REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE: O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Valquiria Rodrigues Reis **Tomaim** – CUML
Rita de Cássia Pereira **Lima** – UNESA

Resumo

A pesquisa investiga as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade. Fundamenta-se na teoria moscoviciana das representações sociais e em estudos sobre relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro. Participaram onze professores do Ensino Médio de uma escola do interior de São Paulo, por meio de entrevistas semi-estruturadas, analisadas com apoio da análise de conteúdo temática. Foram identificados quatro temas articulados: a) Professores e escola; b) Aluno; c) Relações Étnicas; d) Cotas. A partir desta análise buscou-se um núcleo figurativo da representação social dos professores sobre cotas. Há indícios de que este núcleo seja o "mito da democracia racial". Tendo-o como referência, observam-se duas imagens articuladas que correspondem ao processo de objetivação: "invisibilidade do outro" e "igualdade". Estas imagens parecem se ancorar em construções sociais que, no Brasil, historicamente associam-se à discriminação e prejuízos causados aos negros, o que supõe necessidade de reparação. Assim, reconhecer o outro, conhecer as diferenças, as manifestações culturais e históricas da cultura negra tende a ser negado pelos participantes.

Palavras-Chave: Representações Sociais, Professores, Ensino Médio, Cotas, Negros.

Introdução

Muitos estudos já foram e estão sendo realizados sobre cotas para negros na universidade, em que os autores abordam as desigualdades educacionais e sociais entre negros e brancos (RAMOS, 2005; RIBEIRO, 2000; REGUEIRA, 2004), enfocam as lutas para promover o acesso da população negra ao Ensino Superior (LOPES, 2000; MOEHLECKE, 2000; CAMARGO, 2005), propõem reflexões sobre ações afirmativas e cotas nos vestibulares das universidades públicas (BALBINO, 2004; RODRIGUES, 2004; RODRIGUES, 2005), analisam mudança de representações em relação aos diversos tipos de políticas de cotas (MENIN e SHIMIZU, 2005).

Essas pesquisas mostram que se faz necessário captar aspectos da formação identitária do campo escolar que, segundo Brandão (2006), revelam frequentemente implicações negativas do racismo praticado contra estudantes negros na forma de violência simbólica; já outros estudos (CLEMÊNCIO, 2001; SISS, 2001; RIBEIRO, 2001; SILVA, 2002) constatam empiricamente as lacunas que devem ser preenchidas

pelos cursos de formação de professores, no que se refere ao trato da diversidade étnico-racial.

Seria difícil abordar o tema sem fazer referência às políticas educacionais de ações afirmativas para negros que envolvem: reivindicação de mudanças curriculares, cotas para ingresso nas universidades públicas, cursinhos pré-vestibulares para negros, a conquista relacionada à inserção do ensino da História da África e dos Afro-descendentes no currículo do Ensino Fundamental e Médio. Essas ações afirmativas propõem:

> [...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (SILVA, 2004, p.43)

Em relação às mudanças curriculares, tem-se como início de conquista o decreto da lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003). Esta lei inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". As áreas de História do Brasil, Literatura Brasileira e Educação Artística estão diretamente responsáveis por essa revisão curricular. Na forma de projeto de Lei 73/99 - ou Lei de Cotas (BRASIL,1999), as cotas para ingresso nas universidades públicas são uma outra ação afirmativa que consiste em estabelecer mecanismos para garantir vagas para estudantes negros oriundos da escola pública em todas as universidades federais brasileiras e deve ser compreendido, segundo o manifesto em favor da lei, como:

> [...] uma resposta coerente e responsável do Estado brasileiro aos vários instrumentos jurídicos internacionais a que aderiu, tais como a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente ao Plano de Ação de Durban [...]. Existe uma forte expectativa internacional de que o Estado brasileiro finalmente programe políticas consistentes de ações afirmativas, inclusive porque o país conta com a segunda maior população negra do planeta e deve reparar as assimetrias promovidas pela intervenção do Estado da Primeira República com leis que outorgaram benefícios especiais aos europeus recém chegados, negando

> explicitamente os mesmos benefícios à população afro-brasileira (MANIFESTO em favor, 2006, p. 01-02).

