UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mauro Torres Siqueira

**Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da
periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos
Modelos Organizadores do Pensamento**

São Paulo
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Mauro Torres Siqueira

**Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da
periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos
Modelos Organizadores do Pensamento**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

São Paulo
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
301.451
S618p | <p>Siqueira, Mauro Torres</p> <p>Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento / Mauro Torres Siqueira; orientação Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo: s.n., 2015.</p> <p>189 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Jovens 2. Preconceito racial 3. Emoções 4. Teoria dos modelos
I. Araújo, Ulisses Ferreira de, orient.</p> |
|------------------|---|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Mauro Torres Siqueira

Título: Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo:
um estudo a partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientador: Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

*A todos os jovens que experimentaram
ou experimentam situações de
preconceito em sua vida.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao professor Ulisses Ferreira de Araújo, que acolheu minha temática de pesquisa, confiou no meu desempenho enquanto pesquisador, me orientou quanto aos rumos do presente trabalho e me incentivou durante a jornada. Sem a sua compreensão e apoio não seria possível realizar este trabalho.

Quero agradecer aos alunos que participaram desta pesquisa, pelo tempo que me concederam e pela disposição em partilhar seus sentimentos, e pensamentos acerca do preconceito racial. Da mesma forma agradeço aos colegas professores que me ajudaram na coleta: Ana Carolina, Márcia e Priscila, muito obrigado.

Agradeço ao Prof. Dr. Mário Sérgio Vasconcelos e ao Profa. Dr. Gislene Aparecida dos Santos, pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes Araújo, pela leitura atenta do trabalho e pelas valiosas sugestões de adequação do texto.

Ao Prof. Dr. Lawrence Blum pela acolhida afável, pelas orientações compromissadas e pelos ensinamentos na realização das disciplinas, como também pela preocupação em contribuir na construção deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, pela bolsa parcial concedida a esta pesquisa.

À toda a equipe de funcionários da Pós-graduação da FEUSP, pela atenção e paciência.

Aos colegas e Coordenadoras do Programa de Formação de Professores, que me acompanharam durante o percurso do doutoramento, aconselhando-me e compartilhando os momentos de angústias, ansiedade bem como, de novas descobertas.

As minhas irmãs, Márcia e Marta companheiras de todas as horas, estiveram sempre ao meu lado, compreendendo minhas angústias, pela paciência e palavras de alento, incentivando-me a continuar firme nos meus propósitos.

Aos meus queridos pais Mariana e André, meus exemplos, que me inspiraram a força necessária nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos meus irmãos, Maria e Dinael pela paciência e compreensão em razão dos meus longos períodos de ausência, em que tive de me abster de nossos prazerosos momentos comuns.

À minha querida analista, cuja escuta atenta me ajudou nessa travessia, a manter-me focado na efetivação deste trabalho, que representa a realização de um sonho.

Aos meus amigos de todas as horas, Celso, Adriano, Dorvina e Reginaldo pelo apoio e amizade, como também pela interlocução e colaboração para que esta pesquisa se realizasse.

Aos meus amigos da FEUSP, Marilda, Glória, Sandra, Jany, Daniele, Priscila, Ricardo, Jany, Daniel, Luciana, Marianas, Emari, Marcos... A lista seria imensa se nomeasse todos. Agradeço pela ajuda em vários momentos. Tenho certeza que esta pesquisa seria impossível sem a contribuição de cada um desses. Tornaram a realização desse trabalho menos árdua e solitária.

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza...*

*Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido...*

*Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah Eu!
Usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!*

Ivan Lins

RESUMO

SIQUEIRA, M. T. *Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre os jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento.*

O racismo e a discriminação racial são fenômenos enraizados à realidade brasileira, com vários aspectos, os quais não podem ser ignorados ou negligenciados. A perspectiva afetiva, ligada a dimensão dos valores, sentimentos e pensamentos associados em uma situação de racismo são aspectos explorados neste trabalho, utilizando a Teoria de Modelos Organizadores do Pensamento. Os participantes da pesquisa foram alunos de escolas estaduais da capital do estado. O principal instrumento de coleta consistiu de uma situação-problema narrativa em duas versões, desenvolvidas a partir de pesquisa piloto realizada anteriormente com jovens sobre a temática racial. Foram apresentadas as versões do conflito, para dois grupos de trinta jovens, cada uma das versões acompanhada por um grupo de cinco perguntas respondidas após a leitura do conflito. O principal objetivo da pesquisa foi identificar os Modelos Organizadores do Pensamento construídos pelos participantes ao analisarem um conflito racial. Não foram estabelecidas categorias *a priori*, tendo em vista o resultado da pesquisa não ser previsível. A primeira das questões pós leitura do conflito arguia os sujeitos sobre o que pensou da situação. As outras questões investigavam que sentimentos tiveram o agressor/ vítima durante do incidente, o que faria o respondente se fosse colega dos dois envolvidos e, por fim, o que faria se estivesse no lugar de Arnaldo, o Professor. Com estas perguntas buscamos extrair os elementos abstraídos e retidos como significativos, os significados e relações e / ou implicações entre eles. Com isso chegamos a extração de seis modelos. No modelo 1, pacificação, as respostas agrupadas tiveram como implicação entre elementos abstraídos e significados atribuídos a reflexão sobre a inadequação do preconceito, com base no valor humano ou com base na legalidade. No modelo 2, agressão e revolta, a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos foi punir o agressor por seu comportamento preconceituoso. No modelo 3, frustração, a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos foi agressividade ou passividade, no caso do agressor e auto-punição no caso da vítima. No modelo 4, superioridade, a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos foi o sentimento de superioridade como mote para a atitude do agressor. No modelo 5, conflito de valores, a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos foi o conflito entre o valor respeito a propriedade e o valor respeito a pessoa. No modelo 6, Restrição de avanços sociais, a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos foi a de o preconceito ser um impedimento de progressos no sentido de uma sociedade da paz, melhor para todos. Esses achados nos permitiram melhor vislumbrar os afetos envolvidos em um conflito racial, que tem efeito não apenas sobre os jovens negros, mas também sobre os brancos, que constroem sua identidade a sobre égide da branquitude/negritude.

Palavras Chave: jovens, preconceito racial, sentimentos, teoria dos Modelos Organizadores do pensamento

ABSTRACT

SIQUEIRA, M. T. *Thoughts, feelings and prejudices among young people in the periphery of São Paulo: a study from the theory of Organizing Models of Thought.*

Racism and racial discrimination are rooted phenomena to the Brazilian reality, with multiple aspects, which cannot be ignored or neglected. The affective perspective, linked to values, feelings and thoughts associated with a situation of racism dimension are aspects explored in this work by using the Theory of Organizing Models of Thought. The Survey participants were students of state schools in the state capital. The main collection instrument consisted of a problem situation narrative in two versions, developed from previously conducted pilot study with young people about racial themes. Versions of the conflict were presented to two group of thirty young people, each version accompanied by a group of five questions to answer after reading the conflict. The main objective of the research was identify the feelings/thoughts that emerge from the speeches of adolescents in resolving a racial conflict and subsequently identify the Organizers Models of Thought were applied when they analyze the conflict. Not *a priori* categories have been established, in view of the search result could not be anticipated. The first issue questioned what the subject thought about the situation, i.e. a position on the conflict. The other questions were the following content - feelings that had the first and second characters before the incident, what would do if a colleague of the two involved and what room would if you were in place of Arnaldo, the teacher. With these questions, we seek to extract the elements abstracted and retained as significant, their meanings and relationships and / or implications between them, reaching the extraction of several models before each instrument. So far, we have identified six models. In model 1, peacemaking, grouped answers has the implication between the abstracted elements and meanings attributed to reflection on the inadequacy of prejudice either based on human value or based on the law. In model 2, aggression and anger, the implication between the abstracted elements and meanings was punishing the offender for his biased behavior. In model 3, frustration, the implication between the abstracted elements and meanings was aggression or passivity, where the abuser and self-punishment if the victim. In model 4, superiority, the implication between the abstracted elements and assigned meanings was the feeling of superiority as a motto for the attitude of the offender. In model 5, conflict of values, the implication between the abstracted elements and meanings was the conflict between the value about the property and the value about the person. In model 6, Restraining social advances, the implication between the abstracted elements and assigned meanings was that prejudice be an impediment to progress towards a society of peace, the better for everyone. These findings have allowed us to better glimpse the affections involved in a racial conflict, which has an effect not only on young blacks, but also about the whites, who build their identity on the aegis of whiteness/blackness.

Keywords: young, racial prejudice, feelings, theory models organizers thought

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 –	Núcleo central dos elementos e significados	118
Tabela 2 –	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo1	122
Tabela3 –	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo2	125
Tabela 4 –	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 3	128
Tabela 5 –	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 4	131
Tabela 6 –	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 5	133
Tabela 7–	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 6	134

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1	Evolução histórica da compreensão do preconceito.	49
Quadro 2	Aspectos integradores da Causalidade do Preconceito.	50
Quadro 3	Versão 1 do conflito	113
Quadro 4	Versão 2 do conflito	113
Quadro 5	Denominação das personagens do conflito	117
Quadro 6	Núcleo central dos elementos.	118
Quadro 7-	Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos e submodelos	137
Quadro 8 –	Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos e submodelos em relação a sua cor	139
Quadro 9 –	Sentimentos aflorados na situação	146
Quadro 10 –	Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos em relação ao professor.	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Submodelo 1A	123
Figura 2 –	Submodelo 1B	124
Figura 3 –	Submodelo 2A	126
Figura 4 –	Submodelo 2B	127
Figura 5 –	Submodelo 3A	129
Figura 6 –	Submodelo 3B	130
Figura 7 –	Modelo 4	131
Figura 8 –	Modelo 5	134
Figura 9 –	Modelo 6	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de participantes da pesquisa, por sexo	107
Gráfico 2	Porcentagem referente à auto identificação dos participantes, com relação à sua cor ou raça.	107
Gráfico 3	Distribuição da porcentagem de participantes, por idade	108
Gráfico 4	Distribuição dos participantes de acordo com a série que estuda	108
Gráfico 5	Situação dos participantes quanto ao trabalho (em porcentagem	109
Gráfico 6	Situação dos participantes quanto à habitação.	109
Gráfico 7	Situação de renda dos participantes quanto à renda familiar	110
Gráfico 8	Nível de escolaridade ds pais dos participantes, em porcentagem	110
Gráfico 9	Escolaridade das mães dos participantes	111
Gráfico 10	Distribuição dos participantes em cada modelo	138
Gráfico 11	Sentimentos da vítima/ Número dos sujeitos que fizeram menção dos mesmos	142
Gráfico 12	Sentimentos do agressor / Número de sujeitos que fizeram menção aos mesmos.	143
Gráfico 13	Sentimentos do agressor de acordo com os sujeitos brancos	144
Gráfico 14	Sentimentos da vítima de acordo com os sujeitos negros	144
Gráfico 15	Sentimentos do agressor de acordo com os sujeitos negros	145
Gráfico 16	Sentimentos do agressor de acordo com os sujeitos brancos	145
Gráfico 17	Frequência de sentimentos apresentados na situação 1	149
Gráfico 18	Frequência de sentimentos apresentados na situação 2	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I – QUADRO TEÓRICO.....	26
CAPÍTULO 1 - RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO	27
1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS	27
1.2 RAÇA E ETNIA	28
1.3- RACISMO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL	31
1.4 O PRECONCEITO.....	34
1.4.1 Preconceito racial.....	34
1.4.2 Teorias que destacam aspectos intra e interpessoais do preconceito	38
1.4.3 História e organização das teorias sobre os preconceitos-intergrupais	40
1.4.4 Modelos atuais para a análise do racismo moderno, aversivo, ambivalente e cordial..	47
1.4.5 O Racismo Ambivalente	51
1.4.6 O Racismo Aversivo	52
1.4.7- O Racismo Cordial	54
1.4.8 O preconceito como contravalor e funcionamento psicológico.....	55
CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E QUESTÃO RACIAL	60
2.1 PENSAR A JUVENTUDE	60
2.2 A CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA JUVENTUDE	60
2.3 A CATEGORIA JUVENTUDE NO BRASIL E A QUESTÃO RACIAL.....	63
CAPÍTULO 3 - A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	67
3.1 A TEORIA DA COMPLEXIDADE.....	67
3.2 OS MODELOS MENTAIS	70
3.3 A TEORIA PIAGETIANA	72
3.4 A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	74
PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	79
CAPÍTULO 4 - PLANO DE INVESTIGAÇÃO.....	80
4.1 PROBLEMA DA PESQUISA E OBJETIVOS	80

4.2 A CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA	80
4.3 PARTICIPANTES	83
4.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	88
4.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	89
 CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS E ANÁLISE DOS	
ELEMENTOS.....	91
 5.1 PRIMEIRA APRESENTAÇÃO DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	
ELABORADOS NAS DIFERENTES SITUAÇÕES	95
<i>5.1.1 Modelo 1 – Pacificação.....</i>	<i>95</i>
<i>5.1.2 Modelo 2 – Agressão e revolta</i>	<i>98</i>
<i>5.1.3 Modelo 3 - Frustração</i>	<i>100</i>
<i>5.1.4 Modelo 4 – Superioridade</i>	<i>103</i>
<i>5.1.5 Modelo 5- Conflito de valores</i>	<i>104</i>
<i>5.1.6 Modelo 6 - Restrição de Avanços sociais.....</i>	<i>106</i>
 CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	108
6.1. DISTRIBUIÇÃO DOS (AS) PARTICIPANTES NOS MODELOS IDENTIFICADOS	108
6.2 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA NOS MODELOS E SUBMODELOS EM	
RELAÇÃO A SUA COR (PRETA, PARDA E BRANCA)	109
6.3 ANÁLISE INICIAL DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO	110
6.4 APRESENTAÇÃO DA COMPREENSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE OS	
SENTIMENTOS DA PRIMEIRA E DA SEGUNDA PERSONAGENS DO CONFLITO	112
<i>6.4.2 Análise dos sentimentos tendo em consideração a situação 1 e 2.....</i>	<i>118</i>
<i>6.4.3 O sentimento de simpatia</i>	<i>120</i>
6.5 O PAPEL DO PROFESSOR NA RESOLUÇÃO DO CONFLITO	120
6.6- REFLEXÃO DOS RESULTADOS A LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO DO PRECONCEITO ...	122
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
 BIBLIOGRAFIA	132
 ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

A definição do tema desta pesquisa origina-se de nossa experiência pessoal, profissional na área de educação, e como sujeito de relações dentro de uma sociedade com múltiplas contradições. Dentre elas, estão o racismo e a discriminação racial contra negro¹. Ambos são fenômenos arraigados à realidade brasileira, com diversas facetas, as quais não podem ser desprezadas ou negligenciadas. Assim iniciaremos esse trabalho por situar a questão do negro como ponto que afeta a todos, como tem mostrado as pesquisas sobre a branquitude e a negritude.

O racismo e o preconceito produzem efeitos tanto na identidade da pessoa negra quanto da branca, o que demonstra ser esse fenômeno motivo de preocupação e atenção para ambas as partes. Entendendo a abrangência dessa preocupação, neste trabalho enfocamos as relações entre brancos e negros, no que tange o racismo. Nesse sentido, os estudos sobre negritude e branquitude, discutem bem os efeitos produzidos nas identidades dessas pessoas. Dentre eles, destacamos os realizados por Munanga (1986) e Hall (2003). Ambos compartilham a ideia de que a *negritude* está densamente imbricada na escravidão, na colonização e na diáspora de povos negro-africanos. A acepção do termo remete à violência dos cativos do regime escravocrata e às hierarquizações sociais e culturais das ideologias do colonialismo.

Conforme assinala Munanga (1986), a expressão ‘negro’ abrange diversos povos e identidades, como os negros e negroides indianos, papuas e australianos autóctones. No entanto, é com referência à África negra e suas populações que se afirma a ideia de *negritude*.

Mesmo considerando que há um legado histórico-geográfico que assinala especificidades e singularidades à dispersão de negros e negras pelo planeta, a *negritude* de matriz africana possui um caráter universal que a torna una. Apesar de marcadamente distinta entre os povos, em termos políticos, sociais, culturais, econômicos, e geográficos, constitui-se por uma identidade diaspórica em terras estrangeiras, com posicionamentos sociais que dispõem negros e negras das Américas e da Europa em movimentos reivindicativos de ressignificação de seus lugares sociais (HALL, 2003).

¹ Nesse trabalho ao nos referirmos aos negros, estamos nos referindo aos sujeitos categorizados como pretos e pardos pelo IBGE. Optamos por essa terminologia por ser politicamente correta, dada a sua ampla aceitação pelos movimentos sociais negros, que resignificaram o termo, carregando-o positivamente em detrimento de termos empregados popularmente no sentido pejorativo como preto e crioulo. O termo negro também é adotado no mesmo sentido no Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010), para designar pretos e pardos.

Como assinala Munanga (1986), o conceito de *negritude* foi cunhado para designar um movimento contra as práticas de racismo e de inferiorização dos sujeitos marcados por ela, estando sua origem vinculada a intelectuais negros e negras. Esse movimento emergiu nos anos de 1930, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, difundindo-se, depois, para outras partes do mundo também marcadas por conflitos étnico-raciais.

Em sua origem, buscava-se associar o conceito de *negritude* a uma perspectiva positiva, em oposição àquela imposta pelos ideais da branquidão, que desqualificavam o negro e, há séculos, impunham padrões universais de beleza, de intelectualidade e de refinamento social. Com a requalificação da noção de *negritude*, pretendia-se estabelecer uma ressignificação das práticas que desprivilegiavam negros na ordem social de diversos países.

Identificando os eventos que mitificavam e degradavam a imagem do negro, o objetivo político do conceito de *negritude* tem sido, desde então, o de requalificar os vieses despossuídos de positividade da identidade negra. O conteúdo de *negritude* busca ainda combater o ranço colonial que mantém hierarquizações sociais, orientando novas versões do colonialismo, calcadas em práticas capitalistas reificadoras de sujeitos e de coletividades negras.

A noção de *negritude* objetiva, assim, estabelecer novos modos de relacionamento entre indivíduos e grupos com distintas marcas étnico-raciais, defendendo formas de organização social menos desiguais de acesso a bens materiais e simbólicos para todos os cidadãos e cidadãs.

Retomando o contexto em que o conceito de *negritude* foi elaborado, pretendemos dar a ver, de maneira mais clara, seu significado. Para tanto, recorreremos ao trabalho de Souza (1983), no qual a autora esclarece o teor negativo que fora associado a esse conceito. Lembra que o negro não era considerado humano, perspectiva adotada a partir das ideologias da cor e do corpo de corte colonialistas. Trata-se do ideal de branquidão, imposto a negros e não negros.

Tendo em vista essa perspectiva, não é de se estranhar a corrente identificação dos sujeitos brancos à condição letrada, elitista, racional, aristocrática; enquanto ao negro se convencionou destinar adjetivações de feiura, sujeira, irracionalidade, exotismo, emocionalidade e, ainda, a condição de superpotente para o trabalho braçal e para o sexo.

Como consequência da visão dualista que acabamos de descrever, pode-se entender o fato de sujeitos negros terem passado por brancos como uma das maneiras encontradas para se aproximarem das possibilidades de reconhecer em seu corpo o prazer e o amor próprio (SOUZA, 1983).

Ainda na obra de Souza (1983), encontramos aparato no prefácio de Jurandir Freire Costa, o qual salienta a violência presente nas ideologias da cor e do corpo de origem colonialistas. Essa violência ininterrupta buscava destruir a positividade da identidade do negro, afrontando-a com um Ideal de Ego², o do branco que, segundo o imaginário coletivo, teria características biológicas e psíquicas mais elevadas. Façamos uma breve explanação quanto ao que caracteriza a branquitude e suas consequências para os negros.

Entendida como um ideal, a branquitude define, ao mesmo tempo, aquilo que é adequado e aceitável para o homem e a mulher e aquilo que lhes é estranho e proibido. Torna-se, desse modo, uma fetichização que leva a pessoa negra ao desejo do embranquecimento, considerando suas características fenotípicas e elementos do comportamento. Como consequência, o negro passa a desejar a extinção de sua própria raça, reproduzindo-se com indivíduos brancos, já que não lhe é confortável nenhuma marca que denuncie sua pertença à negritude.

Como a branquitude transcende o corpo branco, os negros buscam alcançar sinais exteriores dessa condição de branco. De acordo com Munanga (1986), há no negro um desejo de distanciar-se de tudo aquilo que o liga a sua cor, “[...] o continente, os países, as instituições, o corpo, a arte, etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência” (p. 21). A alardeada superioridade branca na arte, na estética, na moral – representada pela bondade, justiça e retidão –, na ciência, na beleza seriam, como destaca Jurandir Freire Costa (1983), muito mais atraentes para o sujeito negro.

Retomando o conceito de *negritude*, interessa-nos discorrer a respeito dos significados que ele pode assumir. Para tanto, voltamos ao estudo de Souza (1983). Nele, a autora não se restringiu a pesquisar as feridas que desqualificam o negro, também investigou a ressignificação pela qual passa a subalternização do negro.

Para ela, “uma das formas de exercer a autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo” (p. 17). Nesse horizonte, podemos inscrever o termo *negritude*, como tendo interfaces nos meios acadêmico, estético, conceitual, simbólico e material. Ao considerar tais interfaces, e no intento de rever o discurso sobre o negro, intelectuais de diversas áreas, poetas, historiadores, etnólogos, filósofos, geógrafos, têm se esforçado para ressignificar o

2 Segundo Neusa Santos Souza, o Ideal do Ego é uma denominação psicanalítica que indica a necessidade de existência de “um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir um modelo ideal, perfeito ou quase. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja através de uma mediação: a idealização dos pais, substitutos e ideais coletivos”. A autora indica ainda que o Ideal do Ego pertence ao domínio do simbólico e é a instância que estrutura o sujeito psíquico (Cf. SOUZA, 1983, p. 33).

conceito de *negritude* por meio de uma valorização da memória de povos negros, de modo a elaborar novos sentidos e conteúdo para a *negritude*.

Para que novos sentidos possam ser dados, caberia, antes, compreender a condição do negro, explicitada, na obra de Souza (1983), da seguinte maneira:

[...] no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide é compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro, não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (p. 77)

Os estudos questionando a subinclusão ou não inclusão dos sujeitos das terras estrangeiras no conteúdo do *mainstream* do pensamento iniciaram-se a partir das duas últimas décadas do século XX. São parte do movimento de ressignificação dos conteúdos pelo viés da *negritude*.

Esses novos estudos se inscreveram no contexto dos estudos pós-estruturalistas e pós-coloniais, os quais inseriram, no meio acadêmico, preocupações ligadas à estruturação do capitalismo, colocando em pauta aspectos da vida na sociedade capitalista e a discussão de temas como diferenças sexuais, raciais, étnicas e culturais. Estabeleceram, para isso, um diálogo com autores marxistas menos ortodoxos, como Gramsci e Althusser, para questionar o papel do capitalismo hegemônico na eliminação das possibilidades de contestação à produção dos sujeitos. Trouxeram, assim, contribuições significativas para a definição do conceito político de *negritude* (HALL, 2003).

A grande contribuição dos estudos pós-coloniais, segundo Percy Hintzen (2007), foi o estabelecimento de uma identidade diaspórica. Diferente da identidade nacional, essa nova identidade funda-se na cidadania cultural, instituída a partir de memórias de mudanças de fronteiras locais e nacionais de sujeitos subincluídos e não incluídos em terras nas quais foram destinados a serem subordinados na construção desses países.

A base da imaginação diaspórica está nas políticas culturais de lugar e de geografias de localização social, em contraponto aos imaginários nacionalistas que reservam a alguns poucos o *status* de incluídos. Desse modo, a identidade diaspórica se afirma como uma resposta de grupos desfavorecidos socialmente à exclusão da possibilidade de usufruírem de bens materiais e simbólicos. A sustentação dessa identidade está na relação entre *raça*,

território e pertencimento. A ideia de terra natal dá unicidade à imaginação diaspórica, mas a origem comum gera também uma concepção de pertencimento a uma *raça*, uma etnicidade.

Embora não haja uma África, Ásia, América ou Arábia para onde possam retornar os sujeitos desterritorializados, em diáspora ou despatriados, a partir da crença subjetiva daquela existência conseguem elaborar uma pertença, que sustenta a construção do sentimento de familiaridade racial (HINTZEN, 2007). Talvez seja essa crença a responsável por sedimentar a matéria dos sentimentos de solidariedade, tornando possíveis as políticas de diferenças que constituem um fator de unidade, o qual ultrapassa fronteiras diversas (MUNANGA, 1986).

No que se refere aos estudos sobre branquitude, iniciaram-se nos Estados Unidos, nos anos de 1990. Firmaram-se, primeiramente, nos países de língua inglesa, nas áreas de História, Ciências Sociais, Literatura, Educação e Comunicação. Posicionando o olhar das bordas para o centro, tem construído o percurso de instituição da identidade branca (STEYN, 2004, p. 121).

O *mainstream* dos pesquisadores nessa área tende a localizar a própria década de 1990 como o período de maior crescimento de pesquisas a esse respeito. Os proponentes desses estudos foram autores brancos norte-americanos, destacadamente Dyer (1988), Roediger (1991), Frankenberg (1993), Allen (1994) e Giroux, (1999).

No que se refere à problematização da identidade racial branca, é apontada por Garner (2007) e Cardoso (2010) como tendo seu pioneirismo marcado por W. E. B. Du Bois³ e Frantz Fanon⁴, os quais já abordavam uma crença de superioridade dessa raça. Eis um dos modos como o conceito de branquitude pode ser entendido.

Para além da genealogia da branquitude, cabe dizer que sua constituição, bem como a de outras identidades raciais, remete ao contexto da dominação colonial europeia. Dessa forma, não pode ser entendida sem considerar a supremacia branca no âmbito global e as relações de poder que deram origem a essa supremacia (FRANKENBERG, 1993; HARRIS, 1993; STEYN 2004, entre outros).

Os autores supracitados adotam uma concepção segundo a qual ser branco é uma construção social, e não como característica intrínseca, essencial. Essa concepção viabiliza uma identidade não marcada, não visibilizada, possibilitando explorar seus mecanismos de constituição e conservação (AHMED, 2004). Na perspectiva adotada por esses autores, pode-

³ DU BOIS, W. E. B. *Black Reconstruction in the United States*. New York: 1977 [1935].

⁴ FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Tradução Alexandre Pomar, Porto: Edição A. Ferreira, s/d [1952].

se encontrar distintos significados identitários, separados em quatro categorias por Garner (2007).

1) *Ideia de branquitude como terror e supremacia*. Essa concepção se concentra nas relações de poder e de dominação social, não se atendo a aspectos individuais. Entende a identidade como sinônimo de poder e visibilidade. Ultrapassa, assim, o paradigma identitário e busca compreender como as sociedades multirraciais modernas favoreceram, estrutural e simbolicamente, os indivíduos marcados como brancos.

Nesse sentido, Harris (1993) assinala a branquitude como tendo a mesma natureza que a propriedade privada, pois ambas partilham de um mesmo núcleo conceitual, a saber, o direito de excluir. Ainda segundo o autor, esse sentido de propriedade é de três naturezas: propriedade dos corpos, das terras e das expectativas sociais. Sendo assim, a branquitude funcionaria como privilégio racial, um tipo de *status*, com privilégios públicos e privados, estabelecendo a supremacia branca e a dominação de outros grupos raciais (HARRIS, 1993).

Essa dominação engendra a perspectiva da branquitude como terror, criada graças à maneira como a supremacia branca se consolidou na sociedade ocidental por meio de seis dimensões: jurídico-política, econômica, cultural, cognitivo-avaliativa, somática e metafísica (MILLS, 2003 *apud* GARNER, 2007, p. 24).

As distintas facetas satisfazem diferentes táticas sociais, tais como a obstacularização do acesso; a produção e acúmulo de riquezas a grupos raciais subordinados; a criação de leis de segregação racial; a aceitação ou rejeição de aspectos dos povos dominados; a aceitação da experiência de brancos e de conhecimentos produzidos por estes como o padrão universal; as inferências a partir da aparência física branca das capacidades intelectuais, psicológicas e sociais; e a elaboração da ideia de humanidade tendo como referência o branco. Essas práticas se inserem no que Mills (2003) denominou como “contrato racial”, sistema circunscrito aos racialmente semelhantes, sustentado pela violência racial, que garante prerrogativas aos cidadãos brancos e mantém a sujeição de não brancos.

2) *Ideia de branquitude como um tipo de ausência* (GARNER, 2007). Nessa concepção, a branquitude se constituiria como invisibilidade, a partir do uso da estigmatização para assinalar grupos raciais subalternos. Constituiria, assim, um espaço vazio, condicionado às elaborações que faz a respeito de seus outros raciais, definindo-se por seus reflexos nesses outros (GARNER, 2007, p. 43).

Essa ideia foi reforçada em estudos que tinham como principal objeto de estudo entrevistas com pessoas brancas, nas quais os entrevistados falavam sobre sua condição racial por meio de subterfúgios ou de descrições sobre negros. Essa atitude era entendida como sinal

de que, ao discorrer sobre outros grupos raciais, os entrevistados se remetiam a características que não se aplicavam a eles mesmos (por exemplo, FRANKENBERG, 1993; McINTYRE, 1997).

Diante dessa ideia, Garner (2007) propõe dissolver a contradição visível/invisível da branquitude com o uso do termo “não-marcado”, para designar práticas cujos efeitos são observáveis, mas não racialmente passíveis de serem localizados. Dando continuidade a essa formulação, Frankenberg (2004) acrescenta a ideia de que apenas em situações nas quais a branquitude chega à hegemonia, avizinha-se da invisibilidade, convertendo suas práticas assinaladas em neutras, nacionais, ou mesmo, universais.

3) *Ideia de branquitude como conjunto de valores, normas e capital cultural.* Nesse sentido, Garner (2007) salienta a associação identitária branca a valores como civilidade, trabalho, generosidade, racionalidade, cristandade, família, ordem, tradição, ou seja, valores considerados positivos pela sociedade ocidental. Essas benesses não materiais permitiriam aos próprios brancos tomar a branquitude por uma prerrogativa pública e psicológica, cobiçada por pessoas que estão fora dela.

4) *Ideia de branquitude como hierarquia contingente.* Nesse viés, Wray (2006), pesquisando diferenciações dentro de grupos brancos, identificou os significados de *White trash*⁵, expressão usada para designar brancos pobres. Sua pesquisa mostra como o surgimento da expressão influenciou as concepções de homens brancos serem ricos, entre os pobres, os quais, supostamente, ameaçavam seu *status* preeminente.

O autor verificou que, apesar de brancos pobres pertencerem ao mesmo grupo racial que brancos da elite, eram tidos como detentores de uma brancura de segunda categoria, por vezes, semelhante ao patamar social de negros. Essa hierarquia interna dentro da branquitude desafiaria a consistência da maneira como essa identidade vem sendo pensada, desconsiderando um grupo relevante de pessoas, os brancos pobres.

Para Wray (2006), a branquitude seria classificada não apenas por classe social, mas também pelo gênero, problematizando a ideia de uma branquitude homogênea: a “afirmação de que a branquitude é um lugar fixo, ou monolítico de vantagens raciais de conforto uniforme, é insustentável do ponto de vista histórico” (WRAY, 2004, p. 354).

No que se refere às concepções de branquitude, o levantamento feito por Garner (2007) indica que, para ser imediatamente aceito, social e culturalmente, como branco, não

⁵ Literalmente “lixo branco”. No Brasil, a expressão foi traduzida por “ralé branca”. Cf. WRAY, M. Pondo “a ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade**. Rio de Janeiro, Garamond, 2004, p. 339-361.

basta ser fenotipicamente branco. Cor e *raça* nem sempre são critérios coincidentes na percepção do *status* racial dos sujeitos. Ser branco significa, portanto, uma condição que estaria para além da cor da pele; envolve também aspectos culturais e valores. Haveria então indivíduos e grupos que estariam entre a branquitude e outras identidades raciais – não ocupariam o espaço nem de negros ou de latinos, nem da branquitude.

As quatro concepções apresentadas por Garner (2007) podem ser compreendidas como complementares e, não necessariamente, como excludentes. Em razão dessa multiplicidade de concepções, o autor propõe pensarmos a branquitude, sobretudo, como mais um instrumento analítico nos estudos sobre racismo, e não exatamente, como uma categoria bem demarcada de estudo. Nesse sentido, sua abordagem seria variável conforme o enfoque do estudo e as necessidades do trabalho. Vale ressaltar que esses estudos ligados à branquitude têm um compromisso antirracista engajado com outras formas de conhecimento, não relacionadas às hierarquias raciais (WRAY, 2004).

No contexto brasileiro, um dos primeiros estudos a fazer referência à branquitude foi a obra de Guerreiro Ramos, a *Introdução Crítica a sociologia brasileira*. O autor dedicou dois capítulos de seu livro a tratar a respeito situação do negro no Brasil. Com o apoio da literatura sócio antropológica, entrou no campo de estudos da branquitude – a representação do branco como forma universal de humanidade –, ao destacar os estudos sobre negros feitos por brancos no norte e no nordeste do país. Tais estudos foram apresentados pelo autor como “[...] sintoma de uma patologia branca da sociedade brasileira” (apud SOVIK, 2004, p. 366). O negro teria passado por um processo de *espoliação psicológica na afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação da estética da cor negra* (p. 367).

