações, a partir dessas classificações.

O problema foi delimitado para dentro do âmbito escolar, para entender a escola como um meio de emancipação do indivíduo e um ponto de encontro e formação de diversas identidades sociais, tendo, a partir dessa concepção, uma proeminência na formação cidadã voltada para a compreensão da pluralidade étnica e cultural brasileira. Afinal, é com o auxílio da educação que se pode oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, que foram neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005). Como salienta, em um manual de combate ao racismo nas escolas, o sociólogo e ex-presidente da república do Brasil Fernando Henrique Cardoso (2000), não há preconceito que resista à luz do conhecimento e estudo objetivo, que proponha um diálogo que respeite a pluralidade étnica e cultural. Com isso, focalizou-se o estudo para o contexto da escola pública de Santa Maria, na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA)<sup>3</sup>, na qual, a partir de suas particularidades que a diferem da educação básica, buscamos compreender como se estabelecem as classificações e relações étnico-raciais dentro desse ambiente escolar. O estudo foi feito na Escola Manuel Ribas, a segunda escola mais antiga do município, e teve como orientação metodológica a etnografia, sendo que as técnicas de pesquisa, basicamente, foram direcionadas à observação participante e à aplicação do questionário.

---

<sup>3</sup>Segundo a resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000, a modalidade EJA faz parte da educação básica, abrangendo, assim, tanto o ensino fundamental como o médio. Para fins de pesquisa, observou-se o EJA no seu ensino médio. Cabe salientar a diferença entre a modalidade EJA e o ensino médio integral, uma vez que o primeiro compreende um ano e meio e o segundo três anos de estudo. Nesse sentido, um ano de estudo no ensino médio integral equivale a um semestre no EJA.

Este artigo será dividido em quatro sessões distintas e complementares. O nosso intuito é compreender, de maneira sistemática, o campo educacional da escola Manuel Ribas, abrangendo, assim, seus sistemas de produção e reprodução de significado, assim como os conflitos inerentes às diversas posições sociais dos agentes. Nesse sentido, buscamos, em um primeiro momento, verificar de que modo se estabelecem as relações de ensino e aprendizagem a partir das referidas leis. Isso se justificou pelo fato de que o intuito inicial do aparato legislativo é garantir a pluralidade étnico-racial no ambiente escolar. Após isso, buscamos compreender de que modo os alunos fazem a classificação por cor/raça deles próprios e dos demais colegas para, então, para começar a entender de que maneira se configuram as relações étnico-raciais na escola. É incontornável buscarmos tal entendimento, pois, para podermos compreender a configuração de tais relações, precisamos entender, primeiramente, de que modo os próprios alunos se classificam.

A primeira parte do artigo consiste em uma breve revisão sistemática do conceito de raça e da forma como ele se construiu socialmente. A revisão teórica se concentra na realidade brasileira, analisando de que modo o pensamento racista europeu foi ressignificado no Brasil, até chegarmos a uma interpretação culturalista que deu ênfase a uma sociedade multirracial brasileira, invertendo o antigo pessimismo. Também é parte dessa primeira sessão a crítica do movimento negro à ideia da existência de uma democracia racial no Brasil e à tentativa de homogeneizar a categoria negro. Essa primeira parte se justifica pela necessidade de contextualização do leitor no que tange ao termo raça, que será usado ao longo do trabalho, no sentido de fazer compreender o modo como o conceito se constrói socialmente. A segunda parte será uma breve descrição do universo de estudo e da metodologia e traz, por último, uma delimitação do objeto de estudo. É de grande valia conhecer as pessoas do nosso universo de estudo, verificando, assim, a história da escola, a posição social do aluno e a formação do docente. Já a terceira parte será destinada às relações de ensino e aprendizagem. Com isso, pretendemos verificar de que modo se dão essas relações de ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais e da história da cultura afro e afro-brasileira, a partir da particularidade do Ensino de Jovens e Adultos. A quarta e última parte tenta dar conta da complexa forma de categorização social por meio da cor/raça. É de suma importância verificar de que maneira o aluno se classifica para, então, compreendermos as relações étnico-raciais que se configuram nesse ambiente escolar.

## **O conceito raça**

Pretendemos, neste artigo, usar o termo raça como uma categoria de análise, para entender a maneira como se constituiu o racismo na sociedade, bem como analisar de que modo os grupos étnicos se configuram nos espaços de interação no ambiente escolar. Para isso, é necessário entender de que maneira o conceito raça – que em sua gênese foi concebido para classificar as pessoas (BANTON, 1977) - foi construído pela comunidade científica do século XIX e difundido de forma dominante nas sociedades.

No século XIX, havia a disputa entre duas teorias dominantes para a classificação, por raças, da espécie humana: a monogenista e a poligenista. Segundo Schwarcz (1993), a primeira teoria se baseava em um paradigma humanista de Rousseau e em concepções bíblicas. Partia-se da ideia de uma espécie humana una, em que o homem teria se originado de uma fonte comum. Os diferentes tipos humanos eram vistos como um produto “da maior degeneração ou perfeição do Éden” (SCHWARCZ, 1993), sendo essa diferença cunhada pelo clima e habitat (BANTON, 1977). Já para a segunda teoria, contrariando uma ideia teológica e se baseando em uma perspectiva biológica, havia diversos pontos de criação da espécie humana e as diferenças, então, eram derivadas desses distintos pontos de criação. Os estudos feitos pela primeira teoria se davam pela Etnologia, por meio da investigação de tribos ditas primitivas. Já a segunda, por sua vez, era estudada pela Antropologia, e seus instrumentos e métodos de pesquisa eram feitos pela frenologia e craniometria, pelos quais se tinha o intuito de medir o cérebro humano e mensurar o comportamento por meio dessas medições (SÁ, 2008). Ainda na perspectiva poligenista, tinha-se a ideia de construção de raças puras, entendendo que seriam estas as responsáveis pelo progresso da humanidade e que a mestiçagem levaria à esterilidade humana (SCHWARCZ, 1993). Essa última concepção passou da esfera biológica para a social por meio do darwinismo social, sendo este a crença de que as raças mais puras seriam mais evoluídas, tanto biologicamente como socialmente, e de que as raças ditas inferiores e a miscigenação, nesse sentido, levariam à degeneração da raça pura (SCHWARCZ, 1993). Com isso, temos uma classificação de raças, no sentido biológico, que tenta hierarquizar o ser humano em raças, em que, dentro de um parâmetro comparativo, cada uma estaria em um estágio evolutivo. Portanto, dentro dessa concepção, infere-se que algumas raças são superiores a outras, por estarem em um estágio mais evoluído. A partir dessas classificações por raças, houve a passagem desse conceito biológico – que,

posteriormente, iria ser falseado pela ciência, pois, segundo a concepção genética só há uma única raça humana - para a sociedade, criando uma construção social em que a raça interferia (e ainda interfere) nas relações sociais. Destarte, essas próprias relações acabaram por ser permeadas de classificações, principalmente no que tange a traços físicos que, anteriormente, eram relacionados a determinadas raças, que trazem uma hierarquização social.

No Brasil, após a abolição da escravidão, pensou-se de que modo o negro iria se inserir na sociedade. Diferentemente dos Estados Unidos, onde ocorreu uma política segregacionista entre brancos e negros, aqui se fundou um preconceito velado, dito de marca (NOGUEIRA, 1985). Ou seja, não é a origem do negro que o segrega, mas seus traços negroides, e isso mascara o próprio preconceito na sociedade, justamente pelo fato deste não estar explícito. No Brasil, não houve uma boa recepção à teoria do darwinismo social. Como salienta Munanga (2008), a ideia de mestiçagem era bem vista pelos teóricos brasileiros, pois ela resultaria no branqueamento da população e não na degeneração, como pensava Nina Rodrigues. Durante os anos 30, construiu-se uma imagem da nação brasileira a partir do mestiço, excluindo, assim, as diferenças entre certos grupos minoritários e criando uma cultura assimilacionista. Também em Freyre, segundo Schwarcz (2010), há uma valorização do mestiço, em que se reforça a ideia de cultura assimilacionista no Brasil. Para esse autor a mestiçagem, ao invés de levar à degeneração, levou à construção de uma cultura mestiça - provida da mistura entre negros, brancos e indígenas-, em que se criou uma democracia racial, na qual havia costumes herdados dessas três raças. Então, com isso, o conceito de raça deixa de estar em voga, e se dá importância à mestiçagem por meio da figura do mestiço.

