

Estudos psicossociais sobre o negro na família e na escola

Edson A. de Souza Filho

Introdução

Antes de ser um "problema" educacional, o negro é sobretudo um desconhecido, exigindo investigações e novas propostas de trabalho. Boa parte das dificuldades que o aluno negro enfrenta no ensino fundamental decorre dessa situação de "invisibilidade". Ou seja, os personagens responsáveis pelo processo educativo, do professor ao elaborador de políticas públicas, ainda trabalham em torno de pressupostos e conceitos que deixam de lado alguns pontos importantes da própria existência do negro, que pretendemos elaborar e discutir. Eles estão relacionados à dimensão sociocultural, na família e na escola, assim como à grupal/política nesses ambientes e fora deles. Para tanto, realizamos os seguintes estudos, expostos a seguir, a respeito: 1) das concepções das autoridades familiares e dos papéis sociais de aluno/professor; 2) da avaliação de desempenho do professor por parte do aluno negro.

A abordagem das representações sociais (RS) tem sido adotada para o estudo da vida psicológica educacional com resultados promissores. Assim, o fenômeno apontado por Moscovici (1961/1976), em situações urbanas modernas de apropriação e transformação de saberes acadêmicos, foi observado em outros domínios e situações humanas, chegando ao âmbito da escola e da pedagogia no Brasil. Mais especificamente, tratava-se de dar conta de atividade psicossocial de produção de conhecimentos informais, que adquirem um dinamismo maior na situação urbana, em que os grupos e os indivíduos não só são provenientes de diferentes ambientes socioculturais, como se defrontam com novos desafios oriundos da multiplicidade/complexidade decorrente da especialização de atividades. Segundo Moscovici, o processo de gênese de RS se dá a partir de criação de linguagens específicas, marcadas pela necessidade de dar sentido e aplicar esse conhecimento (ancoragem), de modo rápido e sintético, aos diferentes aspectos da realidade social enfrentada, tendendo a incluir con-

teúdos concretos dela, acessíveis a partir de imagens e combinação das mesmas (objetivação). Ainda de acordo com a formulação inicial do mesmo autor, as RS são moduladas por três dimensões da realidade psicossociológica de vida e da história dos grupos/indivíduos: 1) acesso desigual e diferencial de informação sobre o assunto tratado; 2) posição ocupada na estrutura socioeconômica, política, geográfica, entre outras da sociedade; 3) pressão e estímulo interno/externo aos indivíduos/grupos para pensar e expressar-se sobre o assunto.

Num primeiro momento, a construção das problemáticas de pesquisa de RS na área de educação concentrou-se em explorar o impacto de variáveis demográficas como classe social, assim como aspectos ligados à formação e administração de papéis escolares em função de construção de subjetividades em geral (Costa e Almeida, 1998; Duarte e Alves-Mazzotti, 2003, por exemplo). Ultimamente, tem havido ampliação de problemáticas a partir do estabelecimento de novas agendas pedagógicas surgidas com as questões da atualidade, como a violência, a identidade, a ecologia, entre outras (cf. Psicologia da Educação, 2002). Contudo, poucos estudos procuraram tratar da questão étnica na escola, sendo a diferenciação social intergrupar nessa esfera, muitas vezes, encarada como conseqüência do sistema comum de vida e, em geral, negativas, como no caso de estudos sobre racismo e agressão de minorias étnicas e outras (cf. Souza, 1983; Aquino, 1988; Carone e Bento, 2002; entre outros). Assim, há uma certa necessidade de observar o modo de sobrevivência e autoconstrução dos próprios grupos étnicos sem legitimidade/poder para permitir uma melhor atuação dos educadores em geral. Trata-se de um fenômeno complexo, ainda menos estudado, mas que merece mais atenção.

Um ponto de partida é o fato de que os grupos minoritários, que não partilham psicossocialmente os principais pactos que costuram o tecido social de cada sociedade, costumam desenvolver uma focalização maior na dimensão individual da sua personalidade social, no sentido de buscar relações interindividuais afirmativas, por exemplo (Moscovici, 1981). Entre os grupos que poderíamos apontar como mais ativos, estão as minorias étnicas históricas, mulheres e homossexuais emancipados. Os demais, apesar de sofrerem o infortúnio de serem minorias sociais, costumam pautar suas mentalidades e comportamentos em comum acordo com as majorias, numéricas e no poder. Estas tendem a ver-se mais como membros de grupos estabilizados e definidos, segundo consensos amplamente aceitos no interior de coletividades maiores, mesmo

com as mudanças e avanços históricos observados. A presença maior de indivíduos afirmativos entre as minorias sociais mencionadas decorreria da crença entre eles de que podem mudar individualmente sua situação histórica, assim como da sua consciência de ilegitimidade da ordem maior onde estão inseridos. Ademais, os indivíduos minoritários afirmativos costumam ter representação de si como trazendo uma diferenciação social. Esses conteúdos psicossociais facilitariam a precoce necessidade de uma preparação defensiva e conseqüente fortalecimento do ego, independentemente de outras dimensões, tais como disponibilidade de recursos materiais ou outros. Tratar-se-ia da constituição de um sujeito social ativo a partir de critérios não majoritários, em contraste com o que é oferecido no ambiente educacional rotineiro e mensurado por instrumentos que avaliam a "auto-estima", por exemplo. As condições sociais para a emergência desse tipo de minoria social, parecem estar relacionadas a um ambiente mais complexo das sociedades urbanizadas, mas não necessariamente modernas, onde se desfruta de um pouco mais de liberdade. Assim, crucial para o fenômeno em foco está a observação de Bastide (1971), de que o Candomblé se teria consolidado sobretudo em situação urbana no Brasil. Dentro da rica mitologia cultural que compõe o ideário das religiões afro-brasileiras e que são objeto de uma apropriação coletiva de cada um dos seus membros, destacaríamos a complexidade dos fenômenos da iniciação e prática religiosa no plano individual como uma das suas principais características, tais como apresentado pelo candomblé e descritos em estudos de Augras (1986).¹

Nesse quadro, é bom lembrarmos que os movimentos sociais que organizam ações coletivas para defender causas de minorias têm focalizado mais a dimensão grupal das mesmas, assim como muitos intelectuais e pesquisadores costumam trabalhar com a noção histórica de que existe uma relação inversa entre mobilidade e movimento (Tajfel, 1978). Ou seja, trata-se da suposição de

1 "A concepção Nagô daquilo que poderíamos chamar a 'representação mítica da personalidade' não é simples. Cada pessoa pertence a uma constelação de entidades, relacionando-se entre si de modo tão dramático, que se deu o nome de *enredo* a essa configuração. Enredo é intriga, é drama, é história, o que bem acusa o caráter dinâmico da estrutura mítica. Orixás são herdados dos antepassados, tanto do lado paterno como materno. Há o dono da cabeça, que o mito assegura ter sido construída à parte de determinada matéria-prima que faz de cada um de nós o servidor deste ou daquele orixá. Há todas as divindades que falam no Odu, figura do destino que delinea o caminho de cada pessoa. Por último, e melhor dizendo, em primeiro lugar, vem o Exu individual, mediador de todas as trocas, que dinamiza o funcionamento de todo o sistema, permitindo que ocorra a estruturação do enredo" (Augras, 1986, p. 194).

que a orientação e a busca de desenvolvimento individuais seriam incompatíveis com a realização de projetos coletivos na esfera pública, quando em realidade a existência de tal diferenciação interna autônoma é uma condição básica para o desenvolvimento grupal. De todo jeito, se existe uma visão comunitária entre muitos negros, também está presente entre eles a dimensão individual que, em ambiente hegemonicamente branco-cristão, espera-se estar subordinada às entidades coletivas supra-individuais, tais como família, nação, religião, movimento social, entre outras. Tal expectativa torna a postura do negro que busca a emancipação existencial/pública a partir de si mesmo, enquanto indivíduo, mais uma fonte do fenômeno que é considerado na literatura mais recente como racismo sociocultural (Balibar, 1997; Souza Filho, 2000; Souza Filho, 2002; Souza Filho e Durandegui, 2000). Assim, depois da Segunda Guerra Mundial, quando tornou-se ilegal em muitos países a prática do racismo biológico, que discrimina indivíduos/grupos a partir de fenótipos, passou a ser mais comum manifestar rejeição por traços/práticas socioculturais, muitas vezes até justificando-se no direito e legitimidade da própria diferenciação sociocultural. Se a mobilidade individual, real ou imaginária, leva ao esvaziamento dos movimentos ou não, pode até ter uma certa validade, mas é bom atentarmos para o fato de que o processo acentuado de individuação encontrado entre negros pouco tem a ver com individualismo clássico, descrito pela literatura sociológica. Nesse sentido, o branco-cristão costuma ter uma representação da sociedade que inclui (Durandegui, 2002), entre outros conteúdos: 1) um suposto entrosamento sociocultural na sociedade entre os grupos sociais que a compõem, baseado na ideologia das relações interpessoais cordiais, por exemplo, consideradas não problemáticas nos países cristãos-católicos; 2) uma hierarquia social de políticas públicas em função de princípios considerados universais, mas refletindo valores e normas de grupos particulares majoritários a serem obedecidos e seguidos; 3) uma quase totalidade de grupos indistintos e sem história presente, senão naquelas dimensões consideradas mais relevantes, tais como a dimensão econômica/material ou relacionadas à história e política dos grupos dominantes, atuais ou do passado. Já a representação da sociedade entre negros costuma incluir uma preparação para a sobrevivência através de uma maior afirmação individual; uma melhor especificação das diferenças grupais e intergrupais, etc., a serem mais investigadas (Durandegui, 2002). Sendo grupos antropológicos de longa duração histórica, os negros, ao agirem na sociedade, expressam conteúdos culturais oriundos de um passado que tem sido transformado ao longo

dos tempos e lugares em forma de representações e práticas socioculturais em todos os espaços e experiências de vida social. Assim, há um conhecimento prático que é situacional, mas que aparece fortemente marcado pela diferença, sintetizada na forma de representações socioculturais.

