

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR BRASILEIRO

Mary Francisca do Careno<sup>1</sup>  
Maria de Fátima Barbosa Abdalla<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta resultados de estudos a respeito da questão da interação étnico-racial na escola, à luz da teoria da representação social, ressaltando a existência de uma tensão entre identidade cultural e subjetividade de professores e o discurso da escola a respeito da discriminação racial, vinculada à população negra brasileira. Focaliza o conflito entre realidade adversa e a intenção transformadora da escola e tem por objetivo aprofundar estudos a respeito das vivências raciais em sala de aula, voltando-se para conhecer as representações sociais de professores, reveladas por meio de entrevistas e aplicação de questionários, a fim de conhecer os processos de pertença e participação sociocultural dos sujeitos envolvidos. Os aspectos teóricos da Teoria das Representações Sociais de Moscovici e o conceito de *habitus* de Bourdieu, vinculados aos estudos de autores que tratam do enfrentamento dos professores com relação à diversidade, dentro de uma dimensão pessoal e de sua identidade social, entre eles, Munanga e Abdalla, organizam e esclarecem nossos objetivos. A análise revela um (des)compromisso dos agentes escolares em combater as formas “sutis” de discriminação na escola por desconhecimento de informações a respeito do tema e/ou pelas imagens e atitudes que assumem diante deste conflito.

**Palavras-chave:** Representações sociais; *Habitus*; Relações Raciais

## Abstract

*This article presents the results of studies regarding the ethnic-racial interaction issue in schools, in accordance with the theory of social representation, underscoring the existence of tension between cultural identity and teacher subjectivity, and the school's discourse regarding racial discrimination, linked to Brazilian black population. It focuses on the conflict between adverse reality and the school's transforming intention, and has the objective of further studying racial experiences in the classroom and understanding the social representations of teachers, revealed by means of interviews and the application of questionnaires in order to understand the processes of sociocultural belonging and participation of the subjects involved. The theoretical aspects of Moscovici's Theory of Social Representations and Bourdieu's concept of habitus, linked to the studies by authors that deal with the challenges faced by teachers regarding diversity within a personal dimension and their social identity, among which are Munanga and Abdalla, organize and clarify our objectives. The analysis reveals a (un)commitment by school agents in fighting the “subtle” for-*

1 Graduada em Letras. Doutora em Linguística (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Integra o Grupo de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla. Endereço eletrônico: mcareno@uol.com.br

2 Graduada em Pedagogia. Doutora em educação (USP). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Endereço eletrônico: mfabdalla@uol.com.br

*ms of discrimination within schools due to lack of information about the subject and/or the images and attitudes they assume when faced with this conflict.*

**Keywords:** *Social representations; Habitus; Racial relationships*

## Introdução

As implicações entre teorias pedagógicas e práticas docentes já vêm ocupando as discussões na educação há tempos, desde os estudos antigos de Filosofia e o enfrentamento dessa atual realidade é premente, entendendo-se a escola como uma totalidade contraditória. Inserida nessa sociedade calcada nas diretrizes fundamentais do liberalismo, a escola, ao mesmo tempo que forma agentes dos processos de discriminação, tem a necessidade de inculcar-lhes ideologias que não só dissimulem isso, mas também os apresentem como agentes de mecanismos de equalização (CUNHA, 1977).

Neste contexto, o presente artigo discute a questão da interação étnico-racial na escola, à luz da teoria da representação social, ressaltando a existência de uma tensão não só entre identidade cultural e subjetividade de professores, como no discurso escolar a respeito do preconceito e discriminação racial, vinculados à população negra brasileira. O objetivo principal é conhecer as representações (conjunto de saberes, valores da memória social, conhecimentos socialmente elaborados e partilhados) que educadores da Zona Noroeste, bairro da periferia do município de Santos/SP, possuem a respeito de questão de sua identidade e de seu estar no mundo com os outros. Com isso, pretende-se conhecer as atitudes, posturas e valores dos participantes da pesquisa, frente à diversidade e em relação às contradições do cotidiano escolar. Se vão ou não ao encontro do favorecimento do processo de socialização dos alunos, da edificação de valores éticos, solidários e do respeito ao outro.