A inexistência de uma política segregacionista e a valorização do mestiço construiu a imagem de uma democracia racial no país. Nessa concepção, as três raças criadoras – negros, brancos e indígenas – ajudaram na formação do país e, por haver um preconceito velado, todos, no discurso, teriam as mesmas oportunidades dentro da sociedade. Os primeiros teóricos a desmascararem esse mito foram os estudiosos dos anos 50, como Florestan Fernandes e Costa Pinto (GUIMARÃES, 2008), os quais mostraram que sim, existe, preconceito no Brasil e que não vigorava, no país, uma democracia racial. Essa democracia racial estaria mascarando uma dominação política branca e também um preconceito de marca, demarcado pelos traços negroides, como a cor da pele dos indivíduos. O movimento negro unificado, por sua vez, retoma o conceito de raça como engajamento político, para desconstruir o mito da democracia

racial (GUIMARÃES, 2008). Nesse sentido, a identificação por raça, por meio do negro, trouxe um novo engajamento político do movimento negro que, durante o período de reabertura democrática, fez com que se acentuasse a luta política, principalmente, e não somente, pelos direitos sociais. Porém, a identificação e o pertencimento se dão de maneira complexa na sociedade, sendo que ambos podem ser vinculados à cor, etnia, nacionalidade e, até mesmo, à raça (PAIXÃO; CARVANO, 2008). Portanto, a partir dessa contextualização do conceito de raça, podemos compreender melhor de que forma se configuram as relações raciais no ambiente escolar.

### **Conhecendo o universo de estudo e delimitando o objeto: da formação do professor às relações de ensino.**

O reconhecimento que vai além da garantia jurídica tende a consolidar uma relação de solidariedade no meio social. Para Honneth (2003), a garantia de direitos não cessa o conflito entre os indivíduos, mas sim intensifica a luta por reconhecimento. Nesse sentido, ao ter seus direitos garantidos, o indivíduo busca afirmá-los no meio social, fazendo com que eles sejam cumpridos. Há, então, um conflito inerente de sujeitos dotados de direitos na busca do seu reconhecimento. Só haverá, portanto, uma plena satisfação de reconhecimento do indivíduo quando houver esse estado de solidariedade social. A lei que garante a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira vem ao encontro daquilo que a própria teoria nos descreve. Sua garantia e obrigatoriedade jurídica faz com que novos sujeitos sejam dotados de direitos, causando, em certa medida, um conflito social em uma ordem já estabelecida. Tanto nas relações de ensino e aprendizagem como nas próprias relações étnico-raciais entre os alunos, podemos encontrar luta pela legitimação de direitos da promoção da diversidade e também, por outro lado, resistência simbólica contra esses direitos garantidos. Desse modo, justifica-se um olhar para as próprias relações de ensino e aprendizagem entre os alunos e professores, para verificar de que modo se dá a recepção desses conteúdos referentes à Lei 10.639. Entendemos que a escola é um espaço sociocultural que abrange as camadas mais diversas da sociedade. O ensino, portanto, deve refletir uma prática de alteridade, de se pôr no lugar do outro e de aprender a respeitar a diversidade, pois nem a total igualdade e tampouco a diversidade absoluta devem ser objeto da prática pedagógica (GUSMÃO, 2000). Esse conflito pela busca de direitos deve refletir, então, a afirmação da diversidade humana e o respeito mútuo no reconhecimento dela.

Evidencia-se, então, uma complexa gama de relações e vivências tanto dos docentes como dos discentes. Elas vão desde a formação superior do professor até a própria singularidade de cada comunidade escolar e as vivências dos seus alunos. Justifica-se esse olhar para que se compreenda quem são as pessoas e quais os espaços em que ocorrem essas relações sociais. Portanto, cabe aqui discorrer sobre algumas particularidades e singularidades do nosso universo de estudo, a escola Manuel Ribas, a fim de compreender o objeto de análise, ou seja, as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

### **O universo de estudo: alunos e professores do EJA da Escola Manuel Ribas.**

A escola Manuel Ribas está localizada no município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul<sup>4</sup>. Sua fundação ocorreu na data de 4 de maio de 1930, tendo sido projetada, inicialmente, pela antiga cooperativa de consumo de empregados da Viação Férrea<sup>5</sup>, que foi dirigida por Manuel Ribas. Tinha-se como objetivo construir um prédio definitivo para uma escola voltada ao ensino de meninas, sendo que o colégio também disponibilizava o ensino profissionalizante para as alunas. A instituição funcionava em regime de internato e era administrada pelas irmãs franciscanas. Antes de ser a sede definitiva do “Maneco”, apelido da escola Manuel Ribas, o prédio abrigou várias escolas, como o Cilon Rosa, o Grupo Escolar João Belém e o Ginásio Estadual Manoel Ribas. A partir de 1974, o prédio passou a abrigar apenas o Colégio “Maneco”. A escola está localizada na Rua José do Patrocínio, número 85, no bairro Centro do município de Santa Maria. Com esse breve panorama histórico, podemos ver que a escola se constituiu, historicamente, para uma classe trabalhadora. Ela, atualmente, possui 120 professores e 1200 alunos, sendo eles divididos em 44 turmas. No EJA do ensino médio, são 120 estudantes divididos em 8 turmas.

Ao iniciarmos as pesquisas, havia quatro professoras na escola designadas para trabalhar as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia na modalidade EJA, no ensino médio. Apenas uma tinha formação em Ciências Sociais. A professora era jovem e recém-formada no curso, porém, logo, no início do semestre, trocou de escola. A

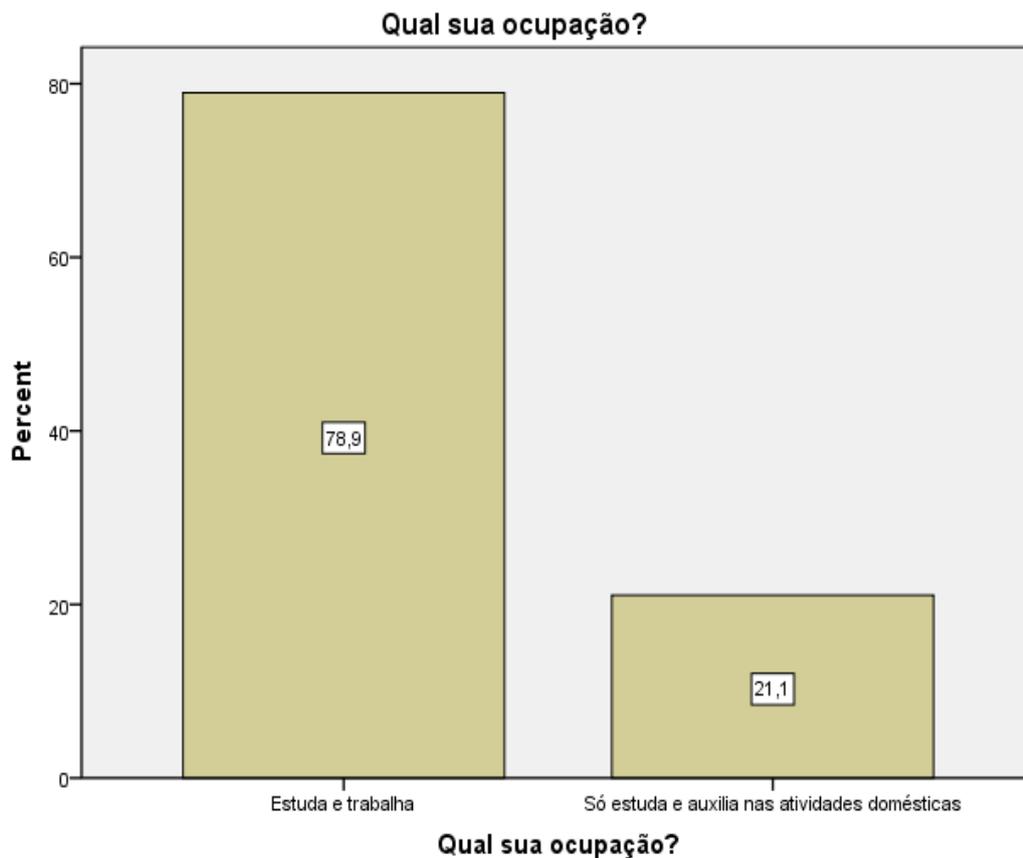
---

<sup>4</sup>A cidade está localizada no centro do estado do Rio Grande do Sul. Conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Santa Maria possui 261.031 habitantes. Ainda, segundo os dados do censo, o município tem um total de 39 escolas de nível médio.

<sup>5</sup> Segundo Padoin (1992), a instalação das vias férreas no Brasil auxiliou no desenvolvimento do mercado interno e da urbanização. É nesse sentido que a via férrea no município de Santa Maria, que chegou no ano de 1885, deu suporte para o desenvolvimento e crescimento da cidade.