Primeiramente, é necessário dizer que partimos do princípio de que ser negro no Brasil e, em muitos países, tornou-se uma questão de engajamento, sem o qual parece não haver muitas possibilidades de desenvolvimento psicossocial e educacional. Ou seja, é preciso fortalecer a identidade negra na sociedade, como passo inicial de qualquer trabalho. A auto-implicação do negro começa com o sujeito individual, o qual, para existir, necessita receber uma educação familiar que lhe permita amar seus familiares de modo independente e autônomo. Isso é conseguido a partir de um ambiente que garanta, desde a primeira infância, a espontaneidade e a autenticidade das relações, sem imposição cega à autoridade familiar, nem extrafamiliar. A autonomia é a palavra-chave para a realização desse processo educativo básico. Imaginar um sujeito individual livre para questionar as autoridades, sejam reais, sejam simbólicas, parece ser uma condição para o desenvolvimento da identidade negra ou de qualquer outra. Como se trata de uma autoconstrução, nossa pergunta de partida foi: como você se autodefine étnica e racialmente? Querer ser negro, socialmente, supõe um projeto de vida com desdobramentos interessantes, mas difíceis de prever, assim como ser moreno implica outro, com respectivas consequências e possibilidades. Contudo, essa decisão não é meramente racional, baseada em informação, pura e simples. Mesmo porque, nesse âmbito, dispomos de pouca informação. Muitas vezes, tentar convencer apenas com argumentos racionais a respeito da validade de se adotar a perspectiva negra pode parecer moralista, quando é necessária uma postura de longo prazo, de amadurecimento e consolidação de resultados, individuais e grupais. Nesse sentido, atualmente, dispomos de mais trabalhos de pesquisa sobre as ações de outros grupos em relação ao negro na sociedade (Pinto, 1999; Carter, 2000), cabendo mais investigações a respeito dos seus próprios esforços de emancipação. Ou seja, ele é muitas vezes descrito a partir de critérios não-negros de realização em qualquer setor, assim como de efeitos de situação vivida, o que é generalizado indevidamente a todo grupo. Pois, muitas vezes, trata-se de setores envolvidos, conscientes ou não, no trabalho de integração e esvaecimento da identidade negra na sociedade. De modo mais geral, podemos dizer que os critérios negros de ação e pensamento só podem ser conhecidos a partir da observação de mate-

riais e práticas produzidos por eles mesmos, procurando afastar-se o mais possível do senso comum.

Apesar da relevância de estudos sobre situação material/política do negro, eles tenderam a dar menor importância aos componentes socioculturais, sem procurar conhecer melhor suas necessidades específicas, além daquelas partilhadas com outros grupos na esfera da dominação política e econômica, por exemplo. Nesse sentido, foi observado que favelados negros no Rio tendiam a representar o lugar de moradia mais em termos locais/particulares, enquanto os brancos também residentes no mesmo ambiente preferiam uma visão da cidade como um todo (Souza Filho, 1998). Possivelmente, essa diferença se deva à história do negro, mais associada à favela desde o fim da escravatura, com menor perspectiva de mobilidade espacial/social na cidade, mas ela também pode ser sinal de resistência à integração sociocultural, pois viver na favela passou a ter valor identitário (Milgram, 1972) para muitos negros desta cidade.

Diferentemente da postura dos sujeitos de identificação branca, que preferem adotar freqüentemente uma postura universalista ou sem identidade étnica aparente (Guillaumin, 1972; Giroux, 1999), o negro tenderia a buscar uma estratégia que é ancorada no particular, no sentido de um esforço de transformação constante de sua personalidade social, exigindo a emancipação do sujeito individual nas interações interpessoais, esfera onde isso é mais possível, uma vez que no espaço público do trabalho e da política existem fortes impedimentos (Hasenbalg, 1998). No âmbito desse esforço está a necessidade, como dissemos, de fortalecimento do indivíduo negro, o qual, simultaneamente à inserção em movimentos e ações coletivas negras ou interculturais (Scherer-Warren, 1998), precisa consolidar a sua capacidade de influenciar na sociedade a partir de explicitação dos seus critérios de agir e se comunicar.

Nesse sentido, o ambiente escolar costuma ser tratado de modo separado, tanto do âmbito familiar, quanto da vida não-escolar e sociocultural em geral. Apesar das particularidades de cada contexto social, há menos estudos e pesquisas empíricas que permitam verificar possíveis correspondências/paralelos entre os ambientes mencionados. Supomos que algumas atividades e personagens (docentes/discentes, pais/filhos) oriundos dessas esferas influenciem-se mutuamente, embora ainda possa haver em geral primazia sociocultural da vida familiar. A abordagem das RS nos permite realizar tal empreendimento de pesquisa, uma vez que ela parte do princípio de que na era moderna indivíduos/grupos elaboram conhecimentos informais/práticos sobre quaisquer assuntos, utilizan-

do-se de linguagens como os temas, as atitudes, entre outras formas de discurso. Ou seja, supomos existir a tendência de transferência de conteúdos/práticas de um ambiente para outro (da família para a escola e vice-versa), sobretudo por parte do grupo étnico-racial dominante e daqueles grupos minoritários mais ativos em termos socioculturais. Tais saberes práticos a respeito do ambiente educacional seriam produtos sintéticos resultantes da apropriação e transformação de "realidades sociais" aí existentes, inclusive de conhecimentos acadêmicos pedagógicos e psicológicos, por exemplo. Assim, seria possível descobrir os critérios usados por estudantes/professores para conhecer/agir nesses contextos, a serem mais aprofundados por psicólogos da educação e servirem para aperfeiçoar seus instrumentos de trabalho. Supomos a existência de *ópticas* étnico-raciais diferenciadas para elaborar conteúdos e práticas educacionais. Um conjunto de pesquisas abaixo relatadas (Estudo I) partiu da hipótese geral de que os negros diferenciam-se em suas RS ante as produzidas pelos demais grupos de autodefinição étnica-racial quanto a 1) autoridades familiares e outras dimensões psicossociais relacionadas à vida familiar; 2) papéis sociais de aluno/professor; 3) correspondências/paralelos entre as esferas familiar e escolar e seus respectivos papéis sociais, de pais/professores, filhos/alunos. Outro conjunto de pesquisas (Estudo II), partiu da hipótese geral de que os negros se diferenciam dos demais grupos étnico-raciais autodefinidos em termos de avaliação do professor através de RS. Tais avaliações seriam, ademais, moduladas por ambientes (escolar, extra-escolar, público, privado), linguagens (verbal, plástica), interlocutores (com poder sobre o estudante e/ou o professor) de expressão discursiva, permitindo comunicar conteúdos mais/menos reconhecidos na interação educacional, conforme o grupo étnico-racial do professor/aluno.

Estudo I

O objetivo central deste estudo foi verificar a existência de relação entre as representações de familiares de professores e alunos negros e aquelas a respeito de papéis sociais de professor e aluno de ensino fundamental, segundo autodefinição étnica-racial, destacando o negro. Ou seja, supomos que na experiência familiar sejam forjados conteúdos simbólicos e comportamentais que, posteriormente, influenciam a construção de papéis sociais na escola (Adorno et alii, 1950). A partir disso, dependendo dos conteúdos, poderá haver maior/

menor compatibilidade com aqueles mais consensuais, existentes naqueles ambientes, facilitando/bloqueando a comunicação e a troca educacional. Acreditamos que parte das dificuldades escolares apresentadas por alunos negros derive desse fato. Ademais, supomos que tanto o aluno bem-sucedido quanto o malsucedido na escola apresentam perfis peculiares na construção simbólica da família e da escola, cabendo averiguação mais adequada.

Método

Participantes

Foram alunos (n=121) e professores (n=48) de 2º grau que se autodefiniram como negros (N), morenos (M), brancos (B) e indefinidos (I), de 9 escolas públicas do Rio de Janeiro.

Instrumento e procedimento de coleta

Assim, solicitamos a estudantes autodefinidos étnica e racialmente que descrevessem seus pais/avós, entre outros parentes que quisessem, assim como definissem o melhor/pior professor/aluno de sua escola. Os questionários foram aplicados em sala de aula em situação coletiva, mediante consentimento tanto de professores, quanto de alunos. Encontramos alunos e professores que se autodefiniram como morenos (M), negros (negro, escuro, mulato) (N), brancos (B) (branco e moreno claro) e indefinidos (I), sem especificar um grupo, mas apenas dimensões supragrupais (como brasileiro, mineiro) e infragrupais (baixo, gordo). Os alunos foram considerados também quanto ao desempenho em português e matemática, maior (D+) ou menor (D-), em função de médias acima e abaixo de 6,0, respectivamente.

Análise de dados

A seguir apresentamos as definições operacionais adotadas para analisar os conteúdos usados pelos sujeitos para representar seus parentes, seguidas de ilustrações com indicações de papel escolar: de professor (Prof.) ou aluno (Al.), sexo, idade, identidade étnica-racial, desempenho (se aluno) e religião, quando relatada.