No âmbito das discussões que envolvem o tema, o objetivo deste trabalho é investigar as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros na universidade. Optou-se pelo Ensino Médio devido à proximidade entre este nível de formação e o ingresso na universidade. As representações dos professores sobre cotas podem revelar visões preconceituosas e discriminatórias ao negro, interferir na prática docente e consequentemente ter impacto na trajetória escolar do aluno, provocando sua interrupção. Nesse contexto, o texto aqui apresentado fundamenta-se em estudos sobre relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro e na teoria moscoviciana das representações sociais.

Universidade e relações étnico-raciais: a questão das cotas

Cursar uma universidade no Brasil é um privilégio para poucos, ainda mais para alunos que, durante a educação básica, frequentaram as salas de aula de instituições públicas. Instituições estas que, em sua maioria, não têm como meta educacional a aprovação de seus alunos no vestibular. Assim sendo, o privilégio do Ensino Superior tende a atingir mais os filhos das classes média e alta, que mesmo tendo condições econômicas para prosseguirem seus estudos em estabelecimentos particulares, ocupam as vagas das universidades públicas ditas de qualidade.

Percebe-se que o acesso de negros e brancos ao Ensino Superior possui grande discrepância. Portanto, temos uma realidade evidente de exclusão do negro no sistema educacional brasileiro, que pode ter como consequencia o seu desaparecimento no cenário profissional, que o exclui novamente devido à falta de escolaridade. Esse é um ciclo vicioso que os afros-descendentes têm enfrentado no país.

Mesmo cientes da situação desfavorável do negro em relação ao branco em nossa sociedade, muitas são as críticas contrárias às políticas de ações afirmativas, como é o caso das cotas para negros na universidade. Vários argumentos contrários às cotas partem de bases meritocráticas que ignoram o ponto de partida dos diferentes cidadãos que almejam uma vaga na universidade. Percorrendo o clássico histórico desses indivíduos, uns ditos detentores do mérito por passar no vestibular, e os outros sem mérito por entrar na universidade por meio das cotas, podemos perceber que: os primeiros tiveram o “mérito” de nascer em família com boas condições financeiras para

mantê-los em escola particular, proporcionando cursos e viagens que ampliassem os conhecimentos a fim de prepará-los ao vestibular, permitindo que ficassem exclusivamente estudando para serem aprovados. No segundo caso, ao contrário do anterior, os indivíduos são classificados sem mérito pelos que são contra as cotas. Eles são tão cidadãos quanto os outros, porém são pobres e estudaram em escola pública precária, precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite; e muitas vezes são o único da família, talvez o único da comunidade onde moram a fazer um curso superior.

Dessa forma, as ações afirmativas, como as cotas para negros na universidade, são medidas que têm como intuito minimizar esse distanciamento e viabilizar a melhoria da representatividade do negro nos diversos ramos profissionais e sociais na nossa sociedade. Segundo Munanga (2004, p. 52), críticas contra as cotas para negros no Brasil dizem que é impossível implementá-las porque é difícil definir quem é negro no país. Sendo assim, alunos brancos poderiam fraudar o seu ingresso na universidade afirmando uma falsa afro-descendência. Devido ao processo de mestiçagem, ocupariam, dessa forma, o lugar destinado às verdadeiras vítimas do racismo. O mesmo autor declara que os que advogam contra o sistema de cotas dizem que esse sistema poderia prejudicar a imagem do negro na sociedade, pois este seria apontado como aquele que só conseguiu chegar onde está devido às cotas. O autor responde argumentando: "ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de 400 anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania".

Outra alegação dos que são contrários às cotas é que o ingresso do negro cotista na universidade pública acarretaria a degradação da qualidade de ensino, porque eles não têm a mesma aquisição cultural dos alunos brancos. Munanga (2004, p.58) rebate dizendo que: "através de propostas de formação complementar os alunos vindos de escolas públicas poderão suprir possíveis defasagens". Assim, diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos negros cotistas, faz-se necessário viabilizar políticas educacionais complementares às cotas para que seja garantida a permanência desse aluno na universidade e, principalmente, a sua conclusão.

Outro argumento utilizado pelos que advogam contra as cotas é a alegação de que todos são iguais. Dessa forma, alguns defendem que não há necessidade de cotas para negros na universidade. Para justificarem, apoiam-se no princípio de igualdade constitucional e em estudos científicos geneticistas que afirmam a inexistência de raças.

É o que faz Kamel (2006, p.47) ao afirmar: "a crença em raças é apenas fruto da ignorância" (2006, p. 46) e, por sua vez, o "Movimento Negro tem revivido a questão da raça com o propósito de melhorar as condições de vida de grupos populacionais, e que essa iniciativa deve gerar uma situação que nunca vivemos: o ódio racial" (2006, p. 47).