Sociologia, então, foi ministrada por uma professora que tinha experiência de dez anos de ensino. Porém, sua formação era na área de História. Essa professora deu aula para o EJA até o final do módulo, que se dá na metade do ano de 2016, mas, devido à greve, o semestre findou posteriormente. Já no início do novo semestre, as turmas, segundo os funcionários da escola, diminuíram, o que acarretou a transferência da professora para o ensino médio integral da mesma escola. Portanto, no Ensino de Jovens e Adultos, permaneceram duas professoras para ministrar as disciplinas referidas acima. Ambas já tinham uma boa experiência em sala de aula e, também, possuíam formação no ensino superior no curso de História. Uma delas é docente de História e Sociologia e a outra de História e Filosofia. Nesse sentido, Filosofia e Sociologia não têm professores formados nas suas respectivas áreas.

Já os alunos são de oito turmas do EJA, sendo que são três turmas do primeiro ano, três do segundo ano e duas do terceiro. Atualmente, os alunos do EJA são, na sua maior parte, pessoas que trabalham durante o dia e estudam à noite. Foram observadas as turmas da modalidade de Jovens e Adultos do período noturno e foi aplicado um questionário para 57 alunos do EJA divididos em diversas turmas. Em suma, os alunos dessas turmas trabalham durante o dia e, à noite, estudam. Dos 57 alunos que responderam o questionário, apenas 21,1% só estudam e fazem atividades domésticas, como consta no gráfico a seguir.



Temos, portanto, um perfil que traça a singularidade do Ensino de Jovens e Adultos: indivíduos que trabalham e estudam, em sua maioria<sup>6</sup>.

### **Objeto de estudo.**

Para delimitarmos o objeto dentro desse complexo universo de estudo que é a Escola Manuel Ribas, precisamos ir além do caráter descritivo e dar ênfase ao objeto em questão e à própria análise social do problema de pesquisa. O que se evidencia, nesse campo, são as relações sociais entre estudantes e professores, assim como as relações de sociabilidade entre os alunos. Nesse sentido, ambas coincidem com a posição social em que cada ator está inserido, fazendo com que se configure um cenário de diálogo e conflito social dentro dessas relações. A breve descrição do universo de estudo foi de

---

<sup>6</sup>Consideramos que o serviço doméstico faz parte da categoria trabalho, entretanto, no questionário nos referimos a atividades vinculadas a serviços voltados para sua própria residência. É de suma importância, para a investigação científica e para trabalhos posteriores, verificar a relação entre os sujeitos que fazem as referidas atividades e a divisão sexual do trabalho.

suma importância para conhecermos os agentes que ali estão inseridos, mas, para fins analíticos, devemos investigar a própria relação entre tais agentes.

Como introduzido anteriormente, a legitimação de determinados direitos faz com que os indivíduos sejam dotados dos mesmos. Temos a Lei nº10.639 como um marco simbólico para a valorização da cultura afro-brasileira, assim como para dar autoestima à população negra, trazendo sua cultura para os currículos escolares. O ensino das relações também está em consonância com essa valorização da diversidade da cultura humana. Porém, cabe salientar que essa valorização está inserida em uma complexa gama de relações sociais, na qual cada indivíduo busca afirmar a sua identidade. Nesse sentido, pretendemos verificar de que modo se dão as relações étnico-raciais no ambiente escolar a partir desse marco legislativo. Para podermos compreender tal cenário, faz-se necessário analisar a relação de ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais e da cultura afro e afro-brasileira, buscando verificar de que maneira são trabalhados esses conteúdos, como eles atingem a particularidade da realidade empírica dos alunos e o modo como se dá a recepção dessas diretrizes curriculares. Porém, devemos ir ao encontro daquilo que as próprias diretrizes curriculares nos indicam, ou seja, a valorização da diversidade cultural. Destarte, analisamos de que forma se estabelecem as relações étnico-raciais entre os alunos da escola. Quando escrevemos escola, nos referimos não somente à própria sala de aula, mas, sim, a todos os ambientes que esse meio social possui e às relações contidas neles.

### **Metodologia, técnicas de pesquisa e trabalho de campo.**

Utilizamos, para tal pesquisa, uma abordagem qualitativa com o intuito de, assim, compreender o campo simbólico, os significados, a subjetividade e as intencionalidades nas relações sociais dos sujeitos dentro do ambiente escolar. Procuramos, então, compreender o fenômeno social significativo em sua singularidade (WEBER, 1973). Tendo em vista o universo escolar, acreditamos que essa abordagem mostrou-se adequada para aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (MINAYO; SANCHES, 1993). Como nos aponta Geertz (1989), o objetivo é tirar conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. Como metodologia,

para atingir nossos objetivos, utilizamos a etnografia, pois acreditamos que era o método mais adequado para tais fins de pesquisa.

Devemos, ao falar do método etnográfico, fazer referência a Malinowski. Uma das técnicas da etnografia é a observação participante, que consiste em conviver de forma intensa com os sujeitos investigados, para que haja, assim, uma sensibilidade trazida pelo convívio, bem como o conhecimento do universo específico, para a compreensão de todos os detalhes incluídos nas relações rotineiras das pessoas que estão contidas nesse campo de pesquisa. O autor aponta que a informação dada por terceiros (no caso, os não nativos) seria de menor proeminência do que o próprio material coletado e observado pelo pesquisador. Essas informações, dadas pelos não nativos, seriam marcadas de preconceitos e opiniões precipitadas (MALINOWSKI, 1974), necessitando de um olhar mais objetivo e focado na observação sistematizada do pesquisador. Caberia, então, ao pesquisador, na sua observação, recolher dados para a construção teórica. Um dos meios, segundo Malinowski (1974), para se recolher dados, é a adoção, por parte do antropólogo, de um diário de campo, no qual ele fará suas anotações sobre o que observa. Com isso, foi de nosso intuito fazer anotações durante as observações e, posteriormente, escrever um relatório sobre aquilo que foi observado.

Para atingir nossos objetivos, se fez necessário não somente uma observação, mas, sim, uma observação participante que pudesse dar conta da complexa rede simbólica existente no universo de estudo. Nesse sentido, intervimos no objeto, “para se estar no estado de operar uma objetivação que não seja a simples visão redutora e parcial que se pode ter no interior do jogo passível de ser aprendido” (BOURDIEU, 1989:58), fazendo com que não esteja sujeito a uma mera descrição dos fatos e com que sua interpretação não transcenda, com seus esquemas teóricos, a própria realidade empírica. Em suma, não podemos partir da objetificação, tanto do senso comum como daquela puramente teórica. Devemos, sim, a partir da relação entre objeto empírico e teoria, construir a própria compreensão do objeto. Com isso, para poder interpretar e compreender esses significados pelo método etnográfico é necessário mais do que uma observação participante que insere o pesquisador na teia de significados do universo de estudos. É necessária uma descrição densa (GEERTZ, 1989), para que o antropólogo possa interpretar os complexos códigos sociais transpostos pelos sujeitos em determinados ambiente sociais.

No que tange ao objeto empírico, primeiramente, fizemos um mapeamento da escola para que houvesse, assim, uma maior familiaridade com o universo de estudo.

Foi necessário dialogar, em um primeiro momento, com os gestores escolares e funcionários mais velhos da escola, sendo que, por meio deles, conseguimos importantes informações para nos situarmos no contexto escolar. Foi, também, consultado o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois é ele que, teoricamente, esclarece os objetivos pedagógicos para uma determinada comunidade, fornecendo a nós um esclarecimento sobre qual escola estamos estudando. Somente quando estamos situados no ambiente escolar, entendendo que tipo de comunidade se situa nela, podemos, de fato, começar as observações.

No que se refere às próprias observações, foram observados não somente os alunos, mas os próprios professores e o processo pedagógico. Nesse sentido, consultaram-se os manuais contra o racismo produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), para, assim, poder compreender a maneira como se dava o ensino das relações étnico-raciais nas escolas. Igualmente, foram consultadas as leis nº10.639/03, nº 11.645/08 e as diretrizes governamentais que norteiam o ensino da cultura africana, afro-brasileira e o ensino das relações étnico-raciais. Os estudantes, por sua vez, têm um papel fundamental nos objetivos traçados pelas diretrizes do combate ao racismo, pois são eles que devem legitimar um novo campo simbólico em que se enfatiza a diversidade cultural e não as diferenças que podem inferiorizar. Buscamos, então, tentar entender a linguagem desses jovens nos inserindo em grupos que se formam, principalmente, nos horários em que eles não estão em aula, ou seja, períodos de intervalos, antes e após as atividades escolares.