Personalidade global: Quando foram lembrados traços, definições e narrações que procuraram indicar disposição de personalidade, considerada como mais permanente, global e essencial, incluindo aspectos internos, subjetivos, como estados mentais/psíquicos, os quais não precisam diretamente de outra pessoa para se realizarem; “*Foi dinâmica ...*” (Prof., F, 39, M, católica (cat.); “*... calma (...) guerreira ...*” (Al., F, 17, N, D+, cat.);

Comportamento social: quando foram recordados comportamentos situacionais sociais que indicaram interações ou potenciais para tipos de ação prática imediata que buscam se conformar a normas interpessoais, sem procurar entender o padrão ou modelo interno que os orientam, mas apenas aspectos externos e manifestos do convívio: “*Dócil – amável (...) apaziguadora.*” (Prof., F, 35, B, cat.);

Cognição: quando os parentes foram descritos a partir de aspectos de conhecimento ligados à vida intelectual, resolução de tarefas ou expressão de estilos mentais de organizar conteúdos psicológicos e sociais: “*... grande inteligência,...*” (Prof., F, 53, M, não respondeu (NR));

Valores morais/éticos gerais: quando o parente foi descrito a partir de princípios morais/éticos gerais como valores terminais supra-individuais/grupais, como humanismo, altruísmo, justiça, responsabilidade, equidade, verdade, honestidade, simplicidade, respeito, entre outros: “*... honestidade...*” (Prof., F, 34, N, espírita (espír.)); “*Aprendi a reconhecer de longe as pessoas falsas.*” (Al., F, 16, N, D-, cat.);

Afeto recebido/sentido: quando foram descritas experiências de receber ou sentir diferentes afetos e sentimentos com relação a parentes: “*... amor doentio pelos filhos,...*” (Prof., F, 35, B, cat.); “*Eu amo ela.*” (Al., F, 18, N, D+, protestante (prot.)); “*... sentia que ela me amava,...*” (Al., F, 16, N, D-);

Exige respeito/rígido/punidor/severo: quando o parente foi considerado seja como alguém que tenta impor ou exige um padrão preestabelecido, seja como quem não leva em conta os pontos de vista do sujeito ou de outros membros da família, sem ou com menos poder: “*Tradicionais ritos de convivência e integração familiares.*” (Prof., F, 46, B, cat.); “*..., oprimida pelo marido e sogra.*” (Prof., F, 52, B, espír.); “*Ela sempre (...) dando conselho, ou até brigando comigo, quando precisa.*” (Al., F, 16, B, D-, cristã); “*Educação rígida basicamente militar*” (Al., F, 17, B, D+, cat.);

Valor trabalho: quando foi ressaltado o trabalho enquanto prática como valor em si, sem mencioná-lo como realização de um sujeito, nem o tipo de trabalho: “*... teve que trabalhar fora.*” (Prof., F, 58, M, evangélico (evang.)); “*... apesar de aposentada, ainda trabalha.*” (Al., F, 16, N, D+, sem religião (SR));

Traços físicos/concretos: quando o parente foi descrito segundo seu aspecto físico externo, sem mencionar como ele lida com isso: "... - *a conheci bem idosa.*" (Prof., F, 40, B, espir.); "*Baixa, gorda e branca.*" (Al., M., 17, B., D-, espír.);

Satisfação/diversão: quando foram referidas atividades específicas de lazer e diversão, como esporte, arte, entre outros, assim como de ausência das mesmas e desprazeres relacionados com o modo de vida levado: "...*se mostrava muito amarga com a vida. Dificilmente sorria.*" (Al., F., 18, M., D+, batista (bat.));

Família idealização: quando um parente foi descrito de modo idealizado, enfatizando apenas os aspectos considerados positivos e superdimensionados: "..., *maravilhoso.*" (Prof., F, 30, B., cat.); "*Perfeita, nota 1000,...*" (Al., F., 16, B., D-, cristã);

Proteção/cuidado: quando foi descrito um cuidado/proteção, dedicado/recebido pelo sujeito ou alguém da família, independentemente da fase da vida ou tipo de atividade correspondente, apesar de predominarem aqueles referentes à infância e adolescência dispensados por mães e pais em relação a filhos e netos: "*Ajudou bastante na minha criação, e continua me ajudando demais,...*" (Al., M., 18, I., D-, cat.);

Amizade/comunidade: quando um parente foi considerado como fraternal, amigo ou compartilhando conteúdos com o sujeito ou outros parentes: "..., *companheira.*" (Prof., F, 50, N., prot.); "...*amiga até hoje.*" (Al., F., 35, N., D+, espír.);

Realização profissional/material: quando o parente foi apresentado a partir de sua profissão exercida, assim como de sucessos decorrentes tanto do âmbito do trabalho, quanto do remunerativo: "*Funcionário público/artesão - peleteiro - um artista.*" (Prof., F, 61, N., espiritólica); "... *a 11 anos esteve no cargo de direção.*" (Al., M., 20, M., D-, espír.);

Presença/ausência: quando foi mencionado um parente ausente, distante ou presente na vida do sujeito, sem outros comentários sobre o tipo de experiência comum ou qualificação da mesma: "*Mesmo não estando a meu lado, está presente em todas as minhas ações.*" (Al., F., 16, I., D+, budista);

Bem comportado/desviante: quando foram mencionadas condutas consideradas em relação às normas sociais mais consensuais na sociedade, seja para obedecer, seja para desobedecer às mesmas ("a exceção que confirma a regra"): "*Alcoólatra.*" (Prof., F, 61, N., espir.); "..., *respeitador.*" (Al., F, 20, N., D-, cat.); "..., *mas pelo que sei era um bêbado.*" (Al., F, 17, N, D+, cat.);

Vida/morte: quando foram relatados aspectos ligados tanto à vida/vitalidade/saúde, quanto à morbidez/decadência física/morte: "*Morreu quando eu tinha 15 anos.*" (Prof., M, 37, N., SR); "*Morreu quando eu tinha 12 anos, ...*" (Al., F., 17, branca, D+, católica);

Interação/papel social/contexto: quando foram relatadas experiências da vida cotidiana e encontros interpessoais, entre dois ou mais familiares, ressaltando papéis sociais e/ou vínculo familiar: “...*representa o ELO da família.*” (Prof., F, 45, B., cat.); “*Era legal, até ter suas filhas, ficou muito rabugenta.*” (Al., F., 16, B., D+, cat.);

Formação do sujeito: quando foram descritos episódios, experiências, conhecimentos e processos, práticas, acadêmicos ou não, que formaram o sujeito: “*Ela é o meu incentivo para progredir, vencer obstáculos.*” (Prof., F, 34, N., espir.); “*Meu pai já não dava muito valor à educação,...*” (Al., F., 18, I., D-, testemunha de Jehová (Test. Jehov.); “...*capaz de passar valores pelo exemplo.*” (Prof., F, 49, B., espir.); “*Uma pessoa que me marcou profundamente na minha vida.*” (Al., F., 19, N., D-, Deus);

Permissivo/recompensador: quando o parente foi considerado como alguém que permite que seus filhos/netos e demais façam o que querem, sem impor condições ou regras, negociadas ou preestabelecidas: “*Não me ajudaria, pois, quando minha mãe me colocava de castigo, ele me escondia para sair com ele.*” (Al., F., 16, B., D-, bat.);

Moderno/flexível: quando foram lembradas qualidades/posturas ideológicas do parente mais abertas e flexíveis na hora de se relacionar no âmbito familiar ou fora dele: “*Aberta a diálogos.*” (Prof., F, 45, B., cat.); “*A minha avó é um pouco flexível, modo de comportamento fácil.*” (Al., F., 16, M., D+, SR);

Identidade étnica/folclore/religião/cultura: quando foram registradas ligações do parente com contexto social, local e grupal, a partir de práticas e marcas identificadoras ou país de origem: “...*sempre procurava me levar pra igreja.*” (Prof., M, 48, B., evang.); “...*a mais nova nasceu no Ceará há pouco tempo...*” (Al., F., 16, N., D+, SR);

Expressão/comunicação: quando foram mencionados ou avaliados os tipos de comunicações/expressões, verbais, corporais ou ambientais, feitas por familiares, ressaltando o lado cênico da interação: “*Meu padrinho me contava muitas piadas.*” (Al., M, 18, M., SR); “*É raro ele fazer alguma brincadeira.*” (Al., F, 18, B, D+, cat.);

Eventos/vivências sociopolíticos coletivos: quando foram relacionados à biografia de parentes fatos históricos coletivos marcantes como perseguições de grupos étnicos ou participação política em movimentos sociais: “*Politizada...*” (Prof., F, 44, B, cat.);

Formação de parentes: quando foram referidos episódios, experiências, conhecimentos e processos/práticas, acadêmicas ou não, que formaram parentes: “*Gosta de leitura, porém não possui grau de escolaridade elevado.*” (Prof., M, 31, N., espir.); “*Curso só 1º grau... sabe muito de matemática.*” (Al., F., 18, M., D+, cat.);

Reconhecimento social: quando foram relatados episódios de realização de parentes com implicação social ou grupal, no sentido de ressaltar sua importância para além da dimensão individual/familiar, mesmo que não existam provas para tal conclusão: “*Um líder*” (Prof., F., 44, B, cat.);

Família ampliada: quando foram descritos parentes fora da família nuclear (até avós) para lembrar de tios, primos ou outros tipos de conexão familiar: “*Meus tios-irmãos de minha mãe.*” (Prof., F, 50, N., prot.); “*Dos 6 tios que tenho por parte de pai e mãe o único que eu gosto é meu tio Joel ...*” (Al., F., 17, N., D+, cat.).

Fonte: Souza Filho (2002).

A fim de realizar uma metaanálise, somamos as freqüências de temas mais gerais acima descritos e os reagrupamos em cinco subconjuntos de temas mais abrangentes: *Indivíduo*: personalidade global, cognição, realização profissional, valor trabalho, formação de parentes, realização subjetiva; *Família*: Família centrada no sujeito: afeto sentido/recebido, proteção/cuidado, presença/ausência, formação do sujeito; Família relação interpessoal: comportamento social, satisfação/diversão, amizade/comunidade, expressão/comunicação; Família autoridade: interação/contexto, família idealização, exige respeito, permissivo/recompensador; *Grupo cultural*: identidade étnica/folclore/religião, traço físico/concreto, família solidariedade/ampliada; *Sociedade/coletivo*: a) conformidade (às normas sociais mais gerais) bem comportado/desviante, valor moral/ético geral; b) mudança social (nível individual/grupal) evento sociopolítico coletivo, reconhecimento social, moderno/flexível; *Aspectos vitais*: vida/morte.