Ao analisar as obras de autores brasileiros clássicos – como Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Arthur Ramos, Thales de Azevedo, Sylvio Romero – Ramos (1957) os classificou como sendo de protesto. Para o autor, ao escreverem sobre o negro, esses pensadores estavam protestando por sua brancura e renegando sua condição não genuína de branco. A aceção desse termo *protesto*, usada por Ramos (1957), é, segundo Sovik (2004), uma herança da psicologia adleriana, e

[...] surge quando um sentimento de inferioridade convive com um desejo de superioridade. A patologia-protesto consiste no ‘branco’, que não é branco segundo critérios europeus, afirmar-se por duas vias: lembrando ansiosamente seus antepassados europeus e estudando o negro, ao lado de quem sua brancura é ressaltada (SOVIK, 2004, p. 367).

A grande guinada dos estudos sobre o negro, provocada pelo trabalho de Ramos, foi o deslocamento do olhar da biologia/genética, para o da imagem, representação (SOVIK, 2004). A brancura era tida como elemento da estética social, mas o que se via amplamente na sociedade brasileira era uma camada de origem negra (RAMOS, 1957). Tinha-se então não apenas um problema racial, mas sim um problema de nacionalidade: “quem quer ser brasileiro? Como o negro brasileiro se representa e é representado? Como o branco brasileiro se representa e é representado?” (BENTO, 2007, p. 52).

Apesar de reconhecer a importância da obra de Guerreiro Ramos, Sovik (2004) faz uma crítica a ela. A autora defende que faltou, ao texto de Ramos, o questionamento dos valores que embasavam o desprezo do olhar europeu que escrevia sobre a degenerescência do mestiço brasileiro. Ademais, Ramos considerava que a escravidão seria esquecida e que o negro seria integrado à sociedade. Hoje, porém, cinquenta anos após a publicação do texto de Ramos, podemos verificar não muitas mudanças na situação do negro.

Com os aspectos até aqui apresentados com relação à formação dos conceitos de negritude e branquitude em vista, percebemos que a temática das relações raciais necessita ainda de muita discussão para ser compreendida. Embora o presente trabalho não pretenda se dedicar aos dois conceitos já apresentados, entendemos que eles estão imbricados nas identidades das pessoas e, portanto, marcam a amplitude da temática racial, que deve ser considerada por todos que estudam e pensam a sociedade nos seus diversos aspectos.

Aqui, a questão racial é abordada em suas feições afetivas. Interessam-nos aspectos tais como valores, sentimentos e pensamentos associados a uma situação de racismo. São aspectos que têm sido pouco discutidos e que consideramos serem uma dimensão importante a ser abordada. Eles serão explorados nesse trabalho por meio da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Vale ressaltar que as perspectivas teóricas que envolvem a pesquisa serão abordadas e discutidas mais detidamente ao longo desta tese, dividida em seis capítulos que passamos a descrever.

O primeiro capítulo faz uma revisão bibliográfica dos estudos sobre preconceito e discute as noções de raça e racismo, além de aspectos teóricos da constituição do preconceito, visto que o presente estudo investiga o tema do preconceito racial. Dá destaque ao trabalho de Bouças (2011), única autora que encontramos em nossa pesquisa bibliográfica que aborda a violência moral do racismo calcada em aspectos afetivos. Em seu estudo, a autora identificou como adolescentes do 9º ano do ensino fundamental organizam o pensamento diante de uma situação de conflito onde esse tipo de violência é manifesto.

No segundo capítulo, apresentamos a juventude – enquanto categoria psicossociológica – e a adolescência – enquanto categoria psicológica e biológica. Ambas referem-se a períodos complementares e coincidentes, visto que a adolescência se inicia aos 12 anos e termina aos 18 anos (BRASIL, 1990) e juventude estende-se dos 15 aos 29 anos (BRASIL, 2013). A juventude é aqui entendida como uma construção social, com múltiplos fluxos, devires e diferenças. Nessa esteira de diversidade, apresenta-se a questão racial, um conflito a mais que os jovens negros devem elaborar na construção da sua identidade.

No terceiro capítulo, fazemos considerações sobre a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, fundamental para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Ela explora o funcionamento da cognição, em sua dupla composição, do ponto de vista das estruturas e conteúdos. Os resultados das interpretações que o sujeito realiza dos fatos ou dos objetos perceptíveis são os elementos de um modelo organizador. Esses elementos são o produto de uma atividade interpretativa feita pelo próprio sujeito sobre a realidade, que tem sua origem: a) nas abstrações dos observáveis; b) nas inferências sobre a situação com as quais se depara; ou, ainda, c) na invenção de outros dados, em função da necessidade de compreensão da situação observada (MORENO et al., 2000, p. 79).

Ao levarmos em consideração o sujeito psicológico e a complexidade que envolve as decisões morais, o aspecto funcional dos modelos organizadores, temos condições de realizar uma análise mais próxima da complexidade do tema. Vale ressaltar que os modelos organizadores mudam diante das situações encontradas, rechaçando modelos e construindo outros mais complexos. O processo de mudança que ocorre no sujeito durante as interações que estabelece. Nessas interações, são desencadeados processos adaptativos da atividade cognitiva, os quais buscam incorporar a realidade objetiva à realidade do próprio sujeito. Por meio da identificação de modelos de organização do pensamento, a teoria dos modelos organizadores pretende melhor compreender o funcionamento psíquico, diante de determinadas circunstâncias.

No quarto capítulo, apresentamos nosso plano de investigação. Expomos o problema de pesquisa, os objetivos, os participantes que compõem a amostra desse estudo, os procedimentos seguidos para a coleta de informações e os procedimentos que serão empreendidos na análise das informações coletadas na pesquisa de campo.

No quinto capítulo, apresentamos os modelos encontrados na análise das respostas aos questionários aplicados. São destacados aí os elementos abstraídos e retidos como significativos, os sentimentos, comportamentos e imagens atribuídas às personagens do conflito em cada modelo. A partir dessa apreciação são deduzidas as implicações entre

elementos e significados nos modelos. Ao todo, identificamos seis modelos e seis submodelos.

No sexto capítulo, discutimos os modelos descritos no capítulo anterior e os sentimentos da vítima e do agressor, buscando evidenciar aspectos que podem ser analisados quanti-qualitativamente. Discutimos também, segundo a análise dos participantes, qual deveria ser o papel do professor na resolução do conflito racial apresentado. Por fim, apresentamos as considerações finais do trabalho.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO

O aprofundamento da abordagem do racismo enquanto um sistema que gera um legado cumulativo para negros e também para brancos, mas não apenas um legado de ônus e bônus, de déficits e privilégios econômicos, políticos e sociais em geral. Essa herança comporta igualmente uma visão de mundo, que é diferente para brancos e negros. Esta visão de mundo conforma o que chamamos de *identidade racial* (BENTO, 2007, p. 155).

1.1 Primeiras Palavras

Italo Calvino (1988), ao tratar a respeito das qualidades consideradas necessárias à literatura do novo milênio, destacou o compromisso com a exatidão a que são chamados poetas e literatos. Do seu ponto de vista, se fosse exato o uso da palavra, teríamos bem realizada a tradução linguística do pensamento e da imaginação.

Nessa acepção, defendida pelo autor, o sentido de exatidão se aproximaria da ideia de precisão. Entretanto, ao analisar a produção de diversos literatos, Calvino (1988) considerou que, talvez, fosse justamente no momento de imprecisão, de indefinição, que a escrita pudesse almejar o seu caráter mais rigoroso.

A característica do vago daria à palavra a densidade necessária para se tornar precisa na tradução do pensável para o enunciável. A indefinição e a incerteza dariam à palavra a ideia de infinitude, fazendo-a, por isso, superar a distância entre o pensado e o explicitado. Nas palavras do autor, “[...] o poeta do vago só pode ser o poeta da precisão, que sabe colher a sensação mais sutil, com olhos, ouvidos e mãos prontos e seguros” (CALVINO, 1990, p. 75).

Há, assim, algo de bom no estilo indefinido de alguns textos, isto é, um caráter que se manifesta em fronteiras flutuantes de significados, os quais aceitam a imaginação e não aprisionam rigidamente o conteúdo de certos enunciados. Essa imprecisão precisa da literatura que, na indefinição acaba por dar a ver o exato.

Se, no campo da literatura, a imprecisão abre margens para a imaginação, em outros contextos, pode ter efeitos diferentes. É o que acontece, por exemplo, nos casos em que intelectuais e cientistas se valem de certos termos para explicar com exatidão os significados de um conceito. Trata-se do caso de conceitos como *raça* e *etnia*. Ambos tiveram contornos pouco definidos, cujas sutis zonas de fronteiras, por vezes, impedem que sejam compreendidos e conceituados isoladamente. Uma prova dessa dificuldade de definir seus contornos está na história de sua construção.

Essas indefinições, contudo, não impedem que se explore possíveis aproximações desses conceitos e as implicações daí decorrentes. Os motivos dessa indefinição não são apenas teóricos, mas também calcados nas problemáticas advindas da realidade social. A confusão que, por vezes, ocorre, por exemplo, entre os dois conceitos a que nos referimos aqui: *raça* e *etnia*. Tal confusão, entretanto, não se deve à ausência de pesquisadores e de pesquisadoras a eles dedicados. A razão está nos conteúdos sobre os quais eles repousam, os quais impõem fronteiras difíceis de desenhar, esquematizar ou compreender.

No que se refere ao conceito de *raça*, por exemplo, quando tomado como um problema teórico e uma como categoria da diferença que instaura a vida social, nota-se, de acordo com Munanga (2004), que suas primeiras utilizações estiveram ligadas à Zoologia e à Botânica. A concepção, pois, genealogicamente, tem caráter biologicista e naturalista, utilizado para designar aquilo que se constitui a partir da diferença e da classificação.

1.2 Raça e etnia

O surgimento da ideia de *raça* como a conhecemos é datado dos séculos XVIII e XIX. No entanto, anteriormente a esse período, já se verificava a existência de formas proto-racistas nas relações. Nos séculos XVI e XVII, na França, começava a se delinear uma proto-ideia de *raça*, quando foram estabelecidos padrões de segregação calcados nos pressupostos de linhagem (TAGUIEFF, 2002). Francos não poderiam ser tomados por Gauleses, isto é, pela plebe.

A pureza estabelecida a partir do sangue foi o elemento simbólico responsável pela demarcação da diferença entre o *nós* e os *outros*. Segundo Munanga (2004), para a distinção entre nobreza e plebe não havia outro caminho que não os aspectos morfológicos, os quais justificariam as relações de dominação, hierarquização e sujeição de coletividades. Cristalizou-se, a partir de então, uma diferença baseada no sangue, no parentesco, na linhagem e na descendência.

Trezentos anos após as primeiras vinculações entre a proto-ideia de *raça* e sangue, difundidas pela aristocracia e pela nobreza, e gravadas nos sistemas cognoscitivos sociais, emergiu um outro discurso, com novos instrumentos para assegurar a pureza racial baseada na consanguinidade. Nesse contexto, no qual a credibilidade do raciocínio científico era central, a biologia, entendida como ciência da vida, considerava possível a certificação intrínseca da relação entre *raça* e sangue, firmando-se, junto à medicina e à antropologia, como discurso autorizado a estabelecer a verdade sobre os corpos humanos.

Hoje, os esforços da ciência são em defesa da ideia de que o conceito de raça é inválido, quando tomado apenas na perspectiva biológica, desconsiderando a sua dimensão social. Contudo, esses esforços não têm sido suficientes para explicar a diversidade dos patrimônios genéticos humanos. O *construto* biologicista que a ciência adotou no passado ainda é, ainda, dominante e amplamente difundido na sociedade.

A dificuldade enfrentada pela ciência pode ser explicada, conforme aponta Munanga (2004), em razão da constituição dos discursos que configuraram os significados de raça. Eles estabelecem, entre as coletividades, diferenciações que estão para além de aspectos físicos, ligados a caracteres fenotípicos de certos agrupamentos humanos, tais como cor da pele e traços morfológicos. Tais discursos, a respeito dos significados de raça, buscaram dividir os grupos fenotipicamente, atribuindo a cada um dos aspectos morais, qualidades psicológicas, intelectuais e culturais.

Taguieff (2002) destaca que, não obstante possamos considerar a circulação de uma proto-ideia de raça como forma de dominação social que existe há mais de quinhentos anos, a construção teórica conceitual mais bem-acabada dessa ideia se delineou no século XVIII. Conhecido como o século das luzes, foi o momento no qual o discurso científico, em lugar do religioso, tornou-se hegemônico.

No que se referia ao conceito de raça, passou a ser entendido como objeto passível de validação experimental e científica. Segundo Santos (2005), no século XVIII, com a publicação da *Encyclopédie*, os iluministas se puseram a tarefa de responder a seguinte questão: “O que é o homem?”. Na busca dessa resposta, destacaram a perfectibilidade, o determinismo geográfico e a poligenia (origens separadas das diferentes raças), como características essenciais do homem. As características por eles delimitadas pressupunham uma hierarquia entre as raças humanas, das quais a mais perfeita era a branca.

Essa tradição de pensamento que passava a se constituir naquele momento, ajustava-se muito bem à teoria evolucionista, desenvolvida na biologia. Na esteira dessa tradição biologicista, nas ciências sociais, o darwinismo social passou a ganhar lugar, a partir da pressuposição de diferentes estágios evolutivos para a espécie humana, em seus aspectos sociais e culturais.

A intersecção de tradições de pensamento levou pensadores e cientistas dos séculos XVIII e XIX a buscarem afirmar a unidade entre a biologia e suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, intelectual, moral e psicológico. Nessas teorias, a raça branca, representada pelos povos europeus, foi tida como detentora de habilidades e qualidades humanas superiores, em detrimento das outras.

Ao branco europeu restava, então, o encargo de levar ao mundo o sentido da humanidade, revelando aos outros povos o que havia de incorreto em seus modos de vida e indicando-lhes suas limitações genéticas e psíquicas. Cabia também conduzir o restante do mundo à evolução e ao progresso, às formas consideradas por eles como mais humanas de viver em sociedade.

Nos séculos XVIII e XIX, a ciência buscou elaborar uma teoria científica que pudesse identificar os determinantes sociais e biológicos para uma classificação entre raças. Foi nesse contexto que, em 1853, deu-se a formalização do racismo enquanto doutrina, a partir da obra *Ensaio sobre a desigualdade da raça humana*, do Conde de Gobineau (1816-1882).

Hoje, essa pseudociência é conhecida como raciologia. Ela tentava criar um conteúdo doutrinário para constituir uma hierarquia entre povos, de tal modo que justificasse a existência de políticas como o imperialismo. Contou com contribuições de outros pensadores para a sua constituição, tais como Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), Georges Lapouge (1854-1936), Joseph Chamberlain (1855-1927), entre outros.

As consequências dessa doutrina se estenderam ao século XX. Segundo Munanga (2004), o pensamento racista impulsionou o nacional-socialismo nazista, na Alemanha; e o Apartheid, na África do Sul, resultando na morte de milhares de pessoas, portadores dos estigmas raciais considerados inferiores.

Durante o nazismo, por exemplo, o conceito de raça não se restringia ao negro. De acordo com Munanga (2004), após a segunda guerra, marcadamente nos anos 1970, o termo raça, em sua conotação pejorativa, usado para desqualificar um indivíduo, passou a ser utilizado também contra mulheres, homossexuais, pobres etc.

Ao mesmo tempo, o conceito de raça foi ressignificado. Os movimentos negros organizados, paulatinamente, ganharam força e se apropriaram desse conceito para qualificar positivamente os indivíduos e marcar politicamente seu peso emblemático. Queria-se evitar, assim, sua banalização, associando-o a um conteúdo político e reunindo em uma luta comum a negritude de diferentes classes, sexos, espacialidades.

É tendo esse horizonte em vista que, hoje, dá-se o debate em torno da desconstrução das concepções biologizantes, onde os diferentes movimentos sociais, cujos sujeitos se percebem marcados por raça, organizam suas lutas. No entanto, não só nos sistemas metódicos do pensamento, como também no emprego popular, esse conceito ainda causa constrangimento. Ele tem sido eficiente não só para desestabilizar, mas também para requalificar. Suas possibilidades são, pois, polissêmicas; servindo para destituir valores e para significar novas realidades.

Neste trabalho, o conceito de raça é adotado como categoria desestabilizadora. É entendido como carregado de história, de matizes de subalternização e de pistas para o restabelecimento de novos sentidos sociais para a realidade. Nesse sentido, consideramos que o subjugo ao qual foram submetidos muitos sujeitos não pode ser entendido como mero eufemismo linguístico, que busca enfraquecer a densidade comportada no referido conceito. Essa densidade vem de seu papel como instrumento de dominação social, desigualdade de acesso a bens culturais, sociais, econômicos, reificações e violências de distintas ordens.

1.3- Racismo e discriminação racial

Santos (2007, p. 22) define o racismo como uma:

[...] justificação teórica criada para dar fundamento à ação política e a discriminação, segregação, exclusão e eliminação, baseada na ideia de que existem raças humanas com características determinadas e imutáveis, atribuídas a todos os indivíduos pertencentes a certos grupos e transmitidas hereditariamente. A cada raça biológica corresponderiam certos traços de cultura, valores, ciências, de modo que as raças mais evoluídas deveriam dominar e comandar as raças menos evoluídas, para o bem da própria humanidade. O racismo é uma ideologia ou uma forma de dominação que explica e justifica que essas supostas raças superiores dominem ou eliminem as consideradas inferiores.

O desenvolvimento da referida teoria a respeito do racismo, constituída do iluminismo até sua inserção na sociedade brasileira, é debatido por Santos (2005) em seu livro *A invenção do 'ser negro' no Brasil*. Nele, a autora destaca o esforço intelectual realizado pela elite branca na negação da participação dos afrodescendentes nos processos históricos, esforço que se manifestou, por exemplo, por ocasião da abolição da escravidão.

A abolição aparecia então como uma saída para o conturbado contexto social decorrente das revoltas negras no final do século XIX. Para evitar a revolução e buscar a unidade nacional, a estratégia era apregoar a passividade do negro e sua incapacidade de revolta. Seguiu-se o período pós-abolição, de transição para o trabalho livre e da onda imigratória europeia.

Nesse período, as teorias de inferiorização do negro e do mestiço associadas ao incentivo da imigração europeia, tornaram possível a manutenção do ordenamento hierárquico no qual o negro era desqualificado, ocupando os estádios inferiores da sociedade. Nesse contexto, desenvolveu-se uma das mais importantes teorias racistas no Brasil, a ideologia do branqueamento.

Intelectuais racistas, como Silvio Romero, defendiam a necessidade de promover a miscigenação do povo brasileiro. Consideravam que, ao misturar as raças, prevaleceria o sangue branco, mais forte, em detrimento das outras raças inferiores e, com isso, se alcançaria o branqueamento (MAIO, 2010; SCHWARCZ, 1998).

Com base na teoria do branqueamento, considerava-se “[...] que o sangue branco purificava, diluía e exterminava o negro, abrindo assim a possibilidade para que os mestiços se elevassem ao estado civilizado” (GUIMARÃES, 1999, p. 50). Logo, o branqueamento não se restringia ao aspecto físico, envolvendo um modelo de humanidade eurocêntrico.

No decorrer da história do país, o ideal de branqueamento perdeu força, mas nunca deixou de ser um projeto da elite hegemônica para negros e mestiços. Queria-se que negros e mestiços fossem cada vez menos negros e, assim, cada vez mais integrados à sociedade (CARONE, 2002).

O ideal de branqueamento, segundo o qual o negro e o mestiço deveriam afastar-se o máximo possível de tudo aquilo que lhes remetesse a “ser negro”, tendo vista sua adequada integração social, pode ser sintetizado na expressão “preto de alma branca”. Vê-se, pela presença desse ideal em expressões cotidianas, que a dinâmica imposta por ele não é simples. Evoca o desejo de ver o negro como “menos” negro e “mais” branco. Trata-se de um desejo que atribuído ao próprio negro, como se, naturalmente, desejasse embranquecer, já que ser branco é ser melhor (BENTO, 2007).

O estigma racista propunha que ser negro é ser feio, pouco inteligente, inferior. Ora, quanto mais esse mecanismo de depreciação se tornava inconsciente, mais o indivíduo se auto desvalorizava e reproduzia o preconceito. Alienava-se de si mesmo e não conseguia perceber o processo histórico da invenção do negro como o outro inferior. Diante disso, os não brancos tinham dificuldades em se considerar socialmente aceitos. Inconscientemente, molestavam seu corpo e, por meio dele, experimentavam os custos envolvidos no fato de não serem brancos, em uma sociedade racista.

Ainda que, no Brasil, desde o início do século XX, existissem pesquisas sobre o negro, são recentes os estudos que deixaram de tratá-lo como um problema nas relações raciais. Costumeiramente, os estudos focavam o negro, pois era ele quem está fora do padrão. Segundo esse modo de pensar, os brancos viveriam a sua cor no horizonte da normalidade – com todas as vantagens daí decorrentes.

Para Bento (2007), o foco unidirecional nos negros não é sem motivo. De modo geral, essas pesquisas eram realizadas por brancos, não acostumados a refletirem sobre sua condição de brancos. Assim, entendiam o negro como a raiz do problema.

As teorias racistas justificaram políticas de Estado e deixaram marcas indeléveis na história e nas relações dos brasileiros. Uma dessas marcas é a ideia de branquitude como norteadora das relações raciais. O que resulta então da discriminação racial moderna? A violência física e moral contra a pessoa.

Juridicamente, são considerados racismo atos ou ações que ofendem os negros ou a raça em toda sua coletividade; já discriminação racial ou preconceito racial são manifestações direcionadas a sujeitos em sua individualidade, constituindo uma faceta do racismo.

Guimarães (2003) entende a ideia de racismo como a demonstração de superioridade de um grupo racial sobre outro e a ordenação desigual na forma estrutural de uma sociedade, dificultando ou impossibilitando o acesso a bens materiais por um determinado grupo racial. O autor afirma, ainda, que o racismo se estabelece destacadamente nas relações interpessoais e não só em decorrência das características individuais. Assinala, também, que, no Brasil, o racismo assume formas diversas, como o racismo cordial, o simbólico, o difuso, entre outros⁶.

A aceção de discriminação racial que adotamos aqui diz respeito à ação ou a omissão que objetiva causar dor, sofrimento ou desvantagem para um grupo, ou pessoa, em decorrência de sua raça, cor ou descendência. Coadunamos com Flavia Piovesan, para quem “[...] a discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes, e como diferentes em situações iguais” (2005, p. 48).

A *Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial* (ratificada pelo Brasil em 1969), bem como o *Estatuto da Igualdade Racial* (BRASIL, 2010), em seu artigo I, definem discriminação racial como:

[...] toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em “raça”, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

A violência racial é a junção de todos esses fatores do racismo, oprimindo, restringindo e obstaculizando a vida de pessoas negras, causando-lhes dor e sofrimento. Em vários sentidos, o conceito de racismo se aproxima do conceito de violência.

No Brasil, o racismo é de marca e não de origem. Prende-se a características fenotípicas, como cor da pele e textura do cabelo. Nesses termos, o preconceito se manifesta,

⁶ Cf. TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo (Orgs.). **Racismo Cordial**: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Editora Ática, 1995.

sobretudo, em relação às pessoas cujo fenótipo se aproxima da ancestralidade africana (Relatório de Desenvolvimento Humano, 2005/Brasil, p. 13).

Jones (1973) propõe a distinção entre os conceitos de preconceito racial e de racismo. Para o autor, o conceito de racismo é amplo, englobando a discriminação individual, institucional e cultural. Já o preconceito racial estaria vinculado às relações no seu aspecto interindividual. A distinção é importante; amplia também a discussão sobre o preconceito, indicando que os racismos cultural e institucional envolveriam outras instâncias.

O centro da reflexão do autor é a presença do racismo na cultura, essa de matriz europeia, carregada dos etnocentrismos dos primeiros contatos entre europeus e africanos. Portanto, se o racismo está presente na cultura, se faz presente também em instituições, educacionais, empregatícias, legais etc. Esse racismo pode ser intencional, ou o resultado da falta de acesso a determinados lugares sociais. Nesse caso, porém, segundo Jones (1973), teríamos o racismo institucional.

1.4 O Preconceito

De acordo com o dicionário Aurélio, o preconceito se refere à ideia formada previamente sem conhecimento dos fatos. A palavra é, muitas vezes, usada para se referir a julgamentos preconcebidos, geralmente desfavoráveis, em relação a pessoas ou uma pessoa por causa de sexo, opinião política, classe social, idade, deficiência, religião, sexualidade, “raça”/etnia, língua, nacionalidade ou outras características pessoais.

Refere-se a uma avaliação positiva ou negativa de outra pessoa com base em sua participação no grupo percebido. Pode também dizer respeito a crenças infundadas e incluir qualquer atitude razoável que é excepcionalmente resistente à influência racional. Allport (1954) define o preconceito como um sentimento, favorável ou desfavorável, em direção a uma pessoa ou coisa, anterior ou sem base na experiência real.

1.4.1 Preconceito racial

De acordo com Doise (1986), o estabelecimento de alterações no modo de o preconceito ser analisado foi fundamental para alargar o entendimento de complexas relações sociais que ultrapassam os âmbitos individuais. O autor delinea quatro níveis de análise, os quais serviriam de base para a organização das diversas teorias desenvolvidas no âmbito da psicologia social.

1) Primeiro nível: é pautado no estudo de processos interindividuais; enfoca principalmente o equilíbrio social.

2) Segundo nível: está ligado aos processos interindividuais, destacando o modo de interação entre eles; consubstancia os princípios explicativos, próprios das dinâmicas interpessoais.

3) Terceiro nível: está centrado nos distintos enquadramentos dos sujeitos na esfera das relações sociais, que justificam a vida em sociedade. Torna possível ponderar os processos dos dois primeiros níveis, à luz da busca do modo como as maneiras de se posicionar dos indivíduos se arranjam e se harmonizam no primeiro e segundo nível. Dessa forma, pode-se compreender melhor a relação de hierarquia entre um grupo e outro, como o que se tem no Brasil: os negros são da classe dominada e os brancos são da classe dominante. Essa relação ultrapassa a relação de classe, espalhando-se para a relação de *status* social e de exclusão e discriminação, onde os negros ocupam via de regra a parte inferior (CATÃO, 2005; CAMINO et al., 2004). Destarte, a análise calcada em apenas um nível, no estudo de fenômenos como preconceito racial é, de certo, modo impossível. Apenas com o auxílio dos vários âmbitos analíticos macrosociais, pode-se entender o que está velado nas práticas ideológico-culturais.

4) Quarto nível: refere-se aos sistemas de representações, crenças, normas sociais, avaliações, produções culturais e fatos, que caracterizam e tornam uma sociedade inteligível. São campos que, para além de instituírem significados lógicos para ações individuais, constroem e reafirmam caracterizações sociais dos diferentes grupos em favor de falsos princípios gerais. Trata-se, por exemplo, a afirmação de que não existe preconceito racial no Brasil, devido ao fato de estarmos em uma sociedade democrática e igualitária.

Doise (1986), discute de forma sistemática esses quatro níveis de análise expostos, os quais são nucleares na psicologia social, sopesando que os quatro níveis estão imbricados em uma mesma realidade. Assim, entende-se que a realidade não está separada em níveis, mas é possível analisá-la a partir dos quatro níveis de explicação.

Entretanto, ao se buscar inquirir e compreender a dinâmica das classes sociais, ou dos grupos estabelecidos em uma determinada sociedade e suas problemáticas, nos níveis intergrupal e social são os mais apropriados. Doise (1986) pondera que esses níveis se justapõem ao campo da sociologia e defende que tal fato não torna a análise inviável, até porque, na contemporaneidade, a análise nos níveis interpessoal e individual, também estão dentre os ramos de estudo da sociologia (BERGER; LUCKMANN, 1996).

Outro autor que também defende que o preconceito abrange diferentes esferas e processos psicodinâmicos, intergrupais e interpessoais é Duckitt (1994). Segundo ele, as causas do preconceito poderiam ser agrupadas em níveis. No entanto, as teorias, em geral, pouco explicam acerca dos fenômenos complexos; não chegam a elaborar, assim, uma explicação completa, restringindo-se a elementos causais, sem dar atenção a outros elementos presentes no fenômeno preconceito.

As explicações teóricas calcadas somente em elementos individuais, como causa do preconceito, enfatizavam os mecanismos de defesa, como a proteção psíquica diante de frustrações, personalidade autoritária, projeções, dentre outras. Isso significa que o preconceito emergiria do indivíduo, o que se daria universalmente, pois parte dos processos psicológicos criariam a potencialidade humana para o preconceito.

Um exemplo é a teoria do bode expiatório de Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939), a qual entende o preconceito como resultado da agressão originada da frustração social crônica, que seria desviada para as minorias sociais, grupos mais fragilizados socialmente, atacados como bodes-expiatórios. Além disso, poderiam ter origem em perturbações psíquicas vinculadas às estruturas da personalidade, desse modo a potência agressiva não seria canalizada para a fonte causadora da frustração mas sim a alvos alternativos.

Alternativamente, haveria o tema do conformismo, que é marcadamente instituído na teoria cultural. Naturaliza a ideia de preconceito como uma norma cultural ou tradição partilhada do preconceito, que seria transmitido de maneira sólida entre os membros do mesmo grupo (DUCKITT, 2001).

Outro modo de apreender o funcionamento do preconceito, se estabeleceria graças às influências político-econômicas exercidas por um grupo sobre os indivíduos, isto é, há mecanismos de transmissão ideológica presentes nas relações intergrupais, cujos padrões de preconceito são também compartilhados. Desse modo, o preconceito viria à tona na luta por prestígio, poder e manutenção do *status* socioeconômico do endogrupo.

Há ainda outro processo causal do preconceito apresentado por Duckitt (1994), de que o âmbito da diferença individual gera a tendência subjetiva ao preconceito. Desse modo, atua para articular o impacto desses mecanismos de transmissão social nas pessoas. O autor pondera que alguns indivíduos têm maior predisposição a atitudes preconceituosas que outros, da mesma forma os mecanismos sociais aos quais os indivíduos estão submetidos possuem elementos igualmente poderosos para alastrar o preconceito.

Duckitt (1994) apresenta uma análise de como o preconceito tem sido apreendido nas últimas décadas na psicologia social, sintetizada no Quadro 1.

Problema social e histórico	Questão científica	Imagens do preconceito	Orientação Teórica	Orientação de pesquisa
Até anos 1920: dominação branca e Estado colonial de “pessoas atrasadas”	Identificar as deficiências das pessoas atrasadas	Resposta natural a pessoas inferiores	Teorias raciais	Estudos a comparando as habilidades das diferentes raças
Anos 1920-1930: a legitimidade da dominação branca foi desafiada	Explicar a estigmatização das minorias	Preconceito como irracional e injustificado	Preconceito como um problema social	Estudos de mensuração e descrição do preconceito
Anos 1930-1940: a ambiguidade do racismo nos EUA	Identificar os processos universais subjacentes ao preconceito	Preconceito como uma defesa inconsciente	Teoria psicodinâmica: processos de defesa	Experimental
Anos 1950: a ideologia nazista racial e o holocausto	Identificar a personalidade preconceituosa	Preconceito como uma expressão de uma necessidade patológica	Diferenças individuais	Correlacional
Anos 1960: o problema do racismo no sul dos EUA	Como normas e influência sociais determinam o preconceito	Preconceito como norma social	Abordagens socioculturais: transmissão social do preconceito	Observacional e Correlacional
Anos 1970: a persistência do racismo e discriminação nos EUA	Como o preconceito é enraizado na estrutura social e nas relações intergrupais	Preconceito como expressão dos interesses grupais	Abordagem sociocultural: dinâmica intergrupar do preconceito	Pesquisas sociológicas e históricas
Anos 1980-1990: a inevitabilidade e persistência do preconceito e do conflito intergrupar	Quais os processos psicológicos universais subjacentes ao conflito intergrupar e ao preconceito	Preconceito como produto inevitável da categorização social	Perspectiva sócio-cognitiva	Experimental

Quadro 1 - Evolução histórica da compreensão do preconceito.

Fonte: Duckitt, 1994, p. 48.

O quadro representa a contribuição teórica mais importante de cada período, evidenciando como as concepções se vinculam as diferentes orientações teóricas.

Vale assinalar que os estudos na área do preconceito têm sido, em sua maioria, estadunidenses. Assim, as correntes teóricas mais influentes nessa área foram incrementadas nos Estados Unidos. No entanto, mais recentemente houve a implementação de teorias desenvolvidas por cientistas sul-americanos e europeus (VALA; BRITO; LOPES, 1999; VALA, 1999; CAMINO *et al.*, 2001; CAMINO *et al.*, 2004; PÉREZ, 1996; TURRA; VENTURI, 1995). Desse modo, o que é descrito no quadro não se aplica a todos os contextos e sociedades. O quadro 2, que segue, traz distinções de como avaliar e pesquisar o preconceito.

Níveis de análise	Processos causais	Natureza do processo	Teorias
Processos psicológicos	Fundamentos psicológicos do preconceito	Processos psicológicos universais subjacentes a um potencial inerentemente humano ao preconceito	Projeção, Deslocamento, Preconceito universal de cor, Similaridade de crença, Categorização social e Identificação Social
Grupos sociais	Dinâmicas sociais e intergrupais	Condições de contato e interação entre grupos que elaboram essa potencialidade em padrões normativos de preconceito	Conflitos realistas, Concorrência social, Dominação, Diferenças intergrupais de poder, status e papéis. Limites convergentes de grupo.
Interpessoal	Transmissão social do preconceito	Transmissão de influências normativas para os indivíduos na forma de atitudes preconceituosas	Socialização, Pressão de conformismo, Contato interpessoal, Percepção social e atribuições
Individual	Diferenças individuais	Modulação da influência social de diferenças individuais na susceptibilidade ao preconceito	Frustração, Ajustamento, Autoestima, Ideologia política, Fatores cognitivos e autoritarismo

Quadro 2 – Aspectos integradores da Causalidade do Preconceito.