Já no que tange às relações de ensino e aprendizagem, observou-se durante um semestre inteiro e ao longo da metade de outro. Durante esse período, foram observadas as aulas de Sociologia, principalmente, e algumas de História de duas turmas da modalidade sete, que condiz com o primeiro ano do ensino médio<sup>7</sup>. A metodologia que a professora utilizava era a de ensino e pesquisa. Nesse sentido, ela trabalhava questões teóricas sobre aquilo que os alunos pesquisavam em aula e em casa. Havia, portanto, eixos temáticos, a partir dos quais eles pesquisavam e apresentavam os resultados da pesquisa. Foi do nosso intuito acompanhar a elaboração desses trabalhos, a apresentação deles e os pareceres da docente.

---

<sup>7</sup>O EJA, no ensino médio, é dividido em três modalidades: sete, oito e nove. Respectivamente, elas condizem com o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio integral.

Por fim, como técnica de pesquisa, utilizamos um questionário com algumas questões fechadas e outras abertas, a fim de contextualizar e compreender melhor quem eram esses alunos. O questionário foi aplicado em sete turmas do EJA, das quais apenas uma turma não respondeu o questionário. Portanto, o questionário foi aplicado nos três anos do Ensino de Jovens e Adultos. Foram respondidos, no total, 57 questionários. As questões fechadas foram mais de caráter socioeconômico, sendo uma questão, também fechada, sobre a classificação de cor. As abertas, por sua vez, foram referentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula sobre as questões étnico-raciais e cultura afro e afro-brasileira. Além disso, foi perguntado sobre situações de preconceito que o aluno viveu ou presenciou e se ele participava ou não de algum movimento social. Foi destinada uma questão aberta para avaliar como o estudante se classificava em relação a sua cor e o que distinguia o mestiço do branco e do negro.

### **Descrição e análise dos conteúdos referentes ao ensino das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.**

Ao fazer referência ao nosso objeto de estudo, devemos atentar, primeiramente, para a maneira como estão sendo trabalhados, pelo professor, os conteúdos referentes ao ensino das relações étnico-raciais e ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Observamos as aulas da professora que ministrava as disciplinas de Sociologia e História. As aulas eram dadas para duas turmas do primeiro ano. A metodologia que a professora utilizava consistia em solicitar aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre temáticas. Com isso, dividia-se a turma em grupos e, dentro de determinadas temáticas sugeridas pela professora, os estudantes deveriam pesquisar a que mais lhe interessava<sup>8</sup>. Na História, por exemplo, os eixos temáticos variavam desde a mesopotâmia até o império romano. Já na Sociologia, trabalhava-se com temas mais aplicados à realidade dos alunos, como, por exemplo, religião, *bullying*, violência, racismo, desigualdade, entre outros. Era de responsabilidade dos grupos, então, escolher uma temática, pesquisar e apresentar para a turma os resultados da pesquisa, para posteriormente, ser avaliado pela professora.

O foco de nossas observações foram, além da própria relação entre os alunos em sala de aula e fora dela, os conteúdos inerentes às relações étnico-raciais, história afro e

---

<sup>8</sup>Durante as aulas, se observou que os estudantes, por sua vez, pesquisavam vídeo-aulas nos sites Youtube, Passei Direto, Wikipédia, Infoescola e em outros *blogs e sites*.

história afro-brasileira. Com isso, os grupos aos quais mais dedicamos atenção foram os que apresentaram sobre a cultura afro-brasileira, história do Egito e preconceito racial. Os dois primeiros foram trabalhados nas aulas de História, e o segundo na aula de Sociologia.

Sobre a cultura afro e afro-brasileira, os alunos trataram, principalmente, das religiões de matrizes africanas. O conteúdo, em si, não teve uma profunda reflexão teórica sobre a religiosidade e o preconceito sofrido, muitas vezes, por essas religiões. O intuito do grupo foi apresentar, de modo sintético e geral, a religião. Eles mostraram algumas vestimentas, alguns orixás e falaram sobre o grande número de adeptos a tais religiões no Brasil. Também, por fim, teve uma breve explicação sobre a capoeira, mostrando um pouco dos instrumentos usados na roda de capoeira, a expressão corporal e afirmando sua originalidade afro-brasileira. A professora, por fim, contribuiu na questão da religiosidade, falando para os alunos sobre o sincretismo religioso e o modo pelo qual as religiões afro-brasileiras influenciaram, por exemplo, no espiritismo umbandista.

Já sobre a história do Egito, os estudantes apresentaram mais a história do Egito em si, salientando alguns aspectos culturais peculiares dos próprios egípcios, como, por exemplo, a mumificação. Os alunos, por sua vez, esqueceram de traçar um paralelo do Egito com a negritude de seus habitantes, sendo que a professora precisou salientar a grandeza dessa civilização que era composta por negros. Por fim, nas aulas de Sociologia, a professora trabalhou com o preconceito racial. Os alunos integrantes do grupo trouxeram o que é o racismo e demonstraram que não existem diferenças raciais entre os seres humanos, pois só há uma espécie humana. Também explicaram que a própria condição do negro no período da escravidão fez com que se inculcasse uma imagem inferior a essa cor. O grupo ainda disse que o racismo segue vigorando em todo mundo, e os meninos especificamente, apresentaram o exemplo dos campos de futebol, onde houve casos de racismo tanto no Brasil como na Europa.

Como visto até agora, os conteúdos inerentes à disciplina de História deram ênfase à questão da cultura afro e afro-brasileira, diferentemente das relações étnico-raciais que, em certa medida, seriam objeto mais próprio da disciplina de Sociologia. Isso se justifica, em certa medida, pela formação da professora na área da História. A formação em uma área específica vai gerar um determinado viés ao ensino do professor, justamente pelo arcabouço teórico trabalhado durante a sua formação docente. Na área de Sociologia, como constata Brum et al (2013), na cidade de Santa Maria, há um

grande número de professores não formados em Ciências Sociais ministrando aulas de Sociologia nas escolas do município. Isso vai ao encontro daquilo que observamos na escola Manoel Ribas, ou seja, há poucos docentes com formação específica em Sociologia contratados na educação pública. Nesse sentido, atenta-se para a particularidade de cada área, sendo necessária contratação do professor com a formação na área da disciplina que deve lecionar. Quanto maiores forem os pontos de vista, fazendo com que haja uma ampliação do conhecimento do aluno, melhor será sua aprendizagem.

Apesar dessa dificuldade inerente à própria formação específica na área do professor, constatamos que as relações de ensino e aprendizagem ajudam no diálogo para a afirmação da diversidade histórica e cultural, fazendo com que o ensino não se detenha apenas a uma cultura eurocêntrica. O ensino, nesse sentido, vai ao encontro da diretriz sobre o ensino da cultura afro e afro-brasileira (BRASIL, 2004), fazendo com que o direito de aprender implique fazer da escola um lugar em que todos se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade. Os manuais de combate ao racismo salientam o papel da educação para a valorização da diversidade, pois o silêncio da escola perante as dinâmicas das relações raciais pode permitir que seja transmitida aos estudantes uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro (BRASIL, 2006).

Como visto, os próprios conteúdos que são trabalhados coincidem com aquilo que a diretriz norteia. Entretanto, no que tange à participação dos estudantes, houve poucas manifestações deles quando esses conteúdos foram tanto apresentados pelos alunos como discutidos pela professora. Apenas poucos alunos se posicionaram contra os conteúdos, apresentando como justificativa o fato de que o próprio ensino de uma determinada etnia fere a liberdade das outras etnias que não são abarcadas nos conteúdos. A maioria dos alunos, por sua vez, acabou por não opinar sobre os conteúdos em sala de aula com toda a turma presente. Porém, quando conversamos particularmente com alguns deles, fora de um ambiente formal de ensino e aprendizagem, uma boa parte dos alunos se posicionou de maneira favorável aos conteúdos da história africana, afro-brasileira e estudo das relações étnico-raciais, pois, segundo eles, existe muito preconceito na sociedade brasileira e é de grande valor fazer um esforço, por meio da educação, para o combate do racismo.

Temos, desse modo, um importante dado que nos chamou a atenção. Perante a turma, quando os temas foram apresentados, os alunos se mostraram apáticos no referente à participação e exposição da sua opinião, não demonstrando, assim, se concordavam ou discordavam, não havendo nenhum tipo de conflito ou diálogo durante as aulas. Porém, configura-se outro cenário no momento que efetuamos um diálogo mais pessoal com os estudantes, de modo que eles expressaram suas opiniões não durante a aula expositiva, mas, sim, em diálogos curtos onde os alunos se sentiam mais à vontade. Acreditamos que, dentro de uma relação de ensino e aprendizagem que é composta de conteúdos que tentam erradicar o preconceito e que buscam valorizar a diversidade, é de suma importância produzir um diálogo aprofundado com os estudantes para que eles, realmente, expressem as suas opiniões. A partir dessa vivência do estudante, traduzida por meio da sua opinião, podemos convergir a realidade do aluno com os conteúdos.