Abaixo apresentamos ilustrações de temas sobre o *melhor professor*, segundo alunos e professores de grupos étnicos/raciais autodefinidos, na ordem que se segue:

Competência/cumprir regras: “*...que explica bem...*” (F., 17, N, D-, test.Jehov.); “*...sem dar aquela aula monótona e sim dinâmica.*” (F., 18, B, D+, cat.); “*Aquele que faz o possível e o impossível.*” (F., 17, I, D-, bat.); “*...pontual, cumpridor dos seus deveres...*” (M, 48, B, evang.); “*O que se mostra competente...*” (F, 45, B, cat.);

Poder: “*...impõe respeito...*” (F., 17, N, D+, Deus); “*Aquele que exige dos seus alunos...*” (M, 49, B, espír.);

Interação: “...,que é companheiro, amigo,...” (F., 15, B, D+, evang.); “...,é alegre, animado ...” (F., 21, M, D+, evang.); “Aquele que busca ser amigo da turma,...” (F, 34, N, espír.);

Direitos humanos/individuais: “...percebe e compreende as diferenças pessoais e intelectuais entre os alunos e procura respeitá-las.” (F., 16, N, D+, SR); “Aquele que sabe lidar com as diferenças individuais,...” (F, 50, N, prot.);

Contexto social/mobilização: “...vê nos seus alunos os representantes do futuro da nossa história...” (F., 37, I, D-, ecumênica); “...,transmite a seus alunos uma lição de vida.” (F., 16, M, D-, prot.); “É o que tem a necessária compreensão do aluno, levando em conta (...) a pluralidade existente em sala.” (M, 40, I, cat.);

Avaliação: “É aquele que me passe de ano.” (M., 17, I, D+, espír.);

Facilitação educacional: “...nos ensina a gostar da matéria e não aquele que nos obriga.” (F., 17, B, D-, evang.); “...quer ver você crescendo na sala de aula, que procura te ajudar o mais que pode.” (F., 22, negra, D-, evang.); “...tentando de todas as formas e maneiras ajudá-los e sempre incentivando-os.” (M, 40, I, espír.);

Estimula reflexão: “...estimula a reflexão crítica dos seus alunos dando-lhes oportunidade.” (F, 61, N, espiritólica);

Fonte: Souza Filho (2002).

Abaixo apresentamos ilustrações de temas sobre o *melhor aluno*, segundo alunos e professores de grupos étnicos/raciais autodefinidos, na ordem que se segue:

Dedicado/estudioso: “...,que não mata aula, não falta.” (F., 18, N, D-, cat.); “...se esforça, o que luta por seu objetivo (...) corre atrás.” (F., 18, N, D-, cat.); “...,corre atrás, busca, luta, etc.” (F, 41, B, cat.);

Submisso/participativo: “...não perturba a aula.” (F., 35, I, D-, evang.); “...,respeita a todos no colégio...” (F., 17, B, D+, cat.); “O que (...) participa de tudo.” (F., 18, M, D+, espír.); “...,educado, respeitador,...” (M, 48, B, evang.);

Interação com professor: “Consegue ver o professor como amigo/companheiro de jornada.” (F, 35, B, cat.); “...companheiro. solidário.” (M, 59, N, cat.);

Direitos humanos/individuais: “...conversa com o professor mas não dá muita confiança.” (F., 18, N, D+, prot.); “Sabe de seus (...) direitos enquanto aluno e cidadão.” (F, 35, B, cat.);

Pessoal/cognitivo: "...procura se preparar para assimilar o saber, sem dar limites a esse saber." (F, 37, I, D-, ecumênica); "...inteligente." (F, 17, B, D+, cat.); "O que lê muito, aquele que se atualiza com as coisas do cotidiano." (F, 58, M, evang.);

Pessoal/psicossocial: "...sabe dividir os momentos de descontração e seriedade..." (M., 18, B, D+, cat.); "Eu e meus amigos." (F., 17, B, D-, cat.); "...flamenguista doente..." (M., 18, M, D+, NR); "... que se dá bem com seus amigos." (F., 15, I, D+, evang.);

Tira boas notas: "Que tira boas notas." (M., 18, N, D+, cat.);

Contextualização/mobilização: "...tenta 'subir' na vida por meio de seus esforços." (F, 16, M, D-, prot.); "...não precisa de santos no último bimestre." (F, 17, B, D+, cat.); "o que tem objetivos..." (M, 37, B, cat.);

Faz perguntas/esclarece dúvidas: "... tira suas dúvidas." (F, 20, B, D-, cat.); "..., questiona suas dúvidas;..." (F, 50, N, prot.).

Fonte: Souza Filho (2002).

Resultados

Vamos apresentar os resultados da pesquisa a partir de tabelas que dispõem das comparações temáticas intergrupais, por meio de frequências e percentagens, sublinhadas quando foram consideradas significativas na aplicação do teste de qui-quadrado, ainda que algumas vezes tenham sido obtidas pequenas amostras. Infelizmente, dos alunos do grupo autodefinido como I, obtivemos apenas 18 sujeitos, enquanto entre os professores o montante foi ainda menor para N (n=9), B (n=24), M (n=6) e I (n=9). Assim, consideramos os resultados aqui relatados como iniciais para outras pesquisas em curso ou a serem empreendidas posteriormente, como é nossa expectativa.

Nas tabelas a seguir, as percentagens foram sublinhadas quando as frequências ultrapassaram os valores mínimos esperados, caso não houvessem diferenças entre os grupos comparados. Ou seja, só serão relatadas as análises comparativas relativas aos N e B, em função da exiguidade do espaço disponível.

Tabela 1 – Percentagens de metacategorias de temas sobre *parentes* utilizados por professores e alunos, segundo o grupo étnico autodefinido

	Professor				Aluno			
	N	M	B	I	N	M	B	I
<u>Indivíduo</u>	28,07	18,30	17,83	30,76	15,25	18,06	10,36	6,22
<u>Família nuclear</u>	45,61	50,70	62,86	42,30	61,30	59,16	67,00	72,88
<u>Família centrada no sujeito</u>	24,56	30,98	31,57	29,80	34,33	32,72	32,40	45,33
<u>Família relação interpessoal</u>	6,14	4,22	12,57	2,88	12,80	12,82	14,59	15,11
<u>Família autoridade</u>	14,91	15,49	18,71	9,61	14,16	13,61	20,00	12,44
<u>Grupo-cultural</u>	10,52	7,04	5,84	3,84	9,53	8,63	7,59	6,66
<u>Sociedade/coletivo</u>	7,01	1,40	6,43	4,80	4,63	3,92	3,06	3,55
<u>Sociedade conformidade</u>	7,01	1,40	4,67	3,84	4,35	2,35	2,77	2,66
<u>Sociedade mudança social</u>	-	-	1,75	0,96	0,27	1,57	0,29	0,88
<u>Aspecto vital</u>	3,50	14,08	3,80	11,53	2,17	4,71	5,54	2,66
<u>Não sabe/não responde</u>	5,26	8,45	3,21	6,73	7,08	5,49	6,42	8,00
Total:	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Teste X² (Professores)=58,3458; gl=24; p<0,001. Teste X² (Alunos)=69,321; gl=24; p<0,001

Tabela 2 – Percentagens de temas sobre o *melhor professor*, de professores e alunos, de grupos étnicos autodefinidos

	Professor				Aluno			
	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido
Competência/cumpre regra	22,22	13,33	38,66	16,00	22,36	35,71	27,56	37,25
Poder	-	20,00	10,66	8,00	10,52	7,14	11,53	7,84
Interação	29,62	-	20,00	20,00	14,47	21,42	18,58	7,84
Direitos humanos/individuais	22,22	6,66	9,33	4,00	26,31	12,50	18,58	15,68
Contexto social/mobilização	11,11	40,00	13,33	20,00	2,63	3,57	1,28	3,92
Não sabe/não responde	7,40	6,66	-	-	-	-	-	-
Avaliação	-	-	-	-	2,63	-	-	3,92
Facilitação educacional	-	13,33	4,00	32,00	21,05	19,64	22,43	23,52
Estimula reflexão	7,40	-	4,00	-	-	-	-	-
Total:	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Teste X² (professores)=62,778; gl=21; p<0,001. Teste X² (alunos), não significativo

Observamos que, ao representarem os seus familiares, tanto professores quanto alunos autodefinidos como N manifestaram a presença do sujeito como *indivíduo* de modo mais marcado que no outro grupo. Coerentemente, no âmbito

dos papéis escolares sobre o melhor professor, os professores e alunos N mostraram preocupação com o tema dos *direitos humanos/individuais*, ainda que os professores N tenham enfatizado mais outros temas específicos, como *interação*, *estimula reflexão* e *não sabe/não responde*. No lugar disso, os professores B enfatizaram *família centrada no sujeito* e professores e alunos B, também no âmbito da família, *autoridade* e *relações interpessoais*. Na escola, os professores e alunos B enfatizaram *competência/cumprir regra*, assim como os professores B mencionaram mais *poder*, enquanto os alunos B *interação*, entre outros. Enfim, é preciso notar que tanto os alunos B quanto N ressaltaram o tema *poder* do melhor professor.