## 1- Das questões da pesquisa aos referenciais teóricos

Para tratar de questões atuais que dizem respeito aos indicadores sociais, às representações e à diversidade cultural, especificamente à educacional brasileira, procuramos relacionar educação, cidadania, etnia e raça, o que se torna uma temática extremamente complexa. Segundo Gomes (2000, p. 245):

Essa relação aponta para aspectos que envolvem o cotidiano, a prática e as vivências da população negra e branca do país. Aponta, também, para os vínculos entre a educação como processo de desenvolvimento humano e a educação escolar como espaço sociocultural ou como instituição responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

Os indicadores sociais em estudos do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas)<sup>3</sup>, apresentados a membros do Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério da Justiça, apontaram que, entre os 53 milhões de brasileiros pobres, 63% são negros e que, dos 22 milhões que estão abaixo da linha de pobreza, 70% são negros. Os números se tornam mais reveladores, ao se levar em conta que os negros formam mais de 48% da população brasileira. Se esses dados radiografam a desigualdade racial, ao analisar o grau de escolaridade de brancos e negros, os pesquisadores se depararam com índices que mostram, de

3 Barros, Henriques e Mendonça (2002) apresentam um diagnóstico das relações entre educação e desigualdade. Estes dados se justificam no presente trabalho, assim como a necessidade de definir uma política de expansão acelerada da educação de modo a assegurar as bases de um desenvolvimento sustentável.

forma ainda mais contundente, o quão reduzidas foram as melhorias na educação dos negros desde o século 19.

Essa desigualdade se manifesta mais efetivamente ao se relacionarem questões de raça<sup>4</sup>, índice de escolarização e condições econômicas. Enquanto a média de estudo dos adultos brancos é de 6,6 anos, a dos negros é de apenas 4,4 anos. Essa diferença de dois anos é praticamente a mesma que o bisavô de um jovem negro enfrentaria no início do século passado.

São maiores os contingentes de afro-brasileiros com menor índice de escolarização que vivem em condições de miséria ou percebem salários inferiorizados. Entre as crianças de zero a seis anos, 38% das brancas são pobres – um percentual bem mais abaixo do que o de 65% de crianças negras nessas condições. Na faixa etária que vai dos sete aos catorze anos, a pobreza atinge 33% dos brancos, mas 61% dos negros! Finalmente, na faixa etária que contempla jovens de 15 a 24 anos, 22 % dos brancos e 47% dos negros são pobres.

O mais preocupante é que esse quadro não deverá ser revertido no curto prazo. Segundo Ricardo Henriques, funcionário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, em 13 anos, os brancos devem alcançar uma média de oito anos de estudos. A projeção para os negros é de que eles cheguem ao mesmo resultado daqui a 32 anos. Na Europa, a média de estudo de um branco é de 12 anos.

No contexto escolar, devido aos incidentes diários entre os segmentos raciais, instauram-se questões de preconceito e de racismo que reforçam os mecanismos de exclusão permanentes em toda a sociedade com relação aos alunos não-brancos. A discussão e a reflexão sobre o tema se estabelecem na interação social quando as diferenças entre culturas passam a ser objetos de atribuição de significados, hierarquizando a espécie humana. Essa relação educação, sociedade, raça e cultura vem configurada nas palavras a seguir:

A marca da sociedade e da cultura dominante é impressa em uma variedade de práticas escolares, isto é, na linguagem oficial, nas regras da escola, nas relações sociais na sala de aula, na seleção e apresentação do conhecimento escolar, na exclusão de capital cultural específico, etc. É desnecessário dizer que ela não é simplesmente impressa ou imposta sobre a consciência ou sobre as ideologias dos oprimidos. É sempre mediada, algumas vezes rejeitada, algumas vezes confirmada. (...) É crucial reconhecer que as escolas representam terrenos contestados na formação das subjetividades, mas que esse terreno é tendencioso a favor da cultura dominante (GIROUX, 1986, p.94-95).