Entendemos que a metodologia de ensino baseada em apresentações de grupos seja proeminente para a pesquisa dos alunos, entretanto, a própria apresentação é feita de maneira expositiva de modo que somente o grupo e a professora participam. Os demais alunos, por sua vez, não expressaram nenhum tipo de opinião e tampouco participaram da apresentação dando alguma contribuição. Por sua vez, em uma situação em que os alunos se sentiam mais confortáveis, isto é, quando dialogamos individualmente ou em pequenos grupos com os estudantes, eles expressaram sua opinião, demonstrando acreditar que os conteúdos referentes à história africana, afro-brasileira e às relações étnico-raciais eram importantes para a superação do racismo. Porém, essas opiniões não foram manifestadas durante as apresentações dos trabalhos. Entendemos que uma aula expositiva não seria a metodologia mais adequada para que o aluno se sentisse à vontade para expressar a sua opinião e para participar da aula. Nesse sentido, é de suma importância pensar estratégias de ensino para dar conta dos desafios pedagógicos proporcionados em sala de aula.

No que tange ao campo educacional, uma abordagem funcionalista (DURKHEIM, 2011) e reprodutivista (ALTHUSSER, 1985) tem o papel de inculcar e reproduzir, no jovem, regras racionalmente determinadas ou determinada ideologia, na qual o aluno é apenas um reprodutor social, não havendo espaço para um protagonismo dele na construção do conhecimento e o não estabelecimento de um aprendizado a partir da realidade do aluno. Entendemos que, na abordagem humanista de Rogers (1971), podemos ter como possibilidade um ambiente escolar em que o aluno se torna o

protagonista no processo de educação, cabendo ao professor apenas o papel de mediador do conhecimento. Assim, nessa abordagem significativa proposta por Rogers, existe um empenho pessoal do próprio aluno, tendo a iniciativa de pesquisa e estudo partindo do próprio sujeito e não sendo inculcada externamente (FONSECA, 1998). Com isso, temos alternativas metodológicas que dão um maior espaço para os alunos se expressarem e participarem das aulas. Soma-se a isso o esforço para se criar um ambiente no qual o aluno se sinta à vontade para se expressar. Portanto, entendemos que ambientes em que o estudante pode falar em pequenos grupos ou, até mesmo, por meio de um diálogo pessoal, seriam de grande valia para que eles se sentissem confortáveis para participar da aula. Não haveria, assim, apenas uma aula expositiva, tanto dos grupos como dos próprios professores, que tenha um cunho de transmissão de conhecimento sem que haja diálogo com os estudantes. Para que haja esse diálogo, também é importante que se conheça o próprio aluno e a sua posição social.

Como dito anteriormente, os conteúdos estão relacionados à prática da diversidade cultural das diretrizes, entretanto, devemos atentar, indo além de questões pedagógicas e metodológicas de ensino, para o próprio público-alvo das relações de ensino e aprendizagem, ou seja, os alunos. É de suma importância fazer a relação desses conteúdos com a realidade empírica dos alunos, para que tais informações façam sentido aos estudantes. No EJA, tem-se um perfil que difere do aluno da educação básica, o que nos leva a pensar na própria formação dos professores e na maneira como eles são preparados para lecionar nesse ambiente de ensino. Historicamente, verifica-se que há uma impregnação da ideia de que qualquer professor, automaticamente, pode ensinar jovens e adultos, não se pensando em um ensino adequado para esses sujeitos, o que certamente exigiria uma formação específica e não geral, como a maioria dos cursos de licenciatura tem trabalhado (KAUFMAN, HENNICKA, MONTAGNER, 2015). Com isso, deve-se atentar para uma formação que dê conta das particularidades trazidas pelo perfil do aluno da modalidade EJA.

O maior desafio para o docente é saber de que forma mediar o conhecimento com os saberes dos discentes, uma vez que os últimos, devido às suas trajetórias, são carregados de vivências e saberes empíricos que devem ser relacionados com o conhecimento científico. No que concerne ao ensino das relações étnico-raciais e da história afro-brasileira e africana, o professor deve estar atento a essas vivências e saberes dos estudantes, pois o seu saber deve ir ao encontro daquilo que o aluno vivencia. Segundo a diretriz (2006), os alunos não matriculados na educação básica são,

na sua maioria, negros. Isso se deve à exclusão histórica deles no ingresso à educação básica e, portanto, a uma inserção precoce no mercado de trabalho. Com isso, a modalidade EJA seria formada, em sua maioria, por negros. Os nossos dados corroboram aquilo que descreve a diretriz, pois, apesar de não ser a maioria dos alunos negra, temos um considerável número deles que se classificaram como pardos e pretos. Com isso, a partir da vivência dos alunos podemos compreender de que forma eles se classificam perante a sua cor, bem como verificar as situações de preconceito vivenciadas pelos estudantes e de que maneira se configuram as relações étnico-raciais na escola.

### **Das classificações às relações étnico-raciais.**

Estabeleceu-se, como revisado anteriormente, o conceito de raça para a classificação biológica da diversidade de fenótipos humanos, assim como da própria diferença cultural inerente às mais diversas sociedades. Com o rompimento do paradigma racialista biológico, no qual se falseia a ideia de que há mais de uma raça humana, passa-se a ter o conceito classificatório de raça não em um nível biológico, mas em um nível social. Nesse sentido, estando em consonância também com o movimento negro, ainda há classificação pelo conceito de raça, só que, contemporaneamente, retomado com o intuito de empoderamento e afirmação da identidade negra, que foi historicamente estereotipada e inferiorizada. Entretanto, antes de vermos de que maneira os estudantes se classificavam por sua cor e de analisarmos as implicações das suas classificações para as relações étnico-raciais na escola, precisamos compreender a maneira pela qual a classificação se torna algo intrinsecamente social.

Para entendermos de que modo se configura a classificação social, devemos retomar algumas discussões clássicas das Ciências Sociais. A classificação, em si, não existe na natureza. Nada de nossa realidade, incluindo a própria sociedade, tem uma classificação inerente a si própria. A classificação, portanto, não é algo dado *a priori* pela realidade humana. Ela também, nesse sentido, não é construída por um único indivíduo, mas, sim, por um conjunto de relações sociais. Para Durkheim (2008), os homens se organizam socialmente em grupos e depois classificam o mundo em gênero e espécies. Com isso, a classificação é algo inerentemente social e, para o autor, é somente por meio da sociedade que as classificações existem. Elas não existem de maneira apriorística ou são construídas por um único indivíduo. Sendo as classificações

providas pela sociedade, a capacidade de associação do indivíduo, por se dar de forma social, está estritamente vinculada à moral de uma determinada sociedade. Com isso, o conceito é mais forte que a representação individual. A sociedade, portanto, elabora as representações coletivas, nas quais os indivíduos se inserem. O conceito é, desse modo, em termos longitudinais, mais durável que as representações individuais, que são baseadas na própria percepção do indivíduo por meio dos seus sentidos. Isso vai ao encontro da classificação racial que perdura nas relações sociais.

Ainda no que tange à representação coletiva, Durkheim e Mauss (2010) afirmam que a própria classificação, que é inerentemente social, é uma forma de criar hierarquias dentro dessas classificações. Segundo os autores, a hierarquia é exclusivamente uma coisa social. Somente na sociedade é que existem superiores, inferiores e iguais (DURKHEIM, 2010:165).