Do ponto de vista científico, o conceito de raça não existe. Mas em circunstâncias concretas, o preconceito pode aparecer em várias situações: anúncios de empregos que, ao pedir como requisito "boa aparência", muitas vezes fazem alusão aos traços que remetem ao branco. Outra circunstância frequentemente naturalizada é quando ocorre uma *blitz* policial em que o suspeito é o negro, que passa a ser incriminado pelas características raciais ou étnicas. Nessas condições, o principio da igualdade garantida constitucionalmente, como citam as pessoas contrárias às cotas, desaparece frente à cruel realidade dos negros no Brasil.

Argumentações contrárias às cotas trazem, portanto, discussões polêmicas. Ser ou não ser a favor das cotas para negros na universidade? É neste contexto que os professores do Ensino Médio podem elaborar representações sociais a respeito do tema, eventualmente influenciados pelo conhecimento histórico e social sobre a realidade do negro no país, pelos meios de comunicação de massa e por instituições como as escolas, locais onde a questão está presente.

A abordagem das representações sociais

A pesquisa tem como referencial teórico-metodológico os estudos liderados por Serge Moscovici (1961, 1978, 2004), especificamente a Teoria das Representações Sociais (TRS). No âmbito da Psicologia Social, o autor tenta compreender o conhecimento como produto da interação e comunicação entre os indivíduos, ou seja, o conhecimento resulta de um mundo onde as pessoas se relacionam, interagem entre si. É desta interação, marcada por negociações, por pactos simbólicos, que podemos dizer que o conhecimento jamais é desinteressado, pelo contrário, é produto de um grupo específico de pessoas que compartilham interesses comuns.

A noção moscoviciana de representação social recusa a idéia de que grupos e pessoas estão sempre submetidos ao controle de uma ideologia dominante que encontra respaldo no Estado, na Igreja e na Escola. Para Moscovici (2004, p. 45), não há dúvida de que estes são *locus* ideologizantes que procuram instaurar na sociedade o modo de

pensar, de comportar, de comer, de trabalhar e etc. No entanto, os estudos de representação social vêm demonstrando que o que as pessoas dizem e pensam não pode ser reduzido à mera concepção de um reflexo da ideologia dominante, como se fossem receptores passivos. Para o autor, estas pessoas e grupos "pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam". O autor chama a atenção para o nosso cotidiano, sugerindo que locais como ruas, bares, escolas são também espaços de construção de conhecimento. Nesses contextos, as pessoas formulam e apreendem idéias espontâneas, sem vínculos com o discurso oficial, ressignificando assim seus valores e conceitos em um jogo marcado pela disputa do poder simbólico.

Uma das contribuições da TRS está em reconhecer no senso comum um saber, uma forma de conhecimento que se constrói a partir das interações e das práticas sociais, um corpo de conhecimento baseado em tradições compartilhadas. Porém, é enriquecido por aquilo que o indivíduo retém da sua experiência e vivência com o mundo. Assim, é por meio das representações que as pessoas procuram conhecer, interpretar, fazer-se entender e reconhecer, assim como também agir sobre o mundo (MOSCOVICI, 2004). É dentro deste referencial que pretendemos refletir sobre as representações sociais de professores do Ensino Médio sobre cotas para negros nas universidades.

Procedimentos Metodológicos

Optou-se pela abordagem qualitativa com utilização de entrevista semi-estruturada. A pesquisa de campo foi realizada com 11 professores do Ensino Médio das áreas de Matemática, Português, Geografia, Biologia, Artes, Educação Física, Filosofia, em uma escola da periferia de uma cidade do interior de São Paulo. A escolha da escola se deu pelo fato dela apresentar uma grande concentração de alunos negros que, em geral, têm pouca possibilidade de ingresso no Ensino Superior ou até mesmo de continuarem seus estudos em um curso técnico.

As entrevistas gravadas foram realizadas individualmente em local reservado, utilizando-se um roteiro flexível de questões que deveriam ser respondidas no decorrer da conversa. Posteriormente essas entrevistas foram transcritas literalmente, buscando-se ser fiel às pausas, risadas e gaguejos dos entrevistados, acreditando-se que tais fatos

possam demonstrar possíveis intenções de ocultar opiniões que não sejam socialmente aceitáveis.