Surge, pois, a discriminação que dá origem à desigualdade, tornando-se impedimento para que a justiça social se estabeleça e, conseqüentemente, seja negado aos discriminados o direito à cidadania, conforme afirma Oliveira (2003, p. 112). Segundo Munanga (2000, p. 235), essa situação “ (...) acaba prejudicando a escola formal, como momento e espaço privilegiados institucionalizados no processo de educação e de socialização que levaria à formação de uma verdadeira academia”.

Nesta perspectiva, várias questões se colocam: os modernos subsídios teóricos sócio-psicopedagógicos mais consistentes podem, além de mostrar a interface imagem e autoimagem de professores, dar a conhecer as concepções que eles têm desse fenômeno social denominado escola e do contexto sócio-histórico onde trabalham e revelar, na linguagem em uso, o embate disso? Como se configuram as relações étnico-raciais entre professores e alunos na sala de aula? Quais as repre-

4 O conceito de raça aqui é entendido como os diversos grupos étnicos e raciais que formam o nosso país. Consideramos como um conceito relacional que só se constitui histórica, política e culturalmente.

sentações sociais desse professores frente a situações de discriminação ocorridas? Quais são as necessidades e expectativas dos professores quanto ao trabalho docente com a Lei 10.639/2003<sup>5</sup> (BRASIL, 2003)? Afinal, até que ponto o aumento do ritmo de trabalho, tanto burocrático quanto docente com mais um conteúdo, contribui para a profissionalização e/ou para a precarização do trabalho docente?

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode contribuir efetivamente para as respostas, pois ela subsidia a reflexão, fundamentada em dados epistemológicos e sociolinguísticos sobre como o sujeito constrói seu conhecimento de mundo a partir da sua inscrição sociocultural, profissional e política, por um lado; por outro, como a sociedade se dava e se dá a conhecer e também como constrói esse conhecimento em relação a ele. Buscamos compreender, ainda, que estes conhecimentos constituídos por “universos de opinião”, diria Moscovici (1978, p. 67), poderiam estar assumindo, também, as mesmas três dimensões descritas por ele: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

A *atitude* constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

A *informação* diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.

O *campo de representação ou imagem* constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, para os conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado (ABDALLA, 2008).

A investigação procura, assim, suscitar reflexões sobre as representações sociais negativas voltadas para a população negra por meio de estigmas e estereótipos, pois qualquer fenômeno social para ser estudado pela TRS deve ser aquele que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação.

Este trabalho aborda, particularmente, a questão da educação étnico-racial no espaço escolar, a partir da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. E, a partir dos referenciais indicados, pretende discutir, ainda que brevemente, a natureza, os processos e as condições de trabalho dos professores no enfrentamento das questões étnico-raciais que atravessam a nossa realidade educacional.

## 2- O campo da pesquisa: entrelaçando os fios teóricos aos dados coletados

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa e recobre três campos: educação, comunidade e exclusão social com professores que lecionam a alunos da 4ª série (Escolas Estaduais) ou 5º ano (Escolas Municipais) do Ensino Fundamental.

Foram escolhidas, então, quatro escolas da Zona Noroeste<sup>6</sup>, que trabalham com o Ensino Fundamental - séries iniciais, localizadas no município de Santos/SP, caracterizada pela existência de um grande contingente negro e afro-descendente,

5 A Lei 10.639/03 trata da inserção, no currículo da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, do estudo da História da África, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro, nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

cujos moradores, pelo menos alguns, moram ainda em palafitas, configurando uma situação de pobreza, de desestruturação familiar e de violência. O nosso propósito volta-se para apresentar a interpretação do processo de discriminação na escola do ponto de vista de quem a sofre (os alunos), tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer de um ano de pesquisa de campo.