Tabela 3 – Percentagens de temas sobre *melhor aluno*, segundo professores e alunos de grupos étnicos autodefinidos

	Professor				Aluno			
	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido
Dedicado/estudioso	13,33	<u>40,00</u>	<u>28,20</u>	17,39	<u>54,54</u>	<u>44,00</u>	36,20	34,14
Submisso/participativo	20,00	<u>40,00</u>	21,79	26,08	9,09	14,00	<u>18,96</u>	<u>21,95</u>
Interação com professor	<u>13,33</u>	-	5,12	-	1,81	-	4,31	<u>9,75</u>
Direitos humanos/indiv.	<u>6,66</u>	10,00	7,69	<u>13,04</u>	<u>3,63</u>	2,00	0,86	-
Pessoal/individual	-	-	<u>1,28</u>	-	-	-	-	-
Pessoal/cognitivo	23,33	-	<u>26,92</u>	<u>30,43</u>	5,45	<u>12,00</u>	7,75	<u>19,51</u>
Pessoal/psicossocial	-	-	-	-	3,63	6,00	<u>12,06</u>	4,87
Tira boas notas	-	-	-	-	<u>12,72</u>	4,00	6,89	-
Contextualização/mobilização	3,33	-	2,56	<u>13,04</u>	3,63	<u>6,00</u>	1,72	<u>4,87</u>
Não sabe/não responde	-	10,00	-	-	3,63	<u>12,00</u>	<u>8,62</u>	4,87
Faz perguntas/tira dúvidas	<u>20,00</u>	-	7,69	-	1,81	-	<u>2,58</u>	-
Total:	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Teste X^2 (professores)=26,763; gl=18; quase significativo. Teste X^2 (alunos)=80,3; gl=27; $p<0,001$

Em relação ao melhor aluno, os professores N destacaram-se nos temas *interação com professor* e *faz pergunta/tira dúvida*, enquanto os alunos N em *dedicado/estudioso*, *tira boas notas* e *direitos humanos/individuais*. Já os alunos B mencionaram mais *submisso/participativo*, *pessoal/psicossocial* e *não sabe/não responde*, entre outros.

Os alunos N com maior desempenho (N/D+) se caracterizaram com relação às representações sobre familiares, sobretudo por ênfase no *grupo cultural*, particularmente em *família ampliada*. Quanto às definições de papel de melhor

professor, os alunos N/D+ mencionaram mais vezes o *poder, contextualização/mobilização*, enquanto os N/D- *direitos humanos/individuais* e *facilitação educacional*. Já o melhor aluno foi descrito pelos alunos N/D+ em termos de *submissão, pessoal/psicossocial, contextualização/mobilização*, ao passo que os alunos N/D- em função de *dedicado/estudioso* e *tira boas notas*.

Discussão

Assim, o professor e o aluno que se autodefinem como negros, por um lado, ganham ao se posicionarem de modo a articular a cultura familiar própria e aquela construída na escola. Se eles chegaram a ocupar tanto a posição de professor do estado, quanto a de aluno de 2º grau, foi porque dispuseram de um tipo de assertividade individual menos freqüente em outros grupos, produzida a partir da adoção de conteúdos de RS diferenciados dos demais grupos em comparação. Ou seja, a preparação para a autonomia sociocultural, no sentido de assumir-se como negro se deu tanto entre professores quanto entre alunos. No nível das representações de familiares, tal tendência se deu ao apresentar cada membro da família como um sujeito individual tomado separadamente e buscando autonomia, ao invés de dependência ou interdependência familiar, como encontramos entre os autodefinidos como brancos, mais centrados na dinâmica da família nuclear, retratando os familiares a partir de situações de interação interpessoal e/ou com autoridade familiar. No caso dos alunos negros com desempenho maior, ficou claro ser necessária uma representação da família ampliada, como uma espécie de rede de apoio simbólico/existencial/identitário para sua realização. Contudo, ambos os segmentos de negros, mas sobretudo os alunos negros com desempenho maior, apresentaram uma expectativa ou focalização no poder do professor ou em sua atividade mobilizadora e disponibilidade do aluno para socialização com colegas, o que supomos estar parcialmente mais associado às RS dos negros a respeito de como devem se relacionar ou “aparecer” em certas situações públicas da sociedade brasileira. Apesar de muitos dos critérios usados pelos indivíduos/grupos serem parte das culturas de origem dos mesmos, a situação urbana vivida os levaria a reconstruir de modo contrastante identidades e práticas socioculturais mediados por RS para enfrentar competição e levar adiante suas aspirações e projetos sociais.

Estudo II

O objetivo principal desta investigação foi observar conteúdos (ação/pensamento) usados por estudantes, étnica e racialmente autodefinidos, para avaliar o desempenho do professor, destacando os negros (N). Nossas expectativas eram de que, apesar de dificuldades gerais de interação educacional enfrentadas por estudantes populares em escolas públicas, elas seriam ainda maiores para os estudantes N, os quais participam das atividades escolares em função de uma hierarquia social que tem, no topo de suas prioridades, os estudantes brancos (B) e, no último degrau, os N. Contudo, seria necessário precisar as formas de elaboração simbólica, assim como as situações escolhidas/encontradas para participar nesse ambiente. Supomos que as dificuldades de serem ouvidos/considerados por autoridades educacionais existentes nos estabelecimentos de ensino, fazem com que os estudantes N destaquem suas expectativas para fora dali, seja a partir de politização, seja envolvimento com atividades consideradas não-escolares. Assim, os grupos minoritários étnicos como os N costumam focalizar mais a dimensão sociocultural, pois esperam poder se comunicar autenticamente, sobretudo com professores menos identificados com o *ethos* dos B. No âmbito escolar, a dimensão sociocultural mais hegemônica se concentra na postura do “bom garoto/boa garota” (Foucault, 1994; Biaggio, 1998), que supõe subordinação ou menor autonomia do estudante ante a autoridade educacional. Muitas vezes, a preparação do professor para a diversidade cultural se resume ao reconhecimento da cultura negra enquanto folclore, deixando de lado aquelas manifestações vivas e atuais, eventualmente com conteúdos de rebeldia, por serem reprimidos socialmente (Mclaren, 1997; Canen, 2001). Trata-se de uma política de promoção da cultura dos B que, em parte, é trazida de fora da escola, no sentido de uma pressão social para a obediência, tal como vivida nas famílias B, e que facilita a mobilidade social, além do próprio culto à pele branca, que é uma dimensão estética saliente na era da mídia. Contudo, a resistência da cultura dos N no Rio é uma história de sucessos contínuos, que incluem a maior visibilidade obtida pelos N, por um longo período, no futebol e no carnaval, além de destaque na vida artística e política.

Método

Participantes

Para realizar a pesquisa, observamos estudantes de 1º grau de escolas públicas do Rio, os quais se autodefiniram como N (n=34), M (n=68); B (n=81) e I (n=46). As médias de idade de cada grupo foram: N=15,38, M=15,01, B=14,58 e I=15,1.

Instrumento e procedimento de coleta

Os alunos foram solicitados a imaginar professores hipotéticos quanto ao desempenho acadêmico-profissional atingido com o trabalho pedagógico junto ao aluno. Ou seja, os professores que: 1) não conseguem atingir os objetivos acadêmicos (sem aproveitamento, S/A); 2) os que conseguem atingir parcialmente (em andamento, E/A); e, 3) os que conseguem atingir plenamente (com aproveitamento, C/A). A fim de coletar os critérios/modos de avaliação do professor, propusemos algumas situações de modo a avaliar a linguagem expressiva usada (palavra/desenho), os interlocutores a quem dirigiriam as avaliações (autoridade não especificada/autoridade superior fora da escola) e os ambientes de vida do professor (na escola/fora da escola).

Análise de dados

O material foi analisado, gerando listas de categorias temáticas, as quais foram agrupadas e somadas segundo processo de categorização metaanalítico. Tratava-se de reunir temas segundo o uso de categorias de um nível de abstração mais elevada, de modo a comparar (teste Kruskal Wallis) os grupos de identidade étnica autodefinida. Quando as médias de freqüência de temas utilizados pelos grupos diferiram estatisticamente, foram apresentadas nas tabelas inseridas na seção seguinte, sublinhadas e indicados os níveis de probabilidade em asterisco. Ademais, fizemos testes de correlação (teste Pearson) entre os participantes de grupos de autodefinição étnica-racial e os temas nas várias situações de coleta realizada. A seguir apresentamos os temas usados para representar o professor segundo o seu desempenho, incluindo situações de pergunta para descrever a vida do professor *na* escola; para desenhar sobre a vida do professor *fora* da escola; para escrever uma carta para autoridade superior *fora* da escola; e indicar quem era a autoridade para quem havia escrito:

Para representar professores na escola:

Atividades interação professor-aluno ligadas ao ensino-aprendizagem

- 1) Capacidade de se impor ao aluno
- 2) Rigidez na negociação com aluno
- 3) Autoritário/agride psicológica e moralmente o aluno
- 4) Avaliação moral-ética do professor (mentiroso, não se pode confiar)
- 5) Ameaça/pune o aluno
- 6) Seleciona estudantes arbitrariamente
- 7) Aspectos interpessoais (compreensivo, amigo, simpático, bem humorado)

Atividades específicas ensino-aprendizagem

- 1) Capacidade de explicar/apresentar conteúdos
- 2) Exige produção acadêmica do aluno
- 3) É dinâmico/motivador/leva em conta o aluno na exposição dos conteúdos da matéria
- 4) Fixação/acompanhamento do conteúdo do programa
- 5) Avaliação do desempenho do aluno

Avaliação global desfavorável do professor

- 1) Envolvimento com trabalho
- 2) Atinge os objetivos de ensino-aprendizagem
- 3) Preparo do professor
- 4) Avaliação em geral

Avaliação global favorável do professor

- 1) Idealização do professor (é nota 1000, é perfeita, é ótima)
- 2) Avaliação em geral

Aspectos pessoais/físicos do professor

- 1) Um professor específico, segundo área ou nome
- 2) Avaliação psicológica da personalidade do professor (sem senso de ridículo, doido, nervoso)
- 3) Traços físicos do professor