Para analisar os dados optou-se pela *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 1995, p.44) e, dentre suas diversas técnicas, a *temática*. Segundo a mesma autora, a análise de conteúdo trabalha a palavra, tenta compreender tanto o sujeito como o ambiente em que ele está inserido num momento determinado. Visa assim "o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares".

Com esta fundamentação, num primeiro momento o material foi lido várias vezes, o que Bardin (1995) chama de "leitura flutuante". Em seguida as entrevistas foram organizadas em temas centrais, com categorias e subcategorias inferidas que permitiram propor um núcleo figurativo da representação social dos professores sobre cotas, o qual condensa os processos de objetivação e ancoragem.

Representações sociais sobre cotas: o mito da democracia racial

A análise de conteúdo temática permitiu a identificação de quatro temas-chave articulados: a) Professores e escola; b) Aluno; c) Relações Étnicas; d) Cotas[1].

Em relação ao tema "Professor e escola", entre as categorias analisadas uma delas indica falta de opção para trabalhar em outra unidade escolar e visão bastante desfavorável sobre o bairro:

> "[...] aqui nessa escola, foi que quando eu ingressei, eu ingressei em uma outra escola, aqui de (*nome da cidade*), e lá eu fiquei adida, e então a única escola que sobrava aula pra pegar aula era aqui. (P5[2]);

> "[...] bom ... o bairro em si, por ser um bairro populoso, e, ...ah..., ele é bem populoso, e a ..., classe que tem por opção morar neste bairro, é uma classe de nível C, D e E, eles carregam em estigma, um pouco pesado, quando se fala em (*nome do bairro*)[...] (P10).

---

[1] Inicialmente os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática. Para maior detalhamento e aproximação dos processos de objetivação e ancoragem, as entrevistas também foram analisadas pelo programa informático Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d´um Ensemble de Segments de Texte*). Posteriormente se realizou uma atividade de associação de palavras com os participantes, com base no Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM). Nesse texto será abordada somente a análise de conteúdo temática.

[2] Os participantes foram numerados de P1 a P11.

No conjunto das falas percebe-se que trabalhar nessa escola não é o desejável, assim como é negativo o olhar para as condições sócio-econômicas do bairro onde ela se encontra. Esse tipo de posicionamento pode influenciar o que pensam a respeito dos alunos, consequentemente suas representações sobre as cotas.

Em relação ao tema "Aluno", a categoria "término do Ensino Médio" foi quase unânime: dez dos 11 entrevistados foram claros em suas sentenças quando afirmaram que seus alunos estão fadados a continuarem na mesma situação em que se encontram. Alguns professores desqualificaram a educação pública, reconhecendo que este seria um dos motivos dos estudantes não continuarem os estudos.

> "[...] então, como a escola pública está hoje, eles não vão ter muitas perspectivas de estar entrando num curso superior ou numa universidade gratuita, vai ser um pouco difícil para eles, está sendo difícil para eles[...]".(P3)

> "[...] na estrutura que é hoje, não vejo grande saída, não. Acho que eles vão continuar no que tão. Sem perspectiva de futuro, sabe? [...]".(P9)

> "[...] sem nenhuma mudança, vai ser igual ao..., igual ao período que eles estão na escola, sem perspectivas, eles não tem sonhos, ele não têm vontade de sair desse mundo que eles vivem[...]". (P11)

Quanto ao tema "Relações Étnicas", foi abordado especialmente o preconceito contra os negros. Parte dos entrevistados relata não haver racismo na escola:

> "[...] não vejo racismo aqui [...]".(P11)

> "[...] acredito que não, porque... nesta escola a...uma boa ...boa parte, maioria são negros e outras raças também, mas todos aqui são tratados de maneira e de forma igual[...]".(P1)

> "[...] nesta escola não, eu não acredito, eu não vejo, pode até ser que tenha, mas eu nunca percebi[...]".(P8)

Uma das participantes diz que a discriminação na escola ocorre apenas contra os homossexuais, os mais pobres, os deficientes físicos, sendo que contra o negro não existe:

> "[...] Existe, de forma clara, quanto ao homossexualismo, existe contra o mais pobre, às vezes assim crianças que tem algum defeito físico, alguma coisa assim... eles costumam brincar é .... é uma brincadeira negra, mais .... de humor negro, mais assim .... tem... tem. Quanto ao negro não é[...]".(P2)