Os tempos e os espaços escolares para as crianças da Zona Noroeste não têm se modificado de modo radical e veloz como o tempo cronológico; há que se considerar que para esse novo público é preciso desenvolver novas práticas pedagógicas. A situação dos alunos da região como um todo tem apontado algumas causas de fracasso na educação. Menciona-se o absentismo escolar. Com efeito, há muitas crianças que se ausentam da escola por longos períodos e nos indagamos quais seriam as causas? Será que as relações raciais em sala de aula interferem nesse não-frequência?

Tendo em vista as *informações* e as *imagens* obtidas durante as entrevistas e a aplicação do questionário e, em especial, as *atitudes* de conformação (ou não), que surgiram por meio das manifestações discursivas dos professores, delineou-se o *campo das representações sociais*, revelando os mecanismos de *objetivação* e *ancoragem* (MOSCOVICI, 1978, 2001, 2007) frente ao seu trabalho docente, assim como o seu *habitus* (BOURDIEU, 1997, 1998, 2009).

Em sendo composta de figuras e de expressões socializadas, uma representação social “é a organização de imagens e linguagem, por que realça e simboliza atos e situações” que, com o uso, tornam-se comuns e naturais (MOSCOVICI, 1978, p. 25). No caso específico deste trabalho sobre as relações raciais em escolas, ao organizar os dados e as informações e averiguar as imagens e as atitudes dos sujeitos da pesquisa (processo de objetivação), percebeu-se a naturalidade com que as professoras e diretores encaram algumas situações de preconceito que estão impregnadas nas atividades do dia a dia. Uma das professoras entrevistadas, assim se expressa, admitindo a existência da discriminação na escola, mas não apontando claramente como “acaba” com ela:

*Que nem eu falo: prefiro não cair na real, então quanto à discriminação que existe, eu não tenho problema porque eu acabo com ela, entendeu? Assim, de uma maneira ou de outra eu contorno e eu procuro trabalhar sempre em equipe. Sempre, sempre.*

Por meio da teoria da representação social, apresentamos a interpretação do processo de discriminação nas escolas do ponto de vista dos professores, tendo, tal interpretação, seu embasamento nos dados obtidos no decorrer da pesquisa de campo.

Para a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo e de acordo com a Teoria das Representações Sociais (TRS), recorreremos, conforme Abdalla (2008, p. 23), a uma análise relacional com seus espaços de relações, ou seja, um contexto social, no qual os agentes ou os grupos são distribuídos em função de sua posição, formado por estruturas objetivas, a que Bourdieu dá o nome de campos sociais, e estruturas incorporadas, a saber, o *habitus*.

No presente trabalho, ele é entendido como um conjunto de (pré)conceitos duráveis, repetidos de geração a geração e constantes definidos a partir da convivência, da interação entre os indivíduos de uma comunidade lingüística, da troca cultural que vai moldando a mente e a atitude do indivíduo negro e não-negro. Os sobreviventes da escravidão e seus descendentes, de ontem e de hoje, foram simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural eurocêntrico, e a escola está organizada de maneira a reproduzi-lo com um efeito profundo e duradouro.

6 EE “Prof. Francisco Meira”, EE “Profa. Zulmira Campos”, UME “Pedro Crescenti”, UME “Pe. Leonardo Nunes” e EEF “José Carlos de Azevedo Jr”

Observem os exemplos, a seguir, de uma professora do 5º ano de uma escola estadual. Indagada em como ela procederia se o filho lhe perguntasse quanto à sua cor diferente da de outro coleguinha e como ela esclareceria, recorrendo a qual área de conhecimento, ela respondeu:

*Eu não sei. Eu acho que isso nunca aconteceu comigo, não posso imaginar. Acho que acontece muito com os pequenininhos, tipo maternal, 1.º ano, 2.ª ano, porque eles estão descobrindo. A gente já está misturado, já está no shopping, na igreja, na praia, no vizinho, no tio, no avô, sempre tem... É uma mistura, é uma miscigenação, porque já está tão.. que você não tem como assim... Vem um alemão, você sai na rua, é o loiro, é o negro, é o pardo, é o mameluco, é a miscigenação total, não tem como você, eu não sei, acho que não. ( O grifo é nosso)*