Fonte: Duckitt, 1994, p. 63.

1.4.2 Teorias que destacam aspectos intra e interpessoais do preconceito

A teoria da frustração-agressão de Dollard *et al.* (1939), desenvolvida a partir de um estudo que tinha como objetivo investigar conflitos intergrupais. Tinha como presunção o fato de que a agressão entre indivíduos e grupos se derivava da frustração; converteu-se, depois, em teoria do preconceito no âmbito interindividual. Segundo esses autores, a frustração poderia ser entendida como qualquer privação de determinada necessidade básica, como, por exemplo, ser pobre e outras situações mais complexas que serão discutidas adiante.

A questão é que o desgosto e a frustração não se dão apenas pelo fato de a pessoa ser pobre, mas devido a sentir-se mais pobre do que deveria ser (BROWN, 1988). Se o negro já se constitui em minoria social, alvo de preconceito, a tendência é que sua frustração se direcione para os negros ainda mais pobres. Todavia, o que se tem assistido mais frequentemente é a canalização de frustração de brancos contra negros, que estão em posição inversa na pirâmide social: brancos no topo e negros na parte inferior.

A evidência empírica mais consistente da teoria da frustração-agressão foi demonstrada por Hovland e Sears (1940). Em seu trabalho, os referidos autores realizaram um levantamento de dados longitudinais em um recorte temporal de 100 anos. O objetivo era de investigar a relação entre a queda de preços do algodão – produtores brancos – e a quantidade de agressões raciais no sul dos EUA. O resultado da pesquisa mostrou forte correlação entre a

baixa de preço do algodão, a crise econômica gerada pela mesma e o aumento de linchamentos de negros nessa região.

A teoria que talvez tenha alcançado maior notoriedade dentro da psicologia social foi a da personalidade Autoritária, de Adorno et al. (1950). Influenciados pela teoria freudiana, esses autores sugeriam que os pais seriam os principais protagonistas da socialização, cabendo a eles a repressão e a inculcação de padrões disciplinares nos filhos, o que causaria nesses impulsos reativos de agressão contra os pais.

Todavia, a ânsia de agressão não poderia ser endereçada aos pais, os causadores do desconforto, pois esses são seus provedores. Assim, seriam forçados a deslocar o impulso agressivo para alvos diferentes, em geral para membros de grupos tidos como mais fracos ou inferiores. Em outras palavras, para os autores, a formação da personalidade envolve determinado nível de repressão e reendereço de pulsões agressivas, a partir do embate no convívio social.

O resultado desse processo seria a existência de indivíduos com uma percepção de mundo mais autoritária e com comportamentos marcadamente submissos em relação às figuras de autoridade. Do mesmo modo, expressariam hostilidade manifesta em relação aos exogrupos, direcionada àqueles que não se adéquam à autoridade em voga, ou que não consigam ou não tenham condições de se defender dela.

Ainda, o impacto da teoria da personalidade autoritária foi considerável e gerou uma série de estudos acerca da natureza e origem do preconceito, especialmente no pós Segunda Guerra Mundial. O discurso da primazia de uma raça sobre outra, adotado pelo Estado Alemão no regime nazista, instigava os cientistas no estudo das consequências desse tipo de discurso. Contudo, os estudos na linha de pensamento inaugurada por Adorno *et al.* (1950) têm sido bastante criticados desde sua formulação (BILLIG, 1976; BROWN, 1965; TETLOCK, 1984; MONTEIRO, 1993)

Na perspectiva da teoria comentada acima, ser preconceituoso faz parte do que a pessoa é. Tal viés é contrário ao que propõe Allport (1954). Segundo ele, as pessoas não são, mas estão provisoriamente preconceituosas e, destarte, são capazes rearranjar suas cognições. Por conseguinte, podem alterar seu modo de agir e pensar em relação a determinada pessoa ou grupo discriminado, sobretudo mediante o contato de qualidade.

Allport (1954) formulou, em seu estudo, a hipótese do contato, segundo a qual a maneira mais hábil de diminuir os conflitos intergrupais seria o estabelecimento de um contato de qualidade entre os grupos em conflito. Desse modo, as pessoas poderiam perceber semelhanças ou pontos que as aproximam, reduzindo, portanto, a estereotipagem negativa e,

por conseguinte, o preconceito. Ainda segundo o autor, a convivência pura e simplesmente não diminui o preconceito. Para que isso ocorra, é forçoso que haja algumas condições.

As condições para a tradução do contato em redução do preconceito são: igual *status* dos grupos no contexto de interação; metas comuns; cooperação entre os grupos; e apoio de autoridades e instituições. Nessas condições, se os indivíduos demonstrarem seus valores e crenças no contexto intergrupal, há a possibilidade de redução do preconceito. Esse contato estaria na base para a sedimentação das diferenças e para a atração interpessoal (ALLPORT, 1954; TRIANDIS, 1995).

Além disso, para que o contato seja de qualidade, é necessário também haver uma frequência, duração e proximidade suficientes para que se estabeleça uma relação positiva entre os grupos. Conhecendo melhor o exogrupo, ter-se-ia a possibilidade de desarticular e desmistificar estereótipos negativos, possibilitando a percepção das similaridades, mais que as dissimilaridades (ALLPORT, 1954; BROWN, 1992). Como se pode perceber, para que essa hipótese venha a funcionar é necessário um amplo apoio e envolvimento da sociedade, governadores, prefeitos, diretores de escola, entre outros.

1.4.3 História e organização das teorias sobre os preconceitos-intergrupais

Na década de 1960, diante da incapacidade das sociedades democráticas e antidiscriminatórias na diminuição do preconceito, houve um rearranjo das teorias a respeito dele. As transformações nas relações grupais favoreceram o desenvolvimento de abordagens centradas nas esferas macrossociais, invés de relações nos níveis intra e interindividual.

Essa nova visão do preconceito, sem desprezar os aspectos pessoais e intrapessoais, busca captar um maior alcance da discriminação nas diferentes perspectivas da psicologia social. Destacadamente, visa a alcançar as que tratam dos processos de exclusão, isto é, que entendem o preconceito como estabelecido nas relações intergrupais de poder, derivando em ideologias que justificam a discriminação e a hostilidade para com os grupos minoritários (DOISE, 1982; BROWN, 1988; CAMINO; PEREIRA, 2000).

Em um padrão intergrupal, a análise avança para uma perspectiva psicossociológica – das relações de poder e desvalorização que um grupo exerce sobre outro –, na qual o funcionamento da sociedade não deve ser menosprezado na análise.

Segundo Doise (1986), na análise do nível intergrupal, pode-se verificar a presença de três teorias para elucidar o preconceito. A primeira, de Runciman (1966), afirma que o sentimento de privação relativa é o cerne da existência do preconceito. Essa percepção da

privação é conferida pela comparação intergrupar, compreendendo que um grupo seria mais beneficiado que outro, o que seria uma injustiça.

Por outro lado, Sherif e Sherif (1969), afirmam que não é apenas uma percepção, mas um conflito real, que origina as relações preconceituosas. Já na teoria de Tajfel (1981), os processos que incrementam a diferenciação intergrupar estariam ligados à identidade social, isto é, tais processos favoreceriam a manutenção de uma autoestima ativa, favorecendo seu grupo de pertencimento, mesmo quando o conflito não está presente.

Os primeiros a analisar a ideia de privação relativa foram Stouffer, Suchman, De Vinney, Stars e Williams (1949). Os autores apresentam o conceito ao analisar os sentimentos de satisfação e privação experimentados por soldados que retornaram da Grande Guerra. Segundo os autores, haveria um processo de comparação social com grupos de referência, tendo como resultado um sentimento de injustiça por não estarem recebendo o que de fato merecem por direito (como, por exemplo, prestígio). Em outras palavras, o soldado comparava o que recebeu com o grupo de referência e tinha, então, o sentimento ou crença de que foi injustiçado.

A partir do conceito de privação, Runciman (1966), desenvolveu a ideia de privação relativa, elaborando uma teoria macrossocial, de modo a aproximar-se do que seria uma análise intergrupar. Dessa forma, o que antecederia o ato preconceituoso? Para o autor, a resposta seria a privação relativa, que ultrapassa tanto as elucidações dos atos individuais de preconceito, quanto o preconceito instituído pelos grupos dominantes para manter seu poder. Tal teoria vincula o preconceito à ideia de que os indivíduos desenvolvem crenças de que há, na realidade, alguma injustiça social. Isso ocorre entre as pessoas que desfrutam ou não do domínio dos privilégios.

A crença de injustiça seria a pedra de toque que define os problemas dos conflitos intergrupais, ou seja, seria o contraste entre o que se tem e o que se poderia ter. Nesse sentido, Runciman (1966), aponta para a magnitude do conflito, que dependeria da intensidade e frequência com que as pessoas passavam por uma privação – quanto mais duradoura a privação, maiores seriam os problemas.

No contexto brasileiro, por exemplo, um resultado desse tipo de visão está no fato de muitos brancos não acharem justo que os negros recebam cotas nas universidades, por acreditarem que a conquista por mérito é a mais importante. Desse modo, compartilhariam a posição ideológica de que o negro recebe aquilo que os brancos também poderiam receber.

Ainda segundo Runciman (1966), a posição objetiva não seria o que decidiria a privação relativa. Se fosse assim, as cotas não afetariam os brancos privilegiados, pois

objetivamente o poder aquisitivo e a estabilidade econômica são comparativamente melhores para brancos do que para negros; É o que tem demonstrado o IBGE (2009/2010) e pesquisa realizada pelo IPEA (2012). Até mesmo no que diz respeito a cursar uma universidade pública, os brancos têm mais chances, pois grande parte frequenta escolas que melhor preparam para o vestibular.

Sherif e Sherif (1969), em sua teoria, ultrapassam o nível individual e empregam o conflito visível entre os grupos (conflito de interesses) para evidenciar a existência do preconceito. Os comportamentos e atitudes intergrupais, podendo ser discriminatórios ou não, são manifestações de aspirações objetivas em dada situação. Independentemente do tipo de agressão ou desarmonia, para Sherif (1967), a explicação para os mesmos pode ser dada via conflito, pois este não é uma criação psicológica, mas um fato acontecido no plano social. Trata-se de situações de relacionamento derivadas de encontros das pessoas, em situações que podem frustrar os objetivos perseguidos.

É a partir dessa perspectiva que Sherif e Sherif (1969) rejeitavam e criticavam explicações para os fenômenos intergrupais baseadas em avaliações individuais de instintos, frustração ou agressão. Não perdiam de vista, contudo, o fato de as ações estarem centradas nos indivíduos – psicologicamente – e de a origem do preconceito se dar externamente, de acordo com os conflitos dados entre os grupos que transcendem disposições meramente individuais (SHERIF; SHERIF, 1953).

Segundo Sherif (1967), sempre que houver, entre grupos, alguma divergência de interesses, fatalmente os indivíduos precisarão se encontrar para resolver o problema. Nas tentativas de resolução pode haver conflitos que apresentem manifestações de hostilidade e agressividade.

Ainda, se os interesses abarcados na situação são iguais, mas os recursos para atingi-los forem escassos, o conflito também pode ocorrer. Pode-se, entretanto, ter um resultado diferente, caso os objetivos sejam os mesmos. Nesse caso, pode ocorrer a cooperação (SHERIF, 1967).

O primeiro autor a desenvolver essa ideia teoricamente foi Campbell (1965). Mais tarde, Sherif (1966, 1967) e Sherif e Sherif (1979) aprofundaram a teoria com outros estudos na esfera dos relacionamentos intergrupais. Devido a isso, estes últimos acabam recebendo mais crédito acerca da teoria do que o primeiro.

A teoria de Tajfel (1981) defende que o preconceito se constitui na medida que é favorecido o grupo de pertença em detrimento do exogrupo, criando um modo próprio do

grupo. Essa seria a base cognitiva da estereotipagem: a separação e o destacamento das diferenças dentre os grupos, nas relações intergrupais.

Assim, para o autor, quanto maior a identificação do indivíduo com seu endogrupo, maior a probabilidade de discriminar os exogrupos. Vale ressaltar que as crenças difundidas e percebidas no grupo, acerca de aspectos negativos do exogrupo, também fazem com que o mesmo seja marcado como alvo do preconceito.

Contudo, a avaliação preconceituosa pode não possuir uma base segura contra um referido grupo ou indivíduo – seria um juízo emitido às pressas, sem compromisso com o real. Além da sua origem em uma imagem preconcebida, o preconceito pode também se manifestar graças à relação do sujeito com o seu grupo, como comentado antes, pois a pessoa tende a agir em concordância com os princípios de seu grupo, com prejuízo do grupo diferente (TAJFEL, 1974; TAJFEL; TURNER, 1979)

Na Teoria da Identidade Social, Tajfel (1981) destaca duas ideias principais: 1) os indivíduos buscam alcançar e sustentar uma identidade social única que afirme a identidade positiva do grupo; 2) esta imagem tem origem na relação do endogrupo com o exogrupo, comparando e buscando se diferenciar positivamente. Essa diferenciação tende a se agudizar tanto maior for o sentimento de pertença ao endogrupo.

Assim como o favoritismo do endogrupo, a discriminação dos exogrupos pode ser entendida como um imperativo de fortalecer a própria identidade, arquitetando modos de salvaguardar os interesses do endogrupo. Tal estratégia também é útil como mecanismo para identificar um outro grupo e distanciá-lo do grupo de pertença, gerando, assim, um modelo intergrupar que, pela percepção de ameaça da integridade e o normal funcionamento do endogrupo, evita o contato com o exogrupo (AMIR; BEN-ARIE, 1989; PRATTO *et al.* 2000; TAJFEL; TURNER, 1986; TURNER *et al.* 1987; WETHERELL, 1996).

À vista disso, para Tajfel (1981), essa seria a relação determinante para que as relações intergrupais existam e se mantenham. Não obstante, o autor sofreu muitas críticas ao se contradizer apresentando uma teoria de nível intergrupar, com aceção predominantemente psicológica. Isso porque, segundo essa perspectiva, a pessoa se identificar com o grupo e buscar manter uma imagem positiva junto a este seriam processos que se dariam internamente no indivíduo, isto é, o autor teria convertido aspectos psicológicos em sociais.

No entanto, Tajfel (1981), destaca que se os processos cognitivos são importantes no fenômeno da discriminação, uma vez que as relações construídas historicamente no contexto intergrupar têm um papel fundamental nas relações estabelecidas entre estereótipo e preconceito.

Todo o contexto descrito pelo autor está vinculado à pertença grupal, pois os seres humanos marcados por se categorizarem endogrupalmente, interconectados e dependentes, compartilhando regras e valores do grupo, tendem a proteger e cuidar do bem-estar dos membros do endogrupo (TAJFEL, 1982; TAJFEL; TURNER, 1979). O pertencimento, segundo Brown (1995, 1988), faz com que os indivíduos da mesma categoria sejam percebidos como homogêneos (ênfase das semelhanças), isto é, são apreendidos como iguais uns aos outros, em muitos aspectos.

Por um lado, os estudos mais recentes de Hogg (1992) e Turner (1991) enfatizam a conformação às normas e a influência do grupo nos indivíduos; por outro lado, Oakes, Haslam e Turner (1994), estudaram as funções da estereotipia e Brown (1995), rearquitetou as ideias de preconceito dando novos lumes e alargando a visão deste fenômeno multifacetado e complexo da psicossociologia. Turner (1999) e Hogg e Abrams (1999), intentaram dar uma explicação para os comportamentos grupais em geral e relações intergrupais.

Em complemento, foi destacado por Brown e Capozza (2006), ao lado dos aspectos cognitivos, a importância dos aspectos emocionais ligados ao processo de autoclassificação dos indivíduos. Tal proposta buscou suplantando as dificuldades conceituais postas pela Teoria da Identidade Social. Como resultado, lançaram-se no campo uma nova gama de estudos dos fenômenos grupais de modo geral e, por conseguinte, desenvolveram uma base nova para o debate das distintas maneiras de pensar sobre os elementos pessoais e sociais da identidade.

Tratando da questão da identidade social, Sen (2006), discute que ter uma identidade, partilhar ideias do grupo, pode ser o gerador de efeitos sociais tanto positivos quanto negativos para o indivíduo. Isso porque quem determina essas avaliações são os grupos dominantes, o que aponta para aspectos cognitivos e afetivos da identidade de grupo. Nas palavras do autor, “[...] a identidade pode ser tanto uma fonte de riqueza e conforto, como de violência e terror” (p. 4).

Ainda a este respeito, vale recorrer a Kramer e Jost (2003), para quem determinados tipos de ideais partilhados podem trazer, em si, um contorno preconceituoso; a desconfiança intergrupala, interposta às situações ditas dilemáticas, de confiança hierárquica, que seriam casos em que grupos interligados, poderiam obter benefícios por meio de atos de confiança.

Os autores comentam, também, que, nas ciências sociais, tal desconfiança é referenciada como um fenômeno cujo conteúdo é composto por expectativas pessimistas e crenças negativas em relação às pessoas abarcadas na relação intergrupala. Esse conteúdo pode ser manifesto entre membros dos grupos dominantes, como entre os discriminadores. As

pessoas podem mudar sua opinião em relação à confiabilidade ou seu oposto a partir da relação com as pessoas.

As desconfianças assinaladas por Kramer e Jost (2003) podem existir, ainda que não se evidenciem justificativas reais a seu respeito — constituem uma forma hiperbólica de suspeição que pode abrigar crenças falsas. Essa desconfiança pode ser desenvolvida em relação ao exogrupo tido como ameaçador, de acordo com a importância da situação.

Numa situação, por exemplo, em que um patrão não consegue encontrar um documento, que ele mesmo esqueceu onde pusera, pode acusar um funcionário negro, por compartilhar com seu grupo o estereótipo de que negros são inclinados ao banditismo. Como se pode observar pelo exemplo, analisá-lo exige levar em consideração aspectos interpessoais e intrapsíquicos, bem como as relações intergrupais mais abrangentes, tendo em vista as influências exercidas pelo tecido social, tal como os encontrados no trabalho de Kramer e Jost (2003).

Com relação às relações conflituosas entre os grupos no que tange ao preconceito, existem duas formas principais de entender, quais sejam, o preconceito flagrante e o preconceito sutil (ALLPORT, 1954/1979; PETTIGREW; MEERTENS, 1995; PÉREZ, 1996; LACERDA *et al.*, 2002; FLEURY; TORRES, 2007; TORRES; FARIA, 2008; PEREIRA, TORRES, PEREIRA; FALCÃO, 2011).

O preconceito flagrante pode ser definido como mais direto e aberto, com o objetivo deliberado de depreciar a pessoa ou grupo de pertença da mesma. Ao passo que o preconceito sutil pode ser identificado como frio, distante, latente e indireto, usado dissimuladamente para que a pessoa preconceituosa não seja vista socialmente como tal.

De acordo com Pettigrew e Meertens (1995), a emergência do preconceito sutil se deve ao reordenamento das sociedades no contexto do capitalismo globalizado do mundo moderno. Esse reordenamento permite a mobilidade e contato de diferentes etnias ou raças, contato que cresce exponencialmente, dados os fluxos migratórios, produzindo embates culturais e entre grupos, cada qual procurando manter as suas tradições culturais originárias. A busca da preservação de uma cultura gera a rejeição das outras e, conseqüentemente, o conflito.

A denúncia expressa na distinção entre o preconceito sutil e flagrante endereça-se à rejeição expressa, por grupos europeus, às minorias sociais, como, por exemplo, é o caso de imigrantes. Em estudo realizado na Inglaterra, Holanda, França e Alemanha, Pettigrew e Meertens (1995), destacaram a depreciação do exogrupo, bem como o papel das

normatizações sociais que objetivam o combate à discriminação na medição das duas variedades de preconceito.

Segundo os autores, o preconceito flagrante possui dois aspectos: a) o da rejeição e ameaça do exogrupo, que constituiria em si uma ameaça, sobretudo econômica e por isso devem ser rejeitados (por exemplo, presente em afirmações como: “os 'X' têm empregos que deveriam pertencer aos nacionais”); e b) o da rejeição da intimidade, entendida como rejeição emocional, ao intercuro íntimo e ao casamento (por exemplo, presente em afirmações como: “Eu me importaria que um familiar meu se casasse com um 'X', de meio social semelhante”) (PETTIGREW; MEERTENS, 1995, p. 62).

Já o preconceito sutil, para os autores, é composto por três aspectos.

1) A defesa dos valores tradicionais, ou seja, a percepção de que os membros do exogrupo não são capazes de seguir esses valores: “As ações dos membros do exogrupo são vistas como inaceitáveis, não se realizando de forma necessária para o sucesso” (PETTIGREW; MEERTENS, 1995, p. 58). Esse aspecto é medido pela crença de que membros do exogrupo não possuem valores adequados ou não se esforçam o suficiente (por exemplo, verifica-se na crença de que: “Algumas pessoas não se esforçam o suficiente; se os 'X' se esforçassem mais, eles poderiam ser tão bem-sucedidos quanto os nacionais”).

2) O exagero das diferenças culturais do exogrupo (por exemplo, presente em afirmações como: “Os 'X' possuem valores e comportamentos sexuais muito diferentes dos cidadãos nacionais”).

3) A negação de emoções positivas e a recusa à expressão de admiração ou simpatia para com os membros do exogrupo (por exemplo, nos casos em que: “Com que frequência sente admiração pelos 'X'”) (PETTIGREW; MEERTENS, 1995, p. 62).

Os resultados obtidos por Pettigrew e Meertens (1995), em seu trabalho, demonstram que o preconceito flagrante afirma a crença na inferioridade genética; no entanto, com o preconceito sutil não se dá mesma forma, visto que ele se caracteriza pela discriminação velada ou disfarçada, atribuindo desvantagens ao exogrupo com base em diferenças culturais. Tais diferenças culturais são estereotipadas e distorcidas, com o objetivo de discriminar.

Nessa esteira de pensamento, os autores descreveram três formas de manifestação do preconceito. A primeira abarca os indivíduos que manifestam preconceitos flagrantes, marcados pela alta objeção à proximidade ou a contatos íntimos, devido a abrigarem emoções de rejeição elevadas e mínimas emoções positivas. A segunda de maneira diferente, mas não menos preconceituosa, refere-se a expressões sutis, empregadas pelos indivíduos que aparentemente têm pouca rejeição à proximidade e diminuta recusa de emoções positivas. A

terceira forma de manifestação seria a daqueles indivíduos que apresentaram figurações não preconceituosas, os quais os autores denominaram igualitários, que também apresentaram pouca rejeição a proximidade e demonstraram grande quantidade de emoções positivas.

Assim, de acordo com os estudos empíricos de Pettigrew e Meertens (1995), indivíduos que manifestam preconceito flagrante não acolhem o igualitarismo, já os indivíduos que manifestam o preconceito sutil, aparentemente acolhem e se identificam com o preceito de igualdade, destarte, não o internalizam. Devido a isso, quando ocorre um encontro com o exogrupo, ou com uma pessoa desse grupo, a discriminação tem chances de emergir. Indivíduos de outros tipos são aqueles que internalizam e aceitam o código de igualdade e, portanto, não discriminam.

Afora essa distinção entre preconceito sutil e flagrante, novas pesquisas surgiram buscando entender o fenômeno preconceito em sua complexidade, que tem se alterado com o tempo, não raro devido ao combate e as punições as expressões preconceituosas. Ironicamente mesmo com o crescimento das políticas e normas antirracistas a inferiorização social e econômica do negro no Brasil tem se mantido (Pereira, Torres, & Almeida, 2003; IBGE, 2010). As novas formas de manifestação do preconceito, não ferem diretamente as normas sociais, mas permanecem intrínsecas aos indivíduos preconceituosos, uma vez que as normas combatem a discriminação e não as atitudes mentais, que podem continuar alimentando o racismo das pessoas e propagando-se veladamente.

1.4.4 Modelos atuais para a análise do racismo moderno, aversivo, ambivalente e cordial

Inicialmente, a existência do preconceito racial era definida pela discriminação aberta que tinha como justificativa as características físicas ou fenotípicas herdadas pelos indivíduos. Ou seja, o negro era discriminado eminentemente pela cor; mas, ao longo dos anos, passou a ser discriminado por características “inerentes” à “raça” – crenças, emoções, ideologias e avaliações que, por sua vez, trazem múltiplas combinações negativas sobre o negro –, por exemplo, inferioridade, incompetência, promiscuidade etc. Assim, cabe valer-se da noção de “racismos” existentes nas expressões e representações negativas a respeito do negro (ALLPORT, 1954/1979; DUCKITT, 2001; GAERTNER; DOVIDIO, 1986; STEPHAN, 1985; VALA, 1999).

As teorias sobre as novas expressões de preconceito e racismo emergiram, sobretudo, na década de 1970, do cenário antirracista e antidiscriminatório proveniente dos novos princípios de igualdade implantados após os trágicos episódios de preconceito da Segunda

Guerra Mundial, declarados pela *The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), no dia 10 de dezembro de 1948. Na ocasião, foi enfatizada a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Pouco tempo depois, no dia 18 de julho de 1950, os cientistas reconheceram que todos os seres humanos pertencem à mesma espécie, *Homo sapiens*, e devem ser tratados igualitariamente, já que os genes humanos não definem hierarquias de superioridade de uma raça sobre a outra. Mas, foi na década de 1960, que o movimento negro começou a tomar força e levar a cabo a questão racial, até então pouco discutida, sobretudo nos EUA, com o Partido Negro Revolucionário, fundado por Huey Newton e Bobby Seale, em 1966, na cidade de Oakland, Califórnia.

McConahay (1986) elucida que, desde 1965, as discussões promovidas pelas lutas dos negros nos Estados Unidos deixaram de se restringir ao embate contra a discriminação, espalhando-se para a defesa da igualdade entre os indivíduos. Ou seja, o mote do conflito passou a ser a igualdade de oportunidades para brancos e negros.

Outra mudança, notada na década de 1970, no contexto norte-americano, seria de que as atitudes racializadas, em relação aos negros, estariam se abrandando. Entretanto, movimentos que defendiam o fim da segregação nas escolas públicas eram recebidos de forma violenta por parte do grupo branco, contrário à integração racial. Isso demonstrou que o racismo continuava forte naquele país.

Da ausência de consenso acerca do arrefecimento do racismo nas relações sociais, surgiu, então, a teoria do racismo moderno. Essa nova teoria objetivava diferenciar crenças raciais flagrantes (*old-fashioned racism*) e as novas crenças que emergem da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos (MCCONHAY; HARDEE; BATTS, 1981).

Essa nova teoria argumenta que o sentimento negativo em relação aos negros ainda existe, destarte tenha assumido uma variante mais sutil do que a do racismo flagrante, graças à inibição, pelas normas sociais, desse tipo de preconceito. A mudança seria derivada das pressões dos movimentos pelos direitos civis, que condenavam as expressões declaradas de racismo.

Tal teoria do preconceito moderno, destaca, ainda, que o desenvolvimento afetivo das atitudes raciais se dá no princípio da formação da pessoa, e mesmo que essa não tenha tido contato com negros, esse sentimento pode se desenvolver; além disso, uma vez instalado, é difícil de ser modificado.

Desse modo, o componente afetivo, segundo McConahay, Hardee e Batts (1981), é central na definição do comportamento dos americanos em relação às questões raciais. Nos

testes realizados por esses autores para verificar o racismo moderno, puderam constatar que os brancos identificam as crenças raciais flagrantes como um racismo indesejado socialmente, avaliação que não se repete quando consideram o racismo moderno.

Parte dos resultados provenientes da teoria social da aprendizagem de atitudes e da socialização racial, influenciaram a teoria do racismo moderno, buscando identificar a intensidade dos novos conflitos na luta pela igualdade, além de mensurar a intensidade das atitudes raciais. Nesse sentido, foi desenvolvida uma escala para medir as atitudes raciais dos indivíduos publicamente: a escala do racismo moderno.

O objetivo dessa escala é mensurar o quanto as atitudes raciais possuem de elementos cognitivos. Para auferir tal resultado, os sujeitos são inquiridos a concordarem ou discordarem de crenças que brancos podem ou não alimentar em relação aos negros (McCONAHAY, 1986). A referida teoria defende que os sistemas cognitivos de crenças recebem influência de atitudes afetivas em relação aos negros, bem como outras crenças e valores no contexto do racismo.

O racismo moderno se baseia nos seguintes princípios: 1. A discriminação é uma coisa do passado, porque os negros agora podem competir e adquirir as coisas que eles desejam. 2. Os negros estão subindo [economicamente] muito rápido e estão em lugares nos quais eles não são bem-vindos. 3. Os meios e as demandas dos negros são injustos. 4. Os ganhos recentes dos negros não são merecidos e a atenção dada a eles pelas instituições sociais são maiores do que eles merecem. (MCCONAHAY, 1986, p. 92-93)

McConahay (1986), enfatiza que os aspectos do racismo moderno se contrapõem aos do racismo flagrante (*old-fashioned*) que, no passado, serviram como álibi para a implementação do cerceamento da liberdade dos negros. A base do racismo flagrante está na crença, no estereótipo, na segregação e na discriminação. O racismo flagrante também possui uma escala: a escala do racismo flagrante (*old-fashioned racism scale*), muito usada pelos pesquisadores do assunto.

A partir do uso dessa escala, formou-se um novo entendimento do racismo, entendido como simbólico (MCCONAHAY, 1986). O vocábulo "simbólico" foi adotado devido aos indícios e abstrações morais presentes nos componentes da escala do racismo simbólico. Tais componentes destacam que muitas das crenças racistas foram, de certa forma, uma reação posterior à luta pelos direitos civis.

Outros elementos do racismo simbólico derivam da análise de noções teóricas e empíricas, apoiadas pelos princípios de justiça e sentimentos negativos contraídos por meio

das políticas de integração racial, e não mediante uma experiência ou competição entre pessoas negras (MCCONAHAY, 1986).

Desde 1976, o racismo simbólico passa a ser designado a partir de símbolos ideológicos abstratos e do sentimento de que os negros estariam transgredindo os valores que mantêm o *status quo* das relações raciais. Em 1978, McConahay rebatizou o termo, nomeando-o como racismo moderno. A mudança se deu em defesa de uma nova terminologia que representaria melhor o momento histórico pós lutas pelos direitos civis.

Criou, também, nesse período, a escala do racismo moderno. Vale ressaltar, entretanto, que a nova terminologia não é adotada por todos os teóricos. Sears (*apud* MCCONAHAY, 1986), por exemplo, mantém a nomenclatura racismo simbólico. As duas concepções de racismo, entretanto, preservam muitas semelhanças entre si.

As relações inter-raciais, como já mencionado, envolvem o aspecto afetivo, que é desenvolvido nos primeiros anos de vida, mesmo não havendo o contato com pessoas pertencentes à raça pela qual se desenvolve antipatia. O aspecto afetivo é refratário a mudanças. Tal aspecto usualmente se manifesta em situações de escolhas políticas (votar, por exemplo), ao opinar em pesquisas, ao lidar com agressões ou na socialização com negros no dia-a-dia (MCCONAHAY, 1986; HARDEE; BATTS, 1981).

Além das influências do aspecto afetivo, segundo McConahay (1986), o comportamento ou aspecto cognitivo também é influenciado pelas atitudes políticas (ideologias), valores de justiça, igualdade e liberdade. Esses são valores característicos do Credo Americana (*American Creed*). A ideia de que os negros estariam transgredindo o valor de igualdade tem origem nesse credo, ou seja, entende-se que os americanos não defendem a igualdade de benefícios, mas sim a igualdade de oportunidades (MCCONAHAY, 1986).

Segundo McConahay (1986), o comportamento cognitivo das atitudes raciais pode apresentar ambivalência. Assim, por um lado o indivíduo defende os valores da doutrina americana de igualdade e justiça e, por outro, alimenta o sentimento negativo em relação aos negros. A ocorrência do conflito dependerá da intensidade dos sentimentos negativos em relação aos negros.

Desse modo, se o sentimento negativo existe, mas é ínfimo, o conflito não ocorre, pois nesse indivíduo os valores de justiça e igualdade se sobrepõe ao sentimento negativo. Se os sentimentos negativos forem intensos, ocorre o contrário e os valores de justiça e igualdade são derrotados pelo sentimento negativo racista. Uma pessoa com atitudes raciais ambivalentes pode ser, por conseguinte, mais positiva em dadas situações e menos em outras.

Ainda, dada a repressão social ao preconceito racial na sociedade moderna, sua manifestação tem se caracterizado pela ambivalência.

A ambivalência pode ter origem na ambiguidade ideológica e política da pessoa, pela transmissão de responsabilidades, devido a ações encetadas por negros ou em decorrência de situações onde normas e regras não são bem claras. Em um teste de intensidade na escala do racismo moderno, o indivíduo com atitudes raciais ambivalentes pode atingir pontuações altas, no entanto, essas pontuações não serão tão altas quanto as dos indivíduos que apresentam sentimentos negativos fortes em relação aos negros (MCCONAHAY, 1986).

Santos et al. (2006), fizeram, em sua pesquisa, uma adaptação da escala do racismo moderno para o contexto brasileiro. No Brasil, devido à miscigenação e à ideologia da democracia racial, durante muito tempo foi propalado estarmos livres do racismo. No entanto, como argumenta Schwarcz (1998), as condutas discriminatórias e as atitudes preconceituosas nunca estiveram ausentes, apesar de sua expressão se dar muitas vezes de forma indireta, para não serem moralmente condenadas. Desse modo, entende-se que as pessoas não assumem seu preconceito racial. Isso, segundo Santos et al. (2006), tem desviado a atenção dos estudiosos para investigarem em profundidade o preconceito sutil, invés de se deterem no preconceito flagrante.