Foi comum encontrar nos discursos dos professores a negação do racismo na escola. Em contrapartida, quando questionados sobre o racismo na sociedade, os participantes não se contiveram. Além de declararem sua existência, às vezes narram algum fato por eles presenciados. Ou seja, o racismo está no "outro" e fora a escola:

> "[...] risos... na sociedade risos.... a gente vê através das piadinhas, que é uma maneira de você diminuir a raça, a maneira do negro ser tratado num banco, numa repartição pública, detalhes que a gente vê, o respeito, a atenção que é dada, é diferente[...]".(P11)

No que se refere ao tema "Cotas", embora a maioria não tenha conhecimento do que sejam ações afirmativas, dos 11 entrevistados, sete disseram ser contra cotas para negros na universidade, três são a favor de cotas para pobres e apenas um disse ser a favor de cotas para negros. Os exemplos a seguir ilustram cada um dos posicionamentos, respectivamente:

> "[...] infelizmente eu sou contra, eu gostaria de ser a favor, mas eu não posso concordar, como descendente eu iria me sentir humilhada se eu entrasse na universidade através das cotas, eu acho que a capacidade deveria ser medida pra todos[...]".(P8)

> "[...] SILÊNCIO... ah... eu não sei como te responder essa pergunta porque é... eu acho assim que, além dos negros tinha assim que ter pra outras especificações, entendeu? ... mas deveria existir de uma outra forma, eu não sei como explicar, mas eu acho que deveria ser de outra forma também [...]". (P7)

> "[...] num primeiro instante é bom, porém, só o fato das cotas, não resolve, junto tem que ser criado uma política de igualdade social, onde haja no futuro o fim das cotas e condições de disputa pelas vagas nas universidades de maneira igualitária [...]".(P11)

As representações dos entrevistados sobre cotas para negros na universidade trazem, em sua maioria, posicionamentos contrários a elas. Eles utilizam, para justifica-las, argumentações que vêm ao encontro de alegações meritocráticas que tendem a manter a situação atual dos negros.

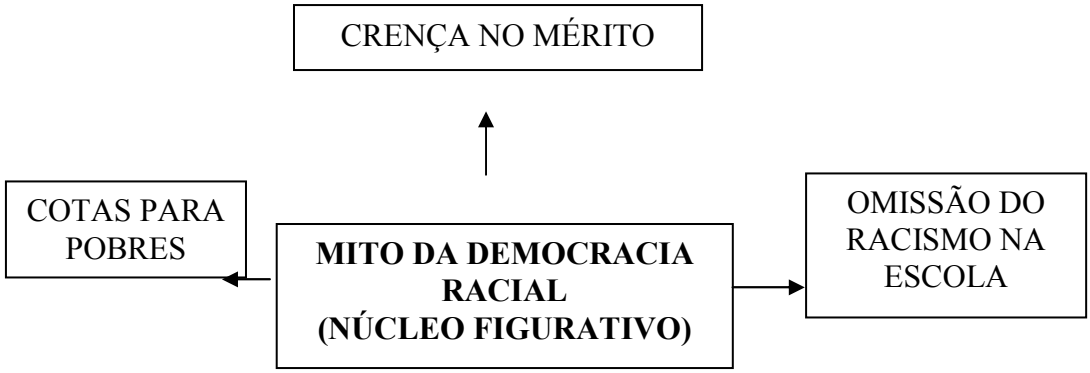
Após a análise de conteúdo temática foi retomada a TRS, particularmente sua abordagem processual: busca dos processos de objetivação e ancoragem. São estes dois processos que garantem aos sujeitos mecanismos de se apropriarem daquilo que não lhes é familiar, comum, de lidar com o diferente, com o estranho, uma vez que "não é

fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais" (MOSCOVICI, 2003, p.60).

A objetivação corresponde ao trabalho de figuração da representação social, trata-se de transformar algo abstrato em algo que exista no mundo real. É um exercício de materializar as abstrações, aquilo que está em nossa mente em algo palpável, tornar tangível o intangível. Ancorar é o mesmo que classificar e dar nome a alguma coisa. Todas aquelas coisas e idéias que não estão classificadas ou que não têm nomes não existem para nós. Para Moscovici (2003), é preciso dar o primeiro passo: colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria ou rotulá-lo.