Constata-se, nesse exemplo, a concepção de que há pré-conceitos duráveis, repetidos de geração a geração e recorrentes nos discursos dos demais professores entrevistados. E a naturalização dessas concepções se segue até o final da entrevista, a revelar que os professores repetem aos alunos o que aprenderam de seus antigos professores. Observou-se, também, a relação de subserviência que está constantemente relacionada ao papel do negro na sociedade:

*Aqui a gente fez um texto: “Mãos Escravas”. Então, as mãos escravas fazem tudo para as senhoras, então escravizam: davam mama de leite e aí eles levantam as questões e uma das questões que marcou muito, até porque nessa classe eles colocam assim: “Por que é que os brancos escravizam os negros?” Aí a gente discute porque é que isso acontece, porque é branquinho, porque é “leitinho”, porque não sei o que, começam a discutir. Então, essa questão fica muito boa porque eles verificaram, assim, que existe uma hierarquia, má ou boa, nesse sentido. Alguns têm que estar por cima dos outros e é verdade. O trabalhador sobre o proprietário da fazenda, o escravo sobre até uma pessoa que ganhe menos; a instituição particular em cima de seus funcionários, o negro que ficou analfabeto pela abolição e foi largado no mundo. Concorde? Ele não tinha liberdade para nada.*

E ao ser perguntada para opinar a respeito da condição inferior de um grupo humano, a professora está convicta da questão de um querer ser superior ao outro é, para ela, muito natural, e diz o que responde para seus alunos:

Existiu e sempre vai existir. Eu acredito que isso não vai parar nunca, a natureza humana é cultural, ela pode ter uma melhora em algumas famílias, no contexto da escola, você reflete, você é como a natureza.

Assim, seria possível afirmar que a coerência das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos (LAHIRE, *apud* SETTON, 2002). Em outras palavras, poderíamos, aqui, mencionar que se trata de um *habitus*, que é um “princípio de unificação e de explicação do conjunto de condutas aparentemente discordantes, que constitui uma existência una” (BOURDIEU, 2009, p.358). E seria possível afirmar que a coerência das disposições sociais, que os professores interiorizam, depende da coerência dos princípios de socialização aos quais estão submetidos.

Fica-se a refletir, na situação descrita, em como um aluno negro dessa mestra se considera perante seus outros colegas e perante si mesmo.

É necessário ressaltar ainda que se entende a resistência que os professores apresentam quando são indagados porque não adequam o ensino das questões de África ao currículo que eles estão ministrando. No espaço de inovações e de resistência às mudanças propostas/impostas, é fundamental rediscutir o significado/sentido das imagens que o aluno negro traz nas representações de seus professores e, em contrapartida, conhecer quais as imagens que esses próprios estudantes negros têm em relação aos seus mestres, tendo em vista que esses docentes (brancos ou negros) estudaram em escolas cujos currículos estavam (e estão) impregnados da ideologia imposta na escola pela classe dominante. As *atitudes* (MOSCOVICI, 1978) desses professores reforçam o que Cunha (1977) apresenta, ao abordar as contradições da educação escolar nessa sociedade calcada nas diretrizes fundamentais do liberalismo e com o qual iniciamos este artigo. Ou seja, formar agentes dos processos de discriminação e inculcar-lhes ideologias que não só dissimulem isso, mas também os apresentem como agentes de mecanismos de equalização. Os professores são esses agentes de reprodução.