Assim, pelo quadro exposto, é possível vislumbrar duas categorias principais de caracterização do racismo: a tradicional e a moderna. As manifestações explícitas e flagrantes de preconceito se enquadram na categorização tradicional. Já o preconceito sutil é representado por manifestações frias, indiretas e distantes na modalidade moderna do racismo.

1.4.5 O Racismo Ambivalente

O racismo vem se metamorfoseando ao longo da história. Na atualidade, isso se verifica na diminuição da antipatia manifesta por brancos em relação aos negros. Por outro lado, alguns comportamentos e estereótipos, em relação aos negros se sofisticaram e continuam presentes, agora, com maior complexidade, distinguindo as relações raciais a partir de elementos tidos como positivos ou negativos. Apostamos que a compreensão dessa ambivalência deve promover um melhor entendimento do racismo na atualidade (KATZ; WACKENHUT; HASS, 1986).

Na atualidade, os tipos de racistas procuram não manifestar suas opiniões negativas para com os negros, nem os segregar, adotando uma conduta mais amena e ambígua, mais

aceita socialmente. A ambivalência se manifesta quando os negros são percebidos como grupo em desvantagem, por um lado, e, por outro, como desviante.

No comportamento ambivalente, verificam-se dois aspectos de atitudes: as anti-negros e as pró-negros. A percepção dos negros enquanto grupo em desvantagem, deriva de sentimentos positivos, como a simpatia e associa-se às atitudes pró-negros. A crença de que os negros compartilham e promovem um desvio cultural, produzem sentimentos negativos e atitudes anti-negros. Essa dualidade de valores é destacada na produção de atitudes ambivalentes, não só na relação entre brancos e negros, como em qualquer relação entre estabelecidos e minorias (KATZ; WACKENHUT; HASS, 1986).

Por ambivalência, entende-se serem as atitudes e comportamentos extremos que oscilam entre positivos ou negativos, de acordo com a situação. A pessoa demonstra suscetibilidade a tensões emocionais em situações em que tem que se relacionar com indivíduos estigmatizados. Para amainar essa tensão, desenvolve a inclinação a exagerar na manifestação de sentimentos. Esse comportamento não é exclusivo das relações com negros, apresentando-se nas relações com qualquer grupo tido como desfavorecido e/ou desviante (KATZ; WACKENHUT; HASS, 1986).

Essa situação de ambivalência é exemplificada por Lima e Vala (2004), por meio da análise de um programa de TV infantil, no qual a apresentadora branca assentava crianças do auditório em seu colo. Quando as crianças eram brancas, a apresentadora as acariciava ligeiramente e as mandava de volta para as assistentes, já no caso de crianças negras, o comportamento era outro, pois além de acariciar, beijava repetidamente as crianças. Trata-se de um exemplo da ambivalência do racismo moderno.

1.4.6 O Racismo Aversivo

O racismo aversivo foi teorizado inicialmente por Kovel (1970/ 2001) e, posteriormente, por Dovidio e Gaertner (1986). Os autores descrevem os racistas aversivos como indivíduos que se auto afirmam como igualitários, sem preconceitos e com aversão pelo racismo, no entanto, intimamente, permanecem racistas. Seu comportamento funcionaria como uma autodefesa à possibilidade de serem identificados como racistas. De modo geral, essas pessoas demonstram apoio às políticas públicas que promovam o igualitarismo entre raça, às políticas liberais e se auto afirmam como não preconceituosas.

O racismo aversivo se constitui na combinação racista de socialização e categorização, contribuindo também, nesse contexto, o caráter endogrupal desses processos, que favorece a

consubstanciação de estereótipos e preconceitos, o que dificulta a integração do negro no sistema democrático. Essa proposição dos autores é similar à formação de outras formas de preconceito racial: havendo contato inter-racial e a assimilação do preceito igualitário, a pessoa não discrimina, tratando o negro com igualdade, no entanto, mesmo nesse contexto, procura justificar o racismo.

Ainda se o preceito de igualdade não está claro, ou se existe alguma escusa para a discriminação, o ato discriminatório tem lugar. A diferença entre o racista aversivo das outras novas formas é exatamente a busca por uma justificativa para a discriminação em situações igualitárias e antirracistas. Tais subterfúgios funcionam como redutores do mal-estar e ansiedade vivida no contato com os negros.

O trabalho de Gaertner (1973), é o propulsor dos estudos sobre o racismo aversivo. O ponto de partida do autor para analisar o preconceito racial foi o paradigma da ajuda. Os participantes pertenciam a dois partidos políticos distintos, liberal e conservador de Nova Iorque, os quais receberam ligações telefônicas com sotaques típicos de grupos brancos ou negros. Nessas chamadas, os participantes, que não sabiam se tratar de uma pesquisa, ouviam o pedido de ajuda de uma pessoa que estava na estrada, precisava de ajuda de um mecânico, e tinha gastado suas últimas moedas ligando para o número errado.

A pesquisa buscava verificar se os participantes ajudariam a pessoa que está pedindo a ajuda de acordo com sua raça, sendo esse o caminho para medir o preconceito racial. Por meio dessa pesquisa, Gaertner (1973), demonstrou que os conservadores oferecem menos ajuda a negros e os discriminam mais que os liberais.

Outro estudo realizado pelo autor indagava a opinião de outros participantes sobre qual comportamento teriam diante de tal situação. Nesse estudo, 97,3% dos respondentes afirmaram que ajudariam o negro. Segundo Gaertner (1973), isso se explica pelo fato de o mérito do certo e do errado numa situação de preconceito racial estar muito claro e não existir ambiguidade na situação.

Esses estudos contribuíram para demonstrar que o preconceito racial continuava existindo nos Estados Unidos, mesmo que de uma forma mais velada. Contribuíram também no sentido de chamar a atenção para o fato de que as pessoas brancas, de modo geral, sentem-se desconfortáveis ou nervosas na presença de negros, em vez de sentirem ódio, como ocorria no período do sistema Jim Crow ou da organização racista Ku Klux Klan, que existiu nos Estados Unidos anteriormente.

Contudo, a prova da existência do racismo sutil não exclui a forma flagrante do preconceito, como assevera Sears et al. (1997). Podemos afirmar que ele é nítido na oposição às políticas que beneficiam negros, tanto nos Estados Unidos como no Brasil.

O estudo de Camino et al. (2004), revelou que o racismo aversivo pode ser verificado também na realidade brasileira, quando as pessoas podem se eximir do fardo da responsabilidade dirigindo-a ao mundo externo. Nesse estudo, os participantes foram inquiridos sobre como os brasileiros de modo geral apreendem o negro. As respostas denotavam uma percepção antipática em relação ao negro; no entanto, quando a questão se referia à própria opinião do respondente, as respostas tendiam a considerar o negro como simpático.

Com isso, os pesquisadores concluíram ainda haver um perfil político-ideológico vinculado ao preconceito racial no Brasil. Assim, há a repressão de atos negativos contra negros com o objetivo de manter a ordem, freando ações discriminatórias explícitas, para que se mantenham as relações de poder onde os brancos dominam e exploram economicamente os negros.

Em pesquisa empírica anterior, Camino et al. (2001), elucidaram esses posicionamentos dos indivíduos aversivos em circunstâncias de comparação entre as raças que, por sua vez, se apoiam em considerações elaboradas socialmente e não em aspectos individuais. Os respondentes exaltaram os negros em relação ao seu sucesso no esporte, na força física, na dança; destarte, aspectos como poder e atividades profissionais qualificadas foram associados aos brancos. Nessa pesquisa, fica claro que as pessoas tendem a camuflar suas respostas negativas em relação aos negros.

1.4.7- O Racismo Cordial

Grande parte dos estudos sobre racismo foram realizados em países onde a divisão entre raças é bastante marcada, em geral, com critérios ligados à origem geográfica ou à ancestralidade da pessoa. O Brasil diverge desse quadro, devido à miscigenação e às peculiaridades histórico-culturais que o diferencia de países da Europa e os EUA. Esse contexto particular favorece o desenvolvimento de uma forma diferente de racismo, cordial.

A pesquisa pioneira na investigação dessa modalidade de racismo é de cunho científico jornalístico, tendo sido desenvolvida em uma parceria entre Folha de São Paulo/Data Folha e pesquisadores, dentre os quais Turra e Venturi (1995). O estudo apresentou resultados que apontam para uma marca característica dessa forma de preconceito

racial, designado como cordial: a polidez aparente que envolve as atitudes preconceituosas, que se manifestam nas relações interpessoais, na forma de piadas, ditos populares e brincadeiras de natureza chula e constrangedora que, de cordial ou polida, não têm nada.

No estudo empírico, os pesquisadores optaram por um instrumento de coleta que não fosse muito explícito para a mensuração do preconceito racial na amostra. Esse foi o caminho encontrado pelos pesquisadores para que as pessoas falassem o que pensam sobre os negros e não se restringissem ao politicamente correto, visto que há normas que refreiam o preconceito racial. Turra e Venturi (1995), elaboraram um questionário com uma escala com 12 itens com ditos como “Negro bom é negro de alma branca”, “Negro quando não faz besteira na entrada faz na saída.” etc.

A investigação revelou, a partir de entrevistas, que 89% dos respondentes diziam haver racismo no Brasil e, no entanto, 10% desses entrevistados se diziam racistas. Uma hipótese explicativa pode ser formulada para esse quadro com base nas leis que coíbem o racismo. Devido aos freios impostos pela lei, as pessoas não se assumem racistas, destarte o racismo continuar nela; racismo esse que ela projeta no outro, assim o problema é deslocado para o outro. Tal discussão é desenvolvida por Camino (2001) e Venturi (2003).

A teoria do racismo cordial ainda é incipiente, não contando com uma vasta gama de estudos. No âmbito da psicologia social, alguns autores começaram a desenvolver investigações nesse sentido, buscando os mecanismos psicossociais e históricos dissimulados nessa modalidade de racismo (e.g., CAMINO; SILVA; MACHADO; PEREIRA, 2001).

1.4.8 O preconceito como contravalor e funcionamento psicológico

Segundo Araújo (2007), baseado em Piaget (1954), valores são trocas afetivas realizadas entre o sujeito e o exterior. Constituem-se a partir de projeções de sentimentos positivos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos. Os valores e os contravalores (esses, resultantes da projeção negativa sobre objetos e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmos) vão sendo elaborados pelos sujeitos e conformando-se às identidades das pessoas, nas representações que fazem de si.

Valores e contravalores são, portanto, construtos complexos que os indivíduos realizam ao longo da vida. Esses valores podem ou não ser morais e são elaborados desde a infância, por meio das interações interpessoais e com o meio.

Damon (1995) e Araújo (2007) concordam que os valores se reúnem no indivíduo de tal forma que alguns se tornam centrais para sua identidade e, outros, secundários, menos

significativos em seu sistema moral. A definição da posição dos valores na identidade do sujeito é dada pela intensidade afetiva dada a cada um deles. Quanto mais intenso, mais central e mais influencia pensamentos, sentimentos e ações.

Cabe aqui fazer algumas considerações sobre o funcionamento psicológico, por ser o que orienta a constelação de valores e contravalores na pessoa. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve as múltiplas dimensões das inter-relações de uma pessoa. Nessas inter-relações sócio-histórico-culturais do indivíduo, os valores se constroem e se reúnem. Assim, cada período histórico, cada sociedade, cada coletividade possui seus próprios valores e, do mesmo modo, cada indivíduo, dentro de sua ipseidade, constrói seus valores, de acordo com seus processos singulares.

A teoria piagetiana é pioneira na afirmação de que o pensamento e o comportamento funcionam como reguladores na adaptação do sujeito ao meio. Os valores podem ser entendidos como arquétipos de comportamento de uma coletividade, isto é, compõem a realidade na qual o indivíduo está interagindo. Ao mesmo tempo, os valores são construídos em um certo contexto social. Logo, nos processos de adaptação ao meio, os sujeitos assimilam valores em seus pensamentos e ações, mediando o social e o individual (REED, 1996).

A construção dos valores, do ponto de vista construtivista interacionista, ocorre nas inter-relações corriqueiras. Por conseguinte, esses valores não são pré-estabelecidos socialmente, mas sim na interação sujeito-objeto. O sujeito, nesse contexto, é entendido como articulador da construção de valores, cujo processo é fundamental para a dimensão afetiva.

Piaget (1954, apud ARAÚJO, 2007) pensa que o valor é fruto de projeções afetivas do sujeito sobre objetos e pessoas. Como afirma Araújo (2007, p. 20):

Em uma outra perspectiva, podemos assumir o pressuposto epistemológico interacionista e construtivista trazido por Piaget, de que os valores são construídos nas interações cotidianas. Com esse princípio, o autor recusa tanto as teses aprioristas de que os valores são inatos quanto as teses empiristas de que são resultantes das pressões do meio social sobre as pessoas. Nessa concepção, de um construtivismo radical, os valores nem estão predeterminados e nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que vive.

Partindo do referencial teórico construtivista, Araújo (2007) aponta que, no processo de construção dos valores, a projeção de diferentes sentimentos sobre pessoas, objetos e/ou relações levam a resultados distintos, ou seja, dos sentimentos positivos derivam valores e, dos sentimentos negativos, os contravalores. Vejamos:

Uma ideia ou uma pessoa tornar-se-ão um valor para o sujeito se ele projetar sobre ela sentimentos positivos. Em direção contrária, as pessoas também projetam sentimentos negativos sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmas. Neste caso, o que se constrói, também com uma forte carga afetiva envolvida, é o que pode ser chamado de contravalores. Assim, os contravalores referem-se àquilo de que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos (ARAÚJO, 2007, p. 21)

Desde o primeiro momento de vida até a morte, os seres humanos projetam sentimentos nos diversos sentidos de sua existência: objetos, pessoas, situações, aparência física, relações interpessoais ou institucionais, e sobre si mesmos. Os sentimentos projetados derivam em valores de ordens diversas.

Grosso modo, esses valores podem ser classificados como morais e não morais.

Os do primeiro tipo estão relacionados ao reconhecimento do outro (o semelhante humano) e ao respeito a seus direitos (possui direito na mesma medida que o outro). Dentre os valores morais, podemos arrolar todos aqueles que se referem às relações do indivíduo com a sociedade, como a tolerância, a justiça e a honestidade.

Os valores não morais dizem respeito aos gostos individuais, como, por exemplo, a moda. Todavia, nem sempre as projeções positivas se voltam àquilo que é moralmente esperado. Muitas vezes, valorizam-se pessoas, situações, atitudes ou relações que representam contravalores morais, como a violência, a desonestidade e a intolerância. Nesse grupo, estão os racistas e intolerantes, que têm na violência seu *modus* de relação com a alteridade. Por outro lado, a carga de projeção sobre os valores positivos pode ser fraca ou inexistente.

Na esteira de De La Taille (2002) e da abordagem piagetiana dos valores – os quais se constroem na interação sujeito-mundo –, Lemos-de-Souza (2008) destaca que a validação dos valores e regras morais se localiza no “outro”. Como destaca a teoria piagetiana, desde o nascimento, a criança está em contato com um mundo repleto de regras, costumes e formas de agir. Na interação com esse mundo, ela vai assimilando essas regras.

Inicialmente, a criança experimenta esses valores como algo do qual ela não faz parte; vive um estado de anomia, sem nenhuma regra. Adiante, com maior contato com seu grupo de origem, toma ciência das regras morais e as segue, sem reflexão, apenas por que lhe é exigido pelo grupo – heteronomia.

A razão da obediência às regras morais, nesse período, está no emissor dessas regras. O valor da regra se encontra no seu emissor e não no sujeito que obedece a ela. À medida que amadurece, o indivíduo vai se apropriando dessas regras, julgando-as e atribuindo-lhes

valores e significados seus, agindo por sua decisão valorativa – autonomia. Um sujeito autônomo é capaz de se autorregular, de acordo com o valor que atribui a uma determinada ação ou situação (DE LA TAILLE, 2002).

Quando o sujeito atribui sentido pessoal aos valores, suas ações tendem a ser guiadas com mais ênfase pelos valores morais. Na moral heterônoma, o sentido dos valores para o sujeito encontra-se muito mais no social, do que em si mesmo. Logo, a formação dos valores do indivíduo está diretamente relacionada com a qualidade de sua interação, que pode derivar na formação de valores ou de contravalores.

Como expresso por Araújo (2007), a construção de valores positivos depende da qualidade das relações interpessoais do sujeito e, conseqüentemente, de suas projeções, uma vez que não se dá meramente pela interação com o meio, mas por meio de experiências significativas, que permitam projeções positivas sobre aspectos considerados positivos pela sociedade.

Por exemplo, uma pessoa que tem a possibilidade de conviver com a diferença e tematizar isso de forma positiva em suas relações, tem menor possibilidade de projetar sobre a alteridade um valor negativo. Isso se refletirá nas suas ações, opções e visões de mundo. Em situações conflitantes ou dilemáticas, é a constelação dos valores reunidos em torno de um sujeito que influenciará as escolhas da pessoa.

Com a intelectualização dos sentimentos, os valores operam de acordo com os ajuizamentos que o sujeito realiza. Destarte, a forma como os valores se reúnem no indivíduo não são imutáveis. Em função de nossas vivências, podemos aprender a valorizar mais determinados aspectos da vida em sociedade e deixar de valorizar outros aspectos, antes, importantes e, agora, periféricos ou mesmo superados.

A posição dos valores reunidos no indivíduo é complexa e envolve diversos aspectos constitutivos do ser humano, biológico, cultural/social, afetivo e cognitivo. São decisivos na formação dos valores e na posição que ocupará no indivíduo, a qual dependerá de suas aspirações, necessidades, interesses, preferências e de outras condições, psicológicas, fisiológicas, socioculturais e contextuais.

Os valores não podem ser pensados como estruturas rígidas e imutáveis, mas sim como aspectos flexíveis e cambiantes (ARAÚJO, 2007). Nesse horizonte, o fato de um sujeito ser mestiço e possuir traços negroides, não quer dizer que ele desenvolverá valores antirracistas – isso dependerá também da qualidade de suas interações e do contexto no qual está inserido. Ainda, como afirma Araújo:

[...] a construção de nossos valores e de nossa identidade está calcada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com conteúdos específicos. Mais importante, tais características fazem com que nosso sistema de valores e nossa identidade não sejam rígidos pois podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências. No entanto, quanto maior a carga afetiva envolvida no valor, mais central ele se "posiciona" na identidade do sujeito e menos flexível ou fluido ele é (2007, p. 27).

O autor aponta que a constelação de valores é arquitetada no sujeito. Assim, quanto mais importantes forem os valores para esse, maior centralidade ocuparão em sua identidade. Nessa perspectiva, pode-se entender o preconceito como um contravalor, mesmo sem ser moral, com origem em uma projeção de sentimentos negativos acerca de outrem.

Entende-se, assim, que o preconceituoso se sente satisfeito na posição que ocupa e confortável com a situação. É por isso que é possível afirmar, com Crochik (2006), que o preconceito tem mais a dizer do preconceituoso do que de sua vítima.

CAPÍTULO 2 – JUVENTUDES E QUESTÃO RACIAL

2.1 Pensar a Juventude

Entendemos juventude como uma construção social, que pode ser instituída. Destarte, a juventude é abarcada por fluxos, multiplicidades, devires e diferenças (COIMBRA, 2005). O período a que ela se refere, no Brasil, possui mais de uma demarcação. O Ministério da Saúde o define abrangendo dos 13 aos 24 anos, já a Secretaria e Conselho Nacional de Juventude utilizam a delimitação entre 15 e 29 anos, adotada também pelo *Estatuto da Juventude* (BRASIL, 2013).

A adolescência é parte do período compreendido como juventude. Segundo a OMS, a adolescência se refere ao período que vai dos 12 aos 19 anos. Entre os 10 e os 14 anos está a pré-adolescência e entre os 15 e os 19 anos, a adolescência (OMS/OPS, 1985, apud SILVA; LOPES, 2009).

Juridicamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente define adolescência como o período que vai dos 12 aos 18 anos (BRASIL, 1990). Aqui, o debate se circunscreve assim, à adolescência como categoria psicológica e biológica e a juventude como categoria sociológica, sendo ambas as categorias complementares.

2.2 A construção da categoria juventude

A emergência da juventude no ocidente é fruto de complexas mudanças sociais. Seu estudo não é recente. Já no século XVIII, Rousseau enfatizava esse período como um segundo nascimento. No estudo sobre a História da infância, Phillipe Àries (1978), destacou as relações entre aquela, a família e a sociedade no ocidente desde o período medieval.

Ariès (1978), enfatizou que a partir do fim do século XVIII, ganhou evidência a compartimentação das idades da vida, estabelecendo a juventude como o período intermediário entre infância e fase adulta (PERALVA, 1997). Assim, tem-se o primeiro entendimento de juventude, vinculado ainda a mudanças biológicas e o amadurecimento emocional e intelectual do indivíduo.

A emergência da juventude foi simultânea à ascensão dos valores burgueses. Com o surgimento desses valores, a criança e seu desenvolvimento tornam-se uma referência para a inovação das formas de sociabilidade. A família nuclear tomou posição central em detrimento

de formas coletivas de organização. O jovem passou ser o responsável pela transmissão dos valores e tradições da família para as próximas gerações.

De acordo com Pimenta (2007), a juventude seria o momento de transição entre a condição de dependência da criança à autonomia do adulto. Dentro da hierarquização que se constituiu, a fase adulta é o final do amadurecimento, a ser atingido por todos.

Na modernidade, o fenômeno juventude é abordado em diversos aspectos, desde as diferenças físicas às psicológicas. Autores como Knobel, Alberastury (1982), Minayo (1999), Dayrell (2003) e Spósito (2003), evidenciam, em seus trabalhos, que o imaginário social associa a juventude à noção de crise, de problema social, de vulnerabilidade e de desvio. Esses aspectos muitas vezes são o resultado das desigualdades sociais e das transformações na sociedade, que repercute nos valores da mesma (LICO, 2009).

Nesse contexto, desenvolveram-se os estudos da escola de Chicago sobre a juventude, tendo como principal enfoque as gangues e a *delinquência juvenil*. Essa escola desenvolveu teorias sobre esses fenômenos, como a da desorganização social, a das frustrações e a dos rótulos, que tinham origem na segregação espacial, social e cultural dos imigrantes nos Estados Unidos em meados do século XX. Zaluar (2004), aponta que essas teorias mais tarde seriam recusadas devido a seu apego ao positivismo, ao determinismo e ao funcionalismo da sociologia da época.

Na década de 1990, a juventude voltou a figurar nos estudos sociológicos como problema social e depositários de um *pânico moral* da sociedade. Nesse sentido, Wieviorka (1997), destacou mudanças punitivas, bem como em seus significados culturais. No que diz respeito aos jovens, suas transgressões têm fundamento nas dificuldades sociais, alimentadas pelo forte sentimento de injustiça, de não reconhecimento e discriminação cultural e racial.

Mannheim (apud PERALVA, 1997), em “O problema das gerações”, mudou o foco de tomar a juventude enquanto problema, dando lugar à tese das gerações. O autor apontou para o fato de que, apesar de muitas vezes serem pouco homogêneas e fragmentada, as gerações possuíam uma unidade geracional, o que conferia à juventude a potencialidade de mudança. Mannheim coloca a categoria juventude para além dos limites do biológico.

No período pós-guerra, como destacou Abramo (1994), a juventude passou por mudanças devido às transformações avocadas pela industrialização. Nessa época, ocorreu o aumento do período de escolarização, houve maior oferta de emprego e mais possibilidades de consumo.

Nesse contexto, tiveram lugar as teorias classistas acerca da juventude. Segundo essa orientação teórica, de acordo com as oportunidades socioeconômicas a que tem acesso, o

jovem terá seu desenvolvimento. Destarte, a juventude operária não é igual à juventude burguesa. Nessa classificação, os processos histórico-sociais também influenciam a formação do indivíduo, então se sugere que a juventude seja encarada como plural, manipulada e manipulável (BOURDIEU, 1983).

Outro sentido atribuído à juventude é o de moratória, termo criado por Erikson (1976). Essa concepção parte da premissa de que a juventude seria o período de preparação para a vida adulta, produtiva. Nessa fase, o jovem poderia ensaiar, experimentar e errar, construindo a sua própria personalidade (GROPPO, 2009). Essa tese foi utilizada para explicar os movimentos juvenis das décadas de 1960-70, no entanto ela era a negação do jovem enquanto agente da história, pois nesse período sua participação plena na sociedade estava suspensa. De acordo com Groppo (2009, p. 46), *a moratória era tanto uma descrição sobre o que parecia ser efetivamente a condição juvenil, quanto um juízo de valor sobre o que ela deveria ser.*

Essa perspectiva recebeu críticas dado o seu caráter homogeneizador da juventude, visto que a possibilidade de postergar a vida produtiva, em estudos, por exemplo, era uma prerrogativa das classes dominantes. Por conseguinte, muitos estariam excluídos desse fenômeno.

Contudo, estudos que reconheciam a diferença de classes, quase sempre desprezavam a diversidade intraclassista, como os contextos locais, trajetórias sociais, gênero e pertença étnico-racial (PAIS, 1990). Pelo exposto, nota-se a complexidade e a ausência de consenso acerca do que seja a juventude. Destarte, focar-se na juventude é como focar-se em um objeto com dinâmica semelhante a um caleidoscópio, múltiplo e variado.

No contexto atual, como afirma Abad (2003), há uma reconfiguração das instituições sociais e familiares às quais os jovens se filiavam na transição escola-trabalho-novo lar. O autor define seis aspectos que oportunizaram essa mudança: 1) novos arranjos familiares, novas relações entre pais e filhos; 2) falência do modelo de ascensão social pela escolaridade; 3) enfraquecimento dos movimentos políticos e estudantis; 4) apelo nulo à nacionalidade ou cultura nacional, acarretado pela globalização; 5) afirmação de uma cultura jovem heterogênea, balizada pela mídia; e 6) surgimento de novos atores sociais reivindicando sua condição juvenil.

Ao abordar a categoria juventude, não se pode desvincular seus aspectos *condição* e *situação*. A ênfase nesses aspectos foi marcada pelos trabalhos de Abad (2003), e reforçados por Sposito (2003). Na circunscrição de *condição*, entende-se a maneira como uma determinada sociedade significa e constitui esse momento da vida. Já no que se refere à

situação da juventude, está condicionada ao recorte que se faz de aspectos como: classe, gênero ou raça (SPOSITO, 2003).

Desse modo, contemporaneamente tende-se a entender a juventude como atravessada por situações múltiplas de especificidades, bem como inseridas em condições várias. Nesse sentido Pais (1999), chama a atenção para a abordagem da juventude em sua cotidianeidade. O propósito é de melhorar a apreensão desse universo de paradoxos no qual está inserida a sua existência. Nessa esteira de pensamento, a abordagem da questão por meio da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento apresenta-se como ferramenta para a investigação da tensão posta à juventude por sua condição/situação, suas percepções, valores, representações, de si e dos outros.

2.3 A categoria juventude no Brasil e a questão racial

No Brasil, a compreensão da juventude enquanto categoria foi decorrência tardia de uma preocupação anterior: a criança e o adolescente em risco. Nesse sentido, as categorias de criança e adolescente no pensamento nacional estão imersas em ambiguidades. A este respeito, Sposito (2003), ao estudar a juventude, incorpora usos associados a essa, como estudante, estudante-trabalhador e adolescente.

No Brasil, a categoria juventude começa a se estabelecer a partir da industrialização, com a ampliação dos anos de escolarização, maior oferta de empregos e de possibilidades de consumo. Foi na perspectiva do estudante que se desenvolveram os primeiros estudos sobre juventude no Brasil nas décadas de 1960-70. Ser estudante é condição necessária do ser jovem, estar desvinculado da cadeia produtiva, dos valores dominantes, com possibilidade de produzir questionamentos críticos da ordem social (ABRAMO, 1994).

No entanto, nem todos os jovens dispõem do privilégio de serem estudantes. Desse modo, Abramo (1994) informou que o estudo da juventude no Brasil em 1960-70 se bifurcaria em duas dicotomias: integração/marginalidade e radicalismo/alienação. Nessa linha, o jovem que não se enquadra no padrão moderno de estudante está marginalizado da condição juvenil.

Essa situação se alterou em princípios da década de 1980, com o fortalecimento do movimento operário e a expansão da rede pública de ensino iniciada nos anos 1970. Levou também ao aumento do crédito ao consumidor e à difusão de meios de comunicação de massa, ampliam a condição juvenil a maioria da sociedade (MADEIRA, 1986).

Apesar de haver estudos ligados à juventude, a preocupação pública principal que se desenvolveu no decorrer do século XX, foi em relação à adolescência em risco, associada à infância, tanto que esses dois últimos termos chegaram a se confundir nesse período (ABRAMO, 2005).

A adolescência passou a constar como objeto de estudo da psicologia a partir do início do século XX, quando em 1904 foi publicado o livro do norte-americano Stanley Hall, *A adolescência: a sua psicologia e as suas relações com a fisiologia, a antropologia, a sociologia, o sexo, o crime, a religião e a educação*. Hall defendeu que a adolescência é uma etapa do desenvolvimento iniciada na puberdade, período de conflitos, de tumultuosa transição para a fase adulta. As teses de Hall influenciaram a psicanálise e a pedagogia, foram adotadas por escolas, e o próprio Estado, tendo como justificativa contemplar as necessidades específicas desse período (PIMENTA, 2007).

Essas ideias tiveram reflexo no Brasil, influenciando o tratamento que o Estado brasileiro dispensou as crianças e jovens quanto à regulação social. Os que infringiam à lei e estavam nessa fase deveriam ser encaminhados a instituições de recolhimento. Essa política teve seu auge na ditadura militar com a instituição da Fundação Nacional do Bem-estar do menor – FUNABEM. No âmbito estadual, em São Paulo foram implementadas as FEBEM's de caráter assistencialista e repressor (KOMINSKY, 1991).

A condição diferenciada da infância e da adolescência em relação às outras idades foi reafirmada pela Constituição Federal de 1988, e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Esses mecanismos transformaram crianças e jovens em sujeitos de direito, o que provocou reações por vezes conservadoras da sociedade. Segundo Sposito (2003), há uma tensão na sociedade entre essa nova concepção de sujeito de direitos e a visão do adolescente como um “outro”, delinquente que ameaça a ordem social.

Nos anos 2000, ampliou-se o debate sobre a questão da juventude e a criação de políticas específicas para essa. Nesse sentido, Sposito (2005) destacou a constituição de três marcos fundamentais para esse debate: 1) Em 2003, com a criação da Frente Parlamentar de Juventude, na Câmara Federal, objetivando a criação do Estatuto da Juventude; 2) Em 2004, com a criação da Secretaria Nacional de Juventude, e foi instituído o Conselho Nacional de Juventude; 3) Por meio do Instituto de Cidadania, com a promoção de um amplo debate reunindo diversos setores envolvidos com a juventude, para a proposição de políticas públicas para essa faixa etária.

Nos estudos acadêmicos do mesmo período, o enfoque foi sobre os movimentos e grupos juvenis marginalizados, como o *punk*, o *funk*, e a cultura *hip hop*. As questões das

tribos urbanas e das subculturas juvenis passam a ser estudadas a partir da abordagem de fenômeno da cultura de massa, valorizadas como produto da indústria cultural e sua lógica de consumo.

É neste contexto que surgiram estudos tematizando o jovem negro, tomando como objeto de análise manifestações como o RAP, que emergiu no final da década de 1980 em São Paulo. Foram elaborados diversos estudos sobre manifestações culturais próprias da juventude. A esse respeito, Sposito (2009), fez uma retrospectiva dos estudos desenvolvidos junto a programas de pós-graduação no período 1999-2006 e constatou a predominância do enfoque no jovem enquanto adolescente, como estabelecido no ECA. Constatou, ainda, que eram escassas as investigações que ultrapassavam a faixa etária referente à maioridade jurídica, ao abordarem juventude. Raros também foram os trabalhos que enfocam as especificidades dos jovens diante das relações raciais. Nesses estudos analisados pelo autor, foi latente ainda o enfoque no jovem enquanto ímpeto para a dissolução do social.

No que tange ao aspecto racial, mereceram destaque os trabalhos que abordaram o *hip hop*, examinado como um movimento que é predominantemente pensado por jovens negros e mestiços, é tomado como recurso a exclusão e a discriminação e como ferramenta para pensar a identidade e projetos coletivos (SPOSITO; GALVÃO, 2004). Por outro lado, cabe ressaltar que jovens negros que não têm vínculos com manifestações como o *hip hop*, no cenário urbano, são pouco considerados nas pesquisas acadêmicas.

Sansone (2007), ao pesquisar jovens de bairros populares de Salvador, destacou a influência da internacionalização da indústria cultural, em especial das manifestações do *Atlântico negro* e tenderam a associar a cultura negra à cultura jovem. No panorama baiano, o autor notou a imiscuição de símbolos internacionais da cultura negra com elementos locais, dando origem a uma nova cultura negra baiana.

Um aspecto relevante na constituição da identidade negra é a condição socioeconômica, fundamental na percepção da discriminação racial, bem como na possibilidade de consumo:

Os negros mais jovens e mais instruídos são muito mais sensíveis à discriminação racial. Por estarem na etapa da vida em que a personalidade se molda, eles são curiosos sobre a exploração de estilos de vida e de regiões da cidade que vão além das fronteiras geográficas e simbólicas de sua própria comunidade. Suas redes sociais são mais variadas e multifacetadas (SANSONE, 2007, p. 153).

