

**Ângela Maria dos Santos**

**Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: análise das relações raciais entre  
alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de  
Cáceres-MT**

**Universidade do Estado de Mato Grosso  
Instituto de Educação  
Programa de Pós-graduação  
2005**

**Universidade do Estado de Mato Grosso**

**Instituto de Educação**

**Programa de Pós-graduação**

**Vozes e Silêncio do Cotidiano Escolar: análise das relações raciais entre  
alunos negros e não-negros em duas escolas públicas do município de  
Cáceres-MT**

**Ângela Maria dos Santos**

**Dissertação apresentada a banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Educação, Cultura e Sociedade), sob orientação da Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Muller.**

**Cuiabá-MT**

**2005**

S 237v SANTOS, Angela Maria dos

Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT/  
Ângela Maria dos Santos. Cuiabá:UFMT/IE 2006.

142 p.: il. color.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de concentração: Educação Cultura e Sociedade). Orientadora Professora Maria Lúcia Rodrigues Muller.

Bibliografia: p.135-142

CDU – 37:323.118

#### Índice para Catálogo Sistemático

1. Relação racial
2. Escola
3. Discriminação racial



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Educação**

Instituto de Educação  
Av. Fernando Correia da Costa, 511  
78060-900 Cx. po., Cuiabá, MT, BRASIL  
☎ 55 65 815 8431 ☎ 615 8440  
www.ufmt.br (ed.ufmt@cpd.ufmt.br)

### Docentes componentes da Banca Examinadora

**Profa. Dra. Iolanda de Oliveira**  
Examinadora Externa (UFF)

**Profa. Dra. Artemis Augusta Mota Torres**  
Examinadora Interna (UFMT)

**Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller**  
Orientadora (UFMT)

## **Resumo**

A presente pesquisa trata da relação racial entre alunos negros, brancos e bugres (descendentes indígenas) em duas escolas públicas estaduais no município de Cáceres-MT. Buscou-se com a pesquisa identificar as incidências de preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar, particularmente na relação aluno-aluno. Para a realização da pesquisa, foram utilizados três tipos de procedimentos metodológicos: a) observação participante; b) entrevista focal; c) entrevista individual, esta última reservada para identificar a percepção dos professores sobre as relações raciais entre alunos. Os resultados apontam para a existência de discriminação racial na relação aluno-aluno, principalmente contra alunos negros. As atitudes variadas de comportamentos racistas dos alunos brancos indicam um quadro de discriminação racial que sugere uma retransmissão de sentimentos racistas pela família, que são exercitados na escola. Esta, por sua vez, colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o silenciamento do professor e o tratamento às ofensas raciais entre alunos como um problema menor.

**Palavras chaves:** relação racial, escola, discriminação racial

## **Abstrat**

The present research deals with the racial relation between black, white students and bugres (descending aboriginals) in two state public schools in the city of Cáceres-MT. Searched with the research identify the incidences of preconception and racial discrimination in the daily pertaining to school, particularly in the relation student-student. For accomplishment of the research, had been used three types of metodologics procedures: ) the participant comment; b) focal interview; c) individual interview, the last one reserved to identify the perception of the professors on the racial relations between students. The results point to the existence of racial discrimination in the relation student-student, mainly against black students. The varied attitudes of racist behaviors of white students indicate a picture of racial discrimination that suggests a transmit of racist feelings for the family, that are exercised in the school. This, in turn, collaborates with the maintenance and continuity of racism, given the silence of the professor and or treatment to the racial offences between students as a lesser problem.

**Key-words:** racial relation, school, racial discrimination

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, que aqui chamo de Olorum por tudo que tem me oportunizado e a Oxalá, ao qual agradeço pela consciência.*

*Às forças divinas e protetoras que me guiam, dentre elas, minha Mãe Oxum e Oxóssi.*

*Aos Pretos Velhos, Pai Joaquim e Vó Madalena.*

*Às amizades especiais construídas durante o mestrado: Malú e Cândida. Sem vocês a minha jornada no mestrado seria muito difícil. Obrigada!*

*Às companheiras do mestrado, em especial Carmen, Lori e Vanda, com as quais dividi angústias e aprendizados. Também a Penha e Tânia Castro, pela solidariedade e companheirismo.*

*Aos amigos especiais, que me incentivaram, aos quais agradeço em nome de Joelma, Firmina, Sônia, Jaqueline, Josane, Lúcia, Dimas, Benedita e Paulo Alberto.*

*Ao grupo do NEPRE, em especial, Edmara, Tânia, Vilma, Cássia e Elaine.*

*Às Escolas em que realizei esta pesquisa e ao Centro de Direitos Humanos “Dom Máximo Biennès”, por parte da minha formação política.*

*Às Professoras, Dra. Iolanda Oliveira e Dra. Artemis Augusta Mota Torres, que aceitaram participar da banca examinadora deste trabalho.*

*O meu agradecimento especial a Professora Dra. Maria Lúcia Muller, que além de excelente orientadora é verdadeiramente generosa.*

## **DEDICATÓRIA**

*As crianças e jovens negros, que desde cedo têm que enfrentar e superar o racismo.*

*Dedico ainda, a minha mãe Joana, minha avó Francisca (in memórium), minha tia Maria José e aos meus irmãos: Luciane, Suzane, Luiz Flávio, Ariane e Fabrício.*

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<i>11</i>
<b>Capítulo I</b>	
Desenho da pesquisa	
1.1 - A Integração da Pesquisadora à Realidade dos Sujeitos da Pesquisa	<i>20</i>
1.2 – Observação Participante	<i>22</i>
1.3 – Entrevista com Grupo Focal	<i>23</i>
1.4 – Entrevista Individual	<i>24</i>
<b>Capítulo II</b>	
Reflexões sobre as relações raciais na educação	
2.1- Construção social do conceito de raça	<i>26</i>
2.1.1 – Desdobramentos das Teorias Racistas: Racialismo, Raça e Racismo	<i>33</i>
2.1.2 – O Mito da Democracia Racial: O Racismo Brasileiro entre Visibilidade e Invisibilidade	<i>38</i>
2.2 – Pesquisas sobre as Questões Raciais: os Desafios Educacionais de Ontem e Hoje	<i>43</i>
<b>Capítulo III</b>	
As relações raciais no cotidiano escolar	
3.1 – As Cores na Classificação Racial	<i>56</i>
3.1.2 – A classificação racial realizada pela pesquisadora	<i>59</i>
3.1.3 – A Auto-classificação dos Alunos na Pergunta Aberta	<i>61</i>
3.1.4 - A Auto-classificação dos Alunos através da Pergunta Fechada	<i>63</i>
3.1.5 – Reivindicando a morenidade	<i>64</i>
3.2 –As Múltiplas Faces do Racismo no Cotidiano Escolar	<i>69</i>
3.2.1 – A naturalização da Discriminação Racial	<i>75</i>
3.2.3 - Animalização e Coisificação do Negro	<i>78</i>
3.2.4 - A Cor Negra como Signatário de Feiúra	<i>81</i>
3.2.5 – Culpendo a vítima	<i>82</i>

3.3 – Uma análise das atitudes dos alunos na aplicação do censo racial na escola	84
--	----

#### **Capítulo IV**

4. Percepção dos alunos sobre suas próprias relações raciais	
4.1 – A interpretação dos conflitos raciais: É de classe? Ou de raça?	95
4.2 – Cor/raça e Amizade na Escola	98
4.3 – Os “Apelidos”, as “Sátiras”: Brincadeira ou Discriminação Racial?	101
4.4 – Cabelo e Cor: a Aparência no Jogo das Relações Raciais	103
4.5 – O Aluno Bugre no Contexto das Relações Raciais	105
4.5.1 –A Identidade do Descendente Indígena	106

#### **Capítulo V**

5. A percepção dos professores sobre os conflitos raciais	
5.1 – Classificação racial e perfil profissional dos professores	111
5.2 - O Olhar dos Professores sobre as Origens dos Conflitos	114
5.2.1 – Não há conflitos raciais quando a maioria é negra?!	120
5.3 – Quando a Cortina cai: a Percepção da Discriminação Racial	122
5.3.1 – Os Professores frente aos Conflitos	127
5.3.2 – A Coordenação Pedagógica diante das Questões Raciais Presentes na Escola	130
<b>Considerações finais</b>	136
<b>Referências bibliográficas</b>	140

## ÍNDICE DOS QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

### 1. Quadros

Quadro I: Distribuição dos alunos conforme a faixa etária e as séries correspondente à organização da escola ciclada	20
Quadro II: Distribuição dos alunos nos grupos focais, conforme escola, séries e sexo	24

### 2. Gráficos:

Gráfico I: Percentual dos sujeitos da pesquisa em relação à cor/raça, conforme classificação da pesquisadora	61
Gráfico II: Percentual dos sujeitos da pesquisa segundo auto-identificação racial	63

### 3. Tabelas:

Tabela I: Autoclassificação dos alunos segundo a cor ou raça	62
Tabela II: Distribuição dos professores segundo nome, formação, tempo de profissão, sexo e cor	112

## INTRODUÇÃO

*“Um dia meus filhos viverão numa nação  
onde não sejam julgados pela cor de sua pele,  
mas pelo conteúdo do seu caráter”.*  
(Martin Luther King)

As motivações para esta pesquisa têm influência inicialmente da minha militância nos movimentos sociais, em especial no Movimento Negro. Mas ganha amadurecimento na experiência como professora, oportunidade em que pude observar um certo silenciamento da escola em relação às questões raciais, ouvir queixas de alunos negros sobre manifestações de preconceito que sofriam (principalmente apelidos pejorativos relacionados à cor negra) por parte de seus colegas. Da mesma forma, apareceram episódios de alunos auto-rejeitando sua cor ou seu fenótipo negro.

Um fato em especial no decorrer da minha docência alimenta as minhas inquietações sobre a questão racial na escola. Deu-se quando a coordenadora da escola em que começava a lecionar, falou-me que um certo aluno negro (integrante da turma para qual eu lecionava), tinha um histórico familiar bastante difícil devido a recente perda da sua mãe. Que no ano anterior teve dificuldades para acompanhar a turma e mostrou comportamento agressivo na sala-de-aula. Acrescentou ainda, que a professora anterior do aluno, numa clara atitude racista, disse que o aluno não aprendia porque tinha “espírito de nêgo macumbeiro”.

Esse fato somado a outras situações com que deparei no contexto escolar, me levou a buscar meios para compreender as situações de discriminação racial ocorridas na escola. Assim, procurei me inscrever no mestrado em educação, com uma temática sobre relações raciais no contexto escolar.

As situações de preconceito e discriminação entre as crianças, por exemplo, identificadas no desenvolvimento desta pesquisa, propiciaram em muitos momentos, um encontro da pesquisadora consigo mesma. Sobretudo, o retorno como professora

pesquisadora a uma das escolas observadas, onde estudei durante a minha infância e adolescência. Onde também como aluna negra sofri preconceitos.

Contudo, esses sentimentos não constituem dificuldade para a realização de um trabalho científico. Estar em outra situação, de posse de instrumentos teóricos e metodológicos, para entender o processo das manifestações de preconceito e discriminação racial nas relações entre negros e não-negros, me permitiu maior segurança e mais sensibilidade para a coleta de dados de uma realidade da qual faço parte. Como lembra Lévi-Strauss<sup>1</sup>, “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação”.

### ***Significados e significações na construção social sobre negros, índios e mestiços em Mato Grosso***

O local que assenta a pesquisa, mesmo com processo de migração, ainda constitui uma parcela significativa da população com forte herança da composição racial originária que povoou a região. Portanto, para melhor esclarecimento sobre as denominações em torno da cor/raça, faz-se necessário recorrer à história para melhor compreender os sujeitos desta pesquisa, a partir de suas heranças étnica e racial.

Conforme Silva (2001) a povoação do Estado de Mato Grosso se deu marcadamente pelos nativos (índios de várias etnias), migrantes vindos principalmente de Minas Gerais e São Paulo, negros africanos e mestiços (livres e escravos)<sup>2</sup>, trazidos pelos migrantes povoadores, segundo esses dados, houve localidades que foram povoadas basicamente por nativos. Registra-se que isso se deu não sem relutância dos Governadores da época, que baseavam geralmente suas queixas sobre a questão, por considerarem que

... os índios puros por si só, não fossem capazes de fazer povoação... constituíam-se em uma gente sem dependência, sem paixão, sem ambição, e sem discurso, e assim não via neles nada que os ligassem à sociedade civil. Só podiam ser de grandes préstimos à sociedade quando

---

<sup>1</sup> Lévi-Strauss apud Minayo, 1994 p. 215

<sup>2</sup> Silva (1999), pp. 161-165. No decorrer de todo o livro fala sobre processo de miscigenação e povoamento da então Capitania de Mato Grosso.

misturados com negros ou com brancos, onde o produto destes casamentos sai menos inútil à República.<sup>3</sup>

Segundo Silva (op.cit.), no século XVIII o povoamento de Mato Grosso para os Governadores e a Igreja se constituía em um problema: a pouca representação de brancos. Assim, entre seus pedidos era comum, solicitar ao império a vinda de casais brancos. Na tentativa de evitar a miscigenação e a mancebia.<sup>4</sup> No entanto, a miscigenação era inevitável, acabou sendo incentivada principalmente entre negros e índios.

Em relação à composição étnica e racial na fundação de Cáceres, (cidade em que situa a pesquisa em questão), registra-se que inicialmente foi composta por índios Saraveka advindos das aldeias missionárias de Chiquitos. Numericamente a povoação se constituía em “161 pessoas de ambos os sexos. Desses, 78 eram casais de índios castelhanos...” (SILVA Op. Cit., p. 72).

Adverte-se, que as raízes históricas da construção cultural da população nativa foram marcadas por várias estereotípias: a de que filhos de negros e índios tinham denominação de “bastardos”; os mestiços (mistura de negros e índios) ditos como uma “população desclassificada”<sup>5</sup>, o indígena tido como “incompetente, indolente, indomável e preguiçoso”, o negro como “coisa, como subserviente”.

Segundo relato de Silva (op.cit.) a mestiçagem foi a solução possível para se povoar Mato Grosso. Assim a mestiçagem foi incentivada através de casamentos inter-étnicos, principalmente entre negros e índios, pois, acreditava-se que os frutos dessas uniões trariam mestiços com maior vigor, aclimatado para os trabalhos da região.

E assim, o povoamento da então Capitania de Mato Grosso teve em grande maioria índios, negros e mestiços. Diante do baixo número de brancos, os Governadores tiveram que se render estrategicamente à miscigenação.

Podemos dizer que no processo de povoamento das localidades de Mato Grosso se deu a construção social sobre a figura do negro e índio na região, marcado pela estigmatização e estereotípias em relação aos grupos raciais indígenas e negros.

---

<sup>3</sup> Silva, Op. Cit., p. 100. O autor faz referência à idéia de Rolim de Moura Governador que não gostava da idéia de povoar o trajeto de Vila Bela a Cuiabá por nativos. O mesmo antecedeu Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, fundador da Vila Maria (hoje Cáceres cidade que abriga a pesquisa.)

<sup>4</sup> A miscigenação era entendida como as uniões inter-raciais e mancebia as uniões consensuais sem legitimação da Igreja Católica.

<sup>5</sup> Silva, Op. Cit., p. 218. Registra a fala dos Governadores Rolim de Moura e Luis de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres a respeito dos mestiços.

De certa maneira os estigmas construídos socialmente na história da região em torno do negro e do índio e seus descendentes atravessaram o tempo, e povoam de forma multifacetada o imaginário popular acerca da sua própria identidade racial, reforçada muitas vezes pelo olhar do branco, dos não nativos, que aqui vêm ou que aqui vivem.

Apresentado um pouco do contexto histórico da formação racial da região, e das categorias raciais utilizadas na pesquisa, busco agora adentrar a discussão sobre os conceitos de preconceito e discriminação racial e os aspectos da sua veiculação, particularmente através dos estigmas e estereótipos.

No Brasil, pesquisas têm demonstrado que as relações sociais estão marcadas pela desigualdade, em que o fator cor/raça é determinante para a exclusão ou inclusão dos indivíduos. A exclusão da população negra, por exemplo, é diagnosticada em todas as estatísticas, em setores como, trabalho, saúde, educação, etc, demonstrando a concentração da população negra em situação de desigualdade (MUNANGA, 1996).

A discriminação racial se reproduz em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade.

Esta pesquisa toma como ponto de partida as relações raciais no cotidiano escolar, particularmente entre alunos negros e não-negros<sup>6</sup>. Busca-se identificar as manifestações de preconceito e discriminação racial em suas formas e incidência no cotidiano escolar, em duas escolas estaduais situadas no município de Cáceres-MT.

Nesse sentido, o estudo do cotidiano escolar, nesta pesquisa, corresponde a compreender a convivência entre os alunos negros e não negros, a partir de seus comportamentos e atitudes em relação ao outro.

Já em relação às manifestações de preconceito e discriminação, entende-se neste trabalho, que são os instrumentos diretos do racismo. Segundo Candau (2003), preconceito e discriminação fazem parte de uma ciranda de conceitos que se aproximam, podendo estar mutuamente interligados. A discriminação está relacionada a

---

<sup>6</sup> Compreende-se pela expressão “negros e não negros”: a relação entre negros, brancos e descendentes indígenas.

comportamentos e concretude de práticas sociais. A autora numa reflexão mais atual sobre discriminação, registra que esta,

refere-se a processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, através de um conjunto de práticas, mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação. (Candau op.cit., p. 18)

Candau também afirma que

os preconceitos atuam como filtros da nossa percepção, fortemente impregnados de emoções, colorindo nosso olhar, modulando o ouvir, modulando o tocar, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da realidade. (p. 17)

O preconceito para Jones (1973 p.3), “é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como ponto positivo de referência”.

Pode-se dizer que preconceito é um conceito preconcebido no qual baseiam-se as crenças e opiniões. O preconceituoso se utiliza desses elementos para julgar e classificar as pessoas antecipadamente. Nesse sentido, o preconceito pode ser entendido como

uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (San'tana, apud Souza 2003, p. 133).

Nessa forma de pensar o preconceito não se dissocia da atribuição do estigma, como forma de visibilidade do preconceito. Goffman (1982), conceitua estigma como uma característica diferente, um traço que pode ser usado para desviar a atenção para outros atributos do indivíduo. O autor afirma que a estigmatização de grupos raciais, religiosos ou étnicos são formas de controle para distanciar esses grupos de “diversas vias de competição”. O estigma ainda pode conter uma relação entre atributo e estereótipo.

Cavalleiro (2003), fazendo referência a Pettigrew (1982), explica que os estereótipos são como imagens que se encontram prontas e definidas sobre os grupos

sociais. À simples menção de pertencer a determinado grupo social, as referidas imagens são utilizadas.

Sobre preconceito racial, Muller (2005 p. 7) observa que constitui uma maneira negativa de perceber um indivíduo ou grupos raciais com fenótipos diferentes dos que se denominam superiores, para tanto as características físicas como a “cor da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios, etc.” caracterizam a suposta superioridade.

Munanga (1998 p. 48), salienta que o preconceito racial não está relacionado à ignorância, ou seja, sua racionalidade está incrustada na ideologia. Conforme o autor, o preconceito antecede a discriminação racial. Este último é uma *disposição afetiva imaginária ligada aos estereótipos*, são ações e opiniões que podem ou não ser verbalizados.

Complementa ainda, que a discriminação é produzida quando não se aceita que o *outro* tenha a igualdade de tratamento que tem direito de receber. Chama atenção, que por isso, discriminação não pode ser confundida com o simples fato de evitar pessoas consideradas antipáticas.

Numa observação sobre as características das manifestações da discriminação racial, Oliveira (2000 p. 113) chama atenção para a importância de compreender a caracterização das práticas discriminatórias no nosso país, fazendo a seguinte fala:

Julgo importante questionar também se a discriminação racial no Brasil tende a ser caracterizada como racismo tradicional, que se orienta pelo fenótipo não-branco como estigma de inferioridade, ou se é caracterizada pelo neo-racismo, cuja origem é a diversidade cultural que dá origem a conflitos, como é o caso dos imigrantes nos Estados Unidos e na Europa, o que tem sido denominado de fundamentalismo cultural.