Esse conceito de *habitus*, na presente pesquisa, vem relacionado também com essas atitudes que os professores tomam ao praticarem sua docência. A “resistência” deles à implementação da Lei 10.639/03 e, em extensão, ao seu eterno desconhecimento sobre a história da África e dos saberes que os africanos trouxeram para o desenvolvimento do Brasil, tem uma justificativa: a ênfase que o discurso oficial e a mídia dão para apagar esses fatos históricos, eternizando apenas as imagens de depressão, pobreza, miséria, doença etc. do continente. Siss (2003, p. 10) apresenta um comentário que vem ao encontro do que pensamos a respeito:

*Se não há dúvida sobre as contribuições culturais africanas no Brasil, por que o sistema educacional não as incorporou e precisou-se esperar as reivindicações do Movimento Social Negro para começar a discutir a questão? O atraso tem certamente a ver com o mito de democracia racial apoiado entre outros nas idéias de sincretismo cultural, de cultura e identidade místicas, de povo mestiço, etc., que se contrapõem às idéias de diversidade e de pluralismo cultural.*

Todo esse trabalho ideológico fez com que se criasse um *habitus* que leva a todos pensarem a África com essa imagem de degradação constante e, ao pensarem os brasileiros negros, tem-se, como pano de fundo, a escravidão, a subserviência e a inferioridade.

Os estudos que se voltam para as consequências dessa falta de preparo em se trabalhar com alunos pertencentes aos grupos que formam a diversidade racial existente na escola, como diria Pimenta (2000, p. 91), são aqueles “(...) preocupados em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem em situações escolares”. Não se fala muito, por exemplo, em repetência como um dos maiores problemas da educação básica, porque os alunos têm passado de uma série para outra de forma automática com múltiplas aulas de reforço. O fracasso escolar, entretanto, é evidente, pois ultimamente existem os milhares de alunos analfabetos funcionais, que chegam até a universidade apresentando enormes deficiências de ortografia e de entendimento de enunciados. Finalmente, existe a deserção escolar, não como forma de responsabilidade voluntária de abandonar o grupo ou o sistema descolar, aos quais as crianças negras e afro-brasileiros não se sentem pertencentes. Poder-se-ia perguntar se não é o sistema escolar que abandona o ‘desertor’ no momento em que não possui estratégias para conservá-lo, nem interesse em reintegrá-lo?

Fazemos esses comentários, pois os resultados preliminares têm demonstrado – e isso queremos refletir com os dados coletados feitos por meio de depoimento dos professores - que os primeiros alunos a desistir das classes são os alunos negros e afro-descendentes. Embora se trate mais de um problema de dimensões sociais do que de intenção consciente dos docentes enquanto indivíduos, parece haver uma seleção social e racial, no sistema escolar, com relação a esses alunos. Assim, deveria ser considerado e refletido, especialmente com os professores, que é preciso desenvolver novas teorias e práticas pedagógicas.

### Considerações

A preocupação maior da pesquisa foi revelar a necessidade de uma educação, cujas práticas pedagógicas considerem positivamente as relações étnico- raciais, visando ao pleno desenvolvimento do trabalho docente, seu preparo para o exercício da cidadania (Lei 10.639/03) e sua qualificação para a atividade escolar voltada para a diversidade, entendida como produto de esforço coletivo.

Também investigamos as percepções/representações que professores têm a respeito da importância da aplicação da Lei 10.639 para diminuir, com o conhecimentos da História do Brasil, à luz das atuais pesquisas e teorias sociológicas e antropológicas, as tensões das relações raciais na escola. Resolver esses problemas em sala de aula para as professoras, muitas vezes se torna difícil, conforme verificamos em seus depoimentos.

A teoria ajuda a trazer interrogações novas sobre determinado fenômeno, ou melhor, pode contribuir com um novo olhar sobre aquilo que é considerado como preocupação última em termos de pesquisa e de trabalho pedagógico. Ou seja, tomar um objeto de análise – no caso, a prática docente em classes multirraciais – como referência. Olhá-lo, contemplá-lo, fazer uma leitura menos impregnada de valores passados, interrogar-se e interrogá-lo tendo como base a sua experiência profissional. A teoria, em outras palavras, oferece, aos profissionais de educação, “perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente para nele intervir, transformando-os”, conforme afirma Monteiro (2002, p. 115).