Aspectos culturais/políticos do professor

- 1) Perfil cultural/político (é baiana, admiro seu discurso político)

Aspectos do aluno

- 1) Motivação/comportamento do aluno
- 2) Opinião do aluno sobre um professor específico

Não sabe/não responde

Para descrever a *vida do professor fora da escola*:

Aspectos materiais/externos

- 1) Bens duráveis (moradia, carro)
 - 2) Vida financeira
 - 3) Classe social
-

Aspectos profissionais

- 1) Profissão e seu exercício
-

Aspectos psicológicos/pessoais

- 1) Vestimenta
 - 2) Estado psicológico
 - 3) Estado civil
 - 4) Situação psicofísica (sono, acordado, descanso)
 - 5) Atividade intelectual (estudar, ler)
-

Aspectos de lazer/cultura/política/religião

- 1) Lazer (diversão)
 - 2) Religião (espiritualidade)
 - 3) *Hobbies*/esportes/time que torce
 - 4) Posição política
-

Aspectos interpessoais/sociais

- 1) Vida social (interessado em problemas sociais)
 - 2) Amizades
-

Aspectos da familiar/amoroso/doméstico

- 1) Vida amorosa/sexual
 - 2) Infância/família
-

Não sabe/não responde

Para descrever o que *quis desenhar sobre a vida do professor fora da escola*:

Aspectos material/deslocamentos

- 1) Carro
 - 2) Deslocamento (no ônibus, a pé)
 - 3) Bens materiais (moradia, vida financeira, celular)
-

Aspectos profissionais professor/aluno

- 1) Escola por fora
 - 2) Sala de aula e instrumentos de trabalho de professor-aluno, incluindo conteúdos de matérias
 - 3) Cumprimento de regras profissionais
 - 4) Cumprimento de regras por parte do aluno
 - 5) Expressão de desagrado em relação aos alunos
 - 6) Expressão de desagrado em relação ao professor (professor num caixão)
 - 7) Rotina de trabalho (corrigindo prova, dando aula)
 - 8) Professor individualizado
 - 9) Professor esquematizado
 - 10) Realização profissional
-

Aspectos psicológicos/sociais do professor

- 1) Traços físicos especiais (barrigudo, narigão, aparelho)
 - 2) Objeto de uso pessoal (bolsa, sacola de supermercado)
 - 3) Práticas desviantes (jogando livros no lixo, casa cheia de baratas, em pé no vaso sanitário, arrotando, comendo falando)
 - 4) Traços físicos comuns (aparência, vestimenta, óculos)
 - 5) Metáforas de animais (entidades ruins, bruxas)
 - 6) Emoções/sentimentos positivos em geral (sorrindo, coração)
 - 7) Descanso doméstico
 - 8) Emoções/sentimentos negativos em geral (expressão facial triste)
 - 9) Realização profissional (preparando aula, preguiça de ir para a escola)
-

Aspectos de vida interpessoal/psicológica

- 1) Interações interpessoais (simpática/legal/brinca com todos)
-

Aspectos de vida familiar/erótica/descanso

- 1) Vida familiar/interação privada
 - 2) Vida doméstica (atividades)
-

Aspectos cultural/lazer/religião/política

- 1) Atividades intelectuais (pessoas lendo, tocando instrumento, figura humana rodeada de letras)
 - 2) Bebendo, fumando
 - 3) Lazer ao ar livre (na praia, entre árvores)
 - 4) Lazer de massa (assistir TV, ouvir rádio, cinema)
 - 5) Prática esportiva
 - 6) Vida religiosa
 - 7) Origem, identificação cultural (pitbull, playboy, hippie, machão)
-

Não sabe/não responde

Para escrever *carta para autoridade superior fora da escola*:

Aspectos de ensino/aprendizagem

- 1) Deve fazer curso sobre métodos de ensino (didática, como expor conteúdos)
- 2) Avaliação do professor em termos de ensino/aprendizagem
- 3) Cursos em geral (especialização, investir na atualização do professor)

Aspectos de avaliação/punição do professor

- 1) Demissão do professor; aposentá-lo à força
- 2) Avaliação do cumprimento de regras, ética de trabalho
- 3) Punir professores (prender, trabalhos forçados)
- 4) Transferência e afastar/remanejar professores

Aspectos de avaliação/incentivo/oportunidade ao professor

- 1) Diálogo entre professor e autoridade externa
- 2) Valorização do professor (salário)
- 3) Ajuda ao professor
- 4) Conversa com outros professores
- 5) Aguardar o passar do tempo e acúmulo de experiência do professor
- 6) Nome do professor e/ou matéria
- 7) Reconhecimento do professor (avaliação global positiva, parabeniza, que não seja aposentada)

Aspectos interpessoais/poder

- 1) Universitário/reitor
- 2) Estilo de liderança (um cara mandão, ditador, revolucionário)

Aspectos de currículo/instituição

- 1) Mudar o currículo e método de ensino
- 2) Avaliação da instituição

Aspectos psicológicos/pessoais do professor

- 1) Avaliação psicológica e física do professor (ensina modo de viver, precisa de psicologia, cortar cabelo, tratamento psicológico)
- 2) Avaliação moral do professor
- 3) Avaliação global negativa

Aspectos de demanda de autoridade

- 1) Pede ação de autoridade (dê um jeito)
 - 2) Pede ação religiosa (reze pelo professor)
-

Aspectos relacionados ao aluno

- 1) Expulsar/afastar o aluno
 - 2) Avaliação dos alunos (eles deveriam ficar em silêncio)
 - 3) Opinião pessoal do aluno
 - 4) Pede ajuda ao aluno
-

Não sabe/não responde

Para indicar quem é a *autoridade fora da escola* escolhida para enviar a carta:

Autoridade da Esfera federal

- 1) Presidente da república, governo
 - 2) Ministros de Estado
-

Autoridade é criticada em geral

- 1) Autoridade como alguém preconceituoso
 - 2) Autoridade é ignorante/despreparada
 - 3) Autoridade é feia/barbuda
 - 4) Autoridade é definida de modo ofensivo
 - 5) Autoridade é apresentada por metáfora/imagem
-

Autoridade tem poder/manda

- 1) Alguém que tem poder sobre o professor
 - 2) Alguém com poder em geral
 - 3) Alguém que sabe resolver problema
 - 4) Alguém mandão/ditador/revolucionário
 - 5) Alguém que governa bem
-

Autoridade está nas esferas municipais, estaduais, entre outras

- 1) Prefeito/subprefeito
 - 2) Da prefeitura/diretor de escola
 - 3) Governador de estado
 - 4) Polícia ou juiz
-

Autoridade pode ser acadêmica universitária e não-escolar

- 1) Universitária, reitor
 - 2) Dono do Pinel, fonoaudiólogo
-

Autoridade pode ser o aluno e seus familiares

- 1) Eu, mamãe
-

Autoridade é o professor

- 1) Um professor, alguém ligado ao ensino, pesquisador
-

Autoridade é um religioso ou líder cultural

- 1) Deus, padre
-

Autoridade é avaliação positiva

- 1) Em termos morais
 - 2) Em termos éticos
 - 3) Em termos cognitivos
 - 4) Em termos motivacionais
 - 5) Em termos de preparo sobre a matéria
 - 6) Em termos de convivência institucional
-

Autoridade é avaliada nas relações interpessoais

- 1) Compreensível, afetuosa
 - 2) Engajada em levar em consideração o aluno e o ensino
 - 3) Desligado dos problemas pessoais
-

Autoridade é considerada enquanto pessoa com vida privada

- 1) Estado civil
-

Não sabe/não responde

Resultados

Apresentaremos aqui apenas os resultados significativos estatisticamente relativos às avaliações feitas pelos alunos a respeito dos professores por meio de RS.

Tabela 4 – Médias de freqüência de temas usados por alunos para representar professores, segundo conceitos de desempenho atribuídos ao professor e identidade étnica autodefinida pelo sujeito

	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido
SA Ensino/aprendizagem	105,15	<u>122,49</u>	<u>122,49</u>	99,47*
SA pessoais/físicos do professor	119,65	95,97	114,77	<u>142,60</u> **
SA Não respondeu/Não sabe	<u>129,29</u>	119,15	110,40	109,00***
EA Pessoais/físicos do professor	119,85	100,03	112,41	<u>140,65</u> ****
CA Ensino/aprendizagem	115,88	<u>133,93</u>	117,52	84,37*****
CA Pessoais/físicos do professor	<u>134,78</u>	102,71	110,88	<u>128,38</u> *****

*P<0,085**p<0,01***p<0,001****p<0,006*****p<0,001*****p<0,034

Tabela 5 – Médias de freqüência de temas usados por alunos para descrever a vida do professor fora da escola, segundo conceitos de desempenho atribuídos ao professor e identidade étnica autodefinida pelo sujeito

	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido
SA Psicológicos/pessoais	110,21	115,01	<u>126,99</u>	99,65*
SA Interpessoal/social	107,50	<u>116,00</u>	<u>121,50</u>	109,98**
EA Não sabe/não responde	114,51	108,54	108,68	<u>138,67</u> ***
CA Lazer/cultura/política	<u>130,37</u>	116,05	115,55	103,61****
CA Não sabe/não responde	120,74	110,59	105,06	<u>137,50</u> *****

*p<0,019**p<0,055***p<0,022****p<0,075*****p<0,014

Tabela 6 – Médias de freqüência de temas usados por alunos para dizer o que quis desenhar sobre a vida do professor fora da escola, segundo conceitos de desempenho atribuídos ao professor e identidade étnica autodefinida pelo sujeito