Neste trabalho também abordo o “conflito” entre alunos. Diante da diversidade de interpretações que se possa ter em relação ao termo, ressalta-se que a idéia de conflito empregada neste trabalho está particularmente relacionada a todos os tipos de comportamentos e/ou atitudes preconceituosos e discriminatórios, e a situações de “desavenças entre pessoas ou grupo”<sup>7</sup>. Ou seja, confrontos verbais (xingamentos),

---

<sup>7</sup> Ver Miniaurélio, o minidicionário da língua portuguesa, 2004 p. 178.

agressões, tensões e divisões que possam permear as relações entre alunos no cotidiano escolar.

Para a realização desta pesquisa alguns questionamentos se apresentaram: As relações raciais entre alunos são hierarquizadas? Tal qual as existentes na sociedade brasileira? Que percepção os alunos de diferentes origens raciais têm das diferenças raciais? Quais as formas e incidências de discriminação que ocorrem nas relações entre alunos negros e não-negros?

Isto posto, busca-se responder a essas questões dialogando com vários autores, dentre os quais, estão, Elias e Scotson (2000), que trata das relações de poder entre grupos de *estabelecidos e outsiders*.

A contribuição dos pesquisadores: Oracy Nogueira (1985), Munanga (2000) e Guimarães (1999), para este estudo, dá-se acerca das suas reflexões sobre os aspectos e particularidades das relações raciais no Brasil.

Com Goffman (1982), busco utilizar seus estudos sobre estigma, a partir do qual, procuro analisar o processo de estigmatização infligidas aos sujeitos da pesquisa, vítimas de preconceito e discriminação racial.

Cavalleiro (2002) dentre outros autores, contribui nesta pesquisa, com seus estudos sobre os processos de manifestação de preconceitos e discriminação racial no cotidiano escolar, particularmente nas relações interpessoais dos alunos.

Este trabalho está estruturado em 5 (cinco) capítulos interligados. No primeiro está disposta toda a metodologia da pesquisa e um panorama do campo de estudo e seus atores.

No capítulo subsequente, prevê uma reflexão sobre as questões raciais no Brasil, com observância à construção social sobre raça. Consiste ainda o capítulo, de uma segunda parte dedicada à revisão bibliográfica sobre educação e relações raciais.

Em relação ao terceiro capítulo dedica-se às análises da observação do cotidiano da sala de aula e recreio, onde são abordadas as manifestações de discriminação racial ocorridas nas relações entre os alunos.

O quarto capítulo tem por objetivo evidenciar as percepções dos alunos sobre preconceito e discriminação nas relações raciais com seus pares. Nesta parte do

trabalho, os alunos tecem comentários de fatos e situações discriminatórias ocorridos no cotidiano de suas relações.

No quinto capítulo procuro abordar a percepção dos professores sobre as relações raciais entre alunos, momento em que analiso o trato dos professores acerca das tensões raciais que ocorrem na escola.

Por fim, são registradas as considerações finais sobre os dados principais relacionados à análise das relações entre alunos negros, bugres e brancos.

## Capítulo I

*Uma abordagem cronológica se impõe  
pela própria natureza de um canteiro de  
pesquisa caracterizado por suas mobilidades:  
variações nos questionamentos, institucionalização  
no mundo acadêmico, expansão planetária.*  
( Mattelart e Neveu)

### Desenho da pesquisa

O estudo que aqui, se apresenta, diz respeito às interações entre negros e não-negros na escola. A investigação do cotidiano escolar no campo das relações raciais, particularmente sobre a convivência social entre alunos, constitui um importante objeto para a compreensão das desigualdades raciais e étnicas estabelecidas no espaço educativo. Possibilita discutir as especificidades dos comportamentos desses sujeitos, frente às diferenças raciais no convívio escolar.

Sem desconsiderar a importância do quantitativo em alguns aspectos dos dados coletados, nesta pesquisa, privilegia-se a metodologia qualitativa. Pois, como observa Minayo (1994, p.21):

A pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que engloba significados, motivos, significações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas.

Esta pesquisa foi realizada com alunos de duas escolas públicas estaduais, situadas na área periférica da cidade que geograficamente fazem limite entre si e, igualmente atendem alunos pertencentes à camada social de baixa renda. Optou-se por identificar as escolas como A e B.

No que se refere à quantidade de alunos envolvidos na pesquisa, compreende um total de 223 alunos. Esses sujeitos da pesquisa são alunos da I Fase do II Ciclo; II Fase do II Ciclo; III Fase do II Ciclo; I Fase do III Ciclo e II Fase do III Ciclo.

Essas etapas em Fase e Ciclo correspondem às divisões por séries, comumente usadas antes do modelo de Escola Ciclada<sup>8</sup>.

Contudo, para este trabalho optou-se por continuar a utilizar a seriação para identificação das turmas. A distribuição dos alunos em relação a séries correspondentes ao ciclo, e à idade, pode ser melhor visualizada no quadro abaixo:

**Quadro I: Distribuição dos alunos conforme a faixa etária e as séries correspondentes à organização da escola ciclada**

Séries	Ciclo	Faixa etária
3 <sup>as</sup>	I Fase do II Ciclo	08 a 13
4 <sup>as</sup>	II Fase do II Ciclo	09 a 14
5 <sup>as</sup>	III Fase do II Ciclo	11 a 14
6 <sup>as</sup>	I Fase do III Ciclo	11 a 13
7 <sup>as</sup>	II Fase do III Ciclo	12 a 16

Fonte: dados retirados das escolas integrantes da pesquisa.

### 1.1 - A Integração da Pesquisadora à Realidade dos Sujeitos da Pesquisa

Os primeiros contatos para a realização da pesquisa nas escolas deram-se com o pedido de autorização à direção das escolas escolhidas. Nessa oportunidade me apresento como aluna do mestrado em educação da UFMT e informo sobre os objetivos da pesquisa. Ambas as escolas contatadas, prontamente, autorizaram a realização desta.

Inicialmente fui apresentada aos professores, momento em que informo sobre as turmas escolhidas para serem observadas e da divisão de horário para a observação

---

<sup>8</sup> No Brasil, O modelo Escola Ciclada diz respeito à reorganização das turmas e currículo na tentativa de organizar a escolaridade para equacionar a questão de repetência e evasão. Segundo Volpato, “a Escola Ciclada é a nova maneira das escolas públicas estaduais se organizarem. A antiga organização de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série deu lugar aos ciclos de aprendizagem”. [http://www.seduc.mt.gov.br/ensino\\_fundamental.htm](http://www.seduc.mt.gov.br/ensino_fundamental.htm)

das turmas. Essas atividades de coletas de dados foram feitas em dois períodos, no matutino e vespertino, cada qual, reservado a uma escola.

A pesquisa de campo foi realizada durante quatro meses e meio. Para organização da minha permanência nas escolas, distribui o horário para a coleta de dados, em quatro horas diárias para cada escola, num total de 10 (dez) turmas a serem observadas, 05 (cinco) em cada escola. Diariamente, observava quatro turmas e dois recreios, divididos igualmente para cada escola em turnos diferentes, no período matutino para a escola A e no vespertino para escola B. E, quando necessário, invertia o turno.

A dinâmica dava-se em ficar do início da aula até o sinal para o recreio em uma determinada sala, saindo para observação do recreio. Após o intervalo, começava a observação de uma outra turma, permanecendo lá, até que encerrasse o turno. Repetia-se esse processo no dia seguinte, em outras salas de aula. Assim que completasse o número de turma previsto para observar, reiniciava a dinâmica pela turma que inicialmente fora observada.

Faz-se necessário observar que o início às atividades de campo, deu-se a partir de uma pesquisa exploratória realizada ainda no primeiro ano do mestrado, em 2004, quando realizei entrevistas com alguns alunos sobre suas percepções a respeito do preconceito e discriminação racial na escola, momento em que coletei informações sobre as formas de classificação dos alunos quanto à cor/raça. Esses dados me permitiram, mais tarde, fazer um recorte do objeto de pesquisa e definir as categorias de cor/raça a serem empregadas na observação dos participantes.

Deslandes (1994, p. 31) indica que a fase exploratória da pesquisa, além de anteceder a construção do projeto, também a sucede. Para a autora, “muitas vezes [...] é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e grupo de pesquisa”.

Após a pesquisa exploratória, retornei ao campo de estudo em fevereiro de 2005, já concluídas as principais leituras acerca da temática a ser pesquisada. Para a realização da pesquisa, foram utilizados três tipos de procedimentos metodológicos: a) observação participante; b) entrevista focal; c) entrevista individual.

## 1.2 – Observação Participante

Segundo Becker (1993), a observação participante torna-se um método importante na pesquisa social, porque permite ao pesquisador inserir na vida cotidiana do grupo a ser estudado, possibilitando a observação de seus integrantes, para conhecer as situações normalmente vivenciadas por esses indivíduos e de que forma interpretam esses fatos.

O método da observação participante, empregado na pesquisa, permitiu conhecer as especificidades dos aspectos relacionais entre os alunos no cotidiano escolar. Como bem aponta Nogueira (p.93), ao citar Pauline V. Yong :

a observação participante habilita o investigador a penetrar no pensamento, sentimento e comportamento do grupo. Facilita a familiarização (*sensing*) e o prepara para apreender a atmosfera social, o cenário total, as interrelações entre os membros individuais e o grupo como um todo. Além disso, a observação participante tem suas vantagens psicológicas: ela tende a acostumar o grupo com o observador até que aquele o aceite cordialmente e o incorpore mais ou menos como um membro. Assim, ele consegue uma aproximação que é quase indispensável para estudos de casos mais íntimos e entrevistas a serem efetuadas mais tarde.

Resumidamente, a observação participante consiste em observar o cotidiano das pessoas por um certo período. Nesse processo o pesquisador deve acompanhar a dinâmica das relações desses indivíduos, anotar os fatos e situações ocorridas, bem como estabelecer conversações sempre que for necessário, a fim de melhor compreender a realidade investigada.

Devido à complexidade dos processos de interação social entre os alunos, além da observação participante, propôs-se, complementarmente, utilizar entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Lembrando Nogueira (1917), a observação participante há tempo tem sido empregada na antropologia e sociologia de forma isolada ou combinada com outros recursos.

### 1.3 – Entrevista com Grupo Focal

Gaskell (2002, p. 65) utiliza o termo “entrevista qualitativa”<sup>9</sup> para se referir à entrevista com grupo focal e individual. Para o autor as entrevistas são importantes elementos na pesquisa qualitativa, que “pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos”. O mesmo autor, citando Robert Farr (1982), registra que a entrevista é “essencialmente uma técnica, ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”.

Esse mesmo autor salienta que numa entrevista com grupo “[...] A interação do grupo pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. As pessoas nos grupos estão mais propensas a acolher novas idéias e a explorar suas implicações”. (Gaskell op. cit. p. 76).

O autor ainda sintetiza as maiores peculiaridades da entrevista de grupo, que são:

- 1) Uma sinergia emerge da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais do que a soma de suas partes;
- 2) é possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião;
- 3) Em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. (GASKELL op. cit. p. 76)

Para Gatti (2005), o grupo focal permite várias possibilidades de obtenção de dados. Oportuniza entender as formas de construção da realidade por grupos sociais específicos. Contudo, essa técnica tem limites, em decorrência de certas generalizações, dado o número pequeno de participantes e as formas de escolhas dos mesmos.

Nos dois últimos meses, além da observação, iniciou-se a trabalhar os grupos focais. Para a realização das entrevistas a seleção dos integrantes dos grupos focais se deu a partir da observação participante.

---

<sup>9</sup> “...entrevista qualitativa pode ser distinguida de um lado, de entrevista de levantamento fortemente estruturada, em que é feita uma série de questões predeterminadas; e do outro lado distingue-se da conversação continuada menos estruturada da observação participante, etnografia, onde a ênfase é mais em absorver o conhecimento local e a cultura por um período de tempo mais longo do que em fazer perguntas dentro de um período relativamente limitado” (GASKELL 2002, 64).

De um total de 223 alunos observados nas salas de aulas, selecionou-se 71, deles, que foram distribuídos em 06 grupos. O agrupamento foi realizado juntando duas séries em cada grupo (exceto a 7ª série), em cada uma das escolas. No quadro a seguir apresenta-se uma idéia da distribuição dos alunos nos grupos focais.

Quadro II: **Distribuição dos alunos nos grupos focais, conforme escola, séries e sexo:**

<b>ESCOLAS</b>	<b>GRUPOS</b>	<b>SÉRIES</b>	<b>TOTAL</b>	<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>
<b>Escola A</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>3ª a 4ª</b>	<b>12</b>	<b>08</b>	<b>04</b>
	<b>Grupo 2</b>	<b>5ª a 6ª</b>	<b>12</b>	<b>07</b>	<b>05</b>
	<b>Grupo 3</b>	<b>7ª</b>	<b>12</b>	<b>05</b>	<b>07</b>
<b>Escola B</b>	<b>Grupo 4</b>	<b>3ª a 4ª</b>	<b>12</b>	<b>06</b>	<b>06</b>
	<b>Grupo 5</b>	<b>5ª a 6ª</b>	<b>11</b>	<b>07</b>	<b>04</b>
	<b>Grupo 6</b>	<b>7ª</b>	<b>12</b>	<b>09</b>	<b>03</b>

Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

#### **1.4 – Entrevista Individual**

Para Minayo (1992, p.108), a entrevista fornece informações tanto secundárias quanto primárias. Citando Jahoda, a autora indica que esses dados correspondem a:

fatos, idéias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de atuar; conduta ou comportamento presente ou futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças, sentimentos, maneiras de atuar ou comportamentos”.

Sobre entrevista individual, Gaskell (2002) observa que esta constitui uma conversação que deve ser iniciada com perguntas simples e que não assustem o

entrevistado. O entrevistador deve ter um tópico guia para orientá-lo no decorrer da entrevista. A todo momento o sujeito da pesquisa deve ser incentivado a falar.

O autor alerta que no emprego da entrevista, a coleta de dados torna-se um processo social, em que entrevistador e entrevistados participam de uma ação cooperativa, na qual “as palavras são o meio principal de troca”. Observa ainda que a entrevista não se trata de um procedimento de informação de mão única, na qual o entrevistado repassa informações ao entrevistador. Mas trata-se de “uma interação, uma troca de idéias e de significados [...]. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador está (ao) de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento”. (GASKELL, 2002 p. 73).

## Capítulo II

*“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.”*  
(Boaventura Souza Santos)

### **Reflexões sobre as relações raciais na educação**

*Em linhas gerais este capítulo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica dos estudos sobre a situação do negro na educação, especificamente sobre as relações raciais no cotidiano escolar.*

*Antes, porém, serão abordados aspectos históricos sobre a construção social de raça e com isso, apresentar uma discussão sobre as especificidades das relações raciais na sociedade brasileira, de forma a preceder às questões previstas neste trabalho, sobre as relações raciais na educação, mais precisamente no cotidiano escolar.*

#### **2.1 - Construção social do conceito de raça**

Para tratar das relações raciais, neste estudo coube remontar a história da construção social sobre o conceito de raça. Com isso, pretendeu-se discutir as raízes dessa construção como produtora de discriminação e preconceitos, que acabaram por influenciar as atitudes e comportamentos nas relações sociais entre negros e não negros, tanto no passado como na atualidade.

Guimarães (1999), ao abordar a relação entre raça e racismo no Brasil, observa que as raças em alguns países dispensam conceituação, como por exemplo, nos Estados Unidos. Contrariamente no Brasil, raça é um termo não usual e não faz parte de uma “boa linguagem”. Usual apenas entre pessoas tidas como não refinadas e nos

movimentos sociais, em que pessoas militam por se sentirem discriminadas em decorrência da cor.

Podemos dizer que abordar as questões raciais ainda é motivo de incômodos e perplexidades na sociedade brasileira. Para alguns parece se tratar de algo do passado, enterrado com a escravidão ou, ao contrário, um problema que surge no presente, por advento no topo das discussões sobre a diversidade das relações do mundo contemporâneo.

A respeito, Ianni (2004), afirmava que aparentemente a questão racial é algo que há tempos permeia a nossa sociedade. Ainda para esse autor, a questão racial no Brasil

Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. (IANNI, 2004 p.01)

Buscando fundamentar essas questões, nas tramas das relações sociais entre negros e não negros, as abordagens que seguem situam as idéias construídas sobre raça, partindo do aspecto histórico da sua construção, que acabou se desdobrando em significações em torno de indivíduos dessa ou daquela cor, desse ou daquele fenótipo.

Em muitos momentos do processo histórico das relações entre os diferentes grupos raciais, a cor negra foi vinculada de várias formas à categoria inferior dos seres humanos. Nesse sentido fez-se necessário, neste trabalho, voltar ao século XVI para resgatar a história da construção de raça.

A etimologia do termo raça, como bem situa Munanga (2000), advém da expressão *razza*, proveniente do italiano, originário do latim *ratio*, com significado de *sorte, categoria, espécie*. O conceito raça foi utilizado primeiramente na história das ciências naturais (zoologia e botânica) com a finalidade de classificar as espécies animais e vegetais. Mais tarde essas idéias são transferidas para a classificação de seres humanos.

O conceito de raça passa a ser utilizado na França nos séculos XVI-XVII, como conteúdo político para atuar nas relações de diferenciação de classes entre a nobreza e os plebeus. A nobreza reivindicava pra si a origem germânica, por isso se identificava com os francos. Consideravam-se dotados de puro sangue, e se sentiam diferentes dos

gauleses denominados de plebe. Com isso, a intenção era distinguirem-se da plebe e se autodelegar qualidades e capacidades que automaticamente os legitimassem com poderes de nobres.

Sobre esse aspecto, Appiah (1997 p. 28) ao escrever sobre as gerações de pensadores do pan-africanismo influenciados pelas idéias européias de raça, faz alusão à operacionalidade da construção da idéia sobre a diferença, a partir do seguinte exemplo:

Para os *évolués* franceses, de quem Léopold Senghor é a epítome, não havia como pensar numa explicação cultural de sua diferença da Europa, pois, culturalmente, como exigia a política francesa de *assimilation*, era fatal que acreditassem que independentemente do que mais pudessem ser, eles eram no mínimo franceses. (...) essa política resultou em que as crianças africanas do Império Francês liam livros didáticos que falavam dos gauleses como “*nos ancêtres*” [nossos ancestrais]. (...) Não importa em que sentido os gauleses fossem seus ancestrais, eles sabiam que eram – e que se esperava que continuassem a ser – “diferentes”. Para dar conta dessa diferença, também eles foram remetidos a teorias racistas.

Ainda sobre o termo raça, Hafbauer (2003 p.52) informa sobre outros aspectos históricos sobre a terminologia de raça. Citando Geiss (1988), aponta o seguinte:

“raça” deriva da palavra árabe “ra’s”, que significa “cabeça”, chefe do clã ( e não, como se lê freqüentemente, do substantivo latino “ratio”) e foi introduzido na Península Ibérica na época da Reconquista ( não antes do século XIII). Num primeiro momento nobres portugueses e espanhóis recorriam ao termo (“raza”) para – de forma semelhante ao uso árabe-beduíno – destacar sua origem. Os primórdios da história da noção de raça, portanto, nada têm a ver com uma diferenciação de grupos humanos segundo cores de peles diferentes ou outros critérios fenotípicos. Foram conjunturas políticas e econômicas específicas que levariam com o decorrer do tempo, a uma convergência do critério cor com a categoria raça.