Pergunta-se: de que modo o currículo das escolas de formação poderiam introduzir mudanças nos hábitos docentes? Como fazer os pedagogos entenderem que, para haver uma revisão da operação teórica, dever-se-ia fazer um ato reflexivo sobre as ações efetuadas e sobre si próprios, pois muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo.

Conforme vimos, os professores pesquisados criaram as suas representações para procurarem compreender o mundo a sua volta, os processos que vivenciam e um pouco da natureza de seu trabalho. Com a teoria das representações sociais, procuramos entender a realidade da Zona Noroeste e saber como os docentes se comportam nela, posicionando-se, identificando-se e resolvendo problemas decorrentes do cotidiano.

As representações sociais, ainda segundo Jodelet (2001), são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Como fenômeno, seus elementos são informativos, cognitivos, ideológicos, normativos. Traduzem-se em crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. “organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (p. 22).

Assim, as representações sociais poderão estabelecer uma nova prática, que tenderá para um novo hábito, pois a reflexão se encaixa mal em contextos de bu-

rocratização e controle. E todas as vezes que as experiências cristalizam-se em hábitos, uma (re)visão se fará necessária, pois tem no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias, configurando-se numa dimensão reflexiva da prática compreendida como um modo de conexão entre conhecimento e ação nos contextos práticos.

Nas ações docentes, é a força do hábito, a racionalidade técnica aprendida nas escolas de formação, mais do que o raciocínio histórico-causal, que fazem com que docentes deixem de ser profissionais reflexivos e reajam da mesma maneira em situações similares, colocando de lado aspectos da prática que procuram contornar situações de imprevisto, de incerteza, de situações de conflito. Como conseqüência, expressam no seus discursos, nem sempre episódicos, ou palavras carregadas de idéias preconceituosas, ou optam pelo silêncio ou preferem naturalizar a situação, a preencherem, da melhor maneira possível, o espaço e o tempo escolar explicando-a como algo comum sem se preocuparem com as conseqüências funestas para o ser discriminado. Talvez, um bom curso de formação inicial e/ou as ações de formação continuada que podem e precisam acontecer no interior das escolas possam fazer com que professores(as) reflitam mais sobre suas próprias práticas, sobre a natureza de seu trabalho docente e os processos que desenvolvem, em especial, na sala de aula, para que seja possível enfrentar coletivamente os conflitos do cotidiano e superá-los.

## Referências

- ABDALLA, M. de F. B. *O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações sociais dos Professores Formadores*. Relatório Final apresentado ao Programa de Pós- Graduação *stricto sensu* em Educação da PUC/SP - Psicologia da Educação. São Paulo, 2008.
- BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. *Pelo fim das Décadas Perdidas: Educação e Desenvolvimento Sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas sobre a teoria de ação*. Campinas: Papyrus, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6. ed. [2ª. Reimpressão] São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 10.639/2003: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (09 de janeiro de 2003). Brasília: MEC, 2003.
- CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- GOMES, N. L. Educação cidadão, etnia e raça. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUGA, A.; SIMON, C. (Orgs.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 245-257.
- GIROUX, H. *Teoria Crítica e política cultural: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- JODELET, D. (Org.). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *As Representações Sociais*. RJ: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

- MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 111-127.
- MOSCOVICI, S. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MUNANGA, K. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 235-244.
- \_\_\_\_\_. A Identidade Negra no Contexto da Globalização. *Ethnos Brasil* (NUPE). São Paulo, Ano 1- no 01, p.11-20, mar. 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, I (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, Currículo e Saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.
- SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, nº 20, p. 60-70, maio/ago 2002. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20/06mariada\\_graca\\_jacinto\\_setton.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20/06mariada_graca_jacinto_setton.pdf)>. Acesso em 12 Jan. 2010.
- SISS, A. *Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.