	Negro	Mestiço	Branco	Indefinido
SA Professor/aluno	114,66	102,62	<u>125,89</u>	113,87*
SA Psicológico/pessoal	<u>122,21</u>	<u>123,90</u>	103,23	<u>120,00</u> **
EA Professor/aluno	115,74	103,59	<u>126,94</u>	112,54***
EA Familiar/erótica/descanso	112,24	115,60	<u>122,38</u>	105,50****
EA Psicológico/pessoal	118,32	121,71	102,73	<u>127,00</u> *****
CA Material/deslocamentos	108,50	111,87	<u>121,15</u>	115,97*****
CA Não respondeu/não sabe	114,56	119,63	104,33	<u>130,00</u> *****

*p<0,077**p<0,056***p<0,078****p<0,039*****p<0,036*****p<0,077*****p<0,035

Na situação de sala de aula, os professores S/A foram significativamente mais criticados em relação aos temas *ensino/aprendizagem* por B e M, ao passo que os N se destacaram por *não sabe/não responde*, enquanto os professores C/A foram mais mencionados por alunos N e I em termos *pessoais/físicos*. Na situação de vida do professor fora da escola, por sua vez, os professores C/A foram mais mencionados por N a respeito de *lazer/cultura/política*. Na mesma situação, os professores SA foram descritos por alunos B a partir de aspectos *psicológicos/pessoais* e B e M a respeito de *interpessoal/social*. Enfim, ao desenharem a vida do professor S/A fora da escola, os alunos N se destacaram, junto com M e I, por mencionar os aspectos *psicológicos/sociais*, ao passo que os B em *material/deslocamentos*. Enfim, os professores EA foram desenhados em sua vida fora da escola

por B nos aspectos profissionais *professor/aluno* e *familiar/erótica/descanso*, ao passo que os I por *interpessoal/psicológico*.

Em outro conjunto de análises de testes de correlação, verificamos que os N se destacaram na situação de sala de aula ao tratar do *aluno* individualmente. Já na situação de vida do professor fora da escola e através de desenho, *lazer/cultura/política*; enquanto na situação de simulação de carta para autoridade *fora* da escola, por sua vez, *ensino/aprendizagem*, *aluno* individualmente, *avaliação/punição* para professores. Enfim, constatamos a partir da pergunta sobre quem era a autoridade comunicada e *avaliação positiva* e indicada a esfera *acadêmica universitária e não-escolar*. Já os B se diferenciaram na situação de sala de aula em *ensino/aprendizagem*; na situação de carta para autoridade, *demanda de autoridade*; por último, sobre quem é autoridade: *presidente/sistema federal*.

Discussão

Os resultados fazem-nos levantar alguns pontos para discussão. Em primeiro lugar, cabe ressaltar a tendência de recuo dos alunos negros na situação cotidiana de sala de aula, enquanto os brancos manifestaram-se mais a respeito do tema ensino/aprendizagem a respeito do professor problemático (S/A). A estratégia dos alunos negros parece ser a de procurar saber melhor como é o professor mais adequado *fora da escola*, usando a palavra e o desenho. Em termos mais táticos, os mesmos sujeitos negros tenderam a pedir punição para os professores inadequados, enquanto os brancos preferiram a presença de autoridades nos locais de estudo, em função de insegurança vivida naqueles ambientes.

O modo de conhecer o professor fora da escola indicou que os alunos negros focalizam mais os aspectos subjetivos como traços individuais que tendam à singularização, escolha de lazer/cultura/política, confirmando e ampliando aqueles dados obtidos na situação anterior proposta. Contudo, foi na carta à autoridade superior fora da escola que surgiram as queixas entre negros sobre ensino/aprendizagem de professores, mas também sobre si mesmo. Ou seja, os alunos negros parecem sentir menos oportunidades de expressão na escola pública, pois eles indicaram não acreditar na recuperação do professor considerado problemático no quadro atual do ensino público. Ademais, a psicologia dos alunos negros parece-nos mais sensível à complexidade individual autônoma em relação às convenções socioculturais, tanto do professor quanto de si mesmo. Ou seja, para os alunos brancos, a possibilidade de partilhar a cultura e

sentimentos comuns, sobretudo de vida privada/família, é um ingrediente importante da interação, ao passo que, para os negros, a eventualidade de um professor possuir alguns traços de personalidade sociocultural distanciados em relação a esses conteúdos foi considerada mais relevante. Em parte, os alunos brancos projetam na interação escolar o tipo de vivência familiar que eles têm com os seus pais, enquanto os negros supõem como principal pré-requisito para o aperfeiçoamento das relações pedagógicas uma interação "entre indivíduos", com escolhas socioculturais mais emancipadas em relação à ordem social prevalente. Os alunos negros buscaram isso seja a partir de desenhos que satirizam a vida privada do professor (junto com outros grupos de não-brancos), seja procurando inferir seu perfil no âmbito do espaço público. Enfim, mais uma vez, constatamos a existência de grupos psicossociais distintos ao representarem e lidarem com a situação educacional. Assim, não se trata apenas de diferenças externas fenotípicas entre grupos de autodefinição étnica-racial, que levam a efeitos materiais/educacionais favoráveis/desfavoráveis conforme o caso, mas modos de representar particularidades socioculturais. Tais diferenças derivam de bagagem cultural, posição ocupada na sociedade e de engajamento/focalização distintos a respeito dos mesmos assuntos abordados, conforme formulação da teoria das RS de Moscovici (1961/1976).

Conclusões

A educação do negro nos dias atuais passa por desafios importantes mas, em nossa opinião, atingiu um alto grau de realização ante as dificuldades enfrentadas. Tal trabalho é realizado tanto pelas famílias e suas redes de socialização informais, quanto por professores de ensino formal. Trata-se de compreender melhor ambos os ambientes psicossociais vividos pelos implicados através de suas RS. Com o aprofundamento da competição social decorrente do quadro social e político, brasileiro e mundial, assim como o aparecimento de várias organizações e iniciativas tomadas para defender causas negras, o papel do sujeito individual como núcleo de resistência básico aumentou. A partir dos materiais simbólicos que analisamos de sujeitos autodefinidos como negros, observamos que há forte consciência da necessidade de autonomia individual para enfrentar o dia-a-dia, dentro da família e fora dela. Nesse sentido, tanto os professores quanto os alunos negros parecem ter adotado uma perspectiva socioeducacional radical. Eles mostraram conhecer e participar de mobilizações

vividas em situações educacionais, mas não se limitaram a elas, procurando transcender, encontrar saídas, mesmo quando elas rompiam com certas convenções sociais. Como compreender tais resultados?

Em primeiro lugar, aquele sujeito que se autodefine como negro difere bastante daqueles outros que se autodefinem simplesmente como morenos ou que preferiram não assumir nenhum grupo. Sua contribuição para a sociedade é trazer um ponto de vista não assimilado, de um sujeito marginal, não no sentido negativo, mas de sua singularidade, de ser diferente. Ao lado disso, é preciso atentar para o fato de que existe uma forte resistência dos brancos, cristãos ou não, em relação aos processos de individuação no seu próprio mundo cultural, mas sobretudo quando lidam com populares, conforme bem expressou Foucault, ao afirmar que:

Ocupar-se de uno mismo há sido, a partir de un determinado momento, denunciado casi espontáneamente como una forma de amor a sí mismo, como una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción com el interés que es necesario prestar a los otros o com el necesario sacrificio de uno mismo. (1994, p. 112)

Tal fenômeno foi observado por nós entre alunos e professores brancos. Para os negros, a individuação parece ser uma postura de ruptura/resistência e luta por sobrevivência, assim como fonte de criatividade social, que esteve associada, no âmbito da escola, a representações/práticas que valorizam a autonomia, o respeito às diferenças e ao dialogismo. Para os brancos, a submissão à autoridade familiar, também manifestada, transmuta-se, posteriormente, na postura do bom cidadão, que busca o conformismo social. Contudo, é bom notar que a representação da autoridade familiar como indivíduo quase sempre esteve dissociada da representação da mesma como alguém que exerce ou tenta exercer poder sobre o sujeito (família autoridade), que esteve associada, por sua vez, à representação do professor/aluno em termos de competência técnica e disciplina profissional. Ou seja, a apropriação/uso de saberes convencionais na escola, por parte de professores brancos e alguns negros, vai nessa direção. Contudo, os professores/alunos negros indicaram busca de outros caminhos, os quais certamente estão diretamente relacionados à atmosfera de estímulo à realização individual encontrados em seus ambientes familiares, em contraste com a relatada por brancos, em que o peso da autoridade que regula os passos dos sujeitos é sentido amiúde como experiência desagradável, ilegítima. Aparentemente, a

queixa/demanda de autoridade faz parte do *ethos* dos brancos e os impediria, social e politicamente, de buscar autonomia real na esfera pública, algo acessível aos que “mandam” e parece se limitar à aprendizagem cívica de conformismo também nas esferas interpessoais, inclusive na família. Sabemos que os negros também se destacaram por representar conteúdos morais-éticos como “virtudes” ideais ou modelos de comportamento a serem seguidos, em detrimento de ação/reflexão negociada na interação entre seus familiares. Contudo, trata-se, no caso dos negros, de busca de reabilitação parcial da imagem social de um grupo que, desde bem antes, logo após o fim da escravatura, sofreu forte campanha de desmoralização pública nos órgãos de imprensa no Brasil (Moritz-Schwartz, 1987), no momento em que desembarcavam aqui os migrantes europeus. Ademais, seria bom notar que um conjunto de conteúdos referentes aos melhores/piores professores, sobretudo entre os próprios estudantes, foram a respeito do que denominamos facilitação educacional, mais presente entre alunos negros e indefinidos. Acreditamos que esses conteúdos sejam “sobrevivências” de relações psicossociais que se estabeleceram no Brasil Colônia/Império, baseadas em caridade/favor, mas não de todo abandonadas nas práticas sociais atuais, ao invés daquelas de serviço público mais preconizadas no Brasil República.