Retornando à discussão sobre a construção de raça com Munanga (2000), este sintetiza o momento em que o termo raça começa a ser utilizado na classificação dos seres humanos. Para o autor, foi com a “descoberta” do Novo Mundo, no encontro com os “*outros*”, (os africanos, ameríndios, etc.), que começam a surgir dúvidas sobre o conceito de humanidade até então construído. Passou-se a manifestar uma necessidade de explicar esses “outros”, que até o final do século XVII eram explicados pela teologia e pelas sagradas escrituras, nas quais se tinha nas figuras dos Reis Magos a representação das três

raças. Baltazar por ser o mais escuro de todos, representava a raça negra. O índio por sua vez, se constituía uma incógnita, somente mais tarde foi encontrada uma explicação bíblica para a existência deles.

Registra-se então, que a questão para reconhecer o outro consistia em aceitar a humanidade deste, que estava condicionada à comprovação da sua descendência em Adão.

Essa denotação sob a perspectiva da crença teológica para explicação do “outro”, aqui no Brasil, por exemplo, pode ser verificada na expressão do autor Mello Moraes, a partir de seus escritos, quando descreve a festa de coroação do rei Negro da Irmandade Negra do Santo Rei Baltazar, em 1748:

... Homens, mulheres e crianças, em largo regozijo da liberdade de um dia, esqueciam por instantes as palmeiras de sua terra, os fetiches de seu país, aguardando a cerimônia da coroação do soberano, e rendendo culto ao Santo Rei Baltazar, que lhes recordava, pela cor que tinha, a cor de sua pele e seu destino...” (grifo meu). (Moraes, 226-228 apud Schwarcz, 1993:283)

Na verdade esse “outro” teria que ser explicado, já que a existência do branco era tida como normal. Sob várias formas interpretativas, o negro era visto como anormal, carregado de males e vicissitudes. A partir da diferença fenotípica do negro em relação ao branco, passo a passo foi construída, com as bênçãos da ciência, a suposta inferioridade moral, intelectual e física do negro.

Como descreve Munanga (1988:15), na religião, uma das explicações encontradas para a existência do negro, consistiria em sua descendência em “Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por lhe ter desrespeitado, quando o encontrou embriagado, numa posição indecente”.

Estaria aí a base moral para justificar a exploração e escravização do povo negro. Inicialmente, foi utilizado como justificativa para a sua escravização. Depois para justificar a sua condição de miserabilidade na sociedade moderna. Tudo isso, suplantada pela idéia de uma hierarquização das raças, que até os dias de hoje, vigora no imaginário popular, seja ela de forma determinista ou não.

Aqui, abro um parêntese para referir a Laraia (1986:75) que ao abordar etnocentrismo, pode nos ajudar a compreender melhor a relação estabelecida no encontro com esses “outros”, tratado neste trabalho. Para o autor,

o etnocentrismo é um fenômeno universal. Parte de uma crença comum de que a própria sociedade é o centro da humanidade. É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e freqüentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra o outro.

Assim, podemos imaginar qual a relação de poder estabelecida pelos europeus no encontro com os que lhes eram desconhecidos (negros e índios). O confronto de um povo se intitulando de perfeito, naturalmente eleitos para sobrepor-se aos “outros”.

Todavia, é a partir do Iluminismo, mais precisamente no século XVIII, que os iluministas, contestando a forma de construção de conhecimento sob o controle da Igreja e dos Reis, retomam as discussões para explicar esses “outros” descobertos no mundo novo. Para tanto, os iluministas rompem com toda a explicação existente até então sobre raça e constroem uma nova área de conhecimento concentrada na disciplina intitulada de *história natural da humanidade*, que, com o passar do tempo, se desdobra em *biologia e antropologia física* (Munanga, 2000:18).

Essas áreas de conhecimentos adentram os séculos, compondo os campos explicativos de raças mais influentes sobre diversidade humana, com ressonância até a atualidade. Dessa forma a cor passou a ser um critério para a divisão da espécie humana, que se constitui até hoje na divisão racial em branca, amarela e negra, seguida de uma hierarquização entre elas. Observa-se que nesse aspecto histórico se inscreve o racismo científico.

Haufbauer (op.cit.), ao discutir noção de raça, salienta que a sua transformação em conceito científico deu-se no século XIX. Até então, a maioria dos pensadores compreendia as diferenças humanas, a partir das influências climáticas e geográficas. Ou seja, a natureza como determinante nas diferenças humanas. Com isso, criava-se a crença na mudança da cor da pele através de migração para regiões com condições climáticas diferentes, quentes ou frias. Eram essas as idéias em que consistia basicamente a teoria dos cientistas naturais da época, dentre os quais Haufbauer destaca

Buffon, que propunha conduzir um grupo de africanos (do Senegal) até a Dinamarca com o propósito de estudar quantas gerações se levaria para que a cor desse grupo passasse de negro para branco.

Faz-se necessário ressaltar que conforme interpretação de Schwarcz (1999), Buffon, rompendo com a idéia positiva do estado natural de Rousseau, criou com sua teoria uma imagem negativa da natureza e do homem americano, caracterizando o continente americano como símbolo da carência, da debilidade e imaturidade. Sobre isso, Schwarcz (1999:46) acaba fazendo a seguinte avaliação da tese de Buffon:

... apesar de a unidade do gênero humano permanecer como postulado, um agudo senso de hierarquia aparecia como novidade. Por meio da obra desse naturalista, uma concepção étnica e cultural estritamente etnocêntrica delineava-se.

Hafbauer (op.cit.,p. 52) analisa que foi principalmente na metade do século XIX que raça passa a ser uma categoria biológica, as diferenças entre os seres humanos passam a ter uma interpretação biologizada. Nesse período os “cientistas europeus e norte-americanos buscavam as causas das diferenças no “corpo humano” e postulavam que as “características físico-biológicas” fossem fator determinante de todas as diferenças observáveis na ‘vida social’ ”.

Em relação à já mencionada classificação da diversidade humana, Munanga (2000) observa que a variedade de raça é um fato empírico incontestável, sendo necessárias explicações científicas, considerando que os conceitos servem para auxiliar o pensamento. O problema se deu quando a conceituação e classificação das raças desencadearam em mecanismos de hierarquização, vindo alicerçar o que o autor caracteriza de *racialismo*.

Nesse mesmo sentido, Guimarães (2003) compreende que a idéia de divisão dos humanos em raças e subespécies levou à hierarquização da sociedade e populações. A esse fator o autor caracteriza-o como alicerce do *racismo doutrinário*.

Na classificação racial, a biologia foi adotando métodos em que brancos serviram de padrão da normalidade. Munanga (2000 p. 20) observa que foi no século XIX que se acresceu “ao critério da cor, outros critérios morfológicos como forma de nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação”.

Guimarães (1999 p. 21) também chama atenção para o fato de que o conceito de raça, antes de biologizada, servia para referir a pessoas ligadas por uma origem

comum. Que as teorias biológicas sobre raça são recentes, no século XIX, a partir das tidas teorias poligenistas, “raça passou a ser usada no sentido de tipo designando espécies de seres humanos distintas tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental”.

É fato que a diferença racial acompanhada pelo sentimento de superioridade, historicamente, foram alicerçados pelas teorias racistas. Appiah (1997) afirma ser observável, até próximo aos escritos mais primitivos, opiniões claras sobre as diferenças entre os que nos são iguais e os que são de outras culturas.

O autor analisa que tanto as doutrinas antigas, como as teorias racistas modernas, enfatizaram as características físicas para explicar o outro, “bem como na ascendência comum ao explicar por que os grupos de pessoas exibem diferenças em suas atitudes e aptidões” (APPIAH 1997 p.30).

Assim para Appiah (1997 p. 32) a base da noção de raça no mundo moderno está relacionada à idéia de nação, que parte do papel desempenhado de raça na sociedade:

...uma compreensão singularmente moderna do que significava ser um povo – uma compreensão em termos de nossa moderna noção de raça – estava começando a ser forjada: essa noção tinha em seu cerne uma nova concepção científica da hereditariedade biológica, ainda que desse continuidade a alguns dos papéis desempenhados no pensamento grego e judaico pela idéia de povo. Mas ela também se entrelaçava com uma nova compreensão do povo como nação, e do papel da cultura – crucialmente da literatura (...) – nas vidas das nações.

Em síntese, o termo raça inicialmente é aplicado para a classificação da natureza. Com o passar do tempo serve para justificar as relações de poder entre povos – francos e gauleses e ou por nobres portugueses e espanhóis para destacar sua origem. Posteriormente, com o descobrimento do Novo Mundo, designa o “outro”, a partir de então se estabelece a classificação pela cor da pele (branco, negro e amarelo) e finalmente adquire a conotação de uma classificação hierárquica. A consequência disso é o surgimento do racismo, segundo Munanga, e do racismo doutrinário, segundo Guimarães. Para Appiah, o alicerce do conceito de raça no mundo moderno está na construção da idéia de um povo em consonância com a noção de raça.

### 2.1.1 – Desdobramentos das Teorias Racistas: Racialismo, Raça e Racismo

Guimarães (2003), em reflexão sobre a forma metodológica para se trabalhar com “raça”, observa que em relação ao conceito dentro de um trabalho faz-se necessário a distinção do emprego dos tipos de conceituações usadas que nas ciências sociais se dividem em categorias “analíticas” e “nativas”:

Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Já no conceito nativo ocorre ao contrário porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático e efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano (GUIMARÃES, 2003 p. 95).

Nesse sentido, o autor pondera sobre o significado de raça, observando que o mesmo deverá ser entendido dentro de um contexto. Entender raça, por exemplo, irá depender do seu emprego, se no campo científico ou no campo do mundo real.

Ainda citando Guimarães (op. cit., p. 95): “raça tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia”.

Então, a interpretação de raça deverá ser entendida no decorrer deste trabalho, no campo interpretativo da sociologia, na sua acepção “nativa”, que corresponde dizer que o conceito só faz sentido no mundo prático das relações sociais.

Ou seja, neste trabalho o emprego do termo raça não será compreendido como conceito “biológico”, mas sim “social” dado seu teor político e ideológico pertinente para explicar a realidade das manifestações racistas, preconceituosas e discriminatórias a partir do critério racial.

Munanga (2000 p.22) destaca que foi com a construção da idéia em torno da *escala de valores entre as chamadas raças*, erigidas pelos naturalistas dos séculos XVIII e XIX, que se intitulou ser a raça branca superior às raças negra e amarela. Onde principalmente a raça negra, por ser mais escura, foi tida como “a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação”.

Conforme Guimarães (1999), no Brasil, buscou-se inculcar a idéia de uma democracia racial, começando pela abolição do termo raça do nosso linguajar. O autor lembra que no nosso país, a cor “funciona como uma imagem figurada de raça” (p. 43-44).

Nesse aspecto, Munanga (2000) afirma que ainda é justificável utilizar o termo raça, mesmo tendo os estudiosos da ciência biológica concluído que raça é cientificamente ineficaz *para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques*. Vindo confirmar a invalidez das hierarquias biológicas de raças, esta, fruto das idéias construídas ao longo do tempo por uma *pseudociência*.

Contudo, para o mesmo autor as idéias de raças divididas de forma hierárquica continuam operando no senso comum, no cotidiano das relações entre as pessoas, mesmo com a comprovação científica da ineficácia biológica para classificar raças, não se invalidou o que foi construído de idéia em relação à divisão de raças.

Assim, a categoria raça deve ser utilizada considerando seu caráter constituído socialmente. Munanga (2000) observa que o conceito de raça empregado atualmente por nós não tem caráter biológico, é carregado de ideologia em que se esconde a relação de poder e de dominação. Esse conceito de raça estaria no campo semântico da palavra *determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam*. Daí os conceitos de negros, brancos e mestiços não terem o mesmo significado nos países. Para o autor isso se justifica pelo fato de o conteúdo dessas palavras ser *estnossemântico, político-ideológico, e não biológico*.

O que leva o autor a fazer a seguinte afirmação:

se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares. (MUNANGA, 2000, p.22)

Complementando, Guimarães (1999:28,29) faz uma afirmação categórica:

Raça não faz sentido senão no âmbito de uma ideologia ou teoria taxonômica, à qual chamarei de racismo. No seu emprego científico, não se trata de conceito que explique fenômenos ou fatos sociais de

ordem institucional, mas de conceito que ajude o pesquisador a compreender certas ações subjetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações.

Appiah (1997) ressalta que para compreender o racismo, faz-se necessário conhecer as doutrinas que o conduz. Nesse contexto, racismo e racialismo são tratados pelo autor de forma sinônima. No entanto o racialismo se apresenta como uma doutrina que versa sobre a existência de características herdadas dos indivíduos da nossa espécie. Segundo Appiah (op.cit., p.33) são essas tais características

que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racialista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racialismo que as características hereditárias essenciais das ‘Raças do Homem’ respondem por mais do que as características morfológicas visíveis - cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto - com base nas quais formulamos nossas classificações informais.

Então, a classificação valorativa e hierárquica de raças é o que sedimentará o racialismo ao qual Appiah (op.cit.) se refere como sendo a base utilizada no século XIX, que busca o desenvolvimento da “ciência da diferença racial”.

Ainda para o autor, o racialismo por si só não se trata de uma doutrina necessariamente perigosa, ainda que a “essência racial” possa supor tendências morais e intelectuais. “Desde que as qualidades morais positivas distribuam-se por todas as raças, cada uma delas pode ser respeitada, pode ter seu lugar, ‘separadas, mas iguais’ ”.

Para Todorov (1993), o racialismo é uma ideologia relacionada à raça. Observa, contudo, que um ideólogo das raças não se constitui um racista, no exato sentido da palavra. O autor compreende o racialismo como um movimento de idéias sobre raça. A doutrina que fundamentaria o racialismo estaria baseada em cinco proposições: a existência das raças e oposição ao cruzamento entre raças diferentes; a interdependência entre característica física e moral; o determinismo em relação ao comportamento do indivíduo; na superioridade de uma raça sobre outra e, por último, soma-se às proposições anteriores para desenvolver uma política que justifique a submissão e eliminação de raças tidas como inferiores. Segundo Todorov, nesse momento é que se junta o racialismo com o racismo, que resultaria em catástrofes, como o nazismo.

Em relação ao racismo Todorov (1993) procurou defini-lo através da designação de dois domínios: de um lado trata-se de um comportamento em que está alicerçado por ações de ódio e desprezo para com pessoas que possuem características fenotípicas marcadamente diferentes da nossa. O segundo aspecto centraria na ideologia de raças, determinada pela construção teórica sobre raças humanas. Ambas podem ou não funcionar conjuntamente, essa mediação da aparição simultânea dos dois comandos, depende do tipo de racista: se um “racista comum” ou “racista teórico”. Segundo o autor o racista comum não se serve da teoria científica para justificar sua atitude. Da mesma forma, um ideólogo das raças não se constitui um racista, no exato sentido da palavra.

Munanga (2000) classifica o racismo a partir de três campos interpretativos: *o biológico, sociológico e psicológico*.

No campo *biológico* tende-se transferir para a genética a construção do racismo, na qual o comportamento racista é interpretado como algo inerente à natureza humana.

Já por outro lado, na *interpretação sociológica* do racismo, o articula com a exploração econômica, vinculada a diferença de classe social, que por sua vez, fundamentaria o racismo.

Por último, alguns do *campo da psicologia e psicanálise*, compreendem o racismo de forma personalista, ou seja, a ideologia racista se dá a partir das personalidades autoritárias, de pessoas frustradas e reprimidas.

Quanto a esses aspectos diferenciais de compreensão do racismo, o antropólogo Kabengele Munanga afirma que popularmente é utilizado um conceito amplo de racismo para designar conflitos entre os diferentes, seja em relação a sexo, idade, religião, etc. Isso implica em um “racismo por analogia ou metáforização”. O conceito de racismo seria mais restrito, intrínseco à “história da ciência e a cultura”, denominada de racismo científico. (Munanga,1998:45)

Dessa forma, lembro Essed, que aborda racismo com observância aos aspectos ideológicos e funcionais do racismo nas tramas das relações dos indivíduos em sociedade e demonstra a amplitude de seu funcionamento:

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidas como uma raça ou grupo étnico inerente diferente e inferior. Tais diferenças são em seguida utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas por definição individuais, mas definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas opor às práticas ideológicas pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais... (ESSED, apud ROSEMBERG, 2003 p. 128)

Observa-se que o racismo se desenvolve tanto nas relações individuais quanto sociais e culturais. O racismo também pode estar na estrutura pública, quando é classificado de racismo institucional.

Esse tipo de racismo Sampaio (2003) entende como o “fracasso coletivo de uma organização em oferecer um serviço apropriado e profissional a pessoas devido a sua cor”. O autor argumenta que esse novo conceito sobre racismo institucional vem sendo trabalhado desde 1993 por organizações de combate ao racismo, sua centralidade tem um aspecto significativo à abrangência de políticas afirmativas nacionais.

Cabe observar que conhecer a raiz que estrutura o racismo nas sociedades, especificamente na brasileira é fundamental para compreender o contexto atual das relações raciais. Pois falar das questões raciais no Brasil sempre redundava no *mito da democracia racial*. Dada a mentalidade de que não há racismo e desigualdades raciais, porque somos um povo mestiço.

Nesse sentido, busca-se a seguir trazer à tona uma reflexão sobre mito da democracia racial, no que corresponde a sua função em mascarar as desigualdades raciais presentes nas relações sociais. Dessa maneira objetiva-se apontar algumas questões das relações raciais na sociedade brasileira com observância às inferências do mito da democracia racial.

## 2.1.2 - O Mito da Democracia Racial: o Racismo Brasileiro entre Visibilidade e Invisibilidade

A abordagem do mito da democracia racial neste trabalho é usada em decorrência de sua importância para caracterização do racismo brasileiro, que buscou na *mestiçagem* uma forma de branqueamento, esta, uma modalidade do racismo existente no país. E o *mito da democracia racial*, que por sua vez, passou a fazer a conformação ilusória de integração de todas as três raças – a índia, a negra e a branca.

A idéia de democracia racial passou a operar no imaginário popular e ser reproduzido na vida cotidiana como parâmetros para as nossas atitudes e comportamentos frente às questões raciais.

Nesse sentido, parece relevante abordar o mito da democracia racial, como forma de melhor compreender as especificidades das relações raciais, no que se refere às manifestações de discriminação racial, buscando saber se o mesmo vigora no contexto das relações previstas neste trabalho.

Historicamente a biologia e a antropologia física criaram as idéias sobre raças, sua divisão em subespécies, com diferenciais morais, psíquicas e intelectuais, redundando, mais tarde, em uma *pseudociência*. Deve-se reafirmar que o racismo existe a partir da idéia de divisão dos seres humanos, da hierarquização das sociedades e grupos de indivíduos, da mesma forma que o seu fundamento doutrinário. Doutrina que sobreviveu possibilitando atitudes e posturas políticas de efeitos terríveis para a humanidade, a exemplo do nazismo e outros tipos de genocídio e holocausto.

O Brasil com uma população predominantemente negra e mestiça terá no encontro das doutrinas racistas, principalmente, especulações sobre o seu futuro e influência na forma de verem a si próprios. Isso parece que resultou em práticas e comportamentos marcados racialmente que permanecem nas relações raciais dos brasileiros até os dias atuais.

Os estudos de Schwarcz (1998, p. 95), sobre as teorias racistas no Brasil, podem exemplificar a singularidade da construção histórica do racismo no país e sua extensão em todos os âmbitos das relações que são estabelecidas atualmente. Analisa que “teorias racistas deixam de ser modelos científicos, mas não são abolidas. Passam para o

dia-a-dia, transformam-se em códigos internalizados e, portanto, jamais afirmados; eficientes porque invisíveis e silenciosos”.

Portanto, entender o pensamento brasileiro sobre si e seus comportamentos nas relações raciais está intimamente ligado ao que se construiu de idéias raciais no país. Essas questões perpassam pelo adentrar das teorias racistas no Brasil da assimilação, e incorporação de estereótipos, devido à construção racial do país calcada na idéia de inferioridade do negro e do índio.

Embora o racismo não tenha sido institucionalizado no Brasil, muitas vezes está de forma “sutil” no cotidiano e em todas as relações de poder entre brancos e negros. Assim, as teorias racistas sempre se fizeram presentes no nosso contexto social. Isso leva Munanga (1998, p. 50.), dentre outros, a afirmar “*que no Brasil existe um racismo de fato, um racismo implícito*”.