Classificar é, portanto, hierarquizar. Não há, fora das relações sociais, nem uma forma, per se, de classificação e hierarquização. Elas têm o intuito de classificar não somente o universo que cerca o ser humano, mas, também, a própria realidade social. As representações coletivas tendem a organizar de maneira bipartidária a realidade social, como claro/escuro, quente/frio, dentre tantas outras representações coletivas. Elas guiam, portanto, o modo de pensar da sociedade. A partir das hierarquias criadas, infere-se uma generalização de modo a categorizar o mundo de forma que a representação coletiva traga uma ontologia que norteia o pensamento e o modo como se conhece o mundo e a sociedade. Nesse sentido, as representações coletivas independem das representações individuais, sendo as últimas mutáveis e efêmeras. No que se refere às representações coletivas, elas, por sua vez, têm a especificidade do caráter duradouro conceitual. As hierarquias e as classificações sociais tendem, portanto, a ser mais longas do que a própria representação individual. Como salientam Durkheim e Mauss:

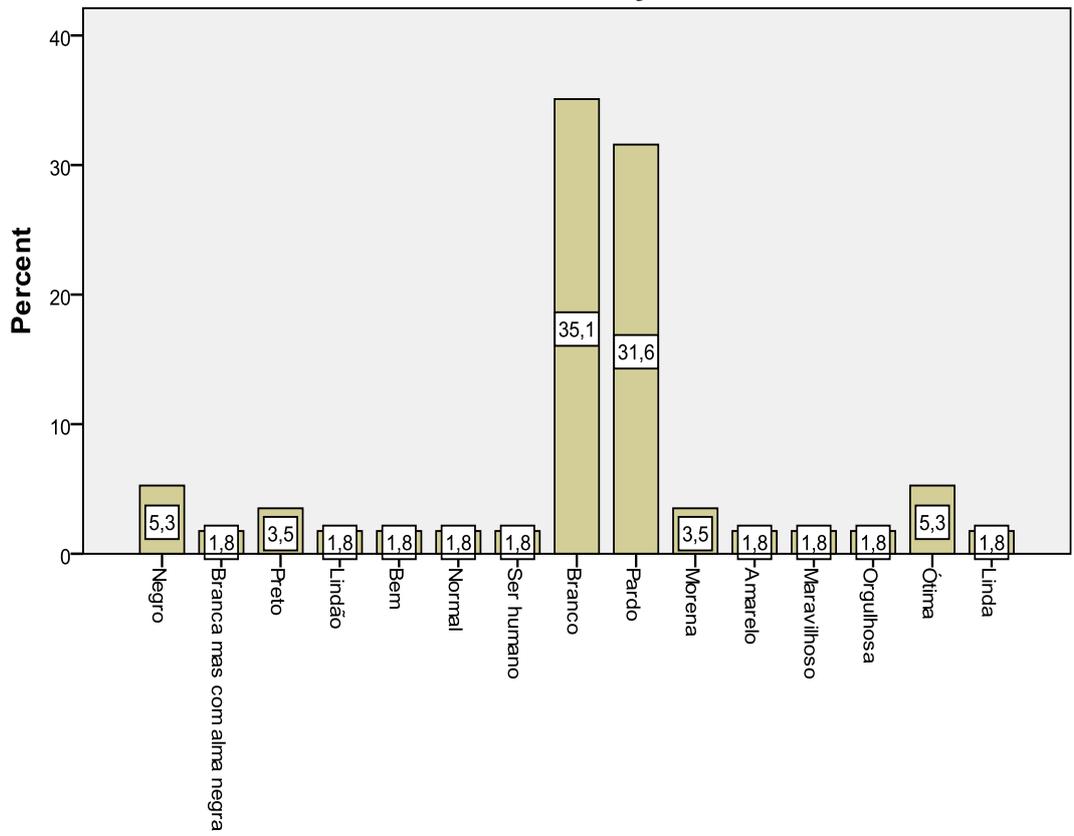
Pode-se agora entrever qual é a participação da sociedade na gênese do pensamento lógico. Este só é possível a partir do momento em que, acima das representações fugidias que a experiência sensível nos proporciona, o homem chega a conceber todo um mundo de idéias estáveis, lugar comum das inteligências (2008, pg. 176).

Após essa breve contextualização conceitual do arcabouço teórico clássico das Ciências Sociais, podemos pensar o conceito de raça como uma construção social que classifica os indivíduos. Os sujeitos, por sua vez, são classificados tanto por traços

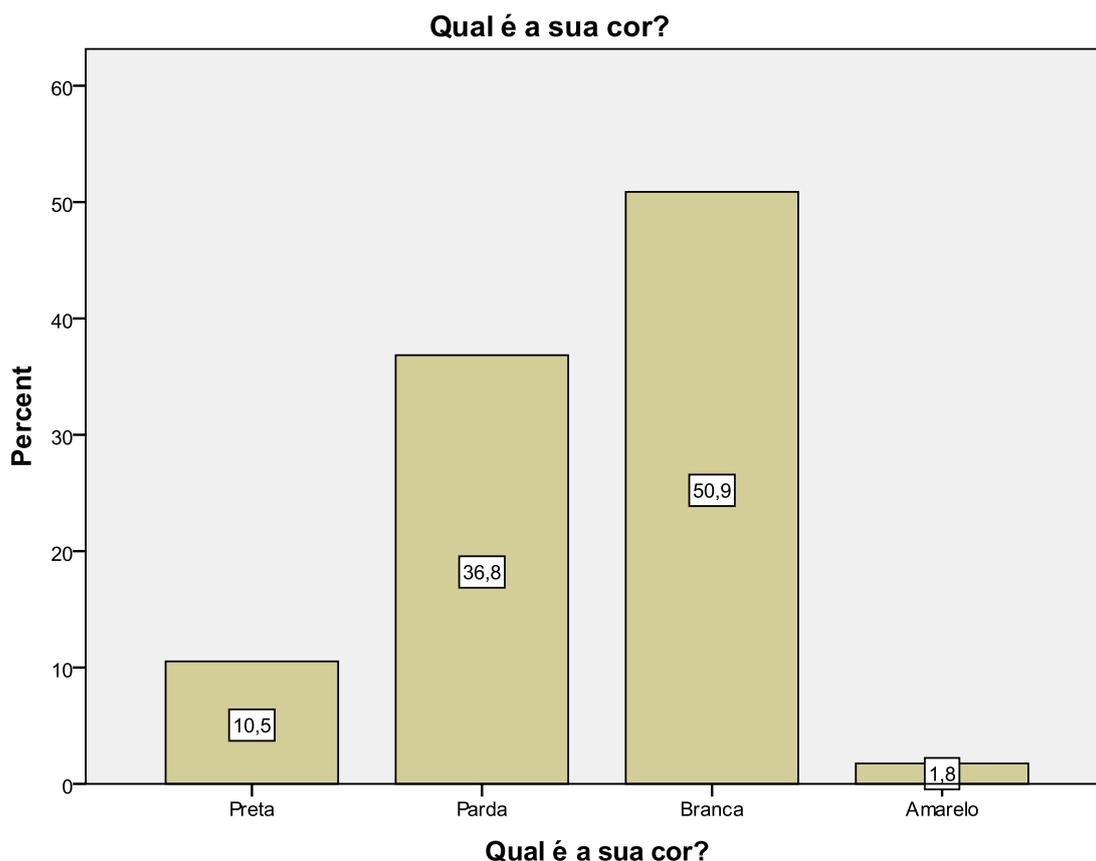
fenotípicos, como a cor, como também pela sua própria cultura. Além do conceito de raça trazer consigo uma classificação social, ele também traz uma hierarquização a partir de tal representação coletiva.

Inferia-se, no final do século XVIII e início do XIX, a partir de traços físicos, quais eram as raças ditas mais puras e, conseqüentemente, tidas como superiores. Desse modo, a mestiçagem e algumas raças eram tratadas como degeneradas. Por meio dessa classificação por raça de cunho biológico, que posteriormente foi falseada, passou-se de uma classificação biológica para uma social, na qual se criaram noções hierárquicas e classificatórias entre as raças. Os negros, por exemplo, tiveram sua identidade inferiorizada devido a tal hierarquização, pois foram, historicamente, caracterizados como inferiores. No contexto de empoderamento social, o conceito de raça foi retomado pelo movimento negro, a fim de afirmar uma identidade que foi depreciada. Nesse sentido, tanto pardos como pretos, inserem-se, desse modo, na categoria negro. Com isso, a partir dessa concepção classificatória, buscamos verificar de que modo os estudantes do EJA da escola Manuel Ribas se classificam. Era incontornável, para os fins de nosso estudo, saber de que forma os estudantes se classificam para, assim, compreender de que forma se dão as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Foram feitas duas perguntas no questionário sobre a classificação por cor. Na primeira delas, uma questão aberta, o estudante definia a sua cor. A segunda, uma questão fechada, dizia respeito à maneira como o aluno se classificava perante as categorias de cor/raça apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): amarela, preta, indígena, branco e pardo.