Os resultados obtidos com os autodefinidos como negros, por um lado, refletem a situação socio-histórica imediata de luta por sobrevivência em sociedade que oferece menos oportunidades em geral para os mesmos, por outro, resultam de uma herança sociocultural que focaliza a formação espiritual no eu-individual (Bastide, 1971) e eu-social (família ampliada e vida comunitária pública), ao invés dos autodefinidos como brancos que preferiram centrar-se na família nuclear e vida privada do professor, por exemplo. Ou seja, é conhecida a necessidade do autoconhecimento individual nos cultos afro-brasileiros, como já mencionamos, particularmente do candomblé, para adequada identificação de entidades espirituais (Orixás), que se combinam segundo personalidade profunda do sujeito, diferentemente das religiões monoteístas, que enfatizam mais a internalização de regras doutrinárias religiosas externas, com maior ou menor sucesso, assim como (auto)controle social de comportamento no seguimento das mesmas. Isso se reflete na postura tanto do exercício pedagógico do professor, quanto do modo de se inserir e participar na sala de aula, merecendo mais investigações.

Os resultados sobre desempenho indicaram pistas de como se melhorar a situação dos estudantes negros na escola, tais como a maior importância da

família ampliada entre os bem-sucedidos do mesmo grupo étnico-racial, que implica também melhor/maior identificação com o grupo dos negros. Ademais, os estudantes negros com maior desempenho pareceram mais dispostos a atividades que impliquem maior autonomia, a serem mais implementadas na escola. Assim, acreditamos que os alunos negros podem melhorar a sua participação quando descobrem que o professor, ele mesmo, é capaz de manter uma autonomia sociocultural em relação aos convencionalismos sociais mais difundidos na sociedade, sobretudo aqueles relacionados ao lazer/política/religião, etc. É preciso que o ambiente socioeducacional seja capaz de mostrar um distanciamento, uma descentração sociocultural.

Em nossa opinião, a escola multicultural, para ser efetiva, precisa de professores com autoconsciência de sua cultura de identificação, assim como mais informação e reconhecimento de culturas minoritárias. Isso só pode ser conseguido a partir da maior presença de professores que se autodefinem como negros e/ou que tenham um projeto de fortalecimento do indivíduo e da identidade negra, na escola e fora dela.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar: a) as concepções de professores/alunos a respeito de autoridades familiares e papéis sociais de aluno/professor de 2º grau (Estudo I); b) os critérios de avaliação de desempenho do professor por parte do aluno negro de 1º grau (Estudo II), com base na abordagem das representações sociais (Moscovici, 1978). Aplicamos dois questionários com perguntas abertas e analisamos os dados em termos de temas usados e testes estatísticos. Observamos que as representações de autoridades familiares de alunos e professores negros (N) giraram em torno do sujeito individual, além de conteúdos como direitos humanos e interação na escola. Os alunos N com desempenho acadêmico maior tenderam a enfatizar mais a família ampliada e a identidade cultural. Os critérios de avaliação de professores utilizados por estudantes N centraram-se mais nos aspectos de lazer/cultura/política extra-escolares, além de suas dimensões individuais. Ou seja, o fortalecimento da identidade negra pareceu-nos estar associado à maior busca de autonomia sociocultural.

Palavras-chave: família; melhor/pior aluno/professor; representações socioculturais.

Abstract

The main objectives of this work were to analyse a) teachers'/students' conceptions of family authorities and social roles of secondary school student/teacher (Study I); b) the criteria used by primary school Black students to evaluate the performance of teachers (Study II), based on the social representation approach (Moscovici, 1978). Two questionnaires with open questions were applied and the data were analyzed in terms of themes and statistical tests. Results showed that the representations of family authorities of Black (B) students and teachers were about the individual, as well as about contents like human rights and interactions at school. B students with high performance (P+) tended to emphasize mainly the extended family and cultural identity. Finally, the criteria employed by B students to evaluate teachers were those linked to out-of-school aspects of leisure/culture/politics, along with the individual dimensions. Thus, the strengthening of the B identity seems to be associated with the search for social-cultural autonomy.

Key-words: family; best/worst student/teacher; social-cultural representations.

Resumen

Los objetivos de este trabajo fueron investigar: a) las concepciones de profesores/alumnos respecto a autoridades familiares y papeles sociales del alumno/profesor del 2º grado (Estudio I); b) los criterios de evaluación del desempeño del profesor por parte del alumno negro de 1º grado (Estudio II). Nos basamos en el abordaje de las representaciones sociales (Moscovici, 1978). Aplicamos dos cuestionarios con preguntas abiertas y analizamos los datos en términos de temas abordados y tests estadísticos. Observamos que las representaciones de autoridades familiares de alumnos y profesores negros (N) fueron sobre el sujeto individual, así como se refirieron a contenidos como derechos humanos y interacciones en la escuela. Los alumnos N con mejor desempeño académico tendieron a enfatizar más la familia ampliada y la identidad cultural. Finalmente, los criterios de evaluación de profesores utilizados por estudiantes N, se centraron más en los aspectos de ocio/cultural/política extra-escolares, además de sus dimensiones individuales. O sea, el fortalecimiento de la identidad negra parece estar asociado a una mayor búsqueda de autonomía sociocultural.

Palabras claves: familia; mejor/peor alumno/profesor; representaciones socioculturales.

Referências

- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D. J. e Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York, Harper.
- Aquino, J. G. (org.) (1998). *Diferenças e preconceito na escola – alternativas teóricas e práticas*. 3 ed. São Paulo, Summus.

- Augras, M. (1986). Transe e construção de identidade candomblé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 2, n. 3, pp. 191-200.
- Balibar, E. (1997). "Y a-t-il um 'néo-racisme'". In: Balibar, E. e Wallerstein, I. (orgs.). *Race, nation, classe*. Paris, La Découverte/Poche.
- Bastide, R. (1971). *As religiões africanas no Brasil* (Vol. I e II). São Paulo, USP.
- Biaggio, A. M. B. (1998). "Introdução à teoria de julgamento moral de Kohlberg". In: Nunes, M. L. T. (org.). *Moral & TV*. Porto Alegre, Evangraf.
- Canen, A. (2001). Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. *Cadernos Penesb*, 3, pp. 63-77.
- Carone, I. e Bento, M. A. S. (orgs.) (2002). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- Carter, R. T. (2000). Reimagining race in education: a new paradigm from psychology. *Teachers College Record*, 102, pp. 864-897.
- Costa, W. A. e Almeida, A. M. O. (1998). "A construção social do conceito de bom professor". In: Moreira, A. S. L. e Oliveira, D. C. (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB Editora.
- Duarte, M. de A e Alves-Mazzotti, A. J. (2003). "A representação de 'menino de rua' por crianças e adolescentes de classe média". In: Moreira, A. S. P. e Jesuino, J. C. (orgs.). *Representações sociais – teoria e prática*. 2. ed. João Pessoa, Editora Universitária UFPB.
- Durandegui, A. B. (2002). *Representações de grupos nacionais – um estudo psicossocial comparativo*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (1994). *Hermeneutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- Giroux, H. A. (1999). Por uma pedagogia e política da branquitude. *Cadernos de Pesquisa*, 107, pp. 97-132.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste – genèse et langage actuel*. Paris, Mouton.
- Hasenbalg, C. A. (1998). Relações raciais no contexto nacional e internacional. *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói, Eduff.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo, Cortez.
- Milgram, S. (1972). A psychological map of New York city. *American Scientist*, 60, pp. 194-200.
- Moritz-Schwartz, L. (1987). *Retrato em branco e negro*. São Paulo, Companhia das Letras.

- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse: son image et son publique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- _____. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar.
- _____. (1981). *Psicología de las minorias activas*. Madri, Ediciones Morata.
- Oliveira, I. M. de (1995). "Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar". In: Smolka, A. L. B. e Góes, M. C. R. de (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escola – Vygotsky e a construção do conhecimento*. São Paulo, Papirus.
- Pinto, R. P. (1999). Diferenças étnico-raciais e formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, 109, pp. 199-231.
- Psicologia da Educação – Revista do programa de estudos pós-graduados/ PUC-SP* (2002), vol. 14/15.
- Scherer-Warren, I. (1998). Movimentos em cena – ...e as teorias por onde andam?. *Revista Brasileira de Educação*, 9, pp. 16-50.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro, Graal.
- Souza Filho, E. A. de (1998). Discursos y prácticas socio-urbanas en Río de Janeiro. *Revista de Psicología Social*, v. 13, n. 1, pp. 93-105.
- _____. (2000). Representações sociais de indivíduos, grupo e relações intergrupais: uma abordagem meta-analítica. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 8, n. 3, pp. 269-285.
- _____. (2002). Modelos socioculturais na família e na escola, segundo autodefinição étnica. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, v. 10, n. 36, pp. 375-402.
- _____. e Durandegui, A. B. (2000). Representações sociais, multiculturalismo e desempenho na escola – o racismo sociocultural. *Tecendo Saberes*. Cd-rom Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal do Rio de Janeiro (pp. 1-13).
- Tajfel, H. H. (1978). "Interindividual behaviour and Intergroup behaviour". In: Tajfel (ed.) *Differentiation between social groups*. Londres, Academic Press.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer às escolas públicas estaduais e municipais da cidade do Rio de Janeiro e aos estudantes das mesmas, que aceitaram participar desta pesquisa; ao Marcos Aguiar de Souza, pela análise estatística de dados (SPSS) reportados no Estudo II; a valiosa e estimulante participação dos seguintes estudantes de iniciação científica em diferentes fases de elaboração deste trabalho: Priscilla Mittelman, Anderson Scardua Oliveira, Fabio Rodarte, Luciana Figueira Silva.

Edson A. de Souza Filho

Professor de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Doutor em Psicologia Social, E.H.E.S.S., Paris (1984).
E-mail: edsouzafilho@ig.com.br