Nota-se que os desdobramentos das teorias racistas no Brasil alicerçaram as manifestações de racismo, preconceito e discriminação racial. De forma que irão permear as relações sociais entre as pessoas, em maior ou menor grau, invisíveis ou explícitos, independentemente de uma legislação segregacionista.

As percepções sobre as relações raciais calcadas no mito da democracia racial têm contribuído para a negação, em muitas situações, da existência de preconceito e discriminação racial ou relacioná-los à questão de classe e não de racismo. A construção da idéia de uma sociedade sem racismo constituiu-se em um dos fatores que dificultam a visibilidade da discriminação racial, presente nas relações estabelecidas na sociedade.

Deve-se observar que imbricado à construção do mito da democracia estava a ideologia do branqueamento. Conforme Munanga (2002), a *mestiçagem*, de um simples fenômeno biológico se tornou uma estratégia política para branquear a população brasileira:

[...] pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação (MUNANGA, 2002 p.10).

O branqueamento passou a ser perseguido por todos, interferindo na construção da identidade racial dos brasileiros. Sobre essa questão Bento (2002, p.54) faz a seguinte afirmação: “ainda que o branqueamento se constitua uma invenção da elite branca para enfrentar o grande contingente populacional de negros e, posteriormente se afigure como uma resposta à ascensão negra, não há como negar o impacto sobre a população negra”.

No que tange à construção do mito da *Democracia Racial*, Guimarães (2002) observa que o mesmo teve sua influência num dos elementos do mito do *descobrimento*, que presumia a igualdade hierarquizada entre as criaturas de Deus.

Nos anos 30, as relações raciais se fundamentam no mito da democracia racial, período de seu maior vigor, tendo como pano de fundo a modernidade, que opera a crença na idéia da nova nação que apregoava a não existência de “raças humanas, com diferentes qualidades civilizatórias inatas, mas sim diferentes culturas” (GUIMARÃES 2002, p. 117). O Brasil começa a se perceber como uma civilização híbrida, produto do cruzamento do branco (europeu), negro e índio, então mestiça (grifo meu).

Darcy Ribeiro, por exemplo, ao tratar da formação do povo brasileiro, vai expressar a idéia de anulação das identidades raciais e a miscigenação como viabilidade para o surgimento da “etnia brasileira”. O autor entende que,

Só por esse caminho, todos eles chegam a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva. (RIBEIRO 1997 p. 133)

Na metade do século XIX, o futuro do Brasil era tido pela elite como um fator de preocupação, dada a diversidade racial no país. Calcada em teorias racistas, havia no período da migração européia, uma preocupação “pela qualidade do estoque populacional brasileiro, pela ausência de uniformidade cultural e pela unidade nacional” (GUIMARÃES 2002, p.120).

O autor diz que, como solução a esse problema, surge a mestiçagem, estrategicamente pensada pela classe dominante como forma “de transformismo e de embranquecimento... e incorporação dos mestiços socialmente bem-sucedidos ao grupo

dominante-branco”. Dá-se, assim, através da mestiçagem a representação do povo brasileiro como “mestiço”. A mestiçagem passa então a ser reivindicada como símbolo de nação. Indistintamente, todos teriam que reivindicar a mestiçagem, para serem considerados brasileiros. Parece-me que dessa forma a mestiçagem passa a ter uma função valorativa de raça.

Construído o discurso de que a escravidão no Brasil teria sido mais humana e suportável, por não existir um divisor entre brancos e negros, ou seja, a “linha de cor”, uma crença tanto dos abolicionistas brasileiros, como dos americanos e europeus. Juntamente a disseminação da idéia de democracia racial no país, tão fortemente impregnada no imaginário dos brasileiros, acabou que “no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais”. (GUIMARÃES 2002, p. 139).

Na interpretação de Guimarães (op.cit), negros e índios foram tomados como objetos culturais, *símbolos e marcos fundadores de uma nova civilização brasileira*, porém, lhes foi negado o pertencimento a seus grupos étnicos. Da mesma forma que incluso como símbolo nacional, simbólico também, seriam as concessões no campo político.

Denominada por DaMatta (1987) como a “fábula das três raças”, o autor discute o mito da democracia racial no país, argumentando que, dentre as doutrinas deterministas presentes na sociedade brasileira, está o racismo. Este, por sua vez, está contido na fábula das três raças, que particularmente começa a prosperar a partir do final do século XIX, até a atualidade. Chegando a se transformar em bases sóciopolíticas para o Brasil através do mote do branqueamento.

O autor se refere à fábula das três raças como uma “triangulação de raças”, na qual existe uma interação entre o elemento branco que está no topo e o negro e o índio que estão nos extremos da base da triangulação. Na relação entre o branco e os segmentos da base, se encontram as categorias intermediárias: os grupos dos indivíduos miscigenados.

DaMatta ( op. cit., 63) ainda assevera que

essa triangulação étnica, pela qual se arma geometricamente a fábula das três raças, tornou-se uma ideologia dominante, abrangente, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direita, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do “branco”, do “negro” e do “índio” como as unidades básicas através das quais se realiza a exploração ou a redenção das massas

Para DaMatta (op.cit., 69-70) o racismo brasileiro consiste numa dificuldade em se pensar o país. No entanto a fábula das três raças possibilita pensar o Brasil em seus aspectos sociais e culturais:

permite ao homem comum, ao sábio e ao ideólogo conceber uma sociedade altamente dividida e por hierarquizações como uma totalidade integrada por laços humanos dados com o sexo e os atributos “raciais” complementares; e , finalmente, é essa fábula que possibilita visualizar nossa sociedade como algo singular – especificidade que nos é presenteada pelo encontro harmonioso das três “raças”. Se no plano social e político o Brasil é rasgado por hierarquizações conflituosas, o mito das três ‘raças’ une a sociedade num plano “biológico” e “natural”, domínio unitário, prolongado nos ritos de Umbanda, na cordialidade, no carnaval, na comida, na beleza da mulher ( e da mulata) e na música...

No Brasil, a naturalização do preconceito e da discriminação racial contribui muitas vezes para a invisibilidade da violência exercida sobre a população negra. Isso acontece em decorrência do mito da democracia racial em certos aspectos funcionar como um véu sobre a questão racial, dessa forma auxilia no mascaramento da realidade.

Mesmo com o fim do mito, ao se provar através de estudos das relações sociais, a existência de desigualdades em todos os setores marcadamente raciais, parece que o mito continua operando, produzindo até hoje a idéia de uma sociedade de iguais oportunidades, sem distinção de cor.

Como ressalta Valente (1994 p.16):

A sociedade resiste em livrar-se de seus mitos porque é difícil encarar a realidade. Quando se torna impossível sustentar a tensão entre o real e o imaginário, entre o objetivo e o subjetivo, são buscadas medidas paliativas que pouco resolvem. No caso da sociedade brasileira, a realidade é a negativa de que ele exista.

Na educação, pesquisas sobre as relações raciais têm demonstrado integrantes do contexto escolar, muitas vezes negando a existência de atitudes discriminatórias, evidenciando ausência de percepção dos conflitos raciais.

Assim, os estudos sobre preconceito e discriminação racial na educação têm revelado problemáticas de um cotidiano em que o racismo está presente sob vários aspectos, evidenciado de forma explícita e implícita, naturalizada ou sutil. Estruturando um

quadro social que privilegia a cultura branca, sob várias formas de veiculação de estereótipos negativos em relação à cor/raça dos alunos negros, etc.

## **2.2 – Pesquisas sobre as Questões Raciais: os Desafios Educacionais de Ontem e Hoje**

Na educação estudos que envolvem questões raciais e educação têm revelado problemáticas de um cotidiano de desigualdades entre negros e não negros no campo educacional. Fatores como preconceitos e discriminação racial têm em menor ou maior grau marcado as relações raciais na educação. Evidenciando que, sob vários aspectos, o espaço educacional, também caracteriza as particularidades do “*racismo a brasileira*”, dado suas formas sutis, muitas vezes invisíveis, que se apresentam nas relações sociais no espaço educacional.

Como afirma Henriques (2004,p.97):

... o racismo estrutural brasileiro, geralmente negado e ocultado, institui mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola. Para além das desigualdades de classe, apresentam-se, de forma explícita, as desigualdades raciais.

Os estudos de Rosemberg, em 1987, a partir dos dados sobre a situação educacional de negros em São Paulo, apontam três situações: A primeira é que alunos negros em todas as séries observadas, apresentaram índices de exclusão e repetência maiores que os brancos. Mesmo os alunos negros persistindo, o sistema escolar ainda interpõe a esse segmento uma trajetória escolar mais difícil que a dos alunos brancos. A segunda situação sugere que os estudos brasileiros relacionados ao sistema de ensino não consideram os aspectos raciais, sejam eles relacionados aos diagnósticos ou às propostas de transformação.

Finalmente a pesquisa conclui que os mecanismos que levam o alunado negro a ter uma trajetória escolar mais curta e acidentada que o branco estariam relacionados aos processos *intraescolares*, contrariamente a argumentos de que essa situação estaria relacionada somente ao fato de os alunos negros terem que trabalhar. Pois a análise do atraso escolar e participação no mercado de trabalho entre alunos negros e brancos na

mesma situação revela as desvantagens dos alunos negros. Assim os estudos contrariam os discursos da participação no mercado de trabalho como determinante no atraso escolar de alunos negro.

Hasenbalg (1987) por sua vez, ao analisar a dissertação de mestrado de Maria Tereza Ramos Dias em 1979<sup>10</sup>, realizada em quatro escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, verificou a existência de alunos do grupo econômico baixo, estudando em escola que tinha como público referencial estudantes da classe média. Os alunos pobres estudando nessas escolas que atendiam a classe média apresentavam bom desempenho. O autor procurou fazer cruzamento da origem social e desempenho escolar dos alunos e constatou que as escolas públicas através de certos mecanismos, tendiam a homogeneizar socialmente sua clientela, fazendo agrupamento majoritário de alunos não pobres ou de alunos do estrato social baixo. Verificou-se com isso, que havia forte correlação entre desempenho escolar e fator socioeconômico, em que relacionava aluno pobre a alto índice de fracasso escolar e alunos de classe média, a alta taxa de sucesso escolar.

Para o autor, partindo das características sociais dos usuários da educação, a escola constrói uma normatização institucional de desempenho, de tal modo que, se a clientela fosse de classe média, o desempenho da escola era bom, tendo alta taxa de sucesso, mas se a clientela fosse pobre, a taxa era de alto fracasso.

Hasenbalg (op.cit., p.26) ainda complementa que o mesmo acontece em relação à questão racial. Há um mecanismo de seleção em que a *diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros*, reside no fato de a escola absorver diferentemente o aluno negro ou pobre do alunado de classe média. Partem da crença de que *alunos pobres e negros não são educáveis*.

Observa-se, com isso, que o êxito escolar torna-se algo dado e natural quando se trata de alunos da classe média. E que fracasso escolar está naturalmente relacionado a alunos pobres e negros. Parece se tratar de uma predestinação em que pobre e negro estão fadados ao fracasso, que não precisariam de investimento qualificado na sua trajetória educacional. Diferentemente dos inseridos na classe média, que teriam todas as condições econômicas e culturais para se desenvolverem e, nesse caso, merecem todo investimento e aposta na qualidade do ensino dispensado a eles.

---

<sup>10</sup> Dissertação apresentada na IURPEJ.

Em pesquisa mais recente, Soares e Alves (2003) apontam, a partir dos dados do Saeb<sup>11</sup>, um retrato das desigualdades no desempenho escolar entre alunos pardos e brancos. Esses pesquisadores apontam para o fato de que a diferença de desempenho entre aluno branco negro ou pardo não independe da escola em que o aluno estuda. Assim, a diferença detectada pode ter redução ou aumento, conforme o ambiente escolar no qual se insere o aluno. Sinalizando com isso, para a existência de fatores internos na escola que explicariam as diferenças no desempenho de alunos negros e brancos.

A pesquisa sobre situações de discriminação e preconceito na educação, o trabalho de Jaccoud e Beghin (2000) configura um importante instrumento de reflexão sobre a configuração das desigualdades raciais na educação brasileira.

As pesquisadoras partindo de análises dos dados do Ipea sobre a participação da população negra na educação revelam que o segmento negro apresenta grande desvantagem em relação aos brancos. A avaliação dessa desvantagem, nos anos observados, mostra uma relativa estabilidade de diferença na média de estudos entre negros e brancos. No entanto as desigualdades entre brancos e negros nesse período, não se alteram. Na década de 90 os negros não atingem mais de 70% da média de estudos dos brancos. As autoras observam que de 1900 a 1965, há semelhança na evolução da trajetória escolar para brancos e negros. No entanto, mesmo havendo universalização na redução da taxa de analfabetismo para negros e brancos, a diferença percentual entre os mesmos se mantém.

Segundo Jaccoud e Beghin, essa situação fica evidente a partir dos dados da taxa de escolarização entre crianças corretamente matriculadas no ciclo equivalente à idade escolar que mostra a universalização do acesso ao ensino fundamental e seu impacto na diminuição de 12 para 3 no intervalo entre crianças negras e brancas. Porém o mesmo não acontece no acesso ao ensino médio, a distância aumentou de 18 para 26 pontos, mesmo tendo triplicado o ingresso no ensino médio de negros na faixa etária de 15 a 17 anos.

As pesquisas acima citadas evidenciam o quadro das desigualdades na educação e apontam para a existência de processos internos na escola, que fazem com que alunos negros tenham menor desempenho escolar que alunos brancos. Esses processos

---

<sup>11</sup> Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Pesquisa sobre avaliação dos alunos no ensino fundamental no ano de 2001, em relação à disciplina de matemática da 8ª série.

intraescolares podem estar marcados por preconceitos e manifestações de discriminações raciais em vários aspectos das relações do cotidiano e estrutura escolar.

Especificamente sobre as relações raciais na educação, os estudos realizados por Bicudo e por Ginsberg, inauguram as pesquisas sobre essa questão. Observa-se que esses estudos integram o inquérito da UNESCO, referente às relações entre negros e brancos em São Paulo, então, originado da busca de entender as relações raciais no Brasil, devido à venda de uma auto-imagem, de inexistência de preconceito racial no país, ao contrário, que aqui vigia, uma “democracia racial”.

A pesquisa realizada por Bicudo (1955) sobre as *atitudes dos alunos dos grupos escolares em relação à cor dos seus colegas*, buscou evidenciar “os sentimentos e os mecanismos psíquicos de defesa manifestos nas atitudes relacionadas com a cor dos colegas; a influência das relações intra-familiares no desenvolvimento daquelas atitudes”.

A partir de questionários aplicados a 4.520 estudantes classificados de brancos, mulatos, negros e amarelos <sup>12</sup>, constatou-se uma relação de dependência (entre quem escolheu e foi escolhido) com relação à preferência dos colegas de escola. Ou seja, brancos escolhiam brancos como colegas, negros escolhiam os negros, amarelos escolhiam os amarelos. Só diferenciando os mulatos que escolheram, em maior número, os brancos, seguidos dos negros. O mesmo padrão se seguiu para as rejeições, ficando a observância para as justificativas das escolhas por motivos explicitamente raciais que foram pequenas, somente 0,22% de respostas de rejeição.

Outras constatações deram-se devido ao fato de os estudantes brancos terem sido os que mais escolheram colegas brancos – 91,72%. Que a maioria de cada grupo de cor (mulato, negro, japonês) acentuadamente preferiu os brancos e, em menor proporção, seguiu a preferência pelos negros, japoneses e mulatos. Mulato foi o que mais se identificou com o branco, preferiu mais o branco, seguido do negro. Mas foi o menos preferido por negros e brancos.

---

<sup>12</sup> As perguntas do questionário continham questões como: perto de quem o aluno gostaria de sentar-se? – por que gostaria de sentar-se perto desse colega? – perto de quem não gostaria de sentar-se? – por que não gostaria de sentar-se perto desse colega?... Para completar foram utilizadas entrevistas com alguns alunos, procurando melhor analisar os motivos de suas escolhas.

A pesquisa constatou ainda a existência de uma relação de dependência da cor, entre quem escolheu e quem foi escolhido. Verificada ausência de justificativas dos motivos explícitos com relação à cor levou a autora afirmar que:

os escolares não tinham consciência de sua discriminação baseada na cor ou os escolares eram conscientes da discriminação, porém, censuravam-na [e] as qualidades de “bom”, “bom aluno”, “bem educado” estariam associados ao branco, como qualidades a ele peculiares (BICUDO 1955 p. 240).

Conforme a autora, a pesquisa acabou por apontar algumas questões importantes que estariam relacionadas às possibilidades de flexibilização das relações raciais no espaço escolar, considerado no fato de um pequeno grupo de alunos brancos preferirem como colegas os negros. A pesquisadora salienta que isso sugere que além da cor outros fatores atuaram na escolha.

Outra questão levantada pela pesquisa foi em relação à forma não explícita da discriminação por cor. Que apontou o mascaramento das ações discriminatórias através de imputação de qualidades apreciáveis para o branco e desapreciáveis para o negro<sup>13</sup>.

Na outra pesquisa patrocinada pela UNESCO, realizada por Aniela Meyer Ginsberg, intitulada *Pesquisa sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo com as Crianças de Cor*, buscou-se saber da existência de preconceito de raça dentre suas formas e graus. A análise parte das atitudes das crianças em idade escolar para com os seus colegas brancos e de cor, mostrar atitudes hostis para com o grupo diferente e na identificação ao seu próprio (GINSBERG, 1955).

Através da aplicação de um jogo em que se utilizava bonecas brancas e negras<sup>14</sup>. As observações apontaram que todas as crianças sem diferença de cor, sexo meio

---

<sup>13</sup> Conforme a autora as qualidades referidas pelos alunos, apontam para um mascaramento das atitudes em relação a cor que se tenha dado a função de uma identidade do branco com qualidades apreciadas e a do não branco com as qualidades não apreciadas. (p. 245).

<sup>14</sup> O método empregado se constituiu em primeiro lugar em um jogo com bonecas idênticas, diferenciando a cor (brancas e negras). O segundo método foi para interpretar os desenhos de quadros que mostravam relações diversas entre crianças brancas e negras. Colocou-se as bonecas e os seis vestidos diante das crianças, antes foi perguntado qual diferença entre elas. Para que revelassem a diferença de cor - em seguida feito as dinâmicas que estabelecerem as funções dos vestidos preferidos para sair, para casa, para a escola para domingo. Após, as crianças escolherem o vestido de sua preferência, foram colocados cartões com desenhos das casas para as escolhas. As duas das casas tinham terraços, plantas na entrada e persianas verdes; duas outras tinham os vidros quebrados, muros rachados e roupa lavada pendurada no quintal. Foram introduzidas

social mostraram grande preferência pelos brancos. A pesquisa demonstrou que o branco era tido como ideal de beleza por todas as crianças. Que a maioria das crianças brancas, mesmo demonstrando atitudes amigáveis para com os negros, dava-lhes papel secundário, atribuindo papel inferior aos negros, sobretudo econômico. Vêem ser mais natural a separação de pretos e brancos em situações como baile, do que em jogos de rua.

Destaca-se ainda, nas conclusões da pesquisadora, que os meios sociais influenciaram significativamente nas respostas das crianças brancas. As crianças ricas mostraram mais tendência a separar as crianças negras das brancas, dando mais freqüentemente para os negros papel inferior: social e econômico. Já as crianças do meio operário que moram em um bairro misto, enfatizaram a separação das crianças, mais em relação à diferença racial que à social. Já os alunos que moravam no bairro que tinha poucos negros apresentaram o mínimo de discriminação racial.

Evidenciou-se, nessa pesquisa, que os mulatos tenderam a se aproximar dos brancos, ao dar papéis inferiores aos negros. E as crianças negras assimilaram o ideal branco, considerando-os mais bonitos e privilegiados, no entanto não tendiam muito a separar brancos e negros, ou dar papéis inferiores aos negros.