Segundo o autor, existem situações em que a discriminação é mais sentida, o que ele chamou de *áreas duras das relações de cor*, como na busca de um trabalho, no trabalho, no mercado matrimonial ou nas relações com a polícia. A heterogeneidade foi, então, uma das marcas da discriminação, variando de acordo com classe social, escolaridade, gênero, local de moradia, redes de sociabilidade, dentre outros.

Outra questão está na ordem do dia sobre a discriminação racial é o ingresso de jovens negros no ensino superior, apresentando como alternativa a essa sub-representação nas universidades, as cotas raciais, que estaria dentre as políticas de ação-afirmativa. O número restrito de jovens negros no ensino superior se deve, dentre outros fatores, ao pequeno contingente de negros que possuem requisitos para essa frequência, como o Ensino Médio, a pobreza desses sujeitos, a baixa qualidade do ensino público e falta de apoio familiar.

Evidencia-se a necessidade da discussão entorno a temática da juventude negra e o processo discriminatório que sofre. Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão da dinâmica das relações raciais, dentro desse grupo específico que é a juventude. Pensada nesse estudo em seu aspecto sociológico, e também psicológico, marcadamente no que diz respeito à adolescência. Tal definição se deve ao entendimento da pessoa enquanto ser complexo, constituído de múltiplos aspectos que o envolve e pelos mesmos é envolvido.

CAPÍTULO 3 - A TEORIA DOS MODELOS ORGANIZADORES DO PENSAMENTO

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O homem do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumismo (*consumans*). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (MORIN, 2000b, p. 58).

Este capítulo abordará a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. Essa teoria, em sintonia com a teoria da complexidade, procura entender o sujeito em sua totalidade bio-psico-social. Aqui, se pretendeu explicitar as correlações entre as teorias e as implicações da escolha desse caminho metodológico para nossa pesquisa. Para tanto, valemos do texto *Conhecimento e Mudança* (1999), das responsáveis pela elaboração da teoria dos modelos as professoras Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, Magali Bovet e Aurora Leal, dos estudos desenvolvidos no Brasil pelos professores Ulisses Ferreira de Araújo e Valéria Amorim Arantes Araújo, e das pesquisas realizadas sob a orientação desses mesmos professores.

3.1 A teoria da complexidade

O modelo de ciência estabelecido a partir de Descartes, alicerçado na fragmentação/disjunção, não é mais considerado suficiente para explicar a complexidade da realidade humana. Sua insuficiência, como afirma Thomas Khun (1998), resultou em uma tensão de paradigmas científicos. O esvaziamento do paradigma clássico fez emergir outros instrumentos, possíveis e necessários para a investigação científica.

De acordo com Kuhn, “[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (1998, p. 13).

A concepção clássica de conhecimento científico, como acumulação de saberes, passa a ser questionada, uma vez que a organização dos modelos científicos é estabelecida por premissas não ditas, por inferências que seguem uma coerência velada. É corrente considerar-se que a ciência tem, em si mesma, um poder de certificação convincente e, por isso, de

manipulação. Naturaliza, assim, as suas conclusões a partir de seus modos de representar o mundo, com decorrências políticas e sociais.

Quando se dá uma mudança de paradigma, não se abandona totalmente o anterior. O novo dialoga com o seu antecessor, refresca-o e lhe devolve a força, na relação fértil com outros modelos, como, por exemplo, o holista, o holonômico, o da complexidade. Os paradigmas emergentes lançam a possibilidade de um diálogo transdisciplinar, contrário ao isolamento disciplinar característico do paradigma clássico. Pode-se, assim, afirmar que a transdisciplinaridade é uma de suas características (MORIN, 2005).

Tal como a nova ciência, a nova transdisciplinaridade jamais vincula certezas absolutas, mas, por meio de um permanente questionamento do real, leva à elaboração de um enfoque aberto de um tema, em permanente desenvolvimento, nutrindo-se de todos os conhecimentos humanos e recolocando o homem no centro das preocupações do homem (NICOLESCU, 1999 apud WEIL, 2000, p. 85).

A principal referência da ciência ocidental foi o paradigma clássico, ou simplificador, centrado na fragmentação, disjunção e homogeneidade, um paradigma de dominação e manipulação. Como alternativa, se desenvolveu o paradigma holístico, o qual, ao invés de destacar a homogeneidade, ocupou-se das diferenças entre as partes. Ambos envolvem compreensões redutoras sobre o mundo, como aponta Durand (1988). O paradigma holonômico confronta o anterior, estruturando-se na dimensão biopsicossocial, sugere a análise da *totalidade*, acolhendo o todo presente em cada parte, para assim vislumbrá-lo e reconstruí-lo.

Morin (1979) propõe o *paradigma da complexidade*, vinculado a uma *razão aberta*, dialógica⁷, recursiva entre ordem/ desordem/ interação/ (re)organização. Essa concepção de paradigma, que procura a totalidade dos sistemas, operando junto à incerteza, ao repentino, ao que tem múltiplos significados e contextos. Não busca abolir o não previsto, mas estabelecer estruturas flexíveis que assimilem e que se fortaleçam com o novo, com o diferente.

Enquanto o paradigma clássico se constrói pela ordem e pela exclusão da desordem, aquele proposto por Morin (1979), busca compreender esses domínios do conhecimento como complementares. Hoje, considera-se que um paradigma que não contemple esses aspectos não compreende a individualidade da complexa realidade humana, que abrange várias dimensões, biológica, psíquica, cerebral, natural, cultural. O autor constata a falta de um modelo

⁷ Em Morin (2002, p. 59) o termo dialógica se refere a um conceito, conforme o qual “duas ou várias ‘lógicas’ diferentes estão ligadas em uma unidade, de forma complexa (complementar, concorrente e antagônica) sem a que a dualidade se perca na unidade”.

epistemológico não simplificador, não disjuntivo, não enclausurado em uma lógica própria de métodos e pressuposições, e que dê conta de explicar a complexidade, a recursividade e a dialógica da realidade humana.

Morin (1979), considera que a complexidade admite o imperfeito, o que não se reduz a uma abstração finalista e determinista. O autor, aceita, assim, sem receio de substituir ou banir o paradigma clássico, o antagonismo. Destaca como as interações entre as várias lógicas (inclusive a aristotélica e a cartesiana) são concorrentes, antagônicas e complementares. Defende que nada é absoluto, que não há verdades gerais, mas que as verdades parciais podem estar relacionadas às outras, recíproca e recursivamente. E adota o princípio da incerteza como indicador de humanidade.

O paradigma da complexidade indica a necessidade de buscar a compreensão da contradição e do imprevisível, desde o contato inicial com os mesmos. Não busca alimentar a possibilidade de uma ciência unitária, simplista, mecanicista, mas o diálogo com as intuições, sentimentos e emoções.

Nesse mesmo horizonte, inscreve-se a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, elaborada por Moreno, Sastre, Leal e Bovet (1999), como critério de análise teórica e metodológica da influência dos aspectos afetivos no modo de organização do pensamento dos sujeitos. Busca o apoio para a interpretação da realidade e da representação da ação. Acredita que, com base nas respostas de participantes a uma situação de conflito, é possível identificar a complexidade de vários elementos, suas implicações e significados envolvidos. Pode também analisar os processos mentais por eles mobilizados na elaboração dos modelos organizadores.

Para Moreno et al. (1999), os estudos dos fenômenos psicológicos da cognição têm se concentrado nos aspectos da regularidade, da causa e efeito. Todavia, esse tipo de investigação não é capaz de trazer à luz as faces não lineares dos fenômenos psicológicos para a compreensão da diversidade e da complexidade, aberta à regularidade e à não regularidade, fazendo com que a metodologia a ser adotada precise ser outra.

De acordo com as autoras, ao aderir à ideia conforme a qual o ser humano é um sujeito que evolui, a psicologia assimilou também a ideia de mudança. Em toda mudança, há algo que permanece, e a constelação de permanência e de mudança aumenta a complexidade dos fenômenos estudados “[...] urgindo a necessidade de modelos capazes de descrever e interpretar simultaneamente o que permanece e o que muda, isto é, capazes de dar conta da complexidade” (MORENO et al., 1999, p. 16-17).

Por considerar que razão e emoção não podem ser estudadas separadamente, Moreno, Sastre, Leal e Bovet (1999) integraram, na teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, os estudos de epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) sobre os processos cognitivos/psicogênese do conhecimento; e as contribuições de Johnson-Laird, sobre os modelos mentais. A teoria dos modelos foi, então, concebida em uma perspectiva evolutiva-construtivista, a qual, por sua vez, ilumina as estratégias empregadas pela mente humana na construção do pensamento, considerando o papel da afetividade, das estruturas cognitivas e a natureza dos conteúdos.

3.2 Os Modelos Mentais

Os estudos de Johnson-Laird (1983) mostram que a compreensão do mundo é constituída a partir de blocos de representações, ou modelos mentais, que podem se arranjar e rearranjar de acordo com a necessidade cognitiva. Os modelos mentais são representações internas de informações do mundo exterior, situações ou objetos.

A estrutura do modelo mental seria análoga à da realidade e, nesse aspecto, homomorfa ao sistema de mundo que representa. Segundo Johnson-Laird (1983), o processo de formação dos modelos mentais envolve a atividade cognitiva desde a percepção de elementos concretos, considerados significativos pelo sujeito, concomitantemente ao arranjo dos mesmos na mente. Os modelos mentais são compostos pelos elementos da realidade, suas características, relações e circunstâncias de caso do fenômeno presenciado.

A constituição desses modelos mentais, com base em dados verbais e sensoriais das circunstâncias, é provisória e passível de mudanças. Os primeiros modelos, formulados a partir dos elementos inicialmente percebidos, podem, por meio de cálculos conceituais e analogias com outros conhecimentos, avançar para modelos mais sofisticados. Para o autor, os modelos mentais são pré-requisitos para a compreensão da cognição humana, pois o raciocínio se fundaria na combinação desses modelos, como peças cognitivas que se encaixam para compreender o mundo. Desse ponto de vista, o suporte do raciocínio não estaria restrito à lógica, já que a associação de origens empíricas é a fonte de muitos de nossos conceitos.

Ao afastar da lógica o papel central na construção de modelos mentais adequados a diferentes circunstâncias, alocando-a junto a outras habilidades na tarefa de arranjar e utilizar esses modelos e de, a partir deles, sistematizar conclusões, Johnson-Laird (1983) abriu um precedente para a admissão de elementos, como sentimentos e percepções, além da lógica, na captação de elementos da realidade para a construção dos modelos.

Com essa teoria, ganhou destaque o papel das representações na elaboração e no funcionamento dos modelos e na sua condução pelo pensamento. Por meio desses modelos, os seres humanos construiriam um sistema que lhes permitiria dispor de variáveis sobre a realidade e, com elas, poderiam testar a validade de suas hipóteses sobre o real vivido.

A constituição desses modelos se daria a partir de conteúdos sociais e sensoriais. Porém, como a fonte desses modelos é formada por experiências empíricas, fica explícito seu caráter provisório e limitado, uma vez que dependente dos aspectos percebidos no momento da experiência. Assim, os modelos mentais apresentados na teoria de Johnson-Laird (1983) têm uma existência local, desvinculada de categorias *a priori*.

Vale lembrar que outros estudiosos da ciência cognitiva abordaram o tema dos modelos mentais numa perspectiva distinta. É o caso, por exemplo, da abordagem de Halford (1993, *apud* ARANTES, 2013), que destaca, em seus estudos, o papel dos processos cognitivos subjacentes ao processo de constituição dos modelos mentais.

O escopo teórico desse autor se aproxima do referencial piagetiano. Halford (1993) considera conceitos como estrutura, esquema e assimilação, e também pensa os modelos mentais como o melhor caminho para explicar o raciocínio humano. Propõe que os modelos mentais são:

[...] representações que estão ativas enquanto o sujeito estiver resolvendo um problema particular e proporcionam o espaço para as inferências e operações mentais. Elas podem ser influenciadas, mas não incluem os conhecimentos anteriores. Modelos mentais podem consistir de qualquer combinação de representações proposicionais ou imaginárias. (1993, p. 23, *apud* ARANTES, 2013, p. 25)

O autor afirma que as representações cognitivas são estruturas internas, em correlações com o meio, imiscuídas, inclusive, de aspectos imaginários. Esse modo de conceber a questão é diferente daquele presente nas teorias tradicionais que, geralmente, consideram apenas aspectos lógicos do pensamento. Raciocínios complexos envolveriam, para além da percepção, um caráter conceitual. As representações oriundas da percepção estariam mais vinculadas ao presente, e as representações conceituais se relacionariam a estruturas cognitivas, de situações, de fenômenos, e não somente da percepção (ARANTES, 2013).

Nesse sentido as pesquisas recentes com os Modelos organizadores do Pensamento se diferenciam do entendimento de Modelos Mentais propostos por Jhonson Laird. Esse último propõe que os modelos mentais, compostos pelos pensamentos e representações, são cópias da realidade. Moreno e Sastre (2010), destacam que o nosso conhecimento não tem qualquer

relação de identidade com fenômenos observáveis, são na verdade uma interpretação dos fenômenos da realidade. Essa interpretação está fortemente relacionada a nossas estruturas mentais. Consistindo, pois, em uma construção mental que se baseia em alguns dos elementos observáveis nos eventos que ocorrem ao nosso redor. A abordagem construtivista deriva dessa maneira de ver as coisas, característica dos novos paradigmas.

Para além desse debate, os cognitivistas, de modo geral, consideram que os modelos individuais são diversos dos modelos do pensamento científico, sem que exista uma derivação necessária entre eles.

Nesta pesquisa, adotamos o quadro teórico construtivista, mais especificamente, aquele que considera que as pesquisas sobre os modelos mentais de caráter localista, cujo suporte é a percepção, não são suficientes para dar conta da complexidade do raciocínio humano.

Moreno et al. (1999, p. 83) assevera que “[...] qualquer percepção já implica uma interpretação e esta já será solidária, portanto, solidária do significado que o sujeito lhe atribuiu”. A abstração da realidade envolve processos complexos, para além da simples percepção. Apesar de a teoria dos modelos mentais representar um avanço importante no entendimento do funcionamento cognitivo, sozinha, não é capaz de abarcar a complexidade desse processo. Por isso, Moreno et al. (1999) buscaram reforços na teoria piagetiana.

3.3 A teoria piagetiana

Os aportes da teoria piagetiana que subsidiaram o desenvolvimento da teoria dos modelos se subscreveram ao reconhecimento da relevância dos conteúdos na construção do conhecimento e na representação mental.

Em sua teoria, Piaget buscou explicar o desenvolvimento do raciocínio humano, cujo epicentro é o sujeito epistêmico e suas ações. Seu trabalho defendeu que, a partir da interação com o meio físico e social, o indivíduo constrói estruturas mentais que organizam o seu conhecimento. Nesse processo, estão envolvidas etapas funcionais de assimilação e de acomodação, basilares para a equilíbrio.

Piaget (1974) notou que certos conteúdos (objetos) resistiam a serem assimilados pelas coordenações inferenciais do sujeito e suas antecipações, provocando desequilíbrios funcionais, que resultavam na construção/reconstrução de novos conhecimentos. Isso desencadeou um reforço à valorização da natureza dos conteúdos na cognição, orientando

seus estudos sobre equilíbrio, para além das estruturas cognitivas, agregando um papel de destaque à natureza dos conteúdos.

Outro aspecto relevante diz respeito à ideia de representação mental. Ao debaterem sobre a diferença entre percepção e representação, Piaget e Inhelder (1993) definiram a representação como uma imitação interiorizada. Nesse processo, o sujeito assimila características que julgou fundamentais ao objeto e constrói uma imagem mental do mesmo. Tal imagem é uma imitação particular da realidade, pois dela constam características que o sujeito avaliou importantes ou que lhes pareceram mais sobressaídas.

As construções dessas representações começam a ser elaboradas quando do nascimento, sofisticando-se conforme a criança vai se desenvolvendo. Há uma evolução de modelos simples, imagem mental, para modelos de representação complexos, agregando em sua organização propriedades, dados e relações.

O estudo do desenvolvimento cognitivo, iniciado por Piaget, ganhou novo fôlego a partir de 1974, com as investigações de Inhelder, Bovet e Sinclair. O modelo de análise de Piaget, vinculado ao paradigma estruturalista, limitava a compreensão do que havia de comum no desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos. Já os estudos de Inhelder, Bovet e Sinclair estavam atentos ao funcionamento psíquico do sujeito individual, na resolução de problemas. A equipe de Inhelder dedicava-se à pesquisa de procedimentos particulares das descobertas das crianças.

Posteriormente, em parceria, Cellerier e Inhelder (1996) desenvolveram estudos acerca dos aspectos funcionais da cognição, valendo-se da resolução de problemas. Esse caminho foi escolhido por compreenderem que, em tais situações, os sujeitos aplicam seus conhecimentos em contextos restritos, nos quais há maior possibilidade de compreensão da função das representações mentais na constituição dos esquemas de ação.

Nesses estudos, as atenções de Inhelder voltaram-se para o entendimento das microgêneses cognitivas, um estudo microgenético que:

[...] evidencia as características do processo interativo entre o sujeito e o objeto, que havia sido analisado de modo muito geral por Piaget. Ele permite desvelar a coordenação e integração eventuais das soluções e dos sucessivos modelos parciais do sujeito (INHELDER; CELLERIER, 1996, p. 12)

O estudo microgenético visa, então, à compreensão de como o sujeito age e pensa diante de situações particulares. Busca-se, com esse tipo de estudo, apreender os valores, as significações e as intenções atribuídas pelos sujeitos quando nessas situações particulares,

possibilitando identificar amplamente os esquemas mobilizados na conduta dos sujeitos e os procedimentos consonantes a finalidades particulares.

Bresson (1987, *apud* INHELDER, 1996) afirmou que os indivíduos aplicam, em seu comportamento, dois tipos diferentes de representações: *integradas*, se referentes aos programas comportamentais deduzidos como condição necessária dos comportamentos observáveis; e *móveis*, caso operem independentemente do sistema de conduta que as atinge.

O conceito de representação pode também ser entendido sob dois aspectos complementares: “a semiótica e a possibilidade do sujeito refletir sobre os fins e os meios que ele se propõe” (INHELDER, 1996, p. 34). Esses aspectos da representação concorrem para a formação das estruturas cognitivas do indivíduo.

Essas pesquisas corroboraram a ideia de que, na resolução de problemas, os sujeitos se valem desses dois tipos de representações como recursos cognitivos. Esses recursos formam os modelos mentais *ad hoc*, representações locais, subjacentes aos comportamentos, que o sujeito mobiliza para decodificar situações, resolver problemas e organizar suas ações de forma coerente. Para Inhelder (1996, p. 35):

[...] modelos *ad hoc* e estruturas ou modelos gerais são organizações subjacentes aos comportamentos. Garantem, assim, a coerência dos conteúdos elaborados por um sujeito. Contudo, a coerência de procedimentos não comporta o caráter de estabilidade da coerência de procedimentos não comporta o caráter de estabilidade da coerência estrutural, uma vez que é, principalmente, consequência de modelos locais, provisórios ou transitórios.

Para Inhelder (1996), a resolução de problemas possui bases nas estruturas lógico-matemáticas, garantindo estabilidade ao pensamento, e nas representações locais – modelos *ad hoc* – vinculados a contextos e conteúdos das ações. Assim, com a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, forma e conteúdo podem ser investigados simultaneamente, na busca de uma melhor compreensão do sujeito psicológico, em suas relações com um universo “objetivo” e “subjetivo”.

3.4 A teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento

Conforme mencionamos, a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento abrange o funcionamento psicológico em sua complexidade no horizonte da não linearidade do desenvolvimento psíquico, nos aspectos internos e externos ao sujeito. Essa amplitude

permite a compreensão do papel da afetividade no raciocínio humano, destacando a inter-relação entre aspectos cognitivos e afetivos.

A teoria dos modelos organizadores tem como pressuposta a construção de modelos da realidade pelo indivíduo, por meio dos quais orienta seu raciocínio, suas ações e conhece o mundo a sua volta. A base dos modelos organizadores do pensamento são as relações estabelecidas entre o sujeito e o meio, envolvendo estruturas internas, bem como aspectos externos – a própria realidade.

Moreno et al. (1999, p. 78) assim definem os Modelos organizadores:

Concebemos um modelo organizador como uma particular organização que o sujeito realiza dos elementos que seleciona e elabora a partir de uma determinada situação, dos significados que lhes atribui e das implicações que deles se originam. Tais elementos procedem das percepções, das ações (tanto físicas como mentais) e do conhecimento em geral que o sujeito possui sobre uma certa situação, assim como das inferências que a partir de tudo isso realiza. O conjunto resultante é organizado por um sistema de relações que lhe confere uma coerência interna a qual produz, no sujeito que o elaborou, a ideia de que mantém também uma coerência externa, ou seja uma coerência com a situação do mundo real que representa.

Por ser uma teoria de caráter funcional, os Modelos Organizadores do Pensamento compreendem o saldo das atividades empregadas pela mente na organização do pensamento, ligando aspectos estruturais da cognição a aspectos da realidade. Os modelos organizadores não se restringem a aspectos estruturais da mente, comportando sentimentos, desejos, afetos, representações sociais e valores de quem os constroem. Dessa maneira, ao abstrair ou selecionar um dado da realidade, o indivíduo confere a esse dado um significado específico, e constrói relações com outros significados que guiam a organização do pensamento.

O que sustenta a edificação dos Modelos Organizadores do Pensamento do sujeito psicológico são as representações constituídas a partir de elementos internos e externos ao indivíduo. Tem-se, então, um sistema organizado de representações, que pode ser conhecido de acordo com a seleção de elementos de um fenômeno, dos significados conferidos a esses elementos, da forma como o pautamos ou o organizamos, e das consequências que se estabelecem no processo como um todo.

Arantes (2013), em seu trabalho, analisa atividades mobilizadas por um sujeito na constituição de um modelo organizador. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato de não haver uma linearidade, ou ordem, no processo de construção dos modelos organizadores. Segundo a autora, a abstração e a seleção de um elemento, assim como a atribuição de significado ocorrem simultaneamente, pois sem significado não haveria o elemento em si.

Ainda, as relações intuídas anteriormente pelo sujeito são responsáveis pela seleção de determinados elementos, de tal modo que esses elementos se adaptem às suas conclusões.

Na atividade de *abstração e seleção de elementos* (ARANTES, 2013), o sujeito, diante de certo objeto ou fenômeno, seleciona elementos que julga significativos para conferir coerência a uma determinada situação. Esses elementos comporão o modelo organizador.

Vale destacar que o sujeito só abstrairá os elementos que julgar importantes, sendo que os demais podem até ser conhecidos e, no momento, rechaçados. Esses elementos, porém, também devem estar no horizonte do pesquisador. Ademais, um modelo organizador pode estar calcado em elementos que não estão presentes na realidade, partindo da imaginação do sujeito.

Dependendo dos elementos que são selecionados ou descartados por cada indivíduo, modelos diferentes podem ser construídos pelos diversos participantes, ainda que diante da mesma situação. Contudo, essa variação não é infinita, pois ela está vinculada também à realidade objetiva.

Na atividade de *atribuição de significados aos elementos*, os indivíduos associam significados, bem como inferências aos elementos abstraídos que constituirão o modelo. Dependendo do contexto, o sujeito pode atribuir significados diferentes a um mesmo elemento. Da mesma forma, participantes diferentes podem atribuir significados diversos a uma mesma situação.

Para a compreensão do modelo, a abstração de um elemento, ou a sua ausência, só pode ser bem entendida se ligada ao significado atribuído a esse elemento. Arantes (2013) ressalta que tais processos estão inter-relacionados e são simultâneos no raciocínio do sujeito. Eles podem, ainda, se dar de maneira instantânea, na cotidianidade, ou de modo mais reflexivo, como por exemplo, na ciência (ARANTES, 2013).

Quanto às *organizações, implicações e relações entre os elementos e significados*, a autora destaca que tais processos se referem à articulação praticada pelo indivíduo entre elemento e significado no modelo em questão. Conforme a articulação empreendida entre elementos, significados e inferências tem-se uma certa organização, influenciando o raciocínio do sujeito diante de uma questão.

Portanto, a compreensão e as ações não se estabelecem com base na realidade objetiva, mas na realidade subjetiva, ou seja, na representação que o sujeito faz do mundo ao seu redor. Para que um modelo tenha coerência, alicerça-se em aspectos internos, garantindo-lhe uma organização subjetiva, nem sempre partilhada por outras pessoas.

Os modelos organizadores implicam relações complexas entre estruturas mentais e conteúdo e são constituídos pela realidade objetiva e subjetiva elaborada pelo sujeito. Como afirmam Moreno et al. (1999), os modelos são resultantes da interação do indivíduo com o meio, que funciona como um regulador da atividade cognitiva. O sujeito toma os dados de uma situação concreta, lhes atribui significado e estabelece relações, construindo um modelo para explicar eventos. A seleção e a valorização de certos aspectos, evidencia elementos da constituição psíquica da pessoa.

Logo, a teoria dos modelos organizadores apresenta-se como importante referencial metodológico no estudo do funcionamento psicológico humano. Mais ainda, essa teoria pressupõe a existência de múltiplas variáveis num determinado contexto, o que se coaduna com os pressupostos da teoria da complexidade. Cabe citar Moreno et. al. (1999, p. 23):

Nenhuma propriedade está isolada, mas imersa a um contexto que representa um importante papel, tanto que nenhuma delas existiria se não existisse as demais, já que exatamente a possibilidade de contrastá-la que as faz perceptíveis.

Em síntese, a possibilidade de trabalhar pensamentos, sentimentos e emoções em sua complexidade, a partir da resolução de conflitos, pode ser entendida como um avanço na pesquisa:

[...] no campo das relações interpessoais, tanto nos micro-grupos (casal, família, amigos) quanto nos coletivos mais amplos (relações étnicas, por exemplo) (...) Formar na resolução de conflitos consiste precisamente em desenvolver a capacidade de tratá-los como elementos que fazem parte da convivência e com base nos quais é possível aprender muitas coisas sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (ARANTES, 2013, p. 238).

A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento aparece, assim, como um marco para o aprofundamento do conhecimento da complexidade e do dinamismo das relações entre pensamentos, sentimentos e ações dos seres humanos. Nessa pesquisa, em especial tais aspectos são investigados no que tange ao âmbito da questão racial.

Nesse sentido, a importância desse estudo está no fato de que as atitudes e comportamentos sociais, produzem marcas profundas, dissimuladas no imaginário e nas representações coletivas, comprometem os processos de identificação individual, de construção da identidade coletiva, bem como a formação da autoestima. “[...] A interiorização pode, a rigor, levar à alienação e à negação da própria natureza humana para os que nasceram

escuros, oferecendo-lhes como único caminho de redenção o embranquecimento físico e cultural [...]” (CARONE, 2002, p. 11).

PARTE II – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

CAPÍTULO 4 - PLANO DE INVESTIGAÇÃO

4.1 Problema da pesquisa e objetivos

O preconceito racial flagrante, como aponta Góis (2008), tem diminuído atualmente, e novas formas mais sofisticadas de manifestação do preconceito tem surgido, como o preconceito sutil (GAERTNER & DOVIDIO, 1986). No entanto, outros estudiosos sugerem que a mudança do foco da predominância do racismo flagrante ao racismo moderno nas pesquisas, foi prematura.

Para que se tenha um parâmetro de como a perspectiva de que essa mudança ocorreu ainda é prematura, recorremos a um estudo qualitativo, realizado por Mellor (2003). Nele, foram feitas entrevistas com aborígenes australianos com os quais ele descobriu que muitos experimentam o racismo na sua forma flagrante, em vez da moderna.

Tendo em vista essa constatação, o presente estudo buscou investigar a elaboração do tema das questões raciais, por parte de jovens que tenham passado ou não pelo viés da violência, a partir de uma situação de racismo flagrante. Essa escolha se deveu ao fato de as redações colhidas entre os jovens, no período de definição do instrumento de pesquisa, terem apresentado, exclusivamente, situações de preconceito desse tipo.

Com nosso estudo, objetivamos investigar quais sentimentos/pensamentos acerca do preconceito racial emergem das falas dos jovens quando diante de uma situação de preconceito racial flagrante.

Esse estudo objetivou, mais especificamente:

- 1- Identificar os Modelos Organizadores do Pensamento aplicados pelos participantes da pesquisa quando analisam um conflito racial;
- 2- Identificar como os jovens percebem aspectos raciais em situações de injúria no ambiente escolar; e
- 3- Identificar os sentimentos atribuídos às personagens do conflito e a relação entre eles no contexto do preconceito racial.

4.2 A construção do instrumento de pesquisa

Feita a opção pela Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento, foi elaborado um instrumento que possibilitasse a verificação dos Modelos construídos pelos participantes

diante de uma situação de conflito envolvendo a temática racial. Nesse conflito, os participantes foram confrontados com situações nas quais deveriam manifestar sentimentos e opiniões utilizando elementos presentes no contexto da narrativa do mesmo.

A historieta foi elaborada com base em redações envolvendo a temática da discriminação racial. Tais redações foram escritas por alunos(as) do ensino médio, para os(as) quais o pesquisador lecionava. Decidida a adoção de um conflito que expusesse a questão racial, foi escrita a história que, em outro momento, na pesquisa piloto foi apresentada aos jovens para testar a validade do instrumento, e corrigir possíveis falhas.

A pesquisa piloto também foi realizada com os alunos do Ensino Médio para os quais o pesquisador lecionava. Nessa primeira fase, procedeu-se a leitura da narrativa aos participantes da pesquisa, antes que respondessem as questões por escrito, individualmente. A pesquisa piloto mostrou uma maior identificação do preconceito racial em situações onde a violência estava explícita. Devido a isso, decidimos por apresentar, no segundo momento, a narrativa desmembrada em duas versões. Em ambas, o acusado é um negro. Em uma dessas versões, a injúria racial está explícita na fala do jovem e, noutra, isso não ocorre. A história elaborada narra um conflito envolvendo uma injúria. A apresentamos, resumidamente, no que se segue:

Numa sala de aula, enquanto o professor está ausente, um celular desaparece. O aluno, cujo celular desaparecera, que é branco, acusa um colega negro sem provas, com base apenas em seu julgamento. Os dois alunos envolvidos são enviados à diretoria pelo professor, quando este chega à sala de aula.

A seguir, apresentamos as duas versões do conflito.

Marcelo é um aluno novo na escola, e estuda na mesma sala que Felipe, que está nessa escola há muitos anos. Terminada a aula de filosofia, toca o sinal para começar a aula de matemática. Antes que Arnaldo, o professor de matemática entrasse em sala, ouve-se:

- Sumiu meu celular... aposto que foi o Marcelo quem pegou, esse tiziu, preto safado. Ao que o outro respondeu:

- Vê como fala comigo seu vacilão. Você viu eu mexendo nas suas coisas?

- Não vi, mas tipos como você a gente logo desconfia. Devolve meu celular agora, ou vou ter de tomar na porrada?

- Vem pra cima seu otário!

Nisso o professor Arnaldo chegou na sala no meio da confusão gritando;

- O que está acontecendo aqui? - Ao que Felipe retrucou:

- Foi esse preto safado quem roubou meu celular.

- Eu não quero saber de nada! Vocês sabem muito bem que o celular está proibido na escola. Agora saiam os dois da sala e já para a diretoria.

Os alunos Marcelo e Felipe se retiraram e o professor deu início a sua aula, já estressado pelo evento, que preferiu não comentar.

Quadro 3 – Versão 1 do conflito.

Marcelo é negro e é um aluno novo na escola, e estuda na mesma sala que Felipe, que está nessa escola há muitos anos. Terminada a aula de filosofia, toca o sinal para começar a aula de matemática. Antes que Arnaldo, o professor de matemática entrasse em sala, ouve-se:

- Sumiu meu celular... aposto que foi o Marcelo quem pegou. Ao que o outro respondeu:

- Você viu eu mexendo nas suas coisas?

- Não vi, mas tipos como você a gente logo desconfia. Devolve meu celular agora!

Nisso o professor Arnaldo chegou na sala no meio da confusão gritando;

- O que está acontecendo aqui? - Ao que Felipe retrucou:

- Foi o Marcelo quem roubou meu celular.

- Eu não quero saber de nada! Vocês sabem muito bem que o celular está proibido na escola. Agora saiam os dois da sala e já para a diretoria.

Os alunos Marcelo e Felipe se retiraram e o professor deu início a sua aula, já estressado pelo evento, que preferiu não comentar.

Quadro 4 – Versão 2 do conflito

Os textos, com as versões da história foram oferecidos de forma escrita. Cada uma das versões foi aplicada para um total de 30 jovens. Após a leitura, foi proposto aos participantes um questionário, com cinco questões abertas a respeito dos sentimentos e pensamentos suscitados ao se colocarem no lugar dos personagens da narrativa.

As questões foram:

A- O que você pensa sobre esta situação?

B- Quais sentimentos, você acredita, teve Felipe diante do ocorrido?

C- Quais sentimentos, você acredita, teve Marcelo diante do ocorrido?

D- O que você faria se fosse colega de sala dos dois (Felipe e Marcelo)?

E- O que você faria se estivesse no lugar de Arnaldo, o professor?

Os critérios que orientaram a definição e a escolha de cada uma das questões foram sua adequação para a possível identificação dos Modelos Organizadores do Pensamento e, por conseguinte, o alcance dos objetivos propostos.

A identificação dos Modelos Organizadores do Pensamento, levou em consideração todas as questões propostas. Já a identificação de como os jovens percebem aspectos raciais em situações de injúria no ambiente escolar, bem como a identificação e análise dos sentimentos atribuídos às personagens do conflito e a relação entre eles no contexto do preconceito racial, tomou como base as três primeiras questões (A, B, C).