### Como você se define em relação a sua cor



### Como você se define em relação a sua cor



Quando perguntamos de que modo o aluno se classificava pela sua cor, tivemos uma grande gama de respostas. A maioria se definiu da cor branca e, em seguida, tivemos uma considerável porcentagem de estudantes que se definiu parda. Já no que se refere à categoria negro, que abrange tanto a cor parda como a preta, apenas três indivíduos responderam que se identificam como negros, compreendendo uma porcentagem de 5,3%. De acordo com a questão aberta, as classificações por meio das categorias fechadas de cor nos indicaram que a maioria, 50,9%, das pessoas que responderam os questionários classifica-se como branca. Em seguida, temos 36,8% que se identificam como pardos. E apenas seis indivíduos, totalizando uma porcentagem de 10,5%, consideram-se pretos. Nesse sentido, temos poucos alunos que se categorizaram negros, na questão aberta sobre a definição de cor, e poucas pessoas que se autodeclararam pretas, na questão fechada. Como isso, cabe a nós realizar uma breve análise desses dados coletados<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>O questionário condizia com aquilo que foi relatado nas observações. O intuito do questionário foi de corroborar aquilo que foi observado, ou seja, o grande número de alunos pardos no EJA. Por meio dessas

Antes mesmo de fazer uma análise relacionada ao nosso objeto de estudo, precisamos retomar a discussão sobre a singularidade do preconceito racial no Brasil. Retomamos, portanto, a própria discussão de Freyre sobre a miscigenação no Brasil. A partir desse autor, tem-se uma ideia de valorização da contribuição dos negros e indígenas na construção cultural do país. Temos, portanto, um estudo que começa a dar conta da realidade brasileira e do modo pelo qual configurou-se um país mestiço. Maggie (2005; 2006) trata dessa questão, destacando a miríade de cores existentes entre negros e brancos, formando assim um *continuum* de cores no país. Apesar de essas pesquisas darem conta da realidade brasileira, elas não nos apontam indicativos analíticos para tratarmos do preconceito racial no Brasil.

É inevitável, portanto, usar o arcabouço teórico que traz o contraste entre o racismo nos Estados Unidos da América (EUA) e o Brasil. Segundo Nogueira (1985), há uma diferença entre os preconceitos nesses países que se baseia nos fatores marca e origem, sendo que o primeiro vigora mais no Brasil e o segundo mais nos Estados Unidos da América. No preconceito de marca, o preconceito se manifesta por meio dos traços físicos, da fisionomia, dos gestos e do sotaque, por exemplo. Já o preconceito de origem segrega um indivíduo pela sua descendência, não sendo, necessariamente, o fenótipo um fator determinante na segregação racial. Enquanto o de marca condiz mais com o desprezo social, o de origem faz com que o indivíduo seja excluído. Tal exclusão se fez, principalmente, em estados sulistas dos EUA e implicou uma bipartidarização da sociedade entre negros e brancos. Já no preconceito de marca, as relações sociais são mais fluidas e isso faz com que haja uma ideia de preconceito velada. Desse modo, por não haver uma segregação explícita, tem-se a concepção de que as relações sociais são mais harmônicas no que tange à questão do preconceito racial. Soma-se a isso, devido às relações serem mais fluídas e menos segregadas, a atenuação de traços que levam ao preconceito racial. Diante disso, tem-se a luta do movimento negro contra o preconceito velado e o mito de uma democracia racial, buscando, assim, a afirmação da identidade negra.

Os alunos, por sua vez, estão inseridos nesse contexto de uma miríade de cores e em uma configuração social, na qual, tem-se uma grande mestiçagem. Porém, ao invés

---

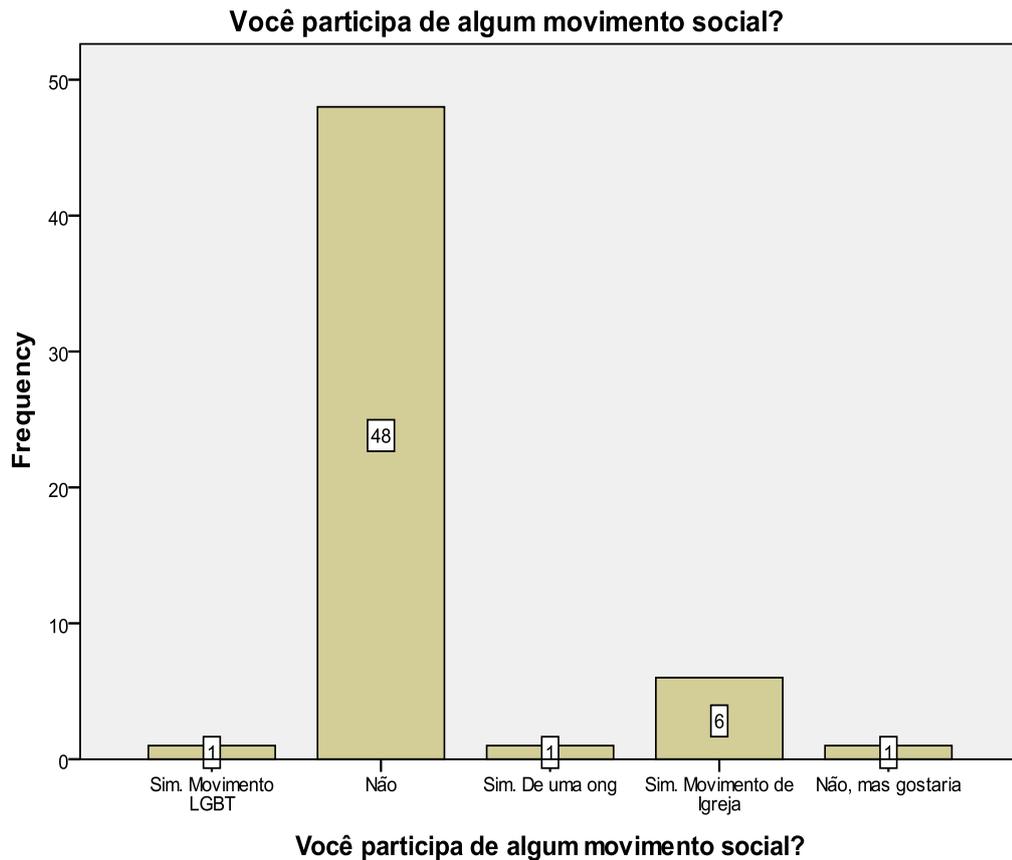
observações, constatou-se que esses alunos pardos não relatavam casos de preconceito relacionado a eles, mas, sim, aos outros. Nesse sentido, foi de nosso intuito realizar um estudo mais aprofundado, por meio de um questionário, para podermos analisar as implicações da própria classificação com as relações étnico-raciais na escola.

de ouvirmos relatos de uma convivência harmônica<sup>10</sup>, tivemos diversos relatos sobre preconceito no ambiente escolar. Muitos casos expostos durante as observações mencionavam brincadeiras com alguns colegas que tinham a cor mais escura, tratando-se, principalmente, de apelidos pejorativos para esses indivíduos. Alguns exemplos são o de chamar o colega de macaco, crioulo, carvãozinho, dizer que o trabalho foi coisa de negro, dentre outros. Nesse sentido, os alunos acreditavam que era necessário serem trabalhadas questões acerca do combate ao racismo na escola, pelo fato de haver preconceito no ambiente escolar. Nos questionários, apenas quatro alunos relataram que já sofreram algum tipo de preconceito racial, sendo que dois deles se declararam negros, um pardo e outro moreno. Desses preconceitos, três deles foram relacionados à rotina doméstica, dois ao ambiente escolar e outro a um banco, no qual o sujeito não conseguia passar pela porta com detector de metais e, para ele, isso era devido a sua cor.

Muitos relatos sobre o preconceito não partem da própria pessoa que o sofreu, mas, sim, de algum conhecido que o tenha sofrido. Cabe retomar, aqui, a grande porcentagem de pessoas que se autodeclararam pardas tanto na questão aberta sobre cor como na fechada. Também, a partir das observações participantes, constatou-se que um grande número de alunos se declarou pardo. Tem-se, portanto, indicativos que vão ao encontro do arcabouço teórico sobre o preconceito racial no Brasil. Entendemos que, por serem os alunos em sua maioria pardos, existe a possibilidade de atenuar seus traços negroides, fazendo com que se omita uma identidade negra. Destarte, poucos alunos se declaram negros, considerando os 57 questionários respondidos, o que corrobora nossa análise. Foi também de nosso intuito verificar se há algum tipo de engajamento social e político dos alunos em algum movimento social. Na totalidade das 57 pessoas que responderam a pesquisa, exatamente 48 indivíduos não participam de movimentos sociais, como consta nas frequências do gráfico a seguir:

---

<sup>10</sup>Um grande número de relatos vai ao encontro da falsa ideia de que todos somos iguais, podendo se inferir que há uma omissão da diversidade e do preconceito existente na sociedade brasileira. Entretanto, apesar disso, os alunos não negavam a existência do preconceito no Brasil.



Como podemos notar, poucas pessoas participam de algum movimento social, sendo que nenhuma participa do movimento negro. Isso traça a particularidade do engajamento social na escola, explicando o porquê, por exemplo, de poucas pessoas terem se declarado negras. Nesse sentido, os indicativos nos mostram que a atenuação de traços negroides pode ser um fator que explica tanto a questão dos alunos não terem sofrido preconceito e conhecerem alguém que sofreu, como também o baixo número de estudantes que se autodeclararam negros. A não participação no movimento negro nos indica que a atenuação dos traços negroides se relaciona com o não engajamento social dos alunos, visto que, contemporaneamente, há um crescimento da estética negra no seu aspecto de valorização positiva de fenótipos físicos (PIRES, MOCELLIN, 2016). Portanto, o próprio engajamento social e político do indivíduo auxilia na afirmação da identidade negra.

Temos, em suma, um complexo cenário de construção de identidade e de classificações sociais dentro das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Em termos analíticos, temos um marco em Durkheim para compreendermos de que modo a classificação se torna algo eminentemente social. Entendemos que, por esse autor dar ênfase ao aspecto moral da sociedade e ao modo pelo qual o indivíduo se adapta às

classificações socialmente construídas, não temos, nesse arcabouço teórico, um suporte para explicarmos a construção da identidade a partir do próprio indivíduo. Para esse autor, as representações coletivas estão acima das individuais, sendo que a identidade, portanto, depende estritamente das representações coletivas. Para Barth (2000), o que delimita os grupos étnicos são as fronteiras étnicas<sup>11</sup> e os sinais diacríticos que determinado grupo apresenta. Nesse sentido, as fronteiras étnicas se mantêm, porém, os indivíduos têm a mobilidade de cruzá-las, criando, assim, um fluxo na construção da identidade dos sujeitos. Os indivíduos constroem a sua identidade dentro dessas fronteiras étnicas, mas eles têm a mobilidade de cruzá-las, fazendo com que, em determinadas situações, o indivíduo esteja inserido em uma fronteira étnica ou não. Desse modo, os incentivos para a mudança de identidade são inerentes à mudança de das circunstâncias, sendo que diferentes circunstâncias favorecem diversas performances, fazendo com que em algumas situações a identidade possa ser realizada com sucesso e em outras não (BARTH, 2000). A partir disso, podemos compreender melhor as relações de classificação dos alunos que responderam o questionário. Não há, portanto, um engajamento em uma fronteira étnica que valorize os sinais diacríticos dos negros, fazendo com que, nessa situação, sejam atenuados determinados traços. Dentro de uma sociedade onde prevalece o preconceito de marca e sem nenhum tipo de engajamento em algum movimento negro, o aluno pardo, por sua vez, tende a não se classificar como negro.

## **Conclusão**

Acreditamos ser fundamental sair desse impasse teórico entre autores que defendem a existência de uma sociedade com uma grande miríade de cores e aqueles que defendem um viés mais engajado de categorização bipartidária. Entendemos que o problema está para além de pensarmos essas questões, pois, as políticas públicas que norteiam o reconhecimento de determinados indivíduos estão em consonância com a afirmação da diversidade. É lógico que é também inerente ao processo o próprio conflito e não apenas o diálogo. Em termos longitudinais, forma-se um complexo cenário da realidade brasileira, que configura a atual luta por direitos. As categorizações, é claro, são de suma importância para compreendermos o meio social.

---

<sup>11</sup>Fronteiras étnicas são, para Barth (2000), categorias atributivas e identificadoras empregadas pelos próprios atores, organizando, assim, as interações entre as pessoas.

Mas, visto que essa própria categorização da sociedade nos fez imergir nesse dilema teórico, foi de nosso intuito verificar de que modo as relações étnico-raciais se davam a partir da interação dos indivíduos dentro das fronteiras étnicas.

Com isso, as classificações se limitam à própria delimitação da fronteira étnica. Nesse processo, podemos evidenciar a construção da identidade do indivíduo. Se ele não se define de tal maneira, é algo situacional, no qual o indivíduo se insere. Entretanto, em outro contexto, o indivíduo pode ter outro tipo de engajamento social e se classificar de outro modo. A mobilidade faz parte das próprias relações étnico-raciais, visto que as fronteiras étnicas não ficam isoladas, mas em contato contínuo com outras fronteiras, e essa interação se dá pelos sujeitos. Os indivíduos, portanto, podem se classificar de maneiras diferentes em determinadas situações, mas o que se mantém é a fronteira étnica.

Portanto, não negamos a existência de um *continuum* de possíveis classificações de cores no Brasil. Também é inegável a importância da luta, do movimento negro, que tenta homogeneizar para reivindicar os seus direitos negados historicamente. Porém, no que tange às políticas públicas, acreditamos que o esforço da legislação para afirmar as diferenças vai além da própria classificação inerente a essa discussão. Acreditamos que essas políticas públicas vêm ao encontro do fortalecimento de fronteiras étnicas dentro do EJA. Nesse sentido, ao reforçarmos uma fronteira étnica, estamos afirmando os sinais diacríticos que diferem determinado grupo étnico de outro. Com isso, tem-se uma valorização da diversidade na sala de aula. Há, portanto, uma grande importância do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e aos estudos das relações étnico-raciais para dar conta do fortalecimento dessa fronteira. É, nesse sentido, portanto, que se pode ter a afirmação cultural e histórica de um grupo.

### **Referencial bibliográfico**

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, J.A. Lindgren. **A conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos**. *Rev. Bras. Polít. Int.* [online]. 2002, vol.45, n.2 [cited 2016-12-21], pp.198-223. Available from: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-)

BANTON, Michael. **A Ideia de Raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O Guru, o iniciador e outras histórias antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. São Paulo: DIFEL, 1989.

BRANDÃO, André; SILVA, Anderson Paulino. Raça e educação: os elos nas Ciências Sociais brasileiras. In: **Raça, novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Ática, 1984.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de nove de janeiro de 2003**.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Superando o racismo na escola**, Munanga (org). Brasília: MEC, 2005.

BRUM, C. K.; PERURENA, Fátima C. V; MACHADO, Rúbia. Como os sociólogos se tornam professores: da implantação dos cursos de Sociologia na UFSM e seus impasses In: **O ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia**. Porto Alegre: LAVIECS, 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes**. *Afro-Ásia*. 2013, n.48, pp.311-333.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Religião e conhecimento. In: **Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 2000.

FERNANDES, Florestan. O problema do negro na sociedade de classes. In: **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

FERREIRA, A. & BITTAR, M., (2000). **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. São Carlos.

FONSECA, Afonso. Trabalhando. **O legado de Rogers**. Maceió: Pedang, 1998.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: **Raça, novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios da diversidade na escola**. *Revista de Ciências Sociais* 5.2 (2000): 9-28.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.

KAUFMAN, Nisiael de Oliveira; HENNICKA, Micheli Daiane; MONTAGNER, Silvia Regina. Paulo Freire e a formação inicial para EJA: interfaces dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. In: **Dialogus: cálculos dialógicos, humanização e auto (trans) formação de professores**. Celso Henz(org). São Leopoldo: Oiko Editora, 2015.

MAGGIE, Yvonne. **Racismo e Anti-racismo? Preconceito, discriminação e os jovens estudantes das escolas cariocas**. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.27, n.96-Especial, p.739-751, out.2006.

\_\_\_\_\_. **Uma nova pedagogia racial?** In: *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 112-129, dezembro/fevereiro 2005-2006.

MALINOWSKI, B. Os argonautas do pacífico ocidental. In: **Os pensadores**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1974.

MINAYO, M. C; SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MUNANGA, Kabengele. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NOGUEIRA, Aracy. Preconceito social de marca e preconceito social de origem. In: **Tanto preto quanto branco**. São Paulo: TA Queiroz, 1985.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luis M. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: **Raça, novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

PIRES, Karen Tolentino de; MOCELLIN, M. C. **Manipulando cabelos e identidades: um estudo com mulheres negras em Santa Maria-RS**. In: *Revista África e Africanidades*, v. ANO VIII, p. 1, 2016.

PADOIN, Maria Medianeira. **O empresário comercial em Santa Maria/RS**. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 1992.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SÁ, Guilherme Etall. **Crânios, corpos e medidas: a constituição dos acervos de instrumentos antropométricos do Museu Nacional na passagem do século XIX para o XX.** História, Ciências e Saúde. V.15, nº1, p.197-208, jan-mar. 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Gilberto Freire: adaptação, mestiçagem, trópicos e privacidade em Novo Mundo dos Trópicos.** Mal estar da cultura, abril-nov de 2010. Porto Alegre, Pós-graduação em Filosofia- IFCH- UFRGS.

\_\_\_\_\_.Uma história “diferenças e desigualdades”: as doutrinas raciais do século XIX. In: **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, Giralda. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: ZANINI, Maria Catarina (Org). **Por que “raça”? Breves reflexões sobre a questão racial no cinema e na Antropologia.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. "Movimento negro e educação." *Revista Brasileira de Educação* 15 (2000).

WEBER, Max. Relações comunitárias étnicas. In: **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora UnB, 3ª edição, 1994.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia compreensiva In: **Metodologia das Ciências Sociais Pt 2.** São Paulo: Cortez, 1973.