Figueira (1990), com sua pesquisa sobre preconceito racial na escola, em que correlaciona o professor e o livro didático, nos oferece importantes elementos sobre o ciclo de reprodução do preconceito e discriminação racial junto aos alunos.

A pesquisa revelou existência de uma opinião generalizada, entre os alunos, sobre a inferioridade do negro e a superioridade do branco. Da mesma forma, mostrou baixa perspectiva de mobilidade ocupacional para negros. Os alunos convencionaram profissões de maior status como próprias para os brancos e as de menor status seriam destinadas aos negros.

Segundo a autora, os entrevistados também se mostraram tendenciosos, quanto à receptividade de miscigenação racial. Poucos receptivos a casamentos inter-

---

questões que possibilitassem às crianças falarem sobre as atividades pensadas para as bonecas. Buscando elementos para a análise da preferência das crianças pelas bonecas, razões para a escolha, das bonecas e das casas. Na interpretação de quadro com desenhos de relações sociais entre crianças brancas e negras, em que muitas das situações as crianças negras se encontravam de alguma forma excluídas. (GINSBERG 1985, p. 312).

raciais. E ainda, relacionaram as constituições de casamentos como algo para brancos, sugerindo que as famílias negras são menos estruturadas que as brancas.

Esse estudo mostrou que a maioria dos alunos tinha alto grau de consistência ideológica de preconceito, quando se tratava de discriminar o negro. Que “desde muito cedo (...) o preconceito é incutido nas crianças, de tal forma que seu sistema ideológico-racial é tão concatenado quanto o de um adolescente entre 17 e 18 anos” (Figueira 1990, p.67). Ainda, que brancos, pretos e pardos tendem a negar a discriminação do negro.

A pesquisadora revelou que o preconceito racial demonstrado pelos alunos encontrava respaldo no comportamento dos professores. Observou que os professores mantinham e difundiam o preconceito racial entre os alunos, tanto por omissão, como por manifestações racistas, ou ainda, por desconsiderar a questão, tratando-a como um problema menor ou inexistente. Outra forma de difundir o preconceito racial na escola, segundo a mesma autora, se encontra no livro didático ao estimular e propagar o embranquecimento e veicular imagens naturalizando trabalhos manuais para negros e os trabalhos intelectuais para brancos.

Já os estudos de Oliveira (1999), através do levantamento de dados sobre as desigualdades raciais na moradia e trabalho, contribuíram para mostrar como o processo de ensino distanciado das questões sociais e raciais leva a escola ser um instrumento de invisibilidade das desigualdades raciais no contexto social. A pesquisa foi realizada com alunos (crianças e jovens afro-descendentes e brancos), na faixa etária de 5 a 15 anos, pertencentes ao estrato social baixo e estrato social médio. Além dos alunos, professores e lideranças de comunidade foram entrevistados.

Oliveira (1999), ao analisar a percepção de crianças e jovens, na escola, sobre as desigualdades raciais em relação à habitação, observa que os alunos pertencentes ao estrato social baixo, diferentemente dos pertencentes ao estrato social alto, apresentavam comportamentos influenciados pelo sistema escolar. A autora aponta para a existência de um descompasso entre a introdução dos conceitos científicos pela escola e a realidade dos alunos. Nesse sentido, a escola não contribui para a formação de consciência dos alunos sobre os aspectos das desigualdades raciais na moradia.

Em relação à percepção dos alunos sobre as desigualdades no trabalho, a pesquisa demonstrou que nas profissões apontadas pelos alunos com padrão

socioeconômico baixo, há uma desigualdade tanto quantitativa, como qualitativa. Os sujeitos pobres priorizaram as profissões das pessoas com as quais convivem, se referem em primeiro lugar às profissões que não exigem qualificação, sendo as de menor renda, e com o mínimo e até nulo de escolaridade. Diferentemente, os sujeitos com padrão de vida médio destacam em suas listagens profissões que pedem qualificação de nível médio e superior, sendo as mais rendosas.

Ao analisar a ênfase dada às profissões classificadas pelos sujeitos do estrato social baixo e por aqueles que possuem padrão de vida médio, a pesquisadora salienta que, na população pobre, existe uma certa expectativa em relação aos governantes, assim, os sujeitos pobres são mais vulneráveis aos interesses políticos eleitoreiros descomprometidos com suas necessidades e aspirações.

Em suma, a pesquisa revelou que a escola comprometida com os valores teóricos sem problematizar a realidade social, na qual o aluno negro e pobre vive, acaba por dificultar a percepção desses indivíduos, em relação às desigualdades raciais na habitação e trabalho.

Eliane Cavalleiro (2002), em *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, relata que o preconceito e discriminação racial na relação social entre crianças, aparecem principalmente nos momentos de disputa. Observando as crianças nas atividades recreativas no parque da escola, a pesquisadora presenciou situações que evidenciaram atitudes como deboche, ridicularização e ofensas para com as crianças negras. Nessa pesquisa, Cavalleiro (op.cit) procurou estudar, além das relações interpessoais dos alunos da pré-escola, o convívio social na família. Teve como fontes de análise todos os elementos participantes (professores, alunos e funcionários) do cotidiano escolar.

Cavalleiro nos mostra com sua pesquisa um cotidiano escolar marcado por situações como: i) ausência de questionamento sobre a diversidade étnica por parte dos profissionais da educação; ii) conflito étnico considerado como problema pessoal, algo não sério para ser tratado pedagogicamente; iii) o espaço escolar possibilitando a interiorização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra crianças negras; iv) um silêncio por parte dos professores diante das denúncias de preconceito e discriminação; v) tratamento diferenciado com demonstração de mais afetividade para com as crianças

brancas; vii) naturalização da violência entre as crianças; (viii) dificuldade das professoras em perceber o preconceito e discriminação no espaço escolar, especificamente nas relações entre as crianças; ix) a não consideração de possíveis elementos preconceituosos ou discriminatórios nas situações de conflitos entre os alunos; x) situação de discriminação entre as crianças na escola; xi) condicionamento da origem étnica para um tratamento diferenciado na escola.

Em relação aos familiares das crianças, a pesquisadora realizou entrevista tentando levantar os efeitos das relações multi-étnicas, tanto na sociedade, quanto na vida dos entrevistados. Verifica que os depoimentos dos negros evidenciaram experiências marcadas pelo fator étnico. Enquanto que os depoimentos dos brancos pouco denunciaram a percepção e incidência do preconceito em suas vidas. As famílias brancas reconheciam a existência de racismo na sociedade brasileira, falando da dificuldade de se extinguir o racismo, estendendo a problemática às questões de classe. Para as famílias negras esse reconhecimento se dava de forma concreta, com prejuízos contabilizados. (Cavalleiro op.cit., p.82).

Cavalleiro salienta com sua pesquisa que a existência de preconceito na sociedade é camuflada também no cotidiano familiar. Para a autora, dessa forma, a criança não é educada para respeitar e conviver com as diferenças, principalmente as étnicas. Nas entrevistas, os familiares expressaram insegurança, falta de questionamento anterior a respeito do preconceito e discriminação. Isso para a autora, pode representar para a criança branca a idéia de pertença a um grupo étnico superior. Já para a criança negra o silenciamento sobre o preconceito pode levá-la a ver o seu grupo racial como inferior. A autora ainda salienta, que o silêncio no lar pode causar dificuldade da criança negra agir frente às situações de conflitos étnicos.

A pesquisadora observa que, dentro do lar, a criança negra é respeitada em relação as suas características, não sofre recriminações pelo seu comportamento e nem humilhações freqüentes por causa do seu pertencimento étnico. Segundo a autora o silêncio reinante na família sobre o racismo, busca acalantar, proteger a criança negra do sofrimento que está por vir. Dessa forma a família procura retardar o encontro com o racismo da sociedade e com os sofrimentos e perdas dele decorrentes.

A tese de Godoy (1996) sobre as relações étnico-raciais, realizada com alunos do ensino fundamental (1ª a 4ª série), analisou a manifestação das estereotipias étnico-raciais, suas crenças sobre pessoas de diferentes origens e também o grau de evolução da noção de justiça. Para obtenção das informações acerca do pensamento dos sujeitos da pesquisa, realizou-se observação, entrevistas clínicas, diálogos e análise por meio de aplicação de um conjunto de atividades que evidenciassem a representação estereotipada quanto à diversidade étnico-racial e moralidade, noção de justiça dos sujeitos.

Godoy (op.cit.) verificou através de entrevista clínica, observação e diálogos, aspectos de uma auto-estima negativa e auto-desvalorização entre os negros. Em maior quantidade que os brancos, os negros demonstraram baixos níveis de auto-aceitação da própria imagem e do seu corpo. A pesquisadora apontou, em seu trabalho, que as estereotipias apresentadas em relação aos representantes do próprio grupo racial e ao alheio, as qualidades positivas como inteligente, bonito, amigo, educado e honesto, foram características atribuídas, em maior índice, a pela branca. Os estereótipos negativos aos não-brancos, principalmente aos negros sem mestiçagem, os quais receberam atributos negativos altamente pejorativos.

A pesquisadora concluiu que, embora não ficasse evidente ação discriminatória entre os sujeitos, a integração entre os alunos é deficitária. Na análise das atribuições dos estereótipos pelos sujeitos da pesquisa, ficou evidenciado que “os estereótipos raciais das crianças refletem a sociedade em que vivem” (GODOY 1996, p.130).

O trabalho de Fazzi (2003), tratando do preconceito racial na infância, buscou informar sobre a caracterização do preconceito nessa fase. Através da classificação e autoclassificação racial dos alunos, a autora constatou que branco, preto e moreno são as categorias raciais mais usadas entre as crianças de classe média e as pobres. Para a autora, na classificação realizada pelas crianças houve uma manipulação e intercambialidade das categorias de cor, que apontaram para a existência de estigmatização da categoria preto/negro e uma valorização da categoria morena.

Utilizando falas e expressões com vários tipos de estereótipos sobre a estética negra, a pesquisadora identificou a existência de preconceito racial que circulava nos

grupos observados. Analisa que as crianças aprendem cedo um padrão de beleza, a valorizar, por exemplo, o cabelo liso como bonito. Assim, para a autora, está enraizada nas crianças a representação social de que preto é feio.

Fazendo referência às pesquisas sobre educação e relações, Candau (2003), observa que alguns elementos do percurso da construção ou manutenção das desigualdades raciais na educação que veiculam a discriminação na escola passam pelo currículo formal, pela linguagem não verbal, culminando nos comportamentos e práticas explícitas de discriminação.

Em reflexão semelhante, Oliveira (2000) classifica as evidências da discriminação racial na escola em duas categorias:

Uma seriam as discriminações espontâneas, manifestadas ocasionalmente, porque decorrem das atividades não planejadas, ocasionadas pela convivência natural entre escola-aluno, professores-alunos, funcionários-alunos e na relação aluno-aluno. A outra seria planejada, manifestada pela não inclusão do tema relações raciais nas atividades contidas no planejamento escolar e de ensino.

Em Mato Grosso, pesquisas realizadas no campo das relações raciais e educação, desenvolvidas no programa de pós-graduação da UFMT,<sup>15</sup> têm evidenciado vários aspectos da discriminação racial no interior da escola. Destacam-se, aqui, dois trabalhos que especificamente abordam as relações raciais na escola.

A pesquisa de Pinho (2004), que ao investigar a percepção dos professores de educação física sobre seus alunos, observou que os alunos negros recebiam tratamento diferenciado dos alunos brancos, demonstrando que as atitudes dos professores são marcadas por preconceito racial. Constatou-se que os professores percebem os alunos negros de forma negativa, fazendo relação de alunas negras à promiscuidade e degenerescência e de jovens negros pobres à anomia. A pesquisadora conclui que “na percepção dos professores os alunos negros são danados, revoltados, agressivos, violentos, são dados a ‘coisas erradas’ como sexo, drogas e formação de gangues...” (p.129).

---

<sup>15</sup> Sobre o assunto ver as pesquisas de Tereza Josefa Silva (2002); Maria Aiza (2003); Maristela Torres (2003); Cândida Costa (2004); Vilma Pinho (2004); Cássia Santos (2004) Andréia Amorim (2004); Edmara Castro (2005), e outros.

Os estudos realizados por Costa (2004) sobre percepções de alunos e professores acerca dos conteúdos de discriminação racial contidos nos textos verbais e não-verbais nos livros didáticos de língua portuguesa, apontaram que, diferentemente dos professores que negam a existência de conteúdos que subalternizam o segmento negro, os alunos percebem-nos e reproduzem as situações de discriminação, utilizando-as contra seus colegas negros sob a insígnia de “brincadeira”.

Pode-se observar que os estudos sobre as relações raciais na educação, aqui apresentadas, demonstram, além das situações de desigualdades raciais, situações de preconceitos e discriminação nas diversas relações do cotidiano escolar, mais ou menos flexíveis. Ainda, que tratar de preconceito e discriminação racial no contexto educacional apresenta várias possibilidades de desvelamento da realidade. Em decorrência de o cotidiano escolar ter uma dinâmica própria e, de forma micro, representar a diversidade social e cultural da sociedade, possibilita, no caso desta pesquisa, compreender, através das relações dos alunos, a dinâmica das significações raciais no cotidiano escolar.

## Capítulo III

*"Oh guri! Ô neguinho... "piche". Vem cá!"*  
(Aluno no recreio)

### **As relações raciais no cotidiano escolar**

**O capítulo III tem o objetivo de explicitar a primeira fase da pesquisa em que foi realizada a observação participante sobre o cotidiano das relações raciais entre os alunos negros e não-negros, descrevendo os principais aspectos das interações entre os mesmos, durante a aula e no recreio. Antes, porém será tratada a classificação racial realizada na pesquisa de campo.**

Para a classificação racial dos sujeitos da pesquisa foram utilizados três procedimentos. No primeiro procedimento os sujeitos se auto-atribuíram a cor/raça, sem que lhes fosse dada alguma opção de cor ou raça para optassem. Esta forma é denominada de autoclassificação racial através de pergunta aberta.

Conjuntamente ao primeiro procedimento, deu-se o segundo, no qual a pesquisadora aproveitando do contato face-a-face realizou a classificação racial desses alunos, no mesmo momento em que estes se autoclassificavam, fazendo atribuição da cor/raça dos sujeitos, utilizando de critérios que serão explicitados no tópico específico sobre essa questão.

O terceiro procedimento de classificação racial corresponde à autoclassificação dos alunos através de uma pergunta fechada, na qual os alunos tiveram três opções raciais para se auto-identificarem ou ainda optar por não declarar a sua cor/raça.

### 3.1 – As Cores na Classificação Racial

Sobre a classificação racial dos alunos, foram utilizadas as categorias branco, “bugre”, preto, mestiço e pardo. Considerei pardos, os miscigenados do branco com negros. Busquei me aproximar das categorias utilizadas pelo IBGE, que utiliza preto, pardo, branco, amarelo e indígena. Não utilizo o termo amarelo, por não perceber alunos com tais características e pelo fato de nenhum dos entrevistados ter se classificado de tal forma. Ainda incluo a categoria “mestiço”, especificamente, para denominar os mestiços de índio com negro. Para concluir, opto pelo termo bugre para designar os descendentes indígenas.

#### *O uso do termo bugre*

O termo bugre comumente é usado na região para referir aos descendentes indígenas, chegando a constituir uma especificidade social e cultural da composição racial local.

Segundo Petrucelli 1998, a terminologia bugre historicamente foi utilizada pejorativamente para denominar de forma genérica o índio bravio e/ou guerreiro. Dada a carga preconceituosa que se constituiu sobre o termo bugre, sendo utilizado em algumas situações de forma depreciativa. Informo que recorri à pesquisa exploratória que envolveu este trabalho, certificando da aceitação do uso do termo. Perguntei aos alunos que se identificaram como bugres ou descendentes indígenas se preferiam que fossem classificados como bugres ou indígenas. Foram entrevistados 198 alunos, dos quais 30 eram descendentes indígenas. Destes 90,3% preferiram ser classificados como bugres ao invés de indígenas.

Diante disso, incluo a categoria bugre para denominar os sujeitos da pesquisa que possuem marcadamente características fenotípicas indígenas. Sendo o termo bugre usado de forma ambivalente para denominar o descendente indígena.

Observo ainda, que retorno a realizar a pergunta fechada com a opção de classificação: negro, índio e branco. Dos 46 descendentes indígenas entrevistados, 83%

preferiram o uso do termo bugre ao invés de indígena, confirmando o diagnóstico realizado durante a pesquisa exploratória.

Januário (2004) em seus estudos sobre a diversidade cultural em três escolas municipais na região fronteira entre Cáceres-MT e Bolívia, onde se apresenta uma população de origem indígena (Chiquitanos, Guató, Mojo<sup>16</sup> e Bororo) e o grupo de colonos que ali adentraram, explica que no decorrer do tempo as populações indígenas atravessam variações históricas de mudança:

Seus remanescentes deixam de existir aos olhos da sociedade envolvente enquanto grupos indígenas. Emerge, a partir dessa situação de dominação e invisibilidade sócio-cultural, a categoria “bugre”, designação atribuída a descendentes de índios. (JANUÁRIO op. cit. p. 35)

Assevera ainda que

A denominação “bugre” vai silenciar a identidade indígena dos remanescentes de Chiquitano, Guató, e Bororo, que vivem na fronteira, forjando uma identidade genérica e estereotipada, negando as suas diferenças étnico-culturais.

Já nesta pesquisa, a categoria bugre apresenta-se de forma resignificada pelos sujeitos entrevistados, nada tendo a ver com as estereotípias construídas historicamente em relação ao conceito de bugre. Talvez se depara aqui uma construção identitária desses sujeitos, que ao meu ver, não negam sua origem indígena, mas marcam suas diferenças por não constituírem um grupo de indígenas aldeado, não miscigenado culturalmente e etnicamente.

Embora não se tenha avançado sobre a questão identitária dos descendentes indígenas é pertinente salientar que o fato de a maioria dos entrevistados ter optado em se denominar bugres ao invés de índio caracteriza um aspecto significativo para refletir sobre a possibilidade desses sujeitos estarem apontando para uma resignificação da categoria bugre, da mesma forma que vem ocorrendo, no decorrer dos anos, com o termo negro. Caracterizando, uma *contra-imagem* do “bugre” estereotipado negativamente construída a

---

<sup>16</sup> Segundo o autor os indígenas Chiquitanos, Guató e Mojo são originários da Bolívia e os Bororos em Mato Grosso.

partir das concepções racistas. Dessa maneira, tal aspecto pode caracterizar uma especificidade local sobre a identidade desse grupo racial.

Para Bhabba (1998) a transição entre espaço e tempo constitui uma fronteira no presente (indefinível por ser um movimento sem centralidade), momento que produz “figuras complexas de diferença e identidade”. É no encontro entre as culturas que se dá “os entres lugares”, nos quais se constroem novos signos identitários.

É na emergência dos interstícios – a sobreposição do deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [nationness], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre lugares”, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? (p. 63)

Ao que parece, na fronteira entre índios e brancos, o ser bugre nasce desse “entre lugar”, do encontro entre o índio e o branco. Na qual se dá a redefinição e negociação para um novo sujeito, construindo uma reescrita de si.

Sobre isso, Bhabba (op. cit. p. 20-21) irá asseverar que,

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizado não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingências e contraditoriedade que presidem sobre a vida dos que estão na “minoria”.

### ***O uso do termo mestiço***

A opção por utilizar o termo mestiço é para melhor explicitar a especificidade e diversidade de cor/raça presente entre os sujeitos da pesquisa. Em geral o termo mestiço é utilizado para designar a denominação dos que são frutos da mistura racial. Mas particularmente nesta pesquisa compreende-se como mestiços os sujeitos oriundos da mistura racial, do negro e o bugre, da qual tais características físicas evidenciam

marcadamente traços fenotípicos tanto do negro, quanto do bugre. Esses indivíduos diferenciam por apresentarem em seu conjunto fenótipo, cabelos e olhos com características indígenas e a cor da pele negra. A exemplo dos indivíduos que se classificaram durante a autoclassificação aberta, como “quase índio com preto”, “mistura de preto e bugre”, “meio moreno com bugre”, “um pouco negro e índio”.