Além das questões abertas, para a caracterização da amostra, foram também justapostas ao instrumento de coleta, dez questões que versavam sobre escolaridade (própria e dos pais), renda da família, número de pessoas co-residentes, cor ou raça e situação de trabalho dos respondentes.

4.3 Participantes

Participaram desta pesquisa 60 jovens, entre 14 e 19 anos, estudantes do ensino médio de duas escolas públicas estaduais da região do Capão Redondo, periferia da cidade de São Paulo/SP. Economicamente, trata-se de uma região bastante heterogênea. Por contar com altas taxas de desemprego e pobreza, é marcada pela violência e pelo tráfico de drogas, o que coloca boa parte desses jovens em situação de insegurança social (DIAS, 2011).

Embora os índices de violência e qualidade de vida da região tenham melhorado, nos últimos anos (KAHN, ZANETTIC, 2005), ainda há muitos problemas. Com isso, além do preconceito racial, muitos enfrentam ainda a marginalização social.

Com relação à amostra de jovens entrevistados, cabe ressaltar que a coleta se deu de acordo com o consentimento dos participantes em responderem a pesquisa, assim não estabelecemos proporcionalidade entre participantes dos sexos masculino e feminino. Contamos com a participação de 68,3% de participantes do sexo feminino e 31,7% do sexo masculino, como pode ser observado no Gráfico 1, apresentado a seguir.

Gráfico 1: Porcentagem de participantes da pesquisa, por sexo.

Quando perguntado a respeito de sua cor/raça, os entrevistados se declararam negros – cor preta ou parda – (55%); cor branca (43,3%) e cor amarela (1,7%). As porcentagens são apresentadas no Gráfico 2, que se segue.

Gráfico 2 – Porcentagem referente à auto identificação dos participantes, com relação à sua cor ou raça.

Quanto à idade dos participantes, a amostra ficou dividida da seguinte forma: 10% com 14 anos; 17% com 15 anos; 23% com 16 anos; 29% com 17 anos; 20% com 18 anos; e 1% com 19 anos, conforme pode ser observado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição da porcentagem de participantes, por idade.

Considerando que a amostra é composta por alunos do Ensino Médio regular, levantamos a distribuição dos participantes por série, como consta no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Distribuição dos participantes de acordo com a série que estuda

No que se refere à realização ou não de trabalho, por parte dos jovens, apresentamos, abaixo, o Gráfico 5. Dele, destacamos que a maior parte dos alunos participantes nunca trabalhou (36,3%), e uma outra parte desses estava procurando emprego (16%).

Gráfico 5 – Situação dos participantes quanto ao trabalho (em porcentagem).

No âmbito familiar, destacamos que o número de pessoas que compõe a casa onde os jovens moram está distribuído tal como apresentado no Gráfico 6, que se segue.

Gráfico 6 – Situação dos participantes quanto à habitação.

Quanto à renda familiar dos entrevistados, constatamos que 36,7% vive com 2 a 5 salários mínimos. Interessados em saber qual seria a renda por pessoa, nessas famílias que se destacaram em maior porcentagem, confrontamos os dados referentes à renda familiar com o número de habitantes por residência. Chegamos, assim, à inferência de que vivem com aproximadamente 1 salário mínimo *per capita*. A renda das famílias é ilustrada no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Situação de renda dos participantes quanto à renda familiar.

No que se refere à educação dos pais dos entrevistados, notamos que 49,8% não haviam concluído o ensino médio, o que representa a maior parte deles, enquanto 16,7% dos entrevistados disseram não saber quanto seus pais tinham estudado. É o que podemos observar no Gráfico 8, que se segue.

Gráfico 8 – Nível de escolaridade dos pais dos participantes, em porcentagem.

Em relação à escolaridade das mães dos participantes, os resultados são bastante semelhantes àqueles colhidos quanto aos pais, uma vez que 49,1% das mães não haviam

concluído o ensino médio; o diferencial está no fato de 7,1% delas terem feito o ensino superior, como pode ser observado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Escolaridade das mães dos participantes

Interessante notar a discrepância entre a porcentagem dos participantes ignoram o nível de instrução do pai e o nível de instrução da mãe, o que demonstra maior proximidade em relação a essa última.

4.4 Procedimentos para coleta de informações

Depois de realizado estudo piloto, com um grupo de alunos do Ensino Médio, foi dado início à coleta de dados em escolas estaduais da capital paulista. O ponto de partida foi a elaboração de protocolos com os questionários arquivados no site *SurveyMonkey* que é uma plataforma *online* de coleta e armazenamento de informações para pesquisas.

A entrada na escola aconteceu mediante conversa prévia com coordenadores e diretores. Nessa conversa, pretendíamos realizar a coleta. Houve, também, o auxílio de alguns professores que repassaram ou recolheram autorizações em suas aulas, para que os alunos participassem da pesquisa.

Inicialmente, foi exposto aos alunos nosso interesse em que participassem da pesquisa, participação essa que era voluntária. Foram entregues autorizações aos alunos para que seus

pais assinassem. À medida que essas autorizações voltavam assinadas, os alunos eram reunidos num grupo, que então respondia ao questionário.

A coleta aconteceu durante o primeiro semestre de 2012. Aos alunos foi solicitado que respondessem de modo mais completo possível, individualmente, sem se preocuparem em dar uma resposta “correta”, no entanto sincera. Foi ainda solicitado que expressassem o que sentiam e pensavam após a leitura do conflito. Foi pedido que não se identificassem e que informassem, no questionário, apenas idade, sexo, o nome da escola, e algumas informações socioeconômicas da família.

Parte dos questionários foram respondidos em folhas de papel e depois transcritas para o site do *SurveyMonkey* pelo pesquisador. Outra parte foi coletada diretamente nessa plataforma *online*. Com isso, pretendeu-se agrupar todas as respostas dos participantes a cada uma das questões.

4.5 Procedimentos para análise das informações

A análise do material coletado seguiu o referencial teórico metodológico da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (MORENO et al., 1999). Foi orientada com vistas a identificar os Modelos Organizadores do Pensamento construídos pelos participantes em suas respostas. Assim, almejava-se identificar as regularidades e não regularidades destacadas pelos participantes na análise do conflito. Com a adoção desse referencial teórico, buscou-se, também, a construção de uma compreensão da questão racial que abarcasse a complexidade do indivíduo em seus aspectos racional e emocional.

Tendo então os protocolos em mãos, fizemos uma primeira leitura das respostas dos indivíduos às questões formuladas sobre o conflito. Outras leituras ainda se seguiram, buscando destacar as respostas passíveis ao trabalho da análise, devido à ocorrência de participantes não terem respondido o questionário em sua totalidade.

O referencial para o desenvolvimento da análise dentro da perspectiva teórico metodológico dos Modelos Organizadores do Pensamento foi semelhante ao já utilizado por outros pesquisadores (ARANTES, 2000; MARTINS, 2003, LEMOS-DE-SOUZA, 2003, 2008; AFFONSO, 2008; PINHEIRO, 2009, 2013; FRANZI, 2013, dentre outros). Em nossa análise procedemos uma leitura coletiva onde orientador e pesquisador arrazoaram cada resposta dada as questões, extraindo os modelos a partir da análise do conjunto de respostas de cada participante.

As análises das duas variantes do instrumento foram orientadas pela identificação dos modelos organizadores, em seus componentes: os elementos abstraídos e retidos como significativos; os significados atribuídos aos elementos e as implicações e/ou relações entre elementos e significantes. A Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento não pressupõe ser guiado por uma hipótese prévia. Assim, os modelos foram identificados de acordo com a organização do pensamento dos jovens, analisando as exceções e os pontos comuns a maioria dos participantes (ARANTES; SASTRE; GONZÁLEZ, 2007).

No processo de análise, consideramos numa primeira análise as repostas agrupadas de cada questão de uma só vez, para melhor compreender as relações entre implicações e significados nos elementos abstraídos. No momento seguinte, analisamos o conjunto das respostas de cada participante, assim como as relações e implicações no conjunto do que foi respondido por cada participante.

A partir desse segundo momento, valemo-nos do assistente eletrônico para análise de dados em pesquisa qualitativa, o RQDA (em inglês *R package for Qualitative Data Analysis*). Buscamos identificar o modo como o sujeito se posicionava frente aos elementos destacados, que significados lhes atribuíam e quais relações tecia no conjunto das respostas. Com tal estratégia, pretendemos identificar a dinâmica de pensamento do sujeito, observando os valores e os sentimentos que atribuíam ao significado.

Na análise, buscamos, ainda, evidenciar relações entre elementos e significados abstraídos pelo sujeito. Identificando as inter-relações entre elementos, significados e implicações, objetivamos ver os modelos e analisá-los em um *continuum*, como é próprio do pensamento. Dentro de um modelo, pelas diferenças entre significados e implicações, foi possível a identificação de submodelos.

CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS E ANÁLISE DOS ELEMENTOS

No presente capítulo, são apresentadas as análises das questões propostas nos questionários, com vistas a alcançar os objetivos propostos. O foco principal foi a identificação dos sentimentos/pensamentos acerca do preconceito racial que emergem das falas de jovens diante de um conflito de natureza racial. Para tanto, a metodologia usada foi a da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. As respostas foram analisadas em conjunto e, dessa análise, foram identificados os Modelos Organizadores do Pensamento apresentados aqui.

O objetivo primeiro foi **identificar os Modelos Organizadores do Pensamento aplicados pelos participantes da pesquisa quando analisam um conflito racial**. Como afirmamos anteriormente, não se estabeleceu categorias *a priori*; o que se refletiu foi a identificação dos modelos organizadores aplicados pelos participantes, diante de uma situação de conflito.

Tendo em vista a análise dos dados, os dois personagens envolvidos no conflito alvo da análise foram denominados da seguinte forma:

Vítima	A personagem que é vítima da injúria - Marcelo [com presença de violência verbal (S1) ou sem a presença dessa (S2)]
Agressor	A personagem que é autora da injúria - Felipe [violento (S1) ou não violento (S2)]

Quadro 5 – Denominação das personagens do conflito

O instrumento de pesquisa, tal como apresentado previamente, consistiu em uma situação problema, elaborada a partir de investigação prévia junto aos jovens. Foi apresentada em duas versões, cada uma para um grupo de trinta jovens, sendo todas acompanhadas por um grupo de cinco questões, respondidas sequentemente a leitura do conflito.

Lembramos que a primeira questão inquiria o que o sujeito pensava sobre a situação, ou seja, um posicionamento diante o conflito. As outras perguntas tinham o seguinte conteúdo: quais sentimentos tiveram a vítima e o agressor diante do ocorrido?; o que faria se fosse colega de sala dos dois envolvidos?; e o que faria se estivesse no lugar de Arnaldo, o professor? Com essas questões, buscou-se evidenciar os seguintes elementos.

Sentimentos da vítima
Comportamento da vítima
Imagens atribuídas à vítima
Sentimentos do agressor
Comportamento do agressor
Imagens atribuídas ao agressor
Ato preconceituoso

Quadro 6 – Núcleo central dos elementos.

Sequentemente, identificamos os significados atribuídos por esses participantes aos elementos abstraídos, conforme apresentado abaixo.

Tabela 1 – Núcleo central dos elementos e significados

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	<ul style="list-style-type: none"> • rebaixamento • humilhação • sem culpa por sua cor • discriminação • tristeza • constrangimento • vergonha • decepção • mágoa • rejeição • desprezo • frustração • injustiça • raiva • ofensa • insulto • surpresa • indignação • medo • chateação • revolta • ódio • inferioridade

	<ul style="list-style-type: none"> • desespero • angústia • depressão • melancolia
Comportamento da vítima	<ul style="list-style-type: none"> • deveria ter procurado seus direitos • não fazer nada • deveria falar com o diretor(a) • deveria processar Felipe por racismo • deveria chamar sua mãe • chamar o professor a tomar uma atitude • deveria bater no Felipe
Imagens atribuídas à vítima	<ul style="list-style-type: none"> • tem uma cor diferenciada • aluno novo de outra raça • não possui características de fácil julgamento • foi discriminado porque é negro
Sentimentos do agressor	<ul style="list-style-type: none"> • arrogância • só pensa em si próprio • desejo de incriminar • raiva • ira • imaturidade • superioridade • ódio • desprezo • nervoso • desconfiança • desespero • fúria
Comportamento do agressor	<ul style="list-style-type: none"> • não deveria ter acontecido • situação gerada pelo preconceito • não poderia ter acontecido • não respeita o próximo • errado, pois cor não tem a ver com o caráter • prática ruim e desumana • não devemos julgar pela cor • injustiça e preconceito • deveria ter perguntado para a sala sobre o celular • bullying • não deveria julgar sem provas • ofendeu sem ter certeza • um ato de intolerância • julgou pela aparência • preconceituoso

	<ul style="list-style-type: none"> • racista • equivocado • ignora a lei que proíbe celular na sala de aula • ação constrangedora, maldosa e desnecessária • uma situação horrível • precipitado na decisão de acusar • errado • acusação sem prova é crime
Imagens atribuídas ao agressor	<ul style="list-style-type: none"> • é um desequilibrado • sem educação familiar • muito pobre de espírito • mentalidade pequena • não foi educado corretamente • nunca ouviu falar em discriminação • ridículo • não é maduro o suficiente • preconceituoso • babaca • desrespeitoso
Ato preconceituoso	<ul style="list-style-type: none"> • está longe de acabar • toma conta dos jovens • é um absurdo • uma coisa horrível • quem tem deve ficar preso • falta de respeito • trata a pessoa como nada • está presente no cotidiano • preconceito é crime • o preconceito pela pele é banal • é muita ignorância • independente de tudo nós somos humanos • situações de preconceito são frequentes • possui origem histórica • a cor não é mais importante que a verdade • constrangedor • é lamentável que isso seja frequente • desrespeito com o ser humano • Deus criou pessoas, não raça • situação de injustiça • um caso bem comum que acontece em sala de aula • injusto • problema tosco de pessoas ignorantes influenciadas pelos pais

-
- situação chata
 - a intolerância é inaceitável e repugnante
 - uma situação muito irracional
-

Complementando o material que acabamos de apresentar na Tabela 1; na próxima seção apresentaremos as Tabelas 2, 3, 4, 5, 6, e 7 nas quais procuramos identificar os elementos e os significados atribuídos aos mesmos elementos aqui destacados, com a finalidade de maior compreensão da relação entre ambos os aspectos, que se coadunam nos modelos organizadores.

Ademais, esclarecemos que as implicações entre os elementos abstraídos e os significados atribuídos serão apresentadas nos diferentes Modelos Organizadores do Pensamento, visto que elas variam em cada um deles.

5.1 Primeira apresentação dos Modelos Organizadores do Pensamento elaborados nas diferentes situações

5.1.1 Modelo 1 – Pacificação

Nesse primeiro modelo, os participantes propõem uma solução pacífica para o conflito, uma resolução pelo diálogo, buscando convencer Felipe (o agressor) de que todos somos iguais em direitos e deveres, e que raça é uma questão de menor importância e não influencia o caráter dos indivíduos. Essa defesa, como apresentou divergências em alguns elementos, levou ao desmembramento do modelo nos submodelos 1A e 1B, que serão explicados logo mais.

Tabela 2 – Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 1

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	mágoa por ter sido acusado sem provas, humilhação, constrangimento, indignação, decepção, vergonha e tristeza.
Comportamento da vítima	se acalmar, e dialogar já que não era culpado. Os colegas da sala o apoiariam, pois estava sendo injustiçado.
Imagens atribuídas à vítima	pelo fato de ser negro foi tido como ladrão, o que é errado.
Sentimentos do agressor	falta de amor ao próximo, raiva, revolta e

	estresse.
Comportamento do agressor	deveria ter deixado o celular em casa; deveria ter perguntado quem pegou e passar olhando de bolsa em bolsa, até encontrá-lo; bullying; comportamento racista vem da família.
Imagens atribuídas ao agressor	desequilibrado, preconceituoso, pobre de espírito, falta educação familiar.
Ato preconceituoso	injustiça, errado, inaceitável e repugnante.
Implicações entre elementos e significados: Refletir acerca do preconceito com base ou no valor igualdade enquanto ser humano ou na justiça para mudar o comportamento	

5.1.1.1 Submodelo 1A – Utiliza argumentos relacionados à discriminação

Os argumentos utilizados pelos participantes nesse submodelo destacam a ausência de bom senso na prática discriminatória, pois, considerando que somos seres humanos com capacidades e possibilidades iguais, a negação de tal princípio seria a negação da própria humanidade e seus valores e, em última instância, só provoca dor, tristeza e sofrimento. Cabe, ainda, destaque para o fato de que a diversidade é uma realidade em nosso país e, enquanto tal, não pode ser ignorada, pelo contrário, deve ser discutida amplamente, principalmente na escola.

Como forma de sistematizar a compreensão dos participantes, apresentamos a Figura 1, abaixo:

Figura 1 – Submodelo 1A

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse submodelo, para melhor entender a análise.

Exemplo:**Sujeito 41, 16 anos, Fem., cor branca, S2**

Tentaria ajudar a procurar o celular, e acalmaria Felipe, dizendo que a cor não importa, porque independente da cor, somos todos seres humanos, temos sentimentos e o que corre em nossas veias é sangue, o mesmo sangue que corre nas veias de todos.

5.1.1.2 Submodelo 1B – Utiliza argumentos relacionados à justiça

Os participantes que utilizaram esse modelo defendem que o melhor caminho para a solução do conflito é o convencimento de Felipe de que a prática do racismo é crime, como também o é fazer acusação sem provas. Portanto, Felipe estaria duplamente errado e deveria parar com suas acusações, bem como se retratar de seu preconceito.

Como forma de sistematizar essa compreensão dos participantes, apresentamos a Figura 2, abaixo:

Figura 2 – Submodelo 1B

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse submodelo, para melhor entender a análise.

Exemplo: Sujeito 43, 15 anos, Fem., cor Branca, S2

Acho que não me meteria, acho totalmente errada essa situação discriminatória. Além disso preconceito é crime. Eu diria que não é justo julgar alguém sem provas e muito menos de uma forma tão preconceituosa, me sentiria um pouco mal por presenciar atitudes como essa.

5.1.2 Modelo 2 – Agressão e revolta

Nesse modelo, considerando os elementos abstraídos como significativos, a ação direta diante do ocorrido foi indicada como caminho mais acertado. Tal modelo está subdividido em dois submodelos apresentados a seguir, os quais possuem como diferencial o recurso a violência verbal ou a violência física para a solução do conflito.

Tabela3 – Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo2

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	Tristeza e raiva.
Comportamento da vítima	O comportamento do agressor identificado pelos participantes que se valeram desse modelo organizador é defender-se, física ou verbalmente, pois diante de situações semelhantes as descritas no conflito, esse é o melhor caminho.
Imagens atribuídas à vítima	As imagens atribuídas a Marcelo por alguns participantes é de que estava ofendido com a situação, e na verdade era inocente.
Sentimentos do agressor	Em relação aos sentimentos do agressor alguns participantes identificaram raiva e ódio por ter perdido o celular. Identificaram também nojo em relação os negros, pelo seu comportamento discriminatório.
Comportamento do agressor	O comportamento do agressor foi identificado por alguns participantes como errado, como falta de respeito ao julgar pela aparência. Tal comportamento teria sido aprendido em família.
Imagens atribuídas ao agressor	As imagens atribuídas a Felipe é de que é preconceituoso, tendo insultado o colega pelo fato ser preto.
Ato preconceituoso	O preconceito é identificado como algo horrível e humilhante para a vítima.
Implicações entre elementos e significados: punir a agressor por seu comportamento inadequado.	

5.1.2.1 Submodelo 2A – Agressão verbal

Os participantes que abstraíram elementos referentes a esse submodelo admitem que, diante da agressão, a vítima deveria reagir à injúria, atacando o agressor verbalmente. Os sentimentos associados a esse submodelo foram: raiva, tristeza e humilhação.

Como forma de esquematizar essa compreensão dos participantes, apresentamos a Figura 3, abaixo:

Figura 3 – Submodelo 2A

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse submodelo, para melhor entender a análise.

Exemplo: Sujeito 18, 14 anos, Masc., cor branca, S1

Eu, N. L., se fosse da sala dos dois apesar de ser branco também eu iria zoar muito a cara do branquelo (Felipe), porque eu acho que é a última coisa que o ser humano deve fazer é zoar a cara de seu próximo ou o seu colega, então eu estaria do lado do Marcelo.

5.1.2.2 Submodelo 2B – Agressão física

Esse submodelo foi aplicado pelos participantes que escolheram a agressão física, em ato ou intenção, como forma mais adequada para resolver o conflito. Essa atitude seria uma resposta à humilhação sofrida. A aplicação desse submodelo tinha como objetivo maior revidar a agressão sofrida e não a resolução do conflito.

Como forma de clarificar essa compreensão dos participantes, apresentamos a Figura 4, abaixo:

Figura 4 – Submodelo 2B

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse submodelo, para melhor entender a análise.

Exemplo: Sujeito 24, 16 anos, Masc., cor parda, S1

Eu iria começar a falar um monte para o Felipe e iria ajudar Marcelo, iria até chamar o diretor para ver se ele podia resolver está situação e eu iria bater no Felipe.

5.1.3 Modelo 3 - Frustração

Os participantes que aplicaram esse modelo, destacam que a vítima e o agressor experimentaram um profundo sentimento de frustração diante da situação de preconceito. Para melhor entender as implicações desse modelo, o mesmo foi dividido nos submodelos 3A e 3B.

Tabela 4 – Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 3

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	tristeza, vergonha, decepção, humilhação, frustração, pré-julgado e sem direito a defesa; uma dor de ser insultado pelo que ele é; ofendido; chateado; indignação; constrangido; magoado, humilhado, pior que um bicho; rejeitado; estava muito bravo;
Comportamento da vítima	deve tomar providencias; denunciar colega como racista; conversar com colega; não perder a razão diante da situação pois se ele quisesse poderia processar o Felipe ou seus pais; deve provar a sua inocência.
Imagens atribuídas à vítima	injustiçado, por ser acusado de algo que ele não tinha cometido; constrangimento por ter sido acusado de uma coisa da qual não participou na frente de vários colegas por racismo e ninguém fez nada contra isso; alvo mais fácil.
Sentimentos do agressor	Nenhum sentimento, porque ele julgou segundo o seu caráter; nojo; ficou com um bom sentimento porque xingou a vítima e ainda se saiu bem, ou seja, ninguém a corrigiu; raiva, ódio, desconfiança; fúria, revolta ao saber que tinha sumido o celular; de superioridade.

Comportamento do agressor	"influenciado" por algumas situações de seu cotidiano, xingou o Felipe e ainda se saiu bem, ou seja, ninguém o corrigiu; muito preconceito; não deveria ter julgado seu amigo; desejo de incriminar; cometeu um ato de racismo; arrogância; bullying; preconceito e discriminação racial; acusou sem provas.
Imagens atribuídas ao agressor	se achar melhor; está errado; pobre de espírito; errado por julgar só pela cor da pele; revolta; ridículo; nem um pouco justo; falta de humanidade; não foi educado corretamente; injusto.
Ato preconceituoso:	situação bastante constrangedora; última coisa que o ser humano deve fazer é zoar a cara de seu próximo ou o seu colega; conflito; preconceito é uma coisa de pessoas "ignorantes"; não é justo; vemos isso o tempo todo; vem da família; absurdo; uma coisa horrível; prática muito ruim e desumana.
Implicações entre elementos e significados: Agressividade ou passividade, autopunição	

5.1.3.1 Submodelo 3A – Frustração da vítima

Os participantes que usaram esse modelo destacam que a situação de preconceito vivenciada pela vítima, e a frustração sentida a levou a alimentar sentimentos negativos em relação a si mesma, como o rebaixamento da autoestima e racismo internalizado, por não ter recebido a credibilidade esperada e ter sido acusada sem provas.

Como forma de esquematizar essa compreensão dos participantes, apresentamos a Figura 5, abaixo:

Figura 5 – Submodelo 3A

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse submodelo, para melhor entender a análise.

Exemplo: Sujeito 28 - 14 anos, masc., cor branca, S1

Com certeza ficou envergonhado, apesar de não ter pegado o celular, por ver que não ganhou credito de mostrar sua pessoa, e muita tristeza, dor, não demonstrou no momento mas acredito que todo aquele xingamento doeu por dentro.

5.1.3.2 Submodelo 3B – Frustração do agressor

Os participantes que aplicaram esse submodelo destacam valores ligados à propriedade. Para eles, o agressor teria se sentido frustrado pelo fato ocorrido com o bem material, sua propriedade, ter desaparecido e por isso teria acusado a vítima que, segundo os participantes da pesquisa seria o alvo mais fácil de ser acusado.

Como forma de esquematizar essa compreensão dos participantes, apresentamos a Figura 6, abaixo:

Figura 6 – Submodelo 3B

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse submodelo, para melhor entender a análise.

Exemplo: Sujeito 15 - 18 anos, masc., cor parda, S1

Felipe com certeza estava exalando ódio; pois a perda de qualquer coisa que gostamos muito nos eleva a um nível de raiva, creio que Felipe deve-se estar muito bravo.

5.1.4 Modelo 4 – Superioridade

Os participantes que aplicaram esse modelo destacam que a ação do agressor é motivada pela afirmação de um sentimento de superioridade que a mesma possui em relação aos não brancos.

Tabela 5 – Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 4

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	constrangimento, raiva, vergonha, tristeza, magoado, nervoso, não gosta de sua própria cor
Comportamento da vítima	sem poder se defender diante da ação do professor.
Imagens atribuídas à vítima	humilhado, desumanizado
Sentimentos do agressor	ódio, superioridade, satisfação pela não punição imediata, nervoso por lhe chamarem atenção em relação ao celular.
Comportamento do agressor	ignorante, sem arrependimento, acusou sem ter provas
Imagens atribuídas ao agressor	insensível, influenciado pelo seu cotidiano, falta de empatia, ignorante, maldoso
Ato preconceituoso:	deixaria para a justiça resolver, uma grande injustiça, teria feito o mesmo encaminhamento do professor
Implicações entre elementos e significados: sentimento de superioridade como mote para a ação do agressor	

Para dar a ver a compreensão dos participantes nesse modelo, apresentamos a Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Modelo 4

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse modelo, para melhor entender a análise.

Exemplo: Sujeito 8 - 18 anos, fem., cor branca, S1

Felipe deve de alguma forma ser "influenciado" por algumas situações de seu cotidiano, Felipe não tinha prova alguma, mas acusou o colega simplesmente por racismo. Felipe devia se achar melhor.

5.1.5 Modelo 5- Conflito de valores

Os participantes que aplicaram esse modelo destacam que um dos motes da ação do agressor é a busca por justiça pelo furto de sua propriedade, mas não age de maneira justa com seu colega. Nesse sentido, há um desequilíbrio entre o que reivindica e o que faz.

Tabela 6 – Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 5

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	tristeza, vergonha, decepção, humilhado, pré-julgado, sem direito a defesa, ofendido, sentiu insultado, uma dor de ser insultado pelo que ele é, Injustiça, magoa, humilhado, pior que um bicho, remorso, revolta, raiva.
Comportamento da vítima	reação explosiva, tomar providências, sendo com a direção ou até mesmo na delegacia, tom de voz e palavras inapropriadas, os adolescentes de hoje falam sempre ofendendo um com o outro.
Imagens atribuídas à vítima	triste pois está sendo acusado, está sendo acusado de algo que não fez, vítima de racismo.
Sentimentos do agressor	Nenhum sentimento, sentimento de asno, nojo, raiva, desespero, ódio, sentimento ignorante, muito bravo, desprezo, sentimento de racismo e muito preconceito.
Comportamento do agressor	"influenciado" por algumas situações de seu cotidiano; acusou o colega simplesmente por racismo; julgou sem provas; tom de voz e palavras inapropriadas; preconceito com o próximo; infelizmente os adolescentes de hoje falam sempre ofendendo um com o outro; é ridícula sua postura, não devemos julgar as pessoas, a cor, é o que menos importa; comportamento de preconceito e arrogância; não

		devemos julgar as pessoas pela cor dela e sim pelo seu caráter; bullying; por causa do preconceito racial trata as pessoas como se fossem animais, ladrões, assassinos etc.; foi uma grande injustiça.
Imagens atribuídas ao agressor		desequilibrado; sem educação familiar, pois educação e respeito pelo próximo e compaixão pelo ser humano nós aprendemos em casa; muito pobre de espírito; se achar melhor; falta respeito pelas pessoas; errado; racista; atitude baixa, ignorante;
Ato preconceituoso:		situação bastante constrangedora que exige atitudes bem cautelosas; errado; ridículo; cúmulo do desrespeito; está vinculado a educação; é comum entre os jovens; uma prática muito ruim e desumana, pois trata uma pessoa como nada, a rebaixando e a humilhando; é um crime; uma injustiça, revoltante.
Implicações entre elementos e significados: Conflito entre o valor respeito a propriedade e o valor respeito a pessoa.		

Para clarificar a compreensão dos participantes nesse modelo, apresentamos a figura abaixo:

Figura 8 – Modelo 5

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse modelo, para melhor entender a análise.

Exemplos:

Sujeito 43 - 15 anos, Fem., cor branca, S1

Uma situação de puro preconceito, é ridículo as pessoas tomarem conclusões sobre algo sem ter realmente certeza do ocorrido, e a cor não pode ser mais importante do que a verdade. Acredito que raiva por ter perdido o celular, e coberto pelo ódio jogou a culpa para o alvo mais fácil. O que foi completamente errado, porque não podemos sair acusando os outros sem provas, pois isso é tão injusto quanto pegar o que não é seu.

5.1.6 Modelo 6 - Restrição de Avanços sociais

Os participantes que aplicaram esse modelo destacam que situações como as descritas no conflito entre a vítima e o agressor, são manifestações de preconceito racial, provocam dor e impedem a felicidade plena de grande parte das pessoas. Sendo, nesse sentido, uma lástima para a sociedade brasileira.

Tabela 7- Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos no Modelo 6

Elementos abstraídos e retidos como significativos	Significados atribuídos aos elementos
Sentimentos da vítima	sentiu raiva; enfeitado e muito desprezado, enfim moralmente muito humilhado; muito envergonhado; remorso; revolta;
Comportamento da vítima	não foi ele que cometeu o roubo; lutar pela sua inocência; poderia processar os pais da outra personagem.
Imagens atribuídas à vítima	humilhado e injustiçado por ser acusado de algo pelo simples fato de ser negro; por ser negro é tido como o ladrão, alvo mais fácil.
Sentimentos do agressor	imaturidade; raiva, desprezo pela raça afrodescendente da vítima, ódio, falta de humanidade e amor ao próximo, desprezo.
Comportamento do agressor	preconceituoso, crime, injusto, imaturo, intolerante, lamentável, errado
Imagens atribuídas ao agressor	mentalidade pequena, não evoluiu junto aos séculos, ridículo, desrespeitoso com o ser humano, nem um pouco justo
Ato preconceituoso:	vivenciamos com muita frequência, origem histórica, a indiferença com o preconceito aumenta a intolerância, ridículo, é lamentável, ficamos calados diante de situações como essa, falta de humanidade e amor ao próximo, não deveria acontecer.
Implicações entre elementos e significados: impede avanços no sentido de uma sociedade da paz, mais equilibrada e com maior bem estar para seus membros.	

Para clarificar a compreensão dos participantes nesse modelo, apresentamos a figura abaixo:

Figura 9 – Modelo 6

Abaixo reproduzimos a resposta de um dos participantes que aplicou esse modelo, para melhor aclarar a análise.

Exemplo:

Sujeito 53 - 16 anos, masc., cor branca, S2

Ah, não vou dizer o obvio: que só porque o garoto era negro que ele automaticamente seria o culpado pelo furto... Mas sei lá, é lamentável isso, apesar de que isso ocorre com frequência... é um desrespeito total com o ser humano, pois até onde eu saiba, Deus criou pessoas e não raça. Por essas e outras que o Brasil não vai pra frente.

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No capítulo anterior, apresentamos a descrição dos Modelos Organizadores do Pensamento extraídos das respostas dos (as) participantes da presente pesquisa. No presente capítulo, damos sequência, apresentando uma análise considerando aspectos quantitativos e qualitativos, com intenção de melhor compreender as representações dos participantes sobre o preconceito racial.

6.1. Distribuição dos (as) participantes nos modelos identificados

A seguir apresentamos um quadro a fim de explicitar a distribuição dos participantes dentro dos modelos e submodelos identificados.

MODELO	n° (%)	SUBMODELO	n° (%)
Modelo 1- Pacificação	16 (26%)	Submodelo 1A Submodelo 1B	11 (18%) 5 (8%)
Modelo 2- Agressão e revolta	4 (7%)	Submodelo 2A Submodelo 2B	1 (1,7%) 3 (5%)
Modelo 3- Frustração	14 (23%)	Submodelo 3A Submodelo 3B	8 (13,3%) 6 (10%)
Modelo 4- Superioridade	4 (7%)	-	4 (7%)
Modelo 5- Conflito de valores	12 (20%)	-	12 (20%)
Modelo 6- Restrição de avanços sociais	10 (17%)	-	10 (17%)
TOTAL	60 (100%)	-	60 (100%)

Quadro 7- Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos e submodelos

A partir do quadro acima, podemos afirmar que:

- 1) O modelo 1 é composto por 26% dos participantes da pesquisa, o que representa 16 participantes;
- 2) Os modelos 2 e 4 são compostos por 7% dos participantes da pesquisa, cada um, o que representa 4 participantes;
- 3) O modelo 3 é composto por 23% dos participantes da pesquisa, o que representa 14 participantes.
- 4) O modelo 5 é composto por 20% dos participantes da pesquisa, o que representa 12 participantes;

5) O modelo 6 é composto por 17% dos participantes da pesquisa, o que representa 10 participantes.

Com objetivo de melhor representação dos dados, apresentamos a figura a seguir:

Gráfico 10 – Distribuição dos participantes em cada modelo

6.2 Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos e submodelos em relação a sua cor (preta, parda e branca)⁸

A seguir apresentamos um quadro a fim de explicitar a distribuição dos participantes dentro dos modelos e submodelos identificados, separando os resultados pela cor.

⁸ Neste quadro consideramos apenas sujeitos negros e brancos, pois o foco principal da presente pesquisa são esses dois grupos.

MODELO	n° (%)	n° (%)	SUBMODELO	n° (%)	n° (%)
	Negros	Branco		Negros	Branco
Modelo 1	5 (8,3)	11 (18,3)	Submodelo 1A Submodelo 1B	3 (5) 2 (3,3)	9 (15) 4 (6,7)
Modelo 2	2 (3,3)	2 (3,3)	Submodelo 2A Submodelo 2B	- 2 (3,3)	1 (1,7) 1 (1,7)
Modelo 3 14	9 (15)	5 (8,3)	Submodelo 3A Submodelo 3B	5 (8,3) 4 (6,7)	3 (5) 2 (3,3)
Modelo 4	2 (3,3)	1 (1,7)	-	-	-
Modelo 5	8 (13,3)	4 (6,7)	-	-	-
Modelo 6	7 (11,6)	3 (5)	-	-	-
TOTAL	33 (55)	26 (43,3)	-	-	-

Quadro 8 – Distribuição dos participantes da pesquisa nos modelos e submodelos em relação a sua cor⁹

A partir do que é apresentado na tabela podemos afirmar que:

- 1) O modelo 1 é composto por 5 participantes negros – o que representa 8,3% – e 11 participantes brancos – o que representa 18,3%;
- 2) O modelo 2 é composto por 2 participantes negros, o que representa 3,3% e 2 participantes brancos, o que representa 3,3%;
- 3) O modelo 3 é composto por 9 participantes negros – o que representa 15% – e 5 participantes brancos – o que representa 8,3%;
- 4) O modelo 4 apresenta 2 participantes negros – o que representa 3,3% – e 1 participante branco – o que representa 1,7%;
- 5) O modelo 5 apresenta o dobro de participantes negros em relação aos participantes brancos modelo 5 é composto por 8 participantes negros – o que representa 13,3% – e por 4 participantes brancos – o que representa 6,7%;
- 6) O modelo 6 apresenta 7 participantes negros – o que representa 11,6% – e 3 participantes brancos – o que representa 10%.

6.3 Análise inicial dos Modelos Organizadores do Pensamento

No modelo de Pacificação, os participantes ajuíam que o melhor caminho a seguir é o diálogo, procurando convencer a vítima que sua postura preconceituosa é incorreta, que a cor

⁹ Um dos participantes no modelo 4 (1,7%), se declarou como amarelo, devido a isso a soma total no quadro não chega a 100%.

não tem nada a ver com o caráter e que a agressor deveria cuidar melhor de seus pertences, e não sair acusando sem provas, com base unicamente em seus preconceitos. O modelo 1, Pacificação, chamou-nos a atenção pelo fato de o número de participantes brancos que aplicaram esse modelo ser mais que o dobro em relação aos participantes negros.

No modelo 2, Agressão e Revolta, chamou-nos a atenção o fato de participantes negros que o aplicaram terem se concentrado no submodelo 2A, cujo elemento organizador central é a violência física. Os participantes que aplicaram esse modelo acreditam que o melhor caminho para resolver o conflito entre as duas personagens é a agressão, seja ela física ou verbal. Por esse meio, fariam a vítima entender que não se deve insultar ou acusar o outro motivado por preconceitos.

No modelo 3, os participantes destacam a frustração das personagens na situação descrita. A vítima teria se sentido frustrada por ser aluno novo na escola, e logo no princípio não lhe deram crédito, acusando-o na primeira situação de desaparecimento de um objeto, pondo em dúvida o seu caráter.

O agressor, com o desaparecimento de sua propriedade, que certamente valorava, sentiu-se frustrado pela falta do objeto. Merece destaque, nesse caso, o fato de os participantes terem identificado frustração tanto na vítima quanto no agressor. Interessante que alguns estudiosos colocam a frustração na origem da agressão, como Adorno e Horkheimer (1965) a colocam na origem do preconceito. Os participantes identificam a frustração não só no agressor, mas também na vítima. Ou seja, tanto no preconceituoso quanto na vítima do preconceito.

No modelo 4, Superioridade, os participantes destacam que o agressor agiu de acordo com seu sentimento de superioridade em relação à vítima. Alguns afirmam, ainda, que esse sentimento é reforçado pela atitude do professor, que não procura saber o que aconteceu e, portanto, o agressor não seria punido por seu comportamento preconceituoso. Merece realce o fato de maior número de participantes negros destacarem o sentimento de superioridade do agressor na situação.

No modelo 5, os participantes destacam o conflito entre ação e a reivindicação do agressor. Por um lado, o agressor se rebela por julgar que tenham desrespeitado sua propriedade, tendo supostamente furtado seu celular. Por outro lado, desrespeita a vítima, ao acusá-la sem provas, com base unicamente em seus preconceitos. Dito de outra forma, o agressor, na sua busca por justiça, possivelmente estaria sendo injusto, ao acusar sem provas. Esse modelo foi mais aplicado por participantes negros.

Os participantes que aplicaram o modelo 6, Restrição de Avanços Sociais, avaliam que conflitos como esse contribuem para a manutenção de uma ordem desigual, onde negros são discriminados, colocados em desvantagem em relação aos brancos. Entre os que aplicaram esse modelo, os participantes negros são maioria. Vale destacar que o elemento organizador central aqui é o bem-estar, que estaria sendo obliterado para alguns por situações de preconceito e discriminação racial.

6.4 Apresentação da compreensão dos participantes da pesquisa sobre os sentimentos da primeira e da segunda personagens do conflito

No intento de alcançar o objetivo de identificar e analisar os sentimentos atribuídos às personagens do conflito e a relação entre eles no contexto do preconceito racial, nosso foco foi, principalmente, nas questões B e C da pesquisa de campo:

B- Quais sentimentos, você acredita, teve Felipe diante do ocorrido?

C- Quais sentimentos, você acredita, teve Marcelo diante do ocorrido?

Desse modo, nessa seção trataremos dos sentimentos da vítima e do agressor diante de uma situação de conflito emergidos das falas dos participantes que compõem a amostra.

Gráfico 11 – Sentimentos da vítima/ Número dos sujeitos que fizeram menção dos mesmos

Em relação aos sentimentos da vítima diante do conflito, é enfatizado, pelos participantes, o sentimento de raiva por ser julgada pela cor, seguido pelo de tristeza pelo fato de sua cor/raça servir de critério de suspeição. É destacado também que, diante da situação, a

vítima sentiu-se humilhada com a atitude do agressor, bem como se sentiu injustiçada por estar sendo julgada sem nenhuma prova, com base apenas em sua aparência.

A vítima teria se sentido magoada com a situação além de constrangida e com vergonha por ter sido exposta de tal forma pelo agressor. Ainda foram destacados, embora em menor proporção, os sentimentos de rebaixamento, revolta, decepção e remorso diante da suspeita proferida pelo agressor.

Gráfico 12 – Sentimentos do agressor / Número de sujeitos que fizeram menção aos mesmos.

Em relação aos sentimentos do agressor, os participantes ressaltaram, além da raiva experimentada pelo desaparecimento celular, um sentimento racista, alimentado pelo ódio que teria desencadeado sua reação na situação descrita. Outra parte dos participantes destacou a ausência de sentimentos nessa personagem, explicando sua reação diante do evento.

Alguns participantes destacaram que o comportamento do agressor se deve ao desespero com o desaparecimento do objeto de sua propriedade. Para outra parte da amostra, a reação do agressor seria explicada pelo seu sentimento de superioridade alimentado em relação aos que não possuem o mesmo fenótipo que o seu. Ainda foram destacados, no agressor, os sentimentos de desprezo, nojo, arrogância e desconfiança, que teriam motivado seu comportamento.

Esses resultados podem ser divididos, levando em conta a cor dos participantes. Embora o número de participantes negros seja maior que o de participantes brancos, pode-se verificar que esses participantes são os que atribuem maior gama de sentimentos aos personagens, como se nota nos Gráficos 12 e 13.

Gráfico 13 – Sentimentos do agressor de acordo com os participantes brancos

Gráfico 14 – Sentimentos da vítima de acordo com os participantes negros

Conforme se pode observar nos gráficos, os participantes negros fazem maior alusão à humilhação e à tristeza, já os participantes brancos aludem que a vítima tenha tido os sentimentos de decepção, indignação e angústia, sentimentos esses que não aparecem nas falas dos participantes negros que compõem a amostra. Outra diferença notada ainda é que enquanto 4 participantes brancos tenham afirmado que a vítima sentiu vergonha, apenas 1 respondente negro cita o sentimento de vergonha. O mesmo ocorre em relação ao sentimento de mágoa, que é referida por 5 participantes brancos e apenas um negro.

Observemos agora os gráficos correspondentes ao agressor:

Gráfico 15 – Sentimentos do agressor de acordo com os sujeitos negros

Gráfico 16 – Sentimentos do agressor de acordo com os sujeitos brancos

Comparando os dois gráficos acima, podemos perceber que os participantes negros não identificaram os sentimentos de nojo, desconfiança e superioridade identificados por alguns dos participantes brancos. Notamos, ainda, que a quantidade de participantes que destacam ausência de sentimentos na vítima é bem maior entre participantes negros do que em participantes brancos. O inverso ocorre em relação ao sentimento raiva no agressor, o qual é mais abundantemente citado por participantes brancos.

6.4.1 Sentimentos por modelo

A seguir apresentamos um quadro síntese dos sentimentos aflorados nos participantes ao analisarem os conflitos.

Modelo	Sentimentos entre Marcelo e Felipe
1-Pacificação	Marcelo sentiu mágoa por ter sido acusado sem provas, além disso a situação fez ele se sentir humilhado, constrangido, indignado, decepcionado com vergonha e triste. Felipe sentiu raiva por ter sumido o celular, o que potencializou sua falta de amor ao próximo, sua revolta e estresse.
2-Agressão e revolta	Marcelo sentiu tristeza e raiva. Felipe sentiu raiva e ódio por ter perdido o celular além de revelar nojo em relação os negros, pelo seu comportamento discriminatório com Marcelo.
3-Frustração	Marcelo sentiu tristeza, vergonha, decepção, humilhação, frustração, pré-julgado e sem direito a defesa; uma dor de ser insultado pelo que ele é; ofendido; chateado; indignado; constrangido; magoado, humilhado, pior que um bicho; rejeitado; estava muito bravo. Felipe não teve nenhum sentimento, porque ele julgou segundo o seu caráter. Felipe sentiu nojo, raiva, ódio, desconfiança; fúria, revolta ao saber que tinha sumido o celular. Felipe sentia-se superior a Marcelo.
4-Superioridade	Marcelo sentiu-se constrangido, com vergonha, triste, magoado, nervoso com a situação, com raiva de Felipe. Felipe sentiu ódio, superioridade, satisfação pela não punição imediata e nervoso por lhe chamarem atenção em relação ao celular.
5-Conflito de Valores	Marcelo sentiu tristeza, vergonha, decepção, sentiu-se humilhado, pré-julgado, sem direito a defesa, ofendido, insultado, uma dor de ser insultado pelo que ele é. Felipe não teve sentimento. Felipe teve sentimento de asno. Felipe sentiu nojo, raiva, desespero, ódio, sentimento ignorante, muito bravo, desprezo, sentimento de racismo e muito preconceito.
6-Restrição de avanços sociais	Marcelo sentiu raiva; enfeitado e muito desprezado, enfim moralmente muito humilhado; muito envergonhado; sentiu também remorso e revolta com a situação. Felipe sentiu raiva, desprezo pela raça afrodescendente da vítima, ódio, falta de humanidade e amor ao próximo.

Quadro 9 – Sentimentos aflorados na situação

Observa-se que os participantes não se atêm a um único sentimento, mas referem-se a vários, acontecendo isso inclusive em uma mesma resposta. Destacaram-se: a raiva, o ódio, a tristeza e a humilhação na situação.

Frente a essa vasta gama de sentimentos, destaca-se a dificuldade em esmiuçar cada um dos termos, definindo limites e/ou abrangências de um e de outro. Cabe ressaltar que a busca por precisar todos esses sentimentos teoricamente não está no horizonte desse trabalho.

A diversidade de sentimentos aludidos, conforme Moreno e Sastre (2010), por um lado pode dificultar uma compreensão mais precisa das concepções dos participantes da pesquisa, no entanto, por outro lado, indica mais amplamente um quadro complexo dos sentimentos.

Nesse sentido, buscou-se assinalar como se constelou, em cada um dos modelos, a atribuição dos sentimentos de cada personagem:

Modelo 1: os participantes, apesar dos sentimentos negativos destacados, aventam como melhor caminho uma solução pacífica para o conflito, ressaltando a relevância de aspectos racionais. Os sentimentos de maior destaque nesse modelo foram a indignação e o estresse, sendo o diálogo e o convencimento o melhor modo para solucionar o conflito. Dada a presença dos sentimentos negativos entre as partes, é destacado o papel de um mediador na resolução do conflito, seja ele o professor, ou a administração da escola.

Modelo 2: nele, ocorre o contrário do que se passa no modelo 1, pois os participantes minimizam a relevância dos aspectos racionais, deixando prevalecer a emoção, resolvendo a questão de modo violento. Os sentimentos de maior frequência nesse modelo são o ódio e a raiva do agressor em relação a vítima.

Modelo 3: os participantes destacam que o conflito teria provocado frustração. Ambas as partes envolvidas teriam alimentado emoções negativas. A vítima, por ter se sentido humilhada e desvalorizada enquanto pessoa; e o agressor, por ter tido seu bem precioso perdido. Assim, a frustração da vítima se deu por ser atingida em seu valor enquanto pessoa e a do agressor por ter sido atingido em sua propriedade. Os sentimentos mais mencionados nesse modelo foram a tristeza e a humilhação. Nesse modelo, portanto, os aspectos afetivos tiveram preponderância sobre os aspectos racionais.

Modelo 4: parte dos participantes destacam que, embora o agressor alimente sentimentos negativos como a raiva e o ódio, ele não se sentiu tão mal com a situação, pois estava agindo de acordo com seu sentimento de superioridade que, na situação, não foi discutido ou questionado. Prevaleceu, nesse modelo, o aspecto emocional sobre o racional.

Modelo 5: os participantes racionalizam a questão, destacando os sentimentos de injustiça e decepção, criticando o agressor pois essa estava exigindo justiça (pelo furto), no entanto, destacaram que ele agiu injustamente, pois acusou sem provas e com base no preconceito. Como nos outros modelos, também são destacados sentimentos negativos de ambas as partes.

Modelo 6: os participantes destacam principalmente os sentimentos de imaturidade, raiva e ódio. O desfecho do conflito, nesse modelo, também é racionalizado. Os sentimentos negativos causadores e causados por essa situação são vistos como empecilhos para um melhor ordenamento da sociedade, funcionando como entraves a maiores avanços sociais, bem como o desenvolvimento pleno do sujeito enquanto pessoa.

Chamou-nos a atenção o fato de cinco participantes destacarem o sentimento de vergonha da vítima na situação, dos quais quatro brancos e um negro. Essa pontuação condiz com estudos (ANDRÉ, 2007; SILVA, 2004; SILVA, 2006) que apontam o sentimento de vergonha como herança do passado escravista ou fruto da discriminação, onde o sujeito se envergonha por pertencer ao seu grupo racial que é estereotipado e diminuído na mídia e na sociedade.

Esse sentimento seria o sintoma do auto ódio, do auto racismo, provocado pela sociedade racista em suas vítimas. No entanto, a vergonha manifesta nas falas dos participantes pode ser relacionada também à exposição a que a vítima sofreu. Esse sentimento foi mormente destacado por participantes brancos. Desse modo, não se pode destacar como uma manifestação de auto racismo.

Nessa situação, podemos vincular a vergonha a exposição e rebaixamento do *self* (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1996, *apud.* ARAÚJO, 2000). No caso dos participantes da pesquisa, pode-se dizer que a essa sensação de vergonha é projetada na vítima por perceberem esse processo no contexto.

6.4.2 Análise dos sentimentos tendo em consideração a situação 1 e 2

Como afirmamos anteriormente, a elaboração de duas situações de conflito uma com a presença de xingamentos (violência verbal), e outra sem a presença de violência deu-se graças ao fato de ter-se verificado na pesquisa piloto que nas situações onde havia a presença da violência, o racismo era mais notado. Tal aspecto também se verificou posteriormente, nos dados da amostra definitiva. No entanto, a frequência desse fenômeno na segunda pesquisa foi bem mais discreta do que na pesquisa teste.

Em relação aos sentimentos, percebe-se uma pequena diferença no que tange às situações 1 e 2, como apresentado adiante.

Nas duas situações, a emoção que mais se destaca foi a raiva entre ambas personagens do conflito. No entanto, numericamente a raiva foi mais vezes mencionada na situação 2, onde aparece 24 vezes, enquanto na primeira situação aparece 15 vezes. Outro sentimento que apareceu de modo diferente em cada situação é a revolta. Na situação 1, apenas 1 vez, enquanto na situação dois, 6 vezes. O sentimento de humilhação se deu de modo inverso: na situação 1, foi citado 11 vezes e na situação 2, apenas 3 vezes.

Com essa observação, podemos inferir que os jovens pensam ser mais humilhantes as manifestações de preconceito que envolvem algum tipo de violência. Nessa situação, quanto mais humilhante, menos a raiva é mencionada. Os sujeitos fizeram mais menção à injustiça na situação 1 (8 vezes) do que na situação 2 (5 vezes). O constrangimento também apareceu mais

na situação 1 do que na situação 2. Houve emoções que foram manifestas em uma situação de conflito e em outra não. É o caso de nojo, que só apareceu na situação 1.

6.4.3 O sentimento de simpatia

Analisando o conjunto das respostas aos questionários, pudemos notar que 85% dos participantes defenderam que a vítima foi alvo de uma grande injustiça, que ele é inocente, e que estava sendo acusada apenas por sua cor. Condenaram a atitude do agressor e se solidarizaram com a vítima.

Essa simpatia com a vítima não nos diz muito sobre a presença ou ausência de preconceito entre os sujeitos participantes da pesquisa. Anteriormente, quando abordado o racismo ambivalente, foi explicitado que nesse tipo de manifestação do preconceito, o sujeito preconceituoso pode expressar sentimentos positivos para com a vítima do preconceito e, ainda, continuar nutrindo sentimentos racistas, cuja manifestação é sutil.

6.5 O papel do professor na resolução do conflito

Os sentimentos, imagens, e ações atribuídas ao professor diante da situação de conflito são apresentados na tabela abaixo.

Sentimentos do professor	<ul style="list-style-type: none"> • indignação • neutralidade
Imagens atribuídas ao professor	<ul style="list-style-type: none"> • não sabia distinguir o certo do errado • não está nem aí para os assuntos dos alunos • justo • injusto • omissão
Ações do professor	<ul style="list-style-type: none"> • daria suspensão • deveria ter acompanhado o caso até a direção • deveria ter feito alguma coisa • agiu de maneira errada • deveria ter tomado partido • deveria ter repreendido Felipe pelo comportamento preconceituoso • deveria ter apurado com mais cuidado • deveria ter apurado com mais cuidado se foi racismo • falta de respeito

	<ul style="list-style-type: none"> • o professor de filosofia e sociologia deveria tratar melhor esse assunto • deveria ter conversado com ambos e chegado a um consenso • deveria envolver os familiares na discussão, discutindo a importância do convívio amigável • resolveu o problema corretamente • deveria ter verificado melhor o problema • deveria ter verificado melhor o problema • deveria ter ouvido ambas as partes • deveria ter apurado a situação • não resolveu nada • abafa o caso • deveria resolver o problema em sala, conversando • o professor deveria ajudar a solucionar o conflito
--	---

Quadro 10 – Elementos abstraídos e significados atribuídos aos elementos como significativos em relação ao professor.

A maioria dos participantes ajuizaram como errado o comportamento do professor na situação. Houve apenas 4 respondentes que apontaram como correta a postura do professor no conflito e que afirmaram que, caso estivessem em seu lugar, agiriam da mesma forma. No entanto, a maioria dos sujeitos condenaram o não envolvimento do professor na resolução do conflito. Segundo eles, o professor deveria tentar resolver o conflito na sala e, caso fosse necessário, levar para outras instâncias e acompanhar também.

Outros 2 sujeitos não mostraram o caminho a ser seguido pelo professor, apenas manifestaram ser esta uma situação na qual ficariam indignados e que de alguma forma resolveriam o conflito, mas não dizem como fariam isso.

Refletindo sobre o conjunto das respostas dos demais respondentes, quanto ao modo de o professor se inserir no conflito, as indicações dos jovens se dividiram predominantemente em três caminhos: 1) deveria dialogar com os dois alunos e procurar saber o que estava acontecendo e só então tomar uma decisão; 2) deveria resolver a situação chamando a diretoria da escola, juntamente com pais, ou a polícia, ou ainda uma psicóloga; 3) deveria ter se posicionado na situação, adotando uma postura mais severa; 4) agiu corretamente.

O primeiro caminho prescrito foi dialogar, sendo o mais indicado pelos participantes (32 sujeitos). Esse diálogo se daria na sala de aula, conversando com toda sala, no intuito de apurar os fatos. Outra possibilidade aventada foi chamar os dois alunos no corredor ou em um

canto da sala, para uma conversa mais reservada, e apurar entre os dois o que estava se passando. Indicou-se, ainda, conversar com os dois alunos separadamente para investigar o problema. O professor, por meio do diálogo, poderia buscar o verdadeiro culpado e ainda saber o porquê da acusação da vítima pelo agressor. Nesse diálogo, poderia discutir a questão do preconceito, contestando-o.

O segundo caminho mais indicado ao professor pelos sujeitos foi que tentasse resolver o conflito juntamente com a direção, com a ajuda da família, da polícia, ou ainda de uma psicóloga. O professor poderia, segundo esses respondentes, tentar solucionar o conflito com os instrumentos que possuía, caso não surtisse efeito poderia recorrer aos outros sujeitos já citados.

Houve participantes que indicaram que o professor deveria recorrer à polícia ou à família sem antes passar pela direção. A família, segundo os sujeitos, deveria ser chamada, pois os envolvidos são ainda jovens, por isso não respondem plenamente por suas responsabilidades, bem como os pais poderiam conversar mais sobre o assunto com os filhos em casa. A polícia é apontada pelos sujeitos devido, segundo eles, terem ocorrido dois crimes, o de furto e o de racismo. A psicóloga é indicada por um sujeito apenas, que diz ser o agressor desequilibrado por agir da forma que agiu.

Outra solução indicada pelos jovens, seria o professor ter uma postura mais firme diante da situação, que fosse mais enérgico. Os sujeitos convocam o professor a assumir sua hombridade, a tomar partido, a discutir a questão do racismo invés de se manter neutro, pois ele se constitui num modelo para seus alunos e, portanto, deveria procurar agir de modo ético e justo. Um dos participantes indicou, ainda, que o professor deveria trabalhar a temática em sala de aula, com atividades sobre a questão do preconceito e racismo.

6.6- Reflexão dos resultados a luz do referencial teórico do preconceito

A luz do referencial teórico podemos concluir que todos os modelos identificados, apesar de se referirem a uma situação de preconceito flagrante nos remete a características e elementos relativos as formas modernas de expressão do preconceito. Não podemos afirmar com certeza acerca dos preconceitos dos participantes. No entanto como todos se manifestam aversivos ao preconceito racial, podemos inferir que esse comportamento de negação e aversão ao preconceito está ligado ao rechaçamento que expressões preconceituosas recebem no contexto social.

Um achado interessante, que põe em evidência a aversão ao racismo por sujeitos brancos é o fato de apenas os sujeitos negros terem colocado a possibilidade de o personagem vítima da injúria racial ter efetuado o furto, considerando que o fato deveria ser melhor investigado. Dito de outra forma, os participantes brancos, preferiram inocentarem a vítima a parecerem preconceituosos. Podemos considerar essa possibilidade dado que a suspeição prévia em relação a negros em muitas situações, pode ser tida como uma manifestação de preconceito ou racismo.

E consonância ao exposto 85% dos participantes expressaram simpatia pela vítima. Como dito anteriormente na seção que apresentamos o modelo de análise racismo ambivalente, modernamente as pessoas evitam expressar opiniões negativas em relação a negros, um posicionamento muitas vezes ambíguo, pois ao mesmo tempo que se simpatizam com os negros, podem não aceitar ações como políticas afirmativas. Não possuímos elementos para comprovar essa ambiguidade, mas é algo que a ser investigado. Como mostram as pesquisas realizadas sobre o racismo cordial no Brasil essa dualidade negação do racismo simultânea a discriminação racial tem sido comum no Brasil.

Convém ainda destacar que ao analisarem uma situação de preconceito flagrante, os participantes revelaram em suas falas aspectos que se enquadram nas análises do preconceito sutil, como apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nada é permanente, exceto a mudança”.

Heráclito

A epígrafe que escolhemos para abrir as considerações finais desta tese dão a ver, para nós, que esta pesquisa, apesar da existência de regularidades, não poderá ser reproduzida em todos os seus aspectos. Se aplicada a mesma metodologia, com os mesmos sujeitos em um outro momento ou outro contexto, os resultados provavelmente não serão os mesmos.

Tal perspectiva, ciente da provisoriedade do conhecimento, foi exposta quando abordamos o *paradigma da complexidade*, elaborado por Morin (1979). O referido paradigma propõe uma *razão aberta*, dialógica, recursiva entre ordem/ desordem/ interação/ (re) organização. Trata-se de uma concepção que opera junto à incerteza, ao repentino, ao que tem múltiplos significados e contextos.

A pesquisa aqui apresentada é, portanto, baseada no encontro; e encontros não podem ser reproduzidos. Isso porque os arranjos de espaço e tempo que se interceptam para produzir os momentos e as eventualidades que constituem os instantes são únicos. A partir dessa perspectiva passemos, então, a outras considerações sobre a pesquisa.

O objetivo central desta pesquisa foi identificar os Modelos Organizadores do Pensamento aplicados pelos sujeitos da pesquisa quando analisam um conflito racial. A amostra escolhida foi composta por jovens que cursavam o ensino médio em escolas da periferia de São Paulo.

Com essa meta em vista, iniciamos a primeira parte do trabalho, discutindo os conceitos de raça, racismo e preconceito. Lembremos brevemente que a ideia de raça humana biológica surgiu no final dos séculos XVIII e XIX. Foi discutida e apropriada ao longo do tempo por teóricos que buscaram destrinchar a ideia de uma hierarquia de raças. Serviu de justificativa para guerras, assassinios e discriminações dos quais a história é testemunha.

A justificativa teórica para a discriminação, segregação, exclusão e eliminação (SANTOS, 2007), foi o que se deu o nome de racismo. O racismo se manifesta nas relações na forma de ideologia, discriminação e preconceito.

Neste trabalho, focamos no preconceito, o qual pode ser entendido como um sentimento favorável ou desfavorável, em relação a uma pessoa, sem base na experiência real.

O preconceito, quando racial, pode manifestar-se de forma explícita ou sutil. Segundo Dovidio e Gaetner (1986), as formas sutis de manifestação do preconceito constituem a principal expressão do preconceito na atualidade. No entanto, nos relatos dos jovens, tanto sujeitos brancos como negros reportaram situações de racismo flagrantes nas composições coletadas na pesquisa piloto. Por esse motivo, mantivemos nosso enfoque no preconceito flagrante.

No segundo capítulo, discutimos as contribuições da psicologia e da sociologia para a compreensão da juventude enquanto conceito teórico de múltiplas faces. A ideia de juventude foi tomada como sendo intimamente ligada à ideia de adolescência. Compreende períodos simultâneos na vida de uma pessoa.

No passado, a abordagem da juventude ficava restrita a estudiosos da sociologia, enquanto os estudos da adolescência balizavam seus trabalhos na biologia e psicologia. No entanto, pesquisadores contemporâneos (OUTEIRAL, 1994, por exemplo), tendem a considerar os aspectos desses campos de maneira interdisciplinar, considerando tanto aspectos psicológicos quanto sociais.

Junto a essa mudança, na forma de tratar a juventude, surgiram também os estudos sobre a juventude negra (SANSONE, 2007; SPOSITO; GALVÃO, 2004; SPOSITO, 2009). Percebemos, nesses estudos, que a questão afetiva não estava sendo suficientemente contemplada. Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído um pouco para a compreensão desse aspecto.

No terceiro capítulo, tendo em vista um enfoque afetivo, apresentamos as bases filosófico-metodológicas sobre as quais se assentou este trabalho. Vislumbramos a teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento como caminho para identificar os sentimentos e pensamentos subjacentes a um conflito racial. E mais que isso, seguindo esse caminho metodológico, pudemos identificar como os sujeitos organizam seu pensamento ao analisar um conflito racial.

Iniciamos a segunda parte do trabalho por apresentar os procedimentos metodológicos. O capítulo “Plano de Investigação” trouxe detalhadamente os passos traçados para o desenvolvimento da pesquisa empírica.

No quinto capítulo, apresentamos os modelos identificados. A identificação dos modelos organizadores do pensamento construídos pelos sujeitos da pesquisa consistiu no principal objetivo dessa pesquisa. Assim, a amostra analisada foi composta por 60 sujeitos, todos estudantes do ensino médio, em 3 escolas públicas da região do Capão Redondo, zona sul de São Paulo, com idade entre 14 e 19 anos.

O modelo 1, composto por 16 participantes, foi o que mais teve adesão. Nele, a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos permitiu refletir acerca do preconceito com base ou no valor igualdade enquanto ser humano ou na justiça para mudar o comportamento. Nesse modelo, verificamos a orientação dos participantes em pacificar os ânimos e resolver a situação entre as duas personagens por meio do diálogo e do convencimento.

O modelo 2, composto por 4 participantes, deu mostras da implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos para punir a agressor por seu comportamento inadequado. Um desses participantes, inclusive, afirmou ser a violência verbal o melhor meio de solucionar o conflito discutido, já os 3 demais afirmam ser a violência física o caminho para a solução do problema.

O modelo 3, composto por 14 participantes, apresentou a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos com a agressividade ou passividade e autopunição. Nesse modelo, 8 participantes destacaram a frustração da vítima por não estar sendo bem aceita na escola nova, levando-a a alimentar sentimentos negativos sobre sua cor e sobre si mesma, como o auto racismo e auto desvalor. Outros 6 participantes destacaram a frustração do agressor por sua perda material, destacando assim o valor da propriedade.

O modelo 4, composto por 4 participantes, foi marcado pela implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos com o sentimento de superioridade, mote para a ação do agressor. Os participantes afirmaram que esse sentimento seria algo passado na educação da pessoa, assim, se os pais forem racistas, o filho tem maior probabilidade de sê-lo também.

O modelo 5, composto por 12 participantes, tem como mote a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos com o conflito entre o valor respeito a propriedade e o valor respeito a pessoa. Nesse sentido, os participantes entenderam que o agressor estava exigindo respeito a sua propriedade e, em contrapartida, não respeitou a vítima, acusando-a sem provas e com julgamento preconceituoso.

O modelo 6, composto por 10 participantes, deu a ver a implicação entre os elementos abstraídos e significados atribuídos com o preconceito ser um impedimento de avanços no sentido de uma sociedade da paz, mais equilibrada e com maior bem-estar para seus membros. Nesse sentido, os jovens participantes destacam que o preconceito é “lastimável”, “uma pena”, “uma coisa horrível” dentre outros adjetivos. A existência do preconceito obsta a felicidade de muitos e com isso gera um desequilíbrio.

Quanto aos sentimentos atribuídos às personagens do conflito, observamos que os participantes, de modo geral, identificaram no agressor sentimentos negativos, tais como ódio, raiva, desprezo, nojo, dentre outros. Em relação à vítima, os participantes também identificaram sentimentos negativos, tais como tristeza, humilhação, vergonha, decepção, auto ódio, dentre outros. Nesse trabalho nos propomos a identificar os sentimentos que emergem em uma situação onde o preconceito racial é flagrante, no entanto nos falta aprofundamento teórico para uma análise mais profunda e melhor referenciada dessas emoções e seus efeitos. Fica o apontamento para uma análise nesse sentido em trabalhos futuros.

Com os resultados apresentados, esperamos ter contribuído um pouco para o maior entendimento da questão racial e do preconceito entre os jovens brasileiros. Buscamos destacar a complexidade desse fenômeno, e o quanto afeta os sujeitos nele envolvidos. Entendemos que o período da juventude é fundamental na constituição do sujeito enquanto pessoa. É o momento em que a pessoa experimenta uma série de situações que influenciarão seu modo de ser por toda a vida adulta. Nesse período, são consteladas as crenças, valores, modos de perceber o mundo e de perceber a si mesmo. Assim, a reorganização do quadro de preconceito após esse período, a nosso ver, torna-se mais complicada, pois esse complexo de crenças, valores e modos de ser e agir tendem a se tornarem mais rígidos.

Desse modo, os aspectos raciais devem sempre estar no horizonte de todos os profissionais que se preocupam com a educação desses sujeitos. Ademais, a escola e seus membros são identificados também pelos participantes, como responsável no reforço ao combate ao preconceito, fornecendo outros aspectos sobre o fato e promovendo discussões para que os alunos desconstruam contravalores e aprendam a respeitar o outro. Ou seja, é importante, a nosso ver, a escola criar condições de diálogo, acolhimento, orientando jovens e também as crianças, no sentido da construção de uma alteridade mais saudável e pacífica. Destacamos, também, que o ambiente, a interação entre os jovens tem papel decisivo na constelação dos valores em suas individualidades.

Os modelos identificados nos mostraram uma gama de sentimentos gerados nas situações de preconceito. Sentimentos estes, em sua maioria, negativos e que geram outros sentimentos que como apontam os próprios sujeitos se colocam como um empecilho para a realização plena desses indivíduos, bem como obstam uma sociedade mais humana e pacífica. Nesse sentido, o combate ao preconceito se coloca como tarefa importante para a educação, bem como para a política e as demais áreas engajadas ao ideal de uma sociedade melhor.

O presente trabalho reafirma a necessidade de construirmos propostas para a superação do preconceito. Além da hipótese do contato como meio de redução do preconceito

explicitada por Allport (1954), concordamos com París Albert (2005), quanto à necessidade de estabelecer uma pedagogia para a transformação de conflitos. Em outras palavras, entendemos ser preciso um modelo pedagógico pautado na responsabilidade, no empoderamento e na reconciliação como características básicas para uma educação transformadora.

As pessoas precisam, a nosso ver, fazer-se conscientes das suas responsabilidades e consequências do que dizem, fazem ou silenciam a respeito do preconceito. Por empoderamento, entendemos a capacidade de cada pessoa de transformar seus conflitos por si só, usando suas forças. Como destacam Bush e Folger (apud PARÍS-ALBERT, 2005), no processo de mediação as partes são fortalecidas para superar suas fraquezas e recuperar a calma e clareza para lidar com seus conflitos.

A reconciliação, segundo Lederach (1998 apud PARÍS-ALBERT, 2005), é um dos componentes necessários para a construção da paz. É o espaço social no qual as experiências do passado se reúnem com possíveis alternativas para o futuro. Superar as diferenças do passado é necessário para conciliar as partes e reconstruir relacionamentos. Este recurso não significa que devemos esquecer as tensões que ocorreram, mas intervir sobre elas para as transformar e levar a novas possibilidades e formas de atuação. Essa pedagogia a ser construída merece uma maior reflexão, que não será feita aqui, mas fica o apontamento para tal.

Vale ressaltar também o papel da educação em valores. A escola, apesar de não ser a única responsável pela formação dos valores, é portadora de grande parte dos valores de uma sociedade. Dois argumentos reforçam esse papel da escola:

O primeiro está relacionado à contemporaneidade e ao papel da escola na atualidade. O segundo liga-se à necessidade atual de se compreender a escola como espaço de construção de valores e como instituição constituinte do desenvolvimento da criança e do adolescente (VASCONCELOS, 2006: 1).

Na contemporaneidade, em cidades como São Paulo, em razão da intensificação das jornadas de trabalho, muitas crianças e adolescentes são privados da convivência com pais; esses saem muito cedo para o trabalho e dele voltam muito tarde. A escola acaba por se tornar uma das únicas referências educativas e de sociabilidade para esses indivíduos. Ademais, muitas vezes, é na escola que esses sujeitos encontram referências para a construção de seus valores. Arantes (2003) defende que a educação e os educadores devem ser suficientemente corajosos para valorizar em seu dia a dia aspectos como sentimentos, emoções e afetos.

(...) como almejar uma escola de qualidade, comprometida com a formação para a cidadania se não rompemos a forte separação, ainda vigente, entre a aprendizagem escolar centrada apenas nos aspectos cognitivos da mente humana e a vida cotidiana, valores, sentimentos e emoções? (ARANTES, 2003: 124-125)

A autora propõe uma educação que valorize o cotidiano das pessoas, embasada em fundamentos éticos. O que não significa dizer que se deve abandonar os conteúdos curriculares, mas sim dedicar maior atenção à dimensão afetiva dos indivíduos na escola. Para tanto, a escola pode ser entendida com um espaço no qual o aluno possa refletir sobre seu papel na constituição da sociedade e possa manifestar seus sentimentos acerca desse processo. Na educação, desprezar os aspectos afetivos pode levar a um entendimento reducionista da tarefa da escola. Não há como cindir o indivíduo, para se considerar apenas os seus aspectos cognitivos. O sujeito é uma totalidade complexa e não é incomum que a escola desconsidere essa complexidade. Apenas nessa perspectiva parece-nos possível pensar uma educação em valores, uma formação para a autonomia. Essa experiência pode se dar na escola de variadas formas, por exemplo, por meio da transversalidade e de projetos como proposto por Araújo (2008).

Essas propostas têm em comum a ênfase nas relações humanas, na convergência dos aspectos afetivos e cognitivos, sem a sobreposição de um sobre o outro. Essa concepção de educação não exclui o conflito, já que é ele intrínseco às relações humanas. No entanto, os conflitos podem ser entendidos como oportunidade para a reflexão, para os compreender e os resolver. Araújo destaca que na medida em que maior é o convívio com temáticas éticas, maior também será a probabilidade de construção de valores pelos indivíduos. Araújo (2007) propõe, ainda, que os conteúdos disciplinares deixem de ser a finalidade e passem a ser os meios para o debate de temas que sejam socialmente relevantes, eis o modo como os temas transversais se tornariam centrais.

O autor também defende o trabalho com projetos, por meio dos quais seja possível estabelecer vínculos entre os mais variados campos do conhecimento, científico, não disciplinar, popular, acadêmico, social etc. Aqui, o conhecimento é entendido como uma rede, tecida de forma aleatória, aberta aos imprevistos, intervenções, na medida em que o sujeito vai constrói o seu próprio conhecimento, com múltiplas possibilidades de conexões e significados.

Este tipo de educação objetiva a formação com vistas à autonomia do cidadão, competentes para lidar com conflitos éticos, sociais ou pessoais. Segundo o autor, hoje, a

educação pela resolução de conflitos é uma das metodologias mais difundidas pelo mundo, contudo, ainda presa a uma fórmula competitiva, que implica em vencer ou perder nessa resolução. Um novo paradigma parte do seguinte pressuposto:

(...) em um conflito há sempre ganhadores e perdedores, mas é possível a construção do interesse comum, em que todos os envolvidos ganhem conjuntamente, com uma co-participação responsável, o que permite aumentar a compreensão, o respeito e construir ações coordenadas que considerem as diferenças e incrementem o diálogo e a participação coletiva em decisões e acordos participativos (ARAÚJO, 2007:48-49).

Um exemplo prático dado pelo autor são as assembleias escolares. Em uma assembleia, o aluno tem a possibilidade de estabelecer o diálogo entre seus pares e refletir, tomar decisões, ter consciência de si e mudar, segundo o que a coletividade julgar necessário. Mais ainda, esse é um espaço para a elaboração e reelaboração de regras de coexistência na escola. E momentos nos quais é possível o diálogo, o encaminhamento e solução de questões do dia a dia da escola. Essas ocasiões estimulam a elaboração de habilidades psicomorais, fundantes no processo de construção de valores e atitudes éticas. Isso se torna possível na medida em que os sujeitos, nessas situações, tomam para si responsabilidades perante seu grupo, sendo responsáveis não só pela elaboração, mas também pela manutenção dessas regras. As assembleias se constituem em espaços dialógicos, nos quais as relações podem se dar de modo mais democrático e reflexivo. Nelas, o mais importante é que todos defendam seus pontos de vista e não necessariamente o consenso. São espaços para a manifestação de crenças e desejos, de confrontos e naturalizações, para aprender a conviver com a diferença. No que tange à questão racial, esse pode ser um espaço também para o aprendizado da diversidade.

Puig (2007) associa o aprendizado ético diretamente ao aprender a conviver. O autor destaca que para estabelecermos uma vida digna é preciso direcionamento de nossos atos e respeito pelo outro. Ele defende, ainda, outros aprendizados éticos, considerando-os meio para a vida feliz, como aprender a ser, a participar e a habitar no mundo. Aprender a ser diz respeito a aprender o modo de se tornar cada vez mais autônomo e responsável por si, constituindo uma autoética, capaz de proporcionar ao indivíduo uma individualização suficiente para resistir às éticas heterônomas. Aprender a participar significa aprender a ser um cidadão ativo, de forma a contribuir para um mundo mais democrático na convivência. Nesse movimento, se constrói a sócioética, “a arte sem receitas que vale a pena praticar, conscientes de que o outro pode estar com a razão” (PUIG, 2007:72). Aprender a habitar no

mundo se refere a aprender uma postura responsável diante da vida presente e das gerações futuras, constituindo uma ética de sustentabilidade. O aprendizado ético da convivência está relacionado ao respeito ao outro, estabelecendo vínculos e compromissos coletivos. Este seria o aprendizado, como enfatiza o próprio autor, da ética da alteridade, uma alter-ética, promovendo a convivência e o conhecimento do outro.

O desenvolvimento desses valores éticos se apresenta como um dos principais caminhos para a educação, no sentido de superar discriminações e preconceitos.

Como anunciado no início dessas considerações, esta pesquisa não é um trabalho definitivo sobre o assunto, mas a proposição de um olhar sobre o preconceito. Para construí-lo, consideramos os aspectos afetivos, os sentimentos e pensamentos dos jovens que foram aqui expostos.

BIBLIOGRAFIA

ABAD, M. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. de C. (Orgs.). *Políticas públicas de juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 119-138.

_____. et al. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires, Editorial Proyeccion, 1965.

_____; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. J.; SANFORD, R. N. *The Authoritarian Persnality*. New York: Harper and Row, 1950.

_____; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____; HORKHEIMER, M. Preconceito. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 172-183.

AFFONSO, S. A. B. *Estados emocionais e os Modelos Organizadores do Pensamento: um estudo sobre violência de gênero*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AHMED, S. Declarations of whiteness – The non-performativity of anti-racism. In: *Borderlands e-journal*, vol 3, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.borderlands.net.au/vol3no2_2004/ahmed_declarations.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.

ALLPORT, G. *The nature of prejudice (25th anniversary edition)*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954/1979.

ALVES, L. *Significados de ser branco – a brancura no corpo e além dele*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

AMIR, Y.; BEN-ARIE, R. Enhancing intergroup relations in Israel: A differential approach. In: BAR-TAL, D.; GRAUMANN, C.; KRUGLANSKI, A.; STROEBE, W. (Eds.), *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*. Berlim: Springer-Verlag, 1989, p. 243-257.

ANDRÉ, M. da C. Processos de Subjetivação em Afro-brasileiros: Anotações para um Estudo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Abr-Jun 2007, Vol. 23 n. 2, p. 159-168 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 nov. 2013.

ARANTES, V. A. *Estados de ânimo e os modelos organizadores do pensamento: um estudo exploratório sobre a resolução de conflitos morais*. Tese de Doutorado. Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2000.

_____. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Editorial Summus, 2003.

_____. Cognição, afetividade e moralidade. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez., 2000, p. 137-153.

_____. *Modelos Organizadores do Pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico: estudos de psicologia e educação*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Tese de Livre Docência, São Paulo, 2013.

_____; SASTRE, G. V.; GONZÁLEZ, A. Violencia contra las mujeres: significados cognitivos y afetivos em las representaciones mentales de adolescentes. *Infância y aprendizaje*, v. 30, 2007, p. 197-214.

ARAUJO, U. F. O sentimento de vergonha como regulador moral. *Vertentes* (UNESP), v. 1, 2000, p. 68.

_____. *Temas Transversais e a Estratégia de Projetos*. 7ed. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

_____. Indisciplina na Sala de Aula. In: Jornada de Educação do Interior Paulista, 2000, Marília-SP. *Anais da Jornada de Educação do Interior Paulista*, 2000. v. 1. p. 149-159. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-indisciplina-na-sala-de-aula/44790/>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

ARIÈS, P. *História social da Infância*. Trad. D. Flaksman, Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CORONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 3.ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2007.

_____. *Cidadania em Preto e Branco*. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Branquitude – o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: Tratado e Sociologia do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 1996.

BILLIG, M. *Social Psychology and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press, 1976.

BIROU, A. *Dicionário das Ciências Sociais*. 5 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1982.

BONILLA-SILVA, E. *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. New York, NY: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. 2003.

BOUÇAS, S. R. S. *Valores e sentimentos subjacentes à discriminação racial: um estudo na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco zero, 1983, p.112-121.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8069 de 13 de julho de 1990*. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. *Estatuto da Juventude: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BROWN, R. *Social Psychology*. New York: The Free Press. 1965.

_____. *Group Processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Basil Blackwell, 1988/2000.

_____. Intergroup Relations. In: HEWSTONE, M.; STROEBE, W.; CODOL, J. P.; STEPHENSON, G. M. (Eds.), *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1992, p. 381-410.

_____. *Prejudice: its social psychology*. Oxford: Blackwell. 1995.

_____; CAPOZZA, D. *Social Identity. Motivational, emotional and cultural influences*. New York: Psychology Press, 2006.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMINO, L., ISMAEL, E. A psicologia social e seu papel ambíguo no estudo da violência e dos processos de exclusão social. In: SOUZA, L.; de; ARAÚJO, Z. (Eds.), *Violência e práticas de exclusão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 43-56.

_____; PEREIRA, C. O papel da Psicologia na construção dos direitos humanos: Análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação ao homossexualismo. *Perfil*, 13(13), 2000, p. 49-69.

_____; DA SILVA, P.; MACHADO, A. As novas formas de expressão do preconceito racial no Brasil: Estudos exploratórios. In: LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (Eds.) *Estereótipos, Preconceitos e Discriminação: Perspectivas teóricas e Metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 121-140.

_____; DA SILVA, P.; MACHADO, A.; PEREIRA, C. A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica. *Revista de Psicologia Política*, 1(1), 13-36, 2001.

CAMPBELL, D. T. Ethnocentric and other altruistic motives. EM D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965, p. 283-311.

CARDOSO, L. *Retrato do branco racista e anti-racista*. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>>, 2010. Acesso em: 22 ago. 2013.

CARONE, I. (Org). *Psicologia Social do racismo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CATÃO, M. F. M. Exclusão/Inclusão Social e Direitos Humanos. Em G. Tosi (Ed.), *Direitos Humanos: História, Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005, p. 321-338.

COIMBRA, C., BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. “Subvertendo o conceito de adolescência”. In: *Arquivo brasileiro de psicologia*, 2005.

- CROCHÍK, J. L. *Preconceito: indivíduo e cultura*. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- DE LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DOISE, W. *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- DOLLARD, J.; DOOB, L. W.; MILLER, N. E.; MOWRER, O. H.; SEARS, R. *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press, 1939.
- DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. The aversive form of racism. In: DOVIDIO, J. F.; GAERTNER, S. L. *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic Press, 1986.
- DUCKITT, J. Theories of prejudice: a historical analysis and an integrative framework. In: _____. (Ed.). *The social psychology of prejudice*. Westport: Praeger, 1994, p. 43-66.
- _____; J. Reducing Prejudice: An Historical and Multi-level Approach. In: AUGOUSTINOS, M.; REYNOLDS, K. J. (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict*. Londres: SAGE, 2001, p. 253-272.
- DURAND, G. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix - Edusp, 1988.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, 2004, p. 401-411.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FLEURY, A. R. D.; TORRES, A. R. R. (2007). Análise psicossocial do preconceito contra homossexuais. *Estudos de Psicologia*, 24(4), p. 475-486.
- FRANKENBERG, R. *White women, race matters: the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

FRANZI, J. *Relações afetivo-amorosas na juventude: uma análise a partir da teoria dos modelos organizadores do pensamento*. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa Survey. In: *Revista de administração*. São Paulo, v.35, n° 3, julho-setembro, 2000, p. 105-112.

GAERTNER, S. L. Helping behavior and discrimination among liberals and conservatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(3), 1973, p.335-341.

_____; DOVIDIO, J. F. The aversive form of racism. In: DOVIDIO, J. GAERTNER, F.; S. L. (Eds.) *Prejudice, discrimination, and racism*. Orlando: Academic, 1986, p. 61-89.

GARNER, S. *Whiteness an introduction*. London: Routledge, 2007.

GÓIS, A. Diminuem manifestações de preconceito e racismo "assumido" entre brasileiros, *Folha de S. Paulo*, 23/11/2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u470648.shtml>. Acesso em 26/06/2013.

GROPPO, L. A. O funcionalismo e a tese de moratória social na análise das rebeldias juvenis. In: *Estudos de Sociologia*. Araraquara, v 14, n° 26, 2009, p. 37-50.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jul., 2003, p. 93-107.

_____. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

HANCIAU, N. J. “Entre-lugar”. In: FIGUEIREDO, Eurídice. *Conceitos de literatura e cultura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 125-141.

HENRY, P. J.; SEARS, D. O.; MOORE, J. H., (Eds.). Symbolic and Modern Racism. *Encyclopedia of race and racism*. Volume 3, Macmillan, 2008, p. 111–112.

HOGG, M. A. *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. New York: New York University Press. (1992).

_____; ABRAMS, D. Social Identity and Social Cognition: Historical Background and Current Trends. In: HOGG, M. A.; ABRAMS, D. (Eds.), *Social Identity and Social Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999, p. 1-25.

HOVLAND, C. I.; SEARS, R. R. Minor studies in aggression. VI: Correlation of lynchings with economic indices. *Journal of Psychology*, 9, 1940, p. 301-310.

IBGE. Indicadores sociodemográficos e de saúde no Brasil. - 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/default.shtm>.

_____. Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. - 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf>

INHELDER, B. Rumo ao construtivismo psicológico: Estruturas? Procedimentos? Os dois indissociáveis. In: INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Trad. E. Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

INHELDER, B.; CELLÉRIER, G. *O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas*. Trad. E. Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

IPEA. (2012). Seis em cada dez pessoas têm medo de assassinato. Recuperado do sítio: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=14745&catid=8&Itemid=6>

JONES, J. M. *Racismo e preconceito*. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: EdUSP, 1973.

KAHN, T.; ZANETIC, A. *O papel dos municípios na segurança pública*. Estudos Criminológicos, São Paulo, v. 4, 2005. Disponível em: http://www.ssp.sp.gov.br/estatistica/downloads/manual_estudos_criminologicos_4.pdf.

Acesso em: 31/01/2013.

KATZ, I., WACKENHUT, J.; HASS, R. G. Racial ambivalence, value duality, and behavior. In DOVIDIO, J. F. & GAERTNER, S. L. (Eds.) *Prejudice, discrimination, and racism*. Nova York: Academic, 1986, p. 35-59.

KOMINSKY, E. V. Internados: os filhos do Estado padrasto. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 155-180.

KOVEL, J. (1970). White racism. A Psychohistory. In: CASHMORE, E.; JENNINGS, J. (Eds.). *Racism: essencial readings*. Londres: Sage, 2001, p. 136-140.

KRAMER, R. M.; JOST, J. T.. Close Encounters of the Suspicious Kind. In: MACKIE, D. M.; SMITH, E. R. (Eds.). *From prejudice to intergroup emotions: differentiated reactions to social groups*. New York: Psychology Press, 2003, p.173-189.

KÜHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LACERDA, M., Pereira, C.; CAMINO, L. (2002). Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), p. 165-178.

LEMOS-DE-SOUZA, L. *Modelos Organizadores na resolução de conflitos morais: um estudo com adolescentes autores de infração*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2003.

LEMOS-DE-SOUZA, L. *Modelos Organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LICO, F. M. de C. *Juventude, violência e ação coletiva*. Tese de doutorado. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo.

MADEIRA, F. R. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionário pressupostos e sugerindo pistas. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n° 58, agosto de 1986, p. 15-48.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.). *Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2010.

MARRA, C. A. dos S. *Violência escolar: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*. São Paulo: Annablume, 2007.

MARTINS, S. M. P. *Juízo e representação da ação moral: um estudo na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

McCONAHAY, J. B.; HOUGH, J. C. Symbolic Racism. *Journal of Social Issues*, vol. 32 n. 2, 1976, p. 23-45.

_____. Modern Racism, Ambivalence and the Modern Racism Scale. In: DOVIDIO, J.F.; GAERTNER, S.L. *Prejudice, Discrimination, and Racism*. Orlando: Academic Press, Inc., 1986.

_____; HARDEE, B.B.; BATTS, V. Has racism declined in America? It depends on who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, vol. 25, 1981, p. 563-579.

MELLOR, David "Contemporary Racism in Australia: The Experiences of Aborigines". *Personality and Social Psychology Bulletin* 29 (4), 2003, p.474-486.

MONTEIRO, M. B. Conflito e negociação entre grupos. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Eds.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993/2006, p. 411-456.

MORENO, M. et al. *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, São Paulo: Editora Moderna, 1999.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O enigma do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000b.

_____. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – Ed. Revista e modificada pelo autor 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

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

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

_____. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

OAKES, P. J.; HASLAM, S. A.; TURNER, J. C. *Stereotyping and social reality*. Oxford: Blackwell. 1994.

OLIVEIRA, L. O. A. *Expressões de vivências da dimensão racial de pessoas brancas: representações da branquitude entre indivíduos brancos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2007.

OUTEIRAL, J. O. *Adolescer: Estudos sobre adolescência*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994.

PAIS, J. M. (Org.). *Traços e Riscos de Vida*. Porto: Ambar, 1999.

_____. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: *Análise social*, vol. XXV, n° 105-106, 1990, p. 139-165.

PARÍS-ALBERT, S. *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz*. Universidad Jaume I de Castellón de la Plana: Tese de Doutorado, 2005. Disponível em: <www.tdx.cat/bitstream/10803/10456/1/paris.pdf>. Acesso em: 10 dez 2014.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n° 5/6, 1997, p. 15-25.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 2003, p. 95-107.

_____; TORRES, A. R. R.; PEREIRA, A.; FALCÃO, L. C. Preconceito contra homossexuais e representações sociais da homossexualidade em seminaristas católicos e evangélicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 2011, p. 73-82.

PÉREZ, J. A. Nuevas formas de racismo. Em J. F. Morales & S. Yubero (Eds.), *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha. 1996, p. 79-112.

_____. Nuevas formas de racismo. Em J. F. Morales; S. Yubero (Eds.), *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha, 1996, p. 79-112.

PETTIGREW, T. F.; MEERTENS, R. W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 1995, p.57-75.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A representação do espaço na criança*. Trad. de Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *A Tomada de Consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1974.

PIMENTA, Melissa de Mattos. “*Ser jovem*” e “*ser adulto*”: identidade, representações e trajetórias. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007.

PINHEIRO, V. P. G. *A generosidade e os sentimentos morais: um estudo exploratório na perspectiva dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. *Integração e regulação de valores e sentimentos nos projetos de vida de jovens: um estudo a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez 2012.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: UNESP, 1998.

PRATTO, F.; LIU, J.; LEVIN, S.; SIDANIUS, J.; SHIH, M.; HEGARTY, P. Social Dominance orientation and the legitimization of inequality across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31(3), 2000, p. 369-409.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007.

QUIJANO, A. O que é esta tal de raça? In: SANTOS, Renato Emerson (Org.). *Diversidade, espaço e relações raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-51

RAMOS, A. G. Patologia social do branco brasileiro. *Jornal do Comércio*. Janeiro de 1955.

_____. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RUNCIMAN, W.G. *Relative Deprivation and Social Justice*. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. 2.ed. Salvador: Edufba/ Palas, 2007.

SANTOS, G. A. *A invenção do “ser negro”: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

_____. *Percepções da diferença*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007 (Coleção: Percepções da diferença: Negros e Brancos nas escolas, v.1).

SANTOS, W. S. et al. Escala de racismo moderno: adaptação ao contexto brasileiro. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 637-645, set/dez, 2006.

SCHWARCZ, L. M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. In: SCHWARCZ, L. L.; QUEIROZ, R. S. *Raça e Diversidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão nacional no Brasil*. 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEARS, D. O.; VAN LAAR, C.; CARRILLO, M.; KOSTERMAN, R. Is it really racism?: The origins of white Americans` opposition to race-targeted policies. *Public Opinion Quarterly*, 61(1), 1997, p. 16-53.

SEN, A. *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. London, New York: Allen Lane, W. W. Norton & Company, 2006.

SHERIF, M. *Group conflict and cooperation: Their social psychology*. Londres: Routledge & kegan Paul, 1967.

_____; SHERIF, C. W. *Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations*. New York: Octagon, 1953.

_____; SHERIF, C. W. *Social Psychology*. New York: Harper & Row, 1969.

_____; SHERIF, C. W. Research on intergroup relations. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole, 1979, p. 33-48.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e Juventude: entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR*. São Carlos, jul.-dez., v. 17, n. 02, p. 87-106, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100/65>>. Acesso: 23 maio 2013.

SILVA, M. L.. Racismo e os efeitos na saúde mental. *I Seminário Saúde da População Negra*. 2004. Disponível em <www.mulheresnegras.org/doc/.../129-132MariaLucia.pdf> Acesso em: 15 fev. 2014.

SILVA, J. R. da. Kundola o motéma nzelá: “lembrar-se do caminho”. *PADÊ: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*. Brasília, UniCEUB, FACJS, Vol.1, n. 1. 2006. ISSN 1980-8887. Disponível em <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/pade/issue/view/32>> Acesso em: 17 jun. 2014.

SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, N. S. *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPÓSITO, M. P. (Org.). *O estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira*. v. VII. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPÓSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPÓSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n° 2, 2004, p. 345-380.

_____. A instituição escolar e a violência. *Caderno de Pesquisa: Revista de estudos e Pesquisa em Educação*, São Paulo; n. 104, 1998.

STEPHAN, W. G. Intergroup relations. Em G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *handbook of Social Psychology*. New York: Random House, 1985, p. 599-658.

STEYN, M. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

STOUFFER, S. A., SUCHMAN, E. A., DE VINNEY, L. C., Stars, S. A.; WILLIAMS, R. B. *The American Soldier. Studies in social psychology in World War II*. Princeton: Princeton University Press, 1949.

TAGUIEFF, P. A. *O racismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____. *The Force of Prejudice: on Racism and Its Doubles*. Translated and edited by Hassan Melehy, Minneapolis et Londres: The University of Minnesota Press, 2001.

TAJFEL, H. Social identity and intergroup behavior. *Social Science Information*, 13(2), 1974, p. 65-93.

_____. *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____; TURNER, J. An integrative theory of intergroup conflict. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole. 1979, p. 33-47.

_____; TURNER, J. The social identity theory of intergroup behaviour. In: AUSTIN, W. G.; WORCHEL, S. (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hal, 1986. p. 7-24.

TARMAN, C. SEARS, D. The conceptualization and Measurement of Symbolic Racism. *The Journal of Politics*, vol. 67, n. 3, p. 731-761, 2005.

TETLOCK, P. E. Cognitive style and political belief systems in the British House of Commons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 1984, p. 365-375.

TORRES, A. R. R.; FARIA, M. R. G. V. de Creencia en un Mundo Justo y Prejuicios: El caso de los homosexuales con VIH/SIDA. *Interamerican Journal of Psychology*. 42(3), 2008, 570-579.

TRIANDIS, H. C. A theoretical framework for the study of diversity. In: CHEMERS, M. M., OSKAMP, S.; CONSTANZO, S. M. A. (Eds.). *Diversity in organizations: new perspectives for a changing workplace*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

TURNER, J. C. *Social Influence*. Buckingham: Open University Press, 1991.

_____; HOGG, M. A., OAKES, P. J., REICHER, S. D., WETHERELL, M. S. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

TURRA, C.; VENTURI, G. *Racismo cordial: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1995.

VALA, J. *Novos Racismos: Perspectivas Comparativas*. Oieras: Celta Editora, 1999.

_____; BRITO, R. LOPES, D. *Expressões dos racismos em Portugal: perspectivas psicossociológicas*. Lisboa: Editora do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 1999.

VASCONCELOS, M. S. et al. Juízos e valores morais: a perspectiva de investigação dos modelos organizadores do pensamento. *Paidéia* (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 20, p. 207-217, 2010.

_____. O Desenvolvimento Humano no Contexto Escolar. In: *Encontro Temático Regionalizado*, 2006, São Paulo. Encontro Temático Regionalizante, 2006. Disponível em: <http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2006/Goiania/goi_mario_sergio_vas.pdf>. Acesso em: 18 mar 2013.

WALKER, Alice, “O manequim na vitrina: Joel Chandler Harris e a invenção do tio Remus” in: WALKER, A. *Vivendo pela palavra*. RJ, Rocco, 1988.

WARE, V. *Not quite White – White trash and the boundaries of whiteness*. Duhan and London: Duke University Press, 2006.

WEBER, M. Relações comunitárias étnicas. In: WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília. Ed. UNB, 1991, p.267-277, v.1.

WEIL, P. A mudança de sentido e o sentido da mudança. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2000.

WETHERELL, M. Group conflict and the social psychology of racism. In: WETHERELL, M. (Ed.) *Identities, Groups and Social Issues*. London, U.K.: Sage Publications Ltd., 1996, p. 203-217.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. *Tempo Social – Rev. de Sociol. USP*, São Paulo, nº9, p. 5-41, maio de 1997.

WRAY, M. Pondo “a ralé branca” no centro: implicações para as pesquisas futuras. 2004. In: WARE, V. (org.). *Branquidade*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004, p. 339-361.

ZALUAR, A. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: DURHAN, E.; CARDOSO, R. *A aventura antropológica: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

ZALUAR, A. Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANA, H. *Galeras Cariocas*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ANEXOS

Termo de livre consentimento¹⁰

Eu, _____,

RG _____ declaro saber da participação de meu (minha) filho(a) _____ na pesquisa **“Negritude e branquitude: representações analisadas na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento”** desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo(a) pesquisador(a) **Mauro Torres Siqueira** orientado por profº Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, que podem ser contatados pelo e-mail maurots@usp.br e uliarau@usp.br ou telefone (11) 88251252. Compreendo que tenho a liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho.

A pesquisa consiste na aplicação de um questionário com cinco perguntas sobre um conflito entre jovens, a ser respondido de forma anônima e por escrito. O presente trabalho tem por objetivo investigar os modelos organizadores do pensamento nas relações entre pessoas brancas e negras.

Os responsáveis por este trabalho garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa, e que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa. Por fim, que esta participação não comporta qualquer remuneração.

Nome do responsável

Assinatura do responsável

São Paulo, ____ de _____ 2012

¹⁰ Termo preenchido pelos sujeitos menores de 18 anos que responderam o questionário em papel.

Termo de livre consentimento¹¹

Eu, _____
 _____, RG _____ declaro concordar em participar, da pesquisa
**“Negritude e branquitude: representações analisadas na perspectiva dos
 modelos organizadores do pensamento”** desenvolvida na Faculdade de
 Educação da Universidade de São Paulo pelo(a) pesquisador(a) **Mauro Torres
 Siqueira** orientado por prof^o Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, que podem ser
 contatados pelo e-mail maurots@usp.br e uliarau@usp.br ou telefone (11)
 88251252.

A pesquisa consiste na aplicação de um questionário com cinco perguntas
 sobre um conflito entre jovens, a ser respondido de forma anônima e por escrito. O
 presente trabalho tem por objetivo investigar os modelos organizadores do
 pensamento nas relações entre pessoas brancas e negras.

Os responsáveis por este trabalho garantem o sigilo que assegure a
 privacidade dos participantes quanto aos dados envolvidos na pesquisa, e que as
 informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a
 ética na pesquisa. Por fim, que esta participação não comporta qualquer
 remuneração.

 Nome do responsável

 Assinatura do responsável

São Paulo, ____ de _____ 2012

¹¹ Termo de consentimento apresentado aos sujeitos participantes entre 18 e 19 anos.

O texto¹² que se segue é um formulário de consentimento on-line, por favor leia-o atentamente.

Participantes de pesquisa em área não-médica
Termos de Consentimento

TÍTULO DO ESTUDO: “Valores morais e questão racial: representações analisadas na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento”

RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA: Ulisses Ferreira de Araújo e Mauro Torres Siqueira - Universidade de São Paulo.

DESCRIÇÃO: Você está convidado a participar de uma pesquisa sobre como os jovens percebem e julgam determinado conflito. Se você concordar em participar deste estudo, pedimos-lhe para responder a um questionário.

RISCOS E BENEFÍCIOS: Não existem riscos associados a este estudo. Não existem benefícios pessoais a partir deste estudo, exceto que esta pode vir a ser uma experiência agradável e que lhe permite refletir sobre suas decisões diárias.

TEMPO DE PARTICIPAÇÃO: O questionário leva em média 20 a 30 minutos para ser respondido. Este, portanto, será o tempo que você necessitará para participar desta pesquisa.

DIREITOS DO SUJEITO/PARTICIPANTE: Se você leu este formulário e decidiu participar desta pesquisa, por favor, compreenda que a sua participação é voluntária e você tem o direito de retirar o seu consentimento ou de desistir de participar a qualquer momento sem penalidades. Você tem o direito de se recusar a responder às perguntas. Sua privacidade será mantida em todas as publicações de dados resultantes deste estudo.

INFORMAÇÕES PARA CONTATO: Se você tiver qualquer dúvida sobre este estudo, os seus procedimentos, riscos e benefícios, ou sobre as formas de tratamento de dados, você poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Prof^o Mauro Torres Siqueira: (11) 8825 1252. Se você não estiver de acordo com a maneira de realização deste estudo, se tiver dúvidas, reclamações ou questões gerais sobre a investigação ou ainda sobre seus direitos como um sujeito da pesquisa, entre em contato conosco.

*

1. Por favor, marque o campo apropriado:

Concordo em participar da pesquisa.

☐ Sim

☐ Não

¹² Termo de livre consentimento dos sujeitos que responderam o questionário online, no site www.surveymonkey.com.