Após muitas leituras das falas, idas e vindas entre análise e fundamentação teórica, identificamos como núcleo figurativo – elemento estável da representação, integrante da objetivação indissociada da ancoragem – o "mito da democracia racial". Os aspectos da crença no mito da democracia racial abrangem uma visão subestimada que os professores têm de seus alunos no que se refere às condições socioeconômicas e principalmente as cognitivas. A crença no mito da democracia racial referente às cotas para negros na universidade fica subentendida na fala dos participantes quando negam a existência da diferença entre negros e não-negros, negam a existência da discriminação racial na escola e como conseqüência se posicionam contrários às cotas.

Ao acreditar na democracia racial existente no âmbito escolar, o professor não reconhece a legitimidade de ações afirmativas, como a valorização da cultura negra no currículo e as cotas para negros na universidade. A subestimação do "outro" (negro), tornando-o invisível, pode passar a ser uma maneira de torná-lo inexistente ou até mesmo de aniquilá-lo. A Figura 1 ilustra a construção dessa análise:



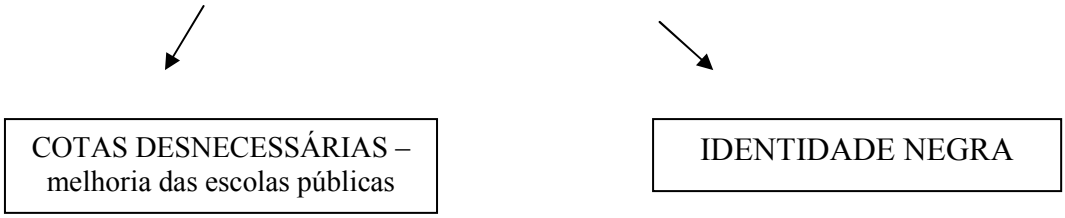


Figura 1: Núcleo Figurativo – Mito da democracia racial

Tendo como referência as idéias que circunscrevem o "mito da democracia racial", ou seja, o núcleo figurativo das representações sociais sobre cotas para negros do grupo pesquisado, obteve-se duas imagens articuladas, compondo assim, indícios do processo de objetivação: "invisibilidade do outro" e "igualdade". Estas imagens parecem se ancorar em construções sociais que, no Brasil, historicamente associam-se à discriminação e prejuízos causados aos negros, o que pressupõe necessidade de reparação. Assim, reconhecer o outro, conhecer as diferenças, as manifestações culturais e históricas da cultura negra tende a ser negado pelo grupo de professores, o que parece estar também enraizado na cultura do país desde que os primeiros africanos para cá vieram.

Dessa forma, as representações sociais elaboradas por estes participantes no contexto escolar podem estar associadas aos diversos significados, a idéias e valores que estão em constante modificação e constante busca de se ancorar. Ou seja, "transformar algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o comparar com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada" (MOSCOVICI, 2004, p. 61).

Assim, estudar a representação social dos professores nos permitiu compreender um pouco mais a relação existente entre professor-aluno e, principalmente, o sistema educacional do qual fazem parte. Segundo Hollanda, "a teoria das representações sociais traz contribuições significativas para a compreensão da construção e da consolidação dos conceitos compartilhados pelos sujeitos no contexto escolar" (2001, p.454). Trabalhos que abrangem a área educacional, particularmente a questão do

insucesso escolar, são de interesse das pesquisas sobre representações sociais e, segundo Alves-Mazzotti, estes estudos têm indicado que:

> (a) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso; (b) baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; (c) professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; (d) esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas, (e) os alunos de baixo rendimento tendem a atribuir o fracasso a causas internas (relacionadas a falta de aptidão ou de esforço), assumindo a responsabilidade pelo "fracasso"; (f) fracasso escolar continuado pode resultar em desamparo adquirido. (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 1).

Vê-se, assim, que a representação que o professor tem de seus alunos interfere tanto no desempenho educacional do mesmo como também na sua auto-estima e expectativa de prosseguir os estudos. Porque não dizer então que a representação social do professor em relação às cotas, conseqüentemente ao aluno negro, pode comprometer as relações étnicas e a formação da identidade desse aluno? Mudando suas representações, espera-se que o profissional da educação possa ter, de fato, uma preocupação social e um compromisso com a igualdade e a equidade na sociedade brasileira.

Algumas Considerações

A pesquisa permitiu perceber que os professores entrevistados possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na escola e na sociedade: não reconhecem a necessidade de cotas para negros na universidade e nem de outra ação afirmativa para negros, mesmo justificando essas ações como forma de recuperação de danos historicamente causados à população negra.

Os professores entrevistados trabalham numa escola em que seus alunos são em maioria negros, portanto, diretamente favorecidos com as ações afirmativas. Apontam nas entrevistas que, após terminarem o Ensino Médio, esses alunos estão condenados a continuar nas mesmas condições de miséria, não tendo perspectivas de prosseguir seus estudos. Porém, estes educadores são contrários às cotas, sendo assim, demonstraram falta de envolvimento com o tema, não reconhecendo a importância das ações

afirmativas para proporcionar melhores condições para os seus e tantos outros alunos negros de nosso país.

Alguns dos professores declararam que não há diferença entre o aluno negro e o aluno branco, e que a convivência na escola é "harmoniosa". Acreditam assim no mito da democracia racial, principalmente em se tratando do ambiente escolar. Os docentes admitem o preconceito e a discriminação na sociedade e confessam que conhecem pessoas preconceituosas, ou seja, sabem reconhecer uma situação caracterizada pelo racismo. Porém, jamais admitem que existam em suas escolas tais situações e muito menos que eles próprios sejam preconceituosos.

Admitir a existência do racismo é fundamental para se começar a concretizar mudanças na educação quanto às relações étnico-raciais. A qualificação dos profissionais da educação se torna imprescindível para que aprendam a lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pela discriminação, atuando de forma a melhor conduzir a interação entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Portanto, para revermos o problema racial no ambiente escolar, faz-se necessário um trabalho pedagógico realmente democrático, intencionado em construir e desenvolver uma consciência crítica e emancipadora em todos os envolvidos no processo educacional: professor, gestores educacionais, alunos e comunidade, a fim de que a escola possa se transformar em um "território de reconfiguração de identidades e de reconstrução de relações sociais, de semear a consciência política e histórica da diversidade, e de promover ações educativas de combate ao racismo e à discriminação" (SILVA, 2005, p.32).

Referências

BALBINO, Antônio Bernardino. **O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sócias da implementação das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRANDÃO, André. **Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa**. Monografia (Relatório). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ,

Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial do Governo Federal, Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL, **Lei de Cotas**. Lei Federal 73/99. Brasília, Congresso Nacional,1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal 10.639/2003. Brasília, Congresso Nacional, 2003.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. **Identidades e etnias na educação: a formação de professores do magistério em Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003

KAMEL, Ali. **Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LOPES, Dilmar Luiz. **Identidade Racial e Mobilidade Social: O Negro na Perspectiva do Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2000.

MANIFESTO CONTRA AS COTAS. Carta Pública ao Congresso Nacional. Todos os Direitos iguais na República Democrática. Rio de Janeiro, 30 de maio de 2006. Disponível <www.nacaomestica.org/abaixo_assinado contra_cotas.htm> Acessado em 06 de nov. de 2007.

MANIFESTO EM FAVOR da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial aos/às Deputados/as e Senadores/as do Congresso Brasileiro. Disponível em <http://www.alex.nasc.sites.uol.com.br/manifestopelascotas.htm> Brasília, 3 jun. 2006. Acessado em 4 nov. 2007.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Morais (orgs.). **Experiência e Representação Social***:* Questões Teóricas e Metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de Ações Afirmativas no Brasil***:* acesso da população negra ao ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, P.U.F., 1961.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais***:* Investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil***:* identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RAMOS, Carla. **Nem pobres nem tão negros: Um estudo de caso sobre alunos indeferidos no vestibular de 2004 da UERJ**. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2005.

REGUEIRA, Aparecida Tereza Rodrigues. **As fontes estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil: contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2004.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Anti-Racismo e Educação***:* O Projeto Político-Pedagógico das lideranças Negras de Uberlândia. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2000.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Etnias e Educação***:* Trajetórias de Formação de Professores frente à Complexidade das Relações Étnicas no Cotidiano Escolar. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

RODRIGUES, Carolina Cantarino. **Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento Negro no Cenário Brasileiro:** Embates e Contribuições a Política Educacional nas Décadas de 1980 e 1990. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete. SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças***:* montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papirus, 2005, p.27-54.

SILVA, Vera Lúcia Néri da. **Os Estereótipos Racistas nas Falas e Gestos de Educadoras Infantis**.Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2002.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros e Ação Afirmativa:** Relações Instituintes de Praticas Político-Ético-Pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2001.