Petruccelli (1998) esclarece que anteriormente se utilizava a palavra “cafuzo” para denominar os sujeitos da mistura racial negro e índio. Porém em 1982 conforme os registros de Cunha, o termo mestiço é utilizado igualmente para definir os indivíduos originários do cruzamento racial entre negro e índio. O autor ainda menciona que também no dicionário Aurélio do ano de 1960, mestiço é identificado para denominar filhos de negros com índios, ainda caracterizando o mestiço como de “cor negra ou quase negra, cabelo corrido e grosso”.

Na classificação geral, incluo o mestiço na categoria racial negra, por acreditar que a cor da pele é o fenótipo mais visível que os coloca como sujeitos passíveis de algum tipo de discriminação. Embora entenda ser necessário incluí-lo nas variáveis de cor utilizadas no nosso país em decorrência da mestiçagem, como forma de garantir a diversidade de cores que apresentam os sujeitos da pesquisa.

### **3.1.2 – A classificação racial realizada pela pesquisadora.**

O conjunto de alunos negros na pesquisa se dá pela agregação das categorias preto, pardo e mestiço. Embora politicamente prefiro somente do termo negro, mas reconhecendo ser a mestiçagem um fato, e que a partir dela a existência de tratamentos diferenciados em torno da cor, na qual, quanto maior aproximação do fenótipo branco, menor a discriminação e outras barreiras. Compreendo ser importante considerar a categoria de cor intermediária entre o branco e o negro, que são os pardos, juntamente com os mestiços, que são miscigenados entre o preto e os descendentes indígenas. Observando que os sujeitos de cor preta são mais passíveis de discriminação racial, que os das categorias de cor intermediárias, como o pardo e o mestiço.

Segundo Munanga (2004, p.134):

Pensada como uma categoria que serviria de base na construção da identidade nacional, a mestiçagem não conseguiu resolver os efeitos da hierarquização dos três grupos de origem e os conflitos de desigualdade raciais resultantes dessa hierquização. Na verdade, os mestiços entram nessa relação diferencial constituindo uma categoria intermediária, hierarquizada entre branco e negro/índio. Porém, eles não constituem uma categoria estanque pelo fato do preconceito racial brasileiro ser de cor e não de origem, como nos Estados Unidos e na antiga África do Sul.

Como se sabe, no Brasil, da mesma forma que há variáveis de cor, há variáveis de discriminação, dependendo da cor da pele dos que compõe o grupo negro, se pode ser mais ou menos discriminado. Este, um aspecto característico do tipo de preconceito existente no nosso país, que é o *preconceito de marca*<sup>17</sup>.

Por fim, busca-se também com essas definições de cor/raça, garantir as especificidades da autodeclaração expressas pelos indivíduos.

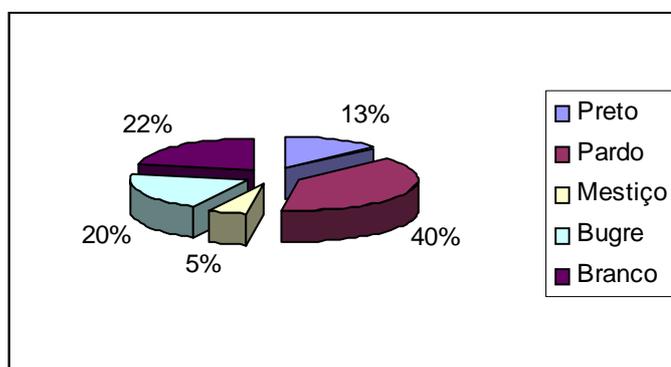
Para proceder à classificação racial dos sujeitos negros utilizei os critérios de Oliveira (1999 p.49) que recomenda atenção ao fenótipo como um todo. Nesse sentido a autora considera que a definição racial vai além da cor da pele. Assim para a definição dos sujeitos negros utilizei outras características fenotípicas como a forma do nariz, textura do cabelo, espessura dos lábios, etc.

No gráfico abaixo pode-se verificar, em porcentagem, a classificação racial dos alunos.

---

<sup>17</sup> Sobre o assunto ver Preconceito de Marca, ler Oracy Nogueira.

**Gráfico I – Percentual dos sujeitos da pesquisa em relação à cor/raça, conforme classificação da pesquisadora**



A partir da classificação feita pela pesquisadora os sujeitos ficaram divididos em 30 alunos pretos, 80 alunos pardos, 19 alunos mestiços, 45 alunos bugres, 49 alunos brancos. Totalizando 223 alunos, dos quais 107 são do sexo feminino e 116 do sexo masculino.

### **3.1.3 - A Auto-classificação dos Alunos na Pergunta Aberta**

Na pergunta aberta os respondentes, para se autotransclassificarem quanto a sua cor/raça, utilizaram algumas variações de cor: “moreno”, “moreno claro”, “moreno escuro”, “mulato”, “queimado de sol”, “marrom”, “pardo”, “bugre” “branco”, “preto”, “negro”, “quase índio com preto”, “mistura de preto e bugre”, “meio moreno com bugre”, “um pouco negro e índio”.

Segundo Munanga (2004, p.132-133), a utilização de variáveis de cor demonstra uma adesão da população brasileira ao ideal de branqueamento e ao mito da democracia racial. Referindo-se a uma pesquisa que levantou 136 cores que brasileiros utilizaram para se classificarem, o autor observa que isso evidencia uma fuga da realidade e da identidade do brasileiro. O uso de variáveis de cor, nesse sentido, constitui em

“simbolismo de fuga”, na qual o sujeito procura se aproximar do “modelo tido superior”, que é o branco.

Sodré (1999, p. 197), nos dirá que “no Brasil, as palavras mestiço, mulato ou até mesmo moreno operam uma identificação entre dimensões da biologia e da cultura a pretexto de se demonstrar a mestiçagem como singularidade civilizatória ( ao mesmo tempo sexual e cultural) do país”.

Talvez aqui, seja mais oportuno dizer que a variedade de termos utilizados na auto-identificação entre os alunos negros se por um lado sugere a existência de influência do mito da democracia racial sobre os sujeitos que procuraram utilizar as variáveis de cor. Também pode evidenciar, por parte desses sujeitos, uma consciência de que não são brancos, e ainda que, pode estar ocorrendo uma forma de ajustamento de identificação racial numa sociedade marcada pela mistura de raças.

Vejamos agora a tabela das categorias utilizadas pelos alunos na auto-identificação aberta, em que foi perguntado aos alunos qual a sua cor ou raça . Na tabela que segue pode-se ter uma melhor visualização:

**Tabela I – Autoclassificação dos alunos segundo a cor ou raça**

<b>COR/RAÇA</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>%</b>
<b>Moreno</b>	86	38,56%
<b>Marrrom</b>	02	0,89%
<b>Moreno claro</b>	04	1,79%
<b>Moreno escuro</b>	02	0,89%
<b>Pardo</b>	07	3,13%
<b>Mulato</b>	04	1,79%
<b>Mestiço*</b>	06	2,69%
<b>Queimado-de-sol</b>	01	0,44%
<b>Negro</b>	17	7,62%
<b>Preto</b>	17	7,62%
<b>Bugre</b>	06	2,69%
<b>Branco</b>	69	30,94%
<b>Não respondeu</b>	09	4,03%

Fonte: dados da pesquisa -

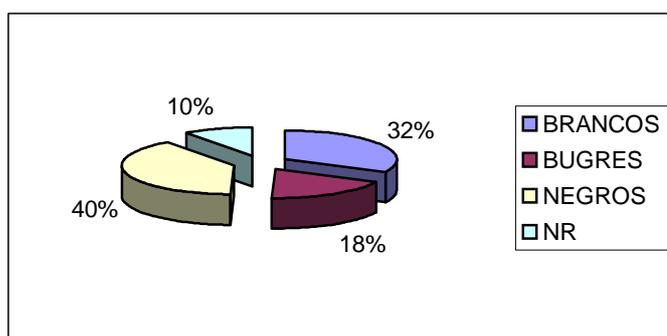
\* O termo mestiço para agregar as autoclassificações apresentadas como, “quase índio com preto”, “mistura de preto e bugre”, “meio moreno com bugre”, “um pouco negro e índio”.

### 3.1. 4 - A autoclassificação dos Alunos Através da Pergunta Fechada

Na autoclassificação dos alunos através da pergunta fechada, buscou-se evidenciar o comportamento dos sujeitos em relação à identificação racial segundo a opção (branca, bugre e negro). Nessa auto-identificação racial, a classificação dos alunos se totaliza em 88 negros, 41 bugres<sup>18</sup>, 72 brancos e 22 indivíduos que preferiram não responder (NR)<sup>19</sup>.

Esses dados podem ser verificados em porcentagem no gráfico a seguir:

Gráfico II – Percentual dos sujeitos da pesquisa segundo auto-identificação racial



Pelo que se coletou, em termos de respostas, ao comparar o gráfico 1 que trata da classificação feita pela pesquisadora, e o gráfico 2 que representa a autoclassificação dos alunos através da pergunta fechada, pode-se perceber que houve um acréscimo no gráfico 2, relativo a categoria racial branca que, de 22% subiu para 32% .

Já em relação à categoria negro que se soma às categorias preto, pardo e mestiço no gráfico 1, nota-se que esse grupo tem um decréscimo na autoclassificação fechada, de, 58% no gráfico 1, caiu para 40% no gráfico 2. Também na categoria bugre ocorreu um pequeno decréscimo de 2% no gráfico 2.

<sup>18</sup> Aos alunos que se identificaram como descendentes indígenas pergunto por quais dos termos: índios, bugres ou descendentes indígenas preferem ser denominados. 82% preferiram o termo bugre.

<sup>19</sup> Os alunos que não declaram sua cor tiveram manifestaram um prolongado silêncio. A esses ofereci a opção de não se manifestarem quanto a cor que foi prontamente acolhido.

Fazendo também uma análise da auto-identificação racial através da pergunta aberta, correspondente à tabela 1 da página 51, e o gráfico 2 referente à pergunta, fechada, pôde-se verificar que houve migração dos alunos que se identificaram como pardos e outras variáveis da tabela 1, distribuindo-se entre as categorias raciais branca, bugra e negra ou preferindo não se identificar.

### **3.1.5 – Reivindicando a morenidade**

Na classificação racial, já abordada anteriormente, ocasionou de uma parte dos sujeitos da pesquisa, preferirem identificar-se pela cor morena. Foi possível observar, durante a realização da entrevista, que os sujeitos com características negras, principalmente miscigenadas, foram os que mais se identificaram como tal.

Nascimento (1998 p. 12-13) sintetiza a relação do mito da democracia racial observando a reivindicação da morenidade pelos brasileiros:

Uma das idéias que constituem o próprio cerne da “democracia racial” é de que um dia seremos todos “morenos”, ou seja, pessoas de pele azeitonada, cabelos lisos, traços ditos “finos” e ideologicamente vinculadas a alguma variante da cultura ocidental – ainda que possam ostentar traços secundários provenientes das culturas africanas ou indígenas.

Sobre a cor morena na classificação dos alunos, busco em Seyferth (1995), sua reflexão sobre o pensamento brasileiro a respeito da mestiçagem na classificação racial. A autora discute a cor morena, a partir do relato de época, sobre a existência de distinções feitas pelos brasileiros, entre os vários grupos étnico-negros trazidos para o Brasil. Dos quais os negros que tinham traços caucasóides (nariz, boca...feições “finas”...semelhantes às do branco), eram alvo de elogios e atribuídos como os mais avançados. Nesse caso, esse tipo de negro era eleito o modelo ideal de preto, considerando sua feição caucasóide. Para a autora, tal situação não se tratava de um critério puramente estético, mas de uma estética branca, atrelada ao ideário de civilização.

Diante disso, Seyfert ( 1995 p.189) faz a seguinte observação:

A estética da morenidade, tão associada à cultura brasileira, só na aparência vai contra os cânones do branqueamento: faz elogio da mestiçagem onde o tom de pele um pouco mais escuro, de preferência

associado à tropicalidade do clima, é bonito, desde que os antepassados negros sejam de origem tolerável – preferencialmente... altos e sem feições caracteristicamente negróides. No plano estético, traços negróides desqualificam seus portadores.

Cabe aqui salientar, que no município de Cáceres, o termo *moreno* é de uso corrente para designar tanto negros retintos, como os miscigenados, evidenciando o uso eclético do termo, e um certo desconforto na utilização do termo negro. Confirma-se esse aspecto classificatório, quando, majoritariamente, na pergunta aberta os alunos recorreram à cor morena, para se classificarem. Houve um uso eclético da cor morena. Tanto no segmento de alunos negros, quanto no dos não-negros. Inclusive, dois alunos brancos reivindicaram a *morenice* para denominar a sua cor. Os alunos negros e bugres concentraram-se em classificações como: “morena” e “morena clara” para denominar a própria cor.

Parece que a escolha, tanto dos negros como dos bugres, por uma cor intermediária teve significado valorativo tanto estético como social. Essas condutas devem ser consideradas para além da decantada mistura das raças existente no Brasil, mas sim, como um subterfúgio que os sujeitos utilizam como forma de se proteger da discriminação e estigma que carrega o ser negro e o ser bugre numa sociedade racista.

Se considerarmos que a ideologia do branqueamento consistiu em uma política adotada no nosso país, em que se buscava eliminar o segmento negro da sociedade, buscando construir uma identidade nacional calcada no eurocentrismo. Os comportamentos dos entrevistados ao reivindicarem para si a cor morena, parece denotar uma fuga da identidade racial negra e indígena (bugra), um reflexo da ação ideológica do branqueamento.

Contudo, como já referido anteriormente não se pode afirmar categoricamente que tal questão se aplica como um todo aos sujeitos da pesquisa. Numa sociedade que valoriza o branco, moral, intelectual e fisicamente, onde a mestiçagem foi incentivada e valorizada, na busca de branquear a população brasileira, o branqueamento passou a ser buscado pelos negros e seus descendentes como forma de fugir da discriminação racial. (Munanga 2004).

A reivindicação da cor morena, no caso desta pesquisa, pode representar a flexibilização da classificação racial no Brasil, na qual as pessoas que possuem algum tipo de miscigenação ficam de forma intermediária entre o branco e o negro. Ao que parece, não se pode no entanto, assegurar, ao menos no campo desta pesquisa, que esses indivíduos estão negando sua origem africana. Como lembra Schwarcz (2001 p.66), “ no país, ‘se joga com a cor’, de maneira a utilizá-la como instrumento em diferentes situações sociais e mesmo políticas”.

Evidenciados os processos em relação à cor/raça dos sujeitos da pesquisa, busca-se agora travar um diálogo com a teoria de Norbert Elias e John Scotson que, dentre outros suportes, auxiliam na análise dos dados da pesquisa de campo.

Busquei na observação participante (na sala de aula e recreio) verificar as formas de relacionamento entre alunos negros e não-negros, procurando identificar situações de discriminação racial. Nesse aspecto pelo período de quatro meses e meio, fiz-me presente na sala-de-aula e, durante o recreio, circulava entre os alunos, com o intuito de observá-los. Vez ou outra aproximava-me de grupos de alunos brincando, entabulando conversas, assim que necessário ou possível. Durante o recreio procurava aproximar-me dos alunos integrantes da pesquisa.

As anotações de campo eram analisadas, momento em que, constantemente retornava às leituras já realizadas, procurando entender os acontecimentos observados.

Pesquisas em torno do cotidiano escolar têm revelado importantes aspectos das relações entre os alunos, permitindo maior reflexão e conhecimento sobre a convivência dos sujeitos. De uma forma micro o espaço escolar acaba por representar as relações que são estabelecidas na sociedade.

A escola nos transmite a idéia de encontros, trocas e integração. De fato, nesse espaço, ocorrem encontros entre diferentes culturas, olhares e leituras do mundo, marcado pela diversidade social, cultural e racial que possibilita às pessoas exercitar a convivência com o outro.

Aliás, o convívio entre as pessoas é condição essencial para nossa existência. É na presença simultânea com o outro, na inter-relação entre os indivíduos que nos construímos socialmente, pois é a partir do outro que simbolizamos a nossa auto-imagem (ELIAS, 1994 p. 26).

O cotidiano escolar, por sua vez, retrata um dos espaços de convivência entre as pessoas, possibilitando a socialização e integração de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Desse modo, podemos dizer que o cotidiano escolar não se constitui em algo estático, mas em movimento que oportuniza aos indivíduos se construírem mutuamente. Esse espaço, também, pode reproduzir as formas de relações presentes na sociedade, dentre elas as raciais.

Nesse sentido, o cotidiano escolar é um espaço privilegiado para se estudar e refletir as relações raciais. Como lembra Candau (2003 p.24),

A instituição escolar representa um micro universo social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por muitas vezes, reproduz padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo as formas de relacionar com o *outro*, na escola, refletem as práticas sociais mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar.

O estudo do cotidiano escolar nesta pesquisa, corresponde a compreender a convivência entre os alunos negros e não negros. Assim, particularmente ganham importância na observação dos alunos, os comportamentos, os gestos, as expressões verbais e não verbais, as formas de tratamento, divisão de atenção e amizade.

O universo das relações raciais no Brasil é marcado por preconceitos e discriminação que indicam um desequilíbrio de poder. Nesse aspecto, como suporte para análise dessas relações, a teoria de Norbert Elias e John Scotson (2000) torna-se instrumento importante para a análise do comportamento dos indivíduos no contexto social. Analisaram as relações sociais numa determinada comunidade, identificando a existência de uma divisão social entre dois grupos de moradores, a qual foi caracterizada como relação de *estabelecidos e outsiders*.

Os estabelecidos formavam o grupo de indivíduos que moravam desde longa data na cidade, diferentemente dos outsiders que eram os novos moradores que chegavam para se estabelecer na comunidade. O grupo de estabelecidos se intitulava com valores superiores, estigmatizando os outsiders como inferiores, de menor valor humano. Como forma de controle social, utilizavam fofocas desprestigiando os outsiders, excluindo-os dos espaços sociais mais privilegiados.

Elias e Scotson, ao identificarem nessa comunidade aspectos sobre as configurações de poder nas relações sociais, consideram possível relacioná-la a figuras de âmbito universal, mesmo que, com limitações, ela pode ser utilizada para análise de situações correlatas mais complexas.

Os mesmos autores observam que o diferencial de poder construído entre o grupo dominante e dominado se caracteriza pela auto-imagem construída de um determinado grupo, em advogar para si características superiores, em detrimento do outro. Para Elias e John (op.cit., p.19), essa situação pode ser verificada em vários quadros sociais, “como os senhores feudais em relação aos vilões, os “brancos” em relação aos “negros”, os gentios em relação aos judeus, os protestantes em relação aos católicos e vice-versa, os homens em relação às mulheres (antigamente)...”

Desse modo o pensamento desses autores sobre as relações de poder entre grupo de *estabelecidos* e *outsiders*, será utilizado nesta pesquisa como suporte teórico para a análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros na escola.

Para Heller (1992 p. 17) todos nós, sem exceção, vivemos a cotidianidade. Por outro lado “não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente”.

A autora enfatiza que, nesse cotidiano, nos apresentamos por inteiro com todos os aspectos da nossa individualidade e personalidade. Assim, exercitamos os nossos “sentidos, capacidades intelectuais, habilidades, sentimentos, paixões, idéias e ideologias”. A vida cotidiana tem seu conteúdo heterogêneo que é inerente ao cotidiano de todos, como os aspectos organizacionais do trabalho, da vida particular e do lazer. Contudo, o cotidiano tem uma organização hierárquica:

a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais (HELLER, 1992 p. 18).

Segundo essa autora (1992), o indivíduo ao nascer já se insere na cotidianidade. Aprende na vida grupal a manipular o uso da etiqueta social importante para a vida cotidiana. Na aprendizagem da manipulação das coisas mais triviais, como segurar e utilizar o copo, usar o garfo e a faca, demonstra que “a assimilação da manipulação das coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais” (p.19).

Assim, é no cotidiano das relações nos grupos como família, escola e outros que se dá o processo de amadurecimento do indivíduo para a sua vida adulta na cotidianidade. “E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma *mediação* entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores” (HELLER op.cit. p. 19).

Com isso, o complexo das relações na sala-de-aula e recreio será compreendido como elemento do cotidiano dos sujeitos da pesquisa, que estabelecem relacionamentos mediados pelas tramas sociais, culturais, econômicas, gênero e raciais presentes na sociedade.

### **3.2 - As Múltiplas Faces do Racismo no Cotidiano Escolar**

Apresento, a partir deste momento, os aspectos do cotidiano das relações entre alunos, nesta pesquisa, relatando inicialmente começo o cotidiano dos alunos no recreio.

Quando nos deparamos com cenas de alunos dando as mãos, correndo alegremente durante o recreio, cenas de algazarra, risos, gritos de satisfação, variadas formas de contato de uns com outros, dificilmente, num primeiro olhar dessa realidade, percebemos a existência de tensões raciais.

Foi com essas cenas de alegria e harmonia dos alunos que tive o primeiro encontro com os sujeitos da pesquisa. Aparentemente, poder-se-ia dizer não existir

qualquer tipo de comportamento entre eles que denotasse preconceito ou discriminação racial.

Porém, um olhar mais analítico sobre esse cotidiano sinaliza a existência de algum tipo de tensão. Durante a observação dos alunos no recreio, pude verificar situações que evidenciam o desrespeito e preconceito racial de alunos em relação aos seus colegas negros. A partir de então, o momento festivo e integrador do recreio percebido num primeiro olhar é quebrado na percepção das desigualdades nas interações, que marcam a dualidade da inclusão e exclusão entre alunos.

A seguir serão relatadas cinco cenas que apontam como é que se dá a relação entre alunos brancos e negros durante o recreio que evidenciam a existência de discriminação na escola. Vamos às cenas:

### ***Cena 1:***

Esta cena diz respeito à queixa de uma aluna negra, para a coordenadora, sobre um fato ocorrido durante o recreio, em que seus colegas a insultaram. A mesma contou que fora seguida por quatro de seus colegas, que gritavam em coro: *Assolam! Assolam!*<sup>20</sup> Ela, para se ver livre dos colegas, entrou no banheiro. Os meninos, não podendo entrar, seguraram a porta não permitindo que ela saísse. A aluna explicou que, depois que deixaram a porta, fato esse que demorou alguns minutos, se dirigiu à coordenadora para fazer reclamação do ocorrido.

A coordenadora solicitou a presença dos alunos envolvidos para conversar sobre o ocorrido. Observei que a coordenadora ficou uns quinze minutos repreendendo-os por aquela atitude. Em sua fala, asseverava sobre a importância do respeito para com o outro, que o ato dos alunos era errado. Os meninos começaram a trocar acusações entre si, tentando se isentar do ato cometido. Em dado momento, a coordenadora perguntou a um dos alunos se gostaria que fizessem o mesmo com ele. O menino se manteve calado. O caso foi relatado no livro da escola. Os alunos deram ciência no registro, sob a responsabilidade de que se fato semelhante tornasse a acontecer, seus pais seriam chamados.

---

<sup>20</sup> A palavra “Assolam” se refere a marca de uma palha de aço. Esse tipo de zombaria estava relacionado ao cabelo da menina, comparado pelos colegas à palha de aço.

<sup>20</sup> Penteados modelados com várias divisões com o cabelo preso com fitas ou grampos.

### ***Cena 2:***

No período do recreio, uma menina negra caminhava sozinha pelo pátio. Dois meninos brancos a acompanhavam, procurando não se fazerem notar. Faziam gestos às costas da menina, quase lhe tocando as nádegas. Apontavam para seus cabelos e riam de forma debochada. Os cabelos da menina estavam divididos em várias “pitucas”,<sup>21</sup> amarradas com laços coloridos. A menina parecia não notar ou fingia não notar os meninos. Os alunos, quando se viram observados por mim, automaticamente pararam com a ação. Tomaram outra direção, rindo do ocorrido.

Observei que essa mesma menina, na sala de aula, constantemente, era abordada por dois de seus colegas (não os mesmos do recreio), de forma desrespeitosa. Quando a menina passava por eles, observavam-na de cima abaixo. Trocavam olhares, confirmando seus preconceitos, riam de forma debochada do penteado da menina. Um desses meninos colocava o pé na passagem para a menina tropeçar. A aluna, por sua vez, sempre revidava, indo até eles e lhes desferindo cascudos.

Numa outra situação, durante o recreio, a mesma aluna também era apelidada por um dos colegas de sala de porco espinho. Tal apelido, claramente, demonstrava uma forma de chamar atenção sobre os seus cabelos, divididos com várias “pitucas”. A menina revida com violência, pegando o menino pelo colarinho, desferindo tapas e cascudos.

### ***Cena 3:***

Dois meninos negros, e um menino branco, este, no centro. Encontravam-se encostados na parede. Todos aparentavam ter entre sete e oito anos. Os meninos negros gesticulavam a todo momento. Um deles, com o dedo em riste, exigia satisfação sobre algo. Ameaçavam o menino branco, dando-lhe chutes na perna e apertando-lhe os braços. Não pude ouvir o que diziam para o menino branco, tampouco, ouvi as explicações do menino branco, pois se chegasse mais próximo, fatalmente disfarçariam a briga. Mas a discussão parecia ser um ajuste de conta. Pois em dado momento um dos meninos negros, levantou o tom de voz, dizendo: “*Fala aí o que você falou naquela hora...Fala!*” Passados alguns

---

Modelo de penteado, na qual divide o cabelo amarrando-o com fitas coloridas.

poucos minutos, os dois meninos, permitiram que o menino branco se retirasse. Imediatamente o garoto saiu correndo, dizendo: “*Vai tomar no...preto, filha da p...*”

Os meninos negros saíram correndo na tentativa de segurá-lo novamente, porém o menino entra na sala dos professores, saindo somente após o sinal que finalizou o recreio.

Cabe observar, a partir dessas cenas, que a aparente relação harmoniosa entre alunos está comprometida. Existe um limite para a interação entre alunos negros e não negros. A qualquer momento, seja em situações de tensão ou não, a relação de “cordialidade” se rompe. Então a cor ou outros atributos físicos dos colegas são utilizados como recurso para ofensas raciais que, na realidade, não se dirigem a um indivíduo, marca na individualidade o sentimento racista em relação a um grupo.

Deve-se ainda observar que, mesmo com essas cenas de conflitos, o recreio não deixa de explicitar uma aparente integração, exprimindo a dualidade das interações raciais. É observável alguns dos alunos anteriormente envolvidos em desavenças, participando do coletivo das brincadeiras durante o recreio, como pega-pega, polícia e ladrão e outras.

Aqui, gostaria de mencionar Oracy Nogueira (1985), acerca da sua explicação sobre o tipo de preconceito racial que ocorre no Brasil. Esse preconceito não acontece de forma conjunta à segregação ou a uma forma estruturada de discriminação racial, como ocorre nos Estados Unidos. Assim, alguém que é preconceituoso pode manter relações afetivas com membros do grupo por ele considerado racialmente inferior.

Especificamente, em relação à cena três, considerando alguns aspectos da situação, possivelmente consiste em uma reivindicação dos alunos negros por uma retratação do aluno branco por conta de uma ofensa racial ocorrida dentro da sala-de-aula.

Nas cenas um e dois, ainda se pôde observar que há um cerco contra os alunos negros, que consiste em mostrar a sua condição como de inferioridade. Conjuntamente, as cenas aqui descritas também permitem observar que as manifestações de discriminação não constituem fenômenos individualizados. Estão relacionados a uma carga racista e estigmatizante que foi construída a respeito da população negra.

No entender de Elias e Scotson (op cit.) a estigmatização no contexto social atrela-se a questões individuais, sendo caracterizada pelo apreço ou não das pessoas em relação a outras e que é classificada como preconceito. No entanto, para o autor, isso,

... equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que se perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. Na atualidade, é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-lo entre si (ELIAS e SCOTSON, 2000 p. 23).

Essa atitude de individualizar para discriminar, evidencia um dos aspectos das práticas discriminatórias na escola, como se pode verificar nos dois fatos observados que seguem, nos quais uma aluna negra e um aluno bugre são alvos de discriminação, se caracterizam pela forma utilizada para discriminar, onde o preconceituoso individualiza a pessoa, colocando em evidência o seu fenótipo socialmente desvalorizado, para que se torne alvo de depreciação racial.

### ***O aluno negro***

Neste caso, o aluno coloca em evidência o cabelo da sua colega negra, para de forma dissimulada, discriminá-la:

Dois alunos (um menino e uma menina) estavam conversando. O menino ao mesmo tempo apontava o lápis. Conversavam sobre a merenda da escola. Assim que terminou de apontar o lápis, começou a mexer insistentemente no cabelo de sua colega de cor preta, falando de forma debochada:

*“Seu cabelo é ”massa”<sup>22</sup>(arrastando as palavras) ...maravilhoso!”*

A menina reclamava, sentada em seu lugar:

*Professora, aí, o K!*

*Professora, fala com o K!*

A professora se encontrava sentada à sua mesa, atendendo vários alunos. Não ouvia a reclamação da aluna. Após alguns minutos o menino cansou de importunar sua colega e voltou a copiar a matéria do quadro.

---

<sup>22</sup> *Massa* é uma gíria, utilizada principalmente entre os jovens. A palavra em geral expressa: “muito bom, ótimo, bonito...”. Mas também pode ter o efeito contrário dependendo da entonação da voz.

## *O aluno bugre*

O ocorrido se dá na sala de aula. Era 19 de abril, data em que se comemora o “Dia do índio”:

A professora iniciou as atividades, escrevendo na lousa a data do dia. Voltou-se para os alunos e os lembrou:

*“Hoje é um dia importante, é o dia do Índio!”*

A professora volta a escrever na lousa as atividades de sua disciplina.

Um aluno branco olha para o seu colega bugre, que se encontrava na fila paralela, apontou-o com um sorriso debochado e disse:

*“Hoje é o dia de Pedro<sup>23</sup>! Hei, hoje é seu dia cara!”*

O aluno se vira para o colega sentado atrás, chamando atenção para o fato:

*“Olha, (aponta o colega.) hoje é o dia dele”.*

Seu colega, nada disse, continuou copiando o conteúdo escrito na lousa pela professora. Da mesma forma permaneceram os demais alunos que se encontravam próximos. Nitidamente fingiam não ouvir. O aluno apontou novamente seu colega e disse:

*“Hoje é seu dia né?”*

O aluno bugre, por sua vez, continuou copiando do quadro, sem dirigir o olhar para o seu interlocutor. Demonstrava nervosismo. Repetidamente, olha para o quadro e o caderno, denotando dificuldade para escrever e visível constrangimento.

O aluno desistiu de fazer seus comentários sobre o aluno bugre e retomou a sua atividade.

Nesse episódio, a insistência do aluno em apontar o seu colega como índio, reflete uma atitude preconceituosa, a qual consiste em trazer presente todos os elementos estigmatizantes construídos acerca do índio.

Goffman (op. cit. p. 12), quando discute estigma observa que,

As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. Então quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever sua categoria e os seus atributos,

---

<sup>23</sup> Nome fictício.

a sua “identidade social” (...) baseado nessas concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso.

Por outro lado, pode-se interpretar o preconceito contra indígena a partir de Nogueira, que ao analisar o preconceito no Brasil, em relação ao negro, adverte que o mesmo não tem centralidade nas origens genéticas.

“os brasileiros não justificam o preconceito ou discriminação contra negros ‘a base de uma inferioridade genética inata. Referem-se ao que julgam ser uma privação cultural – a herança africana – e à carga da experiência escravista para justificar o valor social que dão aos negros” (NOGUEIRA op.cit. 40).

Assim, essa interpretação é possível ser aplicada na análise do preconceito étnico contra indígenas, em que o preconceito se baseia no acionamento das representações sociais que o indivíduo possui sobre o descendente indígena. No caso, o descendente indígena como portador de uma herança cultural “inferior”.

### **3.2.1 – A naturalização da Discriminação Racial**

Candau (2003 p. 27) entende que a difusão da discriminação na escola orienta-se, tendo como base “os vieses racistas e discriminatórios existentes na sociedade”. Da mesma forma, o preconceito racial carrega a noção de diferenças de classe e raça, advinda da construção histórica de uma sociedade escravocrata em que, principalmente negros e índios foram escravizados.

A partir de alguns aspectos da observação pode-se dizer que, geralmente as manifestações de discriminação racial apresentam-se nos discursos, gestos, nas risadas, na indiferença de colegas a determinados alunos, no isolamento de algumas crianças negras, tanto na sala de aula como no recreio.

Elias e Scotson (2000) em sua pesquisa observaram que o uso da fofoca era utilizado como controle social dos estabelecidos sobre os outsiders. Já nesta pesquisa pode-se dizer que o controle social se dá através, principalmente, da indiferença e dos

estereótipos que acabam por produzir isolamento de alunos negros e finalmente, naturalizando as práticas racistas.

Os estereótipos funcionam nas relações definidas ou não, eticamente, como uma camisa-de-força, um aparato para o controle social de certos indivíduos. (BROOKSHAW 1983),

Vale assinalar que são de difícil visibilidade, dada a naturalização das atitudes discriminatórias surgidas na escola. Mas não são invisíveis, elas estão presentes em insinuações, em olhares debochados, na forma de distribuição de atenção e amizade, nas brincadeiras violentas, no isolamento de alunos na sala de aula. Neste último aspecto, observei que alguns alunos negros sentam-se no fundo da sala. Em sua maioria, pouco conversam com os colegas e vice-versa.

Assim, o isolamento de uma menina negra me chamou atenção: ela se sentava no fundo da sala, permanecia calada do início ao fim da aula. Não conversava com os colegas e nem os colegas com ela. Tinha um comportamento retraído. Na hora da chamada raramente respondia. Limitava-se a levantar o lápis assinalando sua presença. Quando se via percebida, procurava se afastar do foco. Numa das observações procurei sentar-me próximo a ela. Tentando estabelecer diálogo, perguntei-lhe se gostava da escola. Manteve-se calada, meneou a cabeça afirmativamente, demonstrando desinteresse pela conversa.

No recreio, ela demorava a sair. Quando o fazia, ia até uma outra sala, onde estudava sua irmã menor, que também estava sozinha. Saíam para o recreio juntas, não participavam das brincadeiras com os demais alunos, da mesma forma que nenhum colega se aproximava. Vez ou outra, uma outra menina, também negra, se juntava a elas durante o recreio. Esta situação se estendeu por todo o período da pesquisa.

Nesse caso, não há fala, não há gestos, só um silêncio que denuncia uma situação de discriminação. Certamente, essa aluna passa por um processo de internalização do estigma de ser negra. É como se a aluna vivenciasse um ostracismo a ela imposto, como bem, assinala Elias e Scotson (2000), quando se referem à internalização dos estereótipos pelos outsiders, imputados pelo grupo estabelecido.

Para esses autores os processos discriminatórios e de estigmatização aos quais os indivíduos são submetidos fazem com que se “sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores”. (p. 20)

Segundo Nogueira (1985b.), o negro colonizado vivenciava um conflito em decorrência da sua não aceitação na sociedade branca. Embora a referência do autor aborde a situação do negro no período da colonização, observa-se que as tensões vividas pelo negro na sociedade moderna, também, originam-se da hegemonia cultural branca, o qual não reconhece o negro. Para esse autor:

O negro que, vivendo no mundo dos brancos, é induzido, ainda que com relutância, a interiorizar os valores culturais destes, inclusive sua preferência etnocêntrica pelas características físicas caucasóides do negro que subjugado pelo branco, introjeta sua imagem e vê a si mesmo do ponto de vista dele. É o drama do negro colonizado, escravizado, destribalizado, despojado de sua cultura e imerso na cultura do branco. (Nogueira op. cit.p. 16)

Neste outro caso, exemplifica os aspectos triviais das relações entre negros e não negros, em que se pode acontecer a discriminação.

Um aluno branco nega emprestar borracha para a colega negra. Na insistência da colega, guarda a borracha. Mas quando um outro colega branco pede emprestada a borracha, é prontamente atendido. Para a colega negra só empresta após a reclamação da aluna para a professora, que intervém a favor da aluna:

*Empresta a borracha pra ela, por que você não quer  
emprestar?*

Neste fato, embora o aluno não expresse verbalmente, o não empréstimo da borracha, ocorre em decorrência da cor de sua colega. Pode-se caracterizar tal atitude como uma explícita discriminação racial.

Diante disso, é oportuno aqui retomar Munanga (1998), quanto a sua conceituação de discriminação racial, ao asseverar que o preconceito racial antecede a discriminação, esta se dá pela não aceitação da igualdade de tratamento que o outro tenha

de receber. Por isso não pode ser confundida com o simples fato de evitar pessoas por considerá-las antipáticas.

Essas ocorrências nos mostram que nos aspectos mais triviais dos relacionamentos entre negros e não-negros a discriminação acontece de forma naturalizada. Caracterizam-se pelos seus aspectos furtivos, difíceis de serem manipulados, pois desarmam e desestabilizam a vítima, dificultando que os alunos negros elaborem sua defesa de forma eficiente contra a sedimentação da idéia de inferioridade manifestada pelo aluno branco.

### **3.2.3 - Animalização e Coisificação do Negro**

Em sua pesquisa, sobre o autoconceito do aluno na sala de aula, Oliveira (1994), deparou com situações de preconceito e discriminação racial nas relações estabelecidas entre alunos. Observou que as motivações das discriminações baseavam-se nos traços físicos negros bastante ressaltados. A autora salienta que, nesses casos, a discriminação se apresentava sob diferentes formas e contextos. Havia situações em que alunos não queriam se sentar ou realizar atividades com as crianças negras. Sobre essas crianças recaiam comentários, piadas e chacotas envolvendo os traços físicos da raça negra.

Para Epstein, “os estereótipos servem para reforçar nossa concepção dos outros, mas, por sua própria natureza, eles também implicam numa definição de nós mesmos” (EPSTEIN, apud SEYFERTH, 1995 p.184).

Essa dinâmica pode ser observada no uso dos atributos físicos dos alunos, principalmente negros, por seus colegas para ofender, humilhar e inferiorizar. Os fenótipos dos alunos são comparados, na maioria das vezes, às características de animais.

Nesses casos, o fenótipo negro é referido de forma estereotipada, coisificada e animalizada, como foi possível observar:

*Fica quieto, nariz de porco.* (Dirigido a um menino preto)

*Eu não falei com você, beijo de égua.* (Dirigido a um menino pardo)

*Nariz de fornalha*<sup>24</sup>. (Dirigido a uma menina preta)

*Cabelo de bombril*<sup>25</sup>. (Dirigido a uma menina parda)

Tal situação, em que se utiliza estereótipos negativos, representa as idéias racistas em relação ao negro, no contexto das relações entre negro e branco na escola. Em que confere a busca da desqualificação desse grupo racial.

Seyferth (1995 p.184) observa que estereótipos estão relacionados a convicções simplificadas e contraditórias preconcebidas em relação aos indivíduos ou grupos. A autora, interpretando Preiswerk & Perrot, analisa que o estereótipo parte de uma “*cognição seletiva* que implica em escolha limitada de características (físicas, mentais e de comportamento) e omissões – que qualificam ou desqualificam grupos e indivíduos”.

A mesma autora ainda entende que é no uso de estereótipo, principalmente de natureza moral, que se faz a classificação racial hierárquica. Nesse ato, presume-se qualidades e vícios da raça “inferiorizada”, de forma que o discurso racista ultrapassa os ditames dos aspectos físicos da raça e opera na relação estrita desse fenótipo com comportamentos que desqualifiquem o indivíduo socialmente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os estereótipos dirigidos aos alunos negros passam a relacionar implicitamente à idéia de inferioridade da raça negra. Como pode ser verificado na exposição a seguir.

O fato se passou quando um menino negro fez comentários debochados para sua colega, dizendo que ela era namorada de um menino da sala. Muito irritada a menina começou a proferir xingamentos contra seu colega. Finalizou dizendo:

*“Pára seu preto!”*

*“Saci-Pêrere!...seu, João Ninguém!”*

O menino continuou os comentários debochados, falando alto para abafar a fala da menina que proferia insultos.

---

<sup>24</sup> Refere-se a um tipo de forno a lenha feito de barro, com entrada larga.

<sup>25</sup> Bombril refere-se à marca de uma palha de aço.

A professora estagiária que se encontrava na sala permanece indiferente frente à situação sem esboçar nenhum comentário sobre o fato.

Nas relações permeadas por conceitos hierárquicos de raça, a cor, os cabelos, lábios e nariz, são transformados em símbolos desfavoráveis da diferença racial. A percepção da diferença do outro, constitui em elementos para ofensas principalmente nas situações de conflitos. Nos casos de manifestação de discriminação racial mencionados são perceptíveis ofensas/insulto<sup>26</sup> de cunho racial, na qual os alunos negros são os alvos de enunciados negativos e desfavoráveis.

Para Flynn (1977 p. 55 apud Guimarães 2002 p. 172):

Os negros, por exemplo, estão sujeitos a insultos diretos ou indiretos, que visam confirmar a definição cultural de sua inferioridade ‘inata’ e, talvez mais significativamente, procuram lembrá-los continuamente de tal inferioridade, fazendo-os assimilar o significado de baixa estima social que lhes é devotada.

Dessa forma, as expressões mencionadas aos alunos negros, como “Saci-Perêre – Seu João Ninguém!”, “Pára, seu Preto!”, se referem a insultos raciais imbricados à idéia de inferioridade dos alunos que acabam externando a aversão que se tem pelo outro, através de insultos raciais.

Guimarães (20002 p. 173) se refere ao insulto racial como instrumento de humilhação eficaz para demarcar a diferença do “insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, sujeira e da animalidade”.

Conforme observa Elias (op. cit. 24):

afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos “superiores” nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social [...] o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo”.

---

<sup>26</sup> Insulto racial É entendido como “um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo” Flynn (1977:3 apud GUIMARAES 2002:171).

Assim, analisando as interações entre as crianças, o sucesso ao imprimir no outro um caráter de inferioridade garante a manutenção do domínio e o diferencial de poder dos alunos brancos nas relações de poder estabelecidas na escola. O aluno branco nesse contexto se encontra numa posição de “estabelecido”, advindo da construção social positiva sobre a raça branca. Como lembra Elias (2000), na construção da auto-imagem de um grupo tido como melhor, se constrói o poder deste sobre o outro. É nessa forma de exceler, que se assegura ao grupo estabelecido as vantagens na relação de poder, construindo uma excepcionalidade de valores.

### **3.2.4 - A Cor Negra como Signatário de Feiúra**

No quadro de situações discriminatórias, o que se pode perceber é que a cor negra se torna um signo de feiúra, que marca as idéias preconceituosas que conduzem à regularidade das manifestações de discriminação e racismo no cotidiano das relações.

A fala desta aluna, por exemplo, está implicitamente relacionando a raça negra à feiúra:

Um aluno preto, diante da interrogação da professora por ter faltado na semana anterior, começou a explicar que estava doente e explicou detalhadamente os sintomas de sua doença. Após isso, a professora se volta para fazer anotações no diário. Uma colega (bugra), sentada no fundo da sala disse:

*“Ele estava doente de feiúra.”* (risos)

O menino se voltou para trás rindo desconcertado, falou a sua colega:

*“Fique quieta menina!”*.

Nesse ínterim, a professora já se encontrava escrevendo na lousa. Não manifestou nenhuma reação que denotasse ter percebido a ocorrência do fato.

É recorrente no imaginário brasileiro a associação do negro à feiúra que foi largamente reproduzida na literatura brasileira. Como lembra Broohshaw (1983) o uso da cor preta como signatário de feiúra e maldade, contrariamente à cor branca, aludem às

sagradas escrituras. Assim foi transportado para a literatura interpretativa do negro, como um indivíduo malevolente e feio.

O fato de a aluna se referir ao colega como feio, implicitamente está se dizendo da hierarquia de um padrão de beleza, no qual o negro não se inclui. O visível constrangimento do aluno revela também a consciência do funcionamento dessa idéia.

Souza (1983 p. 29) em análise de sujeitos negros em conflito com a sua estética racial, faz a seguinte observação:

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte o feio nesta nossa sociedade classista onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros.

Na maioria das vezes, os comportamentos preconceituosos e atitudes discriminatórias se apresentam nas relações entre os alunos de maneira naturalizada. Podemos perceber que as manifestações de discriminação afloram em momentos casuais, próprios do cotidiano. O exemplo está num momento da brincadeira, uma conversa informal, um olhar, etc. O preconceito nessas situações ganha forma nas expressões faciais negativas e de desdém do olhar sobre o outro.

### **3.2.5 – Culpando a vítima**

É importante observar que algumas práticas discriminatórias são acompanhadas de “justificativas” que buscam culpar a vítima pela agressão sofrida. Nessas situações o agressor busca justificativas nas desavenças, na possível animosidade que possa existir entre ele e o aluno negro para proferir ofensas raciais. Essas manifestações discriminatórias quase sempre se apresentam encobertas por expressões do tipo:

*“Foi você quem provocou...”*

*“Você que começou”.*

A fala que segue como exemplo, corresponde à justificativa de um menino branco, por ter apelidado o colega negro de tiçãozinho, em decorrência do gracejo que o

aluno negro fazia sobre inabilidade do colega no futebol. Diante da contestação do colega negro, que ameaça chutá-lo, explica:

*“Foi você quem provocou...”*

O aluno negro expressa contrariedade e desgosto com o colega, dando-lhe as costas e encerrando a discussão.

Nesta outra expressão:

*“Ele me bateu, aí eu xinguei”.*

Essa justificativa se deu, após a reclamação de um aluno negro a sua professora, devido ao fato de uma menina xingá-lo de *“porco preto”*. Esse fato se desencadeia após o aluno ter passado pela sua colega e lhe tocado a cabeça com o lápis. O menino foi até a professora, que se encontrava corrigindo os cadernos dos alunos, e reclamou que sua colega o chamara de *“porco”*. A professora somente solicitou que parassem de brigar e fizessem a tarefa.

Observa-se ainda que o aluno, ao fazer a denúncia para a professora da ofensa sofrida, omite o termo *“preto”*, da expressão *“porco preto”*. O fato dessa omissão pode denotar uma descrença do aluno na professora, em relação a uma atitude dela, frente à ofensa racial recebida. Ou é uma forma de não chamar atenção novamente para sua cor/cor, na tentativa de se resguardar diante dos colegas, sua situação de vítima de discriminação racial.

Nesses outros exemplos, percebe-se que, embora as expressões não foram verbalmente concluídas, as falas entrecortadas sinalizam e ameaçam uma referência negativa sobre a cor/raça do outro, na qual o agressor recorre a situações de atritos ocorridas entre ele e a vítima para justificar a discriminação:

*“Ele me xingou... depois não quer que eu o chame de...”*  
(Dando indícios claros de uma ofensa racial.).

*“Ah, é assim, né? Seu...seu ne...”* (Indícios de que faria referência à cor do aluno de forma pejorativa).

Como se pode perceber, a gravidade da discriminação se perde em alegações que procuram justificar o ato ofensivo. Ou seja, o agredido passa a ser culpado pela manifestação de discriminação racial que o outro profere. Nesse sentido construi-se uma forma de permissão social para poder discriminar.

O aluno negro acaba se tornando refém da sua própria cor, considerando que a cor/raça do mesmo pode ser usada pelo outro como mediador de seu comportamento, que irá limitar as suas atitudes nas interações sociais. Pois frente a qualquer atitude sua considerada incômoda, a sua cor/raça será reivindicada de forma negativa pelo outro, como tentativa de forçá-lo a “reconhecer” sua submissão.

O que marca essas manifestações de discriminação é um sentimento estético de “normalidade”, por parte dos alunos brancos. Esses passam a perceber o outro de forma contrária, como portadores de “anormalidade”. Construída essa estigmatização dos alunos negros, o estigma passa a autorizar o tratamento desrespeitoso, as galhofas a ridicularização, por fim, a discriminação de indivíduos que pertencem a esse grupo racial.

### **3.3 – Uma análise das atitudes dos alunos na aplicação do censo racial na escola**

Talvez o episódio que segue, nos indica um aspecto importante sobre o processo de construção da identidade racial de negros e não-negros no contexto escolar. O olhar de alguns alunos sobre “si” e sobre os “outros”, nos revela as implicações dos estigmas de ser branco e negro e índio no Brasil

Numa das observações de rotina em sala de aula, exatamente no dia 19 de abril de dois mil e cinco, pude presenciar a coleta de dados em relação à cor/raça dos alunos para o Censo Escolar do MEC. Importantes elementos se deram, demonstrando os comportamentos dos sujeitos frente à classificação racial.

O fato ocorre na sala de aula correspondente aos alunos da 6<sup>a</sup> série:

A secretária da escola adentra a sala de aula, informando sobre a exigência do MEC, para que as escolas registrem a cor dos alunos. Diante disso pede para que os alunos autodenominassem a cor que possuíam, numa lista de presença improvisada para tal fim. Os alunos deveriam procurar os seus nomes e, conforme orientação de preenchimento.

Deveriam colocar na frente do nome os números correspondentes à cor escolhida. Sendo que o número 1(um) estava destinado para os que se classificassem da cor preta, 2 (dois) para a cor parda, 3 (três) para brancos, 4 (quatro) para amarelo, 5 (cinco) para indígenas e 6 (seis) para os que não desejassem declarar a cor. Após a explicação faz o seguinte comentário aos alunos. *Verifiquem qual número corresponde à cor de vocês: “Por exemplo, eu, não tenho como dizer que sou branca . Vou ter que colocar preta”*.

A partir da saída da secretária, generalizam-se conversas paralelas em torno da questão. Os alunos apresentam dúvidas sobre as opções de cor, indagando sobre o porquê de não ter a cor morena como opção. Indagam sobre o que é a cor parda, para qual algumas respostas se ouvem na sala: *“é morena bem escura”, “é gente de duas cores”*. A pergunta chega até a professora, que tenta explicar que *“parda é quem não é totalmente branco”*. Quando informada sobre a opção de cor preta, espanta-se, dizendo que *“preto é racismo”*, que estaria relacionado à cor de objeto, animal... Completa mencionando o caso do jogador de futebol que sofreu racismo por causa da palavra. A professora me pede informação e eu rapidamente, tentando não expor meu juízo de valor, explico as intenções do uso das categorias de cor ali solicitada.

Após isso, o formulário é passado de carteira em carteira, para que os alunos localizem seus nomes e escolham a opção de cor, conforme orientação anterior da secretária.

Pude perceber através desse episódio, dúvidas e multiplicidade de comportamentos, principalmente a de postura envergonhada ou de dúvidas dos alunos negros e bugres, em se classificarem. Uns se esforçavam para não se classificarem como pretos, pardos e indígenas. Os comentários vão sendo feitos entre os alunos, de forma que demonstravam suas inquietações:

*“Quem é branco aqui?...é só a Eva<sup>27</sup>...”* (aponta uma colega, branca)

*“Eu não quero pardo, coloca moreno aí”*.

*“Ah!!, você é branca?!. - claro que não!!”*.

---

<sup>27</sup> Nome fictício.

*“Quem é índio na sala?”.*

No local onde parava o formulário, aglomerava um pequeno grupo de alunos, o comportamento de todos que tinham de se classificar era de incômodo. Num determinado momento, uma aluna que era líder da sala pega o papel e vai às carteiras solicitando que os alunos se classificassem. Ao chegar na carteira de um menino pardo, e perguntar a cor do mesmo, diante do silêncio e constrangimento do menino, a aluna colocou a cor preta.

Um dos seus colegas, branco, veio em defesa do menino, exigindo que fosse trocado:

*“Ele não é preto, pode tirar. Ele não é preto”.*

O aluno expressava como se fosse uma ofensa atribuir a cor preta para seu colega. Tenta a todo custo branquear o seu colega negro, por conta dos laços afetivos estabelecidos com o mesmo. Esse episódio nos leva a refletir sobre um aspecto interessante das relações raciais, o de que o sentimento pode branquear. Daí a pessoa que nós gostamos não nos parecerá tão negra, se existir estigmas negativos em relação aos negros, isso não caberá particularmente aos negros com quem tivermos envolvimento afetivos, seja de amizade ou qualquer outra relação amorosa.

Numa outra situação, uma aluna negra é solicitada pela aluna (a líder), a se classificar. Antes, porém, a colega da menina que senta atrás, levanta-se e grita em tom jocoso: *“Preta!!”*. – Apontava sua colega, de forma debochada e acusadora, repetindo:

*“É preta!! É preta!”* - (risos) *“É preta! É preta!!”*.

Inicialmente gostaria de retomar a fala da secretária retratada nesse episódio, quando buscando de explicar o procedimento para os alunos se coloca como exemplo, fazendo a seguinte sentença:

*“[...] Por exemplo, eu, não tenho como dizer que sou branca . Vou ter que colocar preta”.*

Parece que nesse contexto, a secretária alertou os que tinham o mesmo tom da sua pele ou mais escuro, a assumirem a sua cor. Para garantir dessa forma que seu grupo

racial, constasse no censo, ou ainda um esforço da secretária em incentivar a identificação racial dos alunos negros.

Evidencia-se com essa situação, que a diversidade racial tem que ser lembrada e reivindicada, num espaço onde vigora a idéia de homogeneidade. O fato de ainda, que ser branco expressa valor e qualidade naturalmente melhores que a de ser negro, dispensando assim qualquer nomeação ou inferências em relação à cor branca, no sentido de incentivá-lo a se identificar como tal. Pois sua presença nos espaços social é dada como natural. Essa naturalidade é tal, que dificilmente se a secretária fosse branca, diria aos alunos: “Eu não tenho como dizer que sou preta. Vou ter que dizer que branca!”.

Complementando pode-se dizer que existe uma autonomia, uma situação confortável em ser branco, conforme observa McIntoshi:

Posso dizer palavrão, [comprar e] vestir roupa usada, ou não responder cartas em que ninguém atribua estas escolhas à imoralidade, pobreza ou analfabetismo da minha raça. [...] Posso praticar uma boa ação, em uma situação de risco, sem ter que me tornar um exemplo para minha raça. [...] Nunca sou chamada a falar por todos do meu grupo racial. (MCINTOSHI 1989 apud PIZA, 2002 p. 71-72).

Em relação aos procedimentos dos alunos durante o censo, confirma-se a existência de um conflito entre alunos, em que a cor/raça é manipulada nas relações com teor valorativo, sugerindo que conforme a cor ou raça, se tem maior ou menor valor no grupo. É ainda importante salientar que pelo comportamento dos alunos é possível evidenciar duas outras questões. Uma está relacionada à inexistência de discussão na escola e na família sobre as questões raciais, isso é sinalizado nos comportamentos inseguros e desinformação no tratamento dos aspectos raciais constitutivos da sociedade em que vivem. Tal fato causa nesses sujeitos, além de desinformação sobre si próprio, atitudes de desvalorização e desrespeito com os que lhes são diferentes.

Tal situação acaba por gerar em negros e não-negros uma dificuldade e deturpação na construção da identidade racial. Considerando que a identidade racial é

um sentimento de identidade coletiva ou grupal baseado em uma percepção de estar compartilhando uma herança racial comum com um grupo racial particular...é um sistema de crenças que se desenvolve em reação a diferenciais percebidos no pertencimento a grupos raciais. (HELMS 1990, apud BENTO, 2002, p. 155)

Complementarmente, a segunda situação reflete que, mesmo não havendo uma discussão sobre o tema, os alunos possuem concepção sobre cor/raça e a manipulam como instrumento no estabelecimento das relações raciais. Por trás do silenciamento em relação à cor, nos esforços para não evidenciar as origens negras ou indígena, e principalmente na forma debochada para se referir à cor do outro, evidenciam um reconhecimento por parte dos alunos, quanto à funcionalidade da cor como possibilidade de vantagens ou desvantagens nas suas relações. No quais os que possuem fenótipo branco, evidentemente são menos passíveis de discriminação. Intitularia aí, no grupo, as vantagens da cor.

Resumidamente, deve-se observar que os dados discutidos neste capítulo, sobre as relações entre negros e não-negros são marcados por situações explícitas de discriminação racial.

Os alunos alvos de discriminação racial, frente às situações de racismo, reagem de formas variadas. Há os que não conseguem se defender, silenciando frente às situações de discriminação sofrida. Mas também há os que fazem denúncias, reclamações, contestam, revidam, numa clara forma de luta contra o racismo.

Tais aspectos evidenciam as tensões existentes no cotidiano das relações entre os alunos negros, brancos e bugres.

Norbert Elias e Jonhn Scotson, em seus estudos, observaram que

muitas questões diferentes podem expor às claras as tensões e conflitos entre estabelecidos e outsiders. No fundo, porém, todas são lutas para modificar o equilíbrio do poder; como tal, podem ir desde os cabos-de-guerra silenciosos que ocultam sob a cooperação rotineira entre dois grupos, num contexto de desigualdades instituídas, até as lutas francas pela mudança do quadro institucional que encarna esses diferenciais de poder e as desigualdades que lhes são concomitantes” (ELIAS e SCOTSON, p.37).

Os momentos divergentes entre os alunos negros e brancos, nos quais as ações de alguns alunos são carregadas de simbolismo e insinuações racistas, denotam situações nas quais atitudes discriminatórias acontecem de forma naturalizada, contudo, explícita.

Por outro lado, as situações de discriminações não representam, na prática,

um conflito racial separatista. Após as ofensas raciais, em maior ou menor espaço de tempo, negros e não-negros comportam-se muitas vezes, como se as ocorrências não fossem graves.

Assim, a relação racial entre os alunos negros e não-negros, neste estudo, é caracterizada pela ambigüidade. Na maioria das vezes as interações se dão de forma respeitosa entre si, ao menos sob o aspecto racial, participam das mesmas brincadeiras, estabelecem conversações. Contudo, essa relação amigável não é estável. A qualquer momento, cedo ou tarde, com ou sem conflito declarado, alguém pode expressar um comportamento, uma atitude que leva à discriminação racial.

Esse quadro parece sinalizar para a existência de um círculo de perpetuação do racismo. Se por um lado essa situação mostra a ambigüidade das relações raciais que alterna tratamentos cordiais e ofensas raciais, a sensação da não gravidade dos atos pelos alunos sinaliza para a continuidade e naturalidade das práticas de discriminação na escola.

O quadro das relações entre alunos mostra as multiplicidades dos comportamentos preconceituosos e as formas de discriminação que se apresentam na convivência entre alunos negros e não-negros. Os tratamentos intolerantes como agressões verbais e não-verbais, a desmoralização em decorrência da cor/raça e o desrespeito às diferenças entre os alunos evidenciam uma forma sistemática de comportamentos racistas. Da mesma forma evidenciam relações de poder desigual entre brancos, negros e bugres.

Parece que as atitudes discriminatórias dos alunos sejam efeitos da visão racista sobre o negro, retransmitido no seio familiar, que são atualizados pelos alunos na escola. A escola por sua vez, colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o seu silenciamento sobre as questões raciais e as situações de discriminação que marcam as relações raciais no contexto escolar. Nesse sentido, é na escola que os alunos exercitam os sentimentos racistas, reelaboram o racismo e reafirmam o sentimento de superioridade pelo fato de serem brancos.

Para Fanon (1983), o sentimento de superioridade pelo branