

## **PBL COMO FERRAMENTA NA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS<sup>1</sup>**

Mauro Torres Siqueira  
Prof. Doutor, Universidade Federal do Tocantins

**Resumo:** O racismo e a discriminação racial são fenômenos enraizados à realidade brasileira. Em nossa pesquisa destacamos aspectos afetivos emergidos da análise de um conflito racial. A partir das respostas identificamos os seguintes Modelos de Organização do pensamento: modelo 1, pacificação; modelo 2, agressão e revolta; modelo 3, frustração; modelo 4, superioridade; modelo 5, conflito de valores e o modelo 6, Restrição de avanços sociais. Esse estudo mostrou que a reflexão sobre uma situação problema pode levar a uma melhor compreensão de aspectos étnico raciais presentes em nosso discurso e sistema de crenças, portanto como importante meio para a educação étnico-racial.

**Palavras-chave:** PBL. Educação Moral. Educação para as relações Étnico-raciais

No Brasil, embora existam desde o início do século XX pesquisas sobre o negro, são recentes os estudos que deixaram de tratar o negro como o problema nas relações raciais. Costumeiramente, os estudos focavam o negro, pois é ele quem está fora do padrão. 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 com a raiz do problema.

As teorias racistas justificaram políticas de Estado e deixaram marcas indelévels 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. A discriminação racial atinge o senso moral, os valores (justiça, honradez, integridade, generosidade), e os sentimentos (vergonha, culpa, remorso, contentamento, cólera, dúvida, medo) das pessoas (SIQUEIRA, 2015).

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

Jones (1973) também propõe a distinção entre os conceitos de preconceito racial e de racismo. Para Jones, o conceito de racismo é amplo, englobando a discriminação individual, institucional e cultural. Já o preconceito racial estaria próximo ao racismo individual. 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

---

<sup>1</sup> Trabalho fruto de reflexões com base em pesquisa anterior desenvolvida em meu doutorado em Educação pela FEUSP, sob orientação do Professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo.

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, teríamos o racismo institucional.

Como contraponto a esse quadro temos a educação. A educação é um meio para a constituição de uma sociedade antirracista, sendo o ambiente escolar espaço fundamental no combate ao racismo e à discriminação racial. 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, 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. Nessa perspectiva

parece-nos possível pensar uma educação em valores como 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.

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).

Momentos nos quais é possível o diálogo, o encaminhamento e solução de questões do dia a dia da escola, estimulam a elaboração de habilidades psicomorais, fundantes no processo de construção de valores e atitudes éticas.

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 pré-conceitos, os quais também devem ser mais bem compreendidos.

A aprendizagem baseada em problemas, quando focado o aspecto da resolução de problemas pode ser um caminho para a reflexão e construção da alteridade. Tomamos como ponto de partida pesquisa realizada por Siqueira (2015), junto a alunos do ensino médio. Naquela pesquisa que tinha como referencial teórico os 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.

Inicialmente foi sugerido aos alunos que escrevessem redações sobre situações de discriminação racial por eles vivenciadas ou presenciadas. A partir daquela foram estabelecidas duas historietas para análise pelos alunos. Histórias essas que foram depois aplicadas em uma pesquisa piloto com outros alunos para verificar se os instrumentos eram válidos e eficazes para a identificação dos modelos. O conflito desenvolvido nas histórias envolvia dois alunos, um branco e um negro no momento da troca de aula e chegada de outro professor. Em ambas situações o motivo do conflito era o fato do celular de um aluno branco ter desaparecido e em seguida ele acusa um aluno negro, sem provas, com base apenas em seu preconceito. Em uma das versões havia a presença de violência verbal e na outra não.

Em seguida da pesquisa piloto foi realizada a pesquisa de campo para posterior análise. A perspectiva afetiva, ligada a dimensão dos valores, sentimentos e pensamentos associados em uma situação de racismo foram aspectos explorados naquele trabalho.

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 buscou-se extrair os elementos

abstraídos e retidos como significativos, os significados e relações e/ ou implicações entre eles. Cada versão do conflito foi aplicada com 30 sujeitos.

Com isso chegou-se 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 autopunição 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 sobre a égide da branquitude/negritude. Os resultados dessa pesquisa sinalizam que a análise de uma situação problema pode levantar inúmeros elementos para o processo de construção de conhecimento valendo-se de elementos do fenômeno que se pretende conhecer, já presentes nas elaborações e reelaborações do sujeito. Desse modo, essa perspectiva trabalha com elementos da experiência extraescolar que podem ser utilizados como meio para a educação étnico-racial, criando situações de reflexão.

O que se propõe aqui é que situações como essa experimentada nessa pesquisa possam ser replicadas para situações de sala de aula. O professor solicita aos alunos redijam relatos sobre situações de discriminação racial. Em um segundo momento solicita a esses alunos que se dividam em grupos e reflitam e discutam sobre os aspectos presentes nos conflitos. Pedir que a partir dessa reflexão elenquem os elementos destacados pelos membros do grupo. A partir desses elementos identifiquem os sentimentos, pensamentos, formas de discriminação envolvidas. Essa prática possibilitará a esses alunos a conhecimento empático dos envolvidos em uma situação de discriminação racial.

Pode-se pedir ainda que os alunos elaborem caminhos para superar ou minorar aspectos descobertos nos conflitos analisados. Tais resultados podem ser posteriormente sistematizados e apresentados aos colegas e se possível socializados de maneira mais ampla por meios como a internet. Essa vivência pode possibilitar nesses sujeitos reforço nos seus desenvolvimentos morais e éticos e assim relações raciais mais saudáveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

\_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

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.

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

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Relatório de Desenvolvimento Humano 2005: Cooperação Internacional Numa Encruzilhada*. Disponível em: [www.pnud.br](http://www.pnud.br). Acesso em: 20/06/2016.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARAÚJO, U.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Orgs.). *Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007.

Siqueira, M. T. *Pensamentos, sentimentos e preconceitos entre jovens da periferia de São Paulo: um estudo a partir da teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

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

VASCONCELOS, M. S. 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\\_serjio\\_vas.pdf](http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2006/Goiania/goi_mario_serjio_vas.pdf). Acesso em: 18 mar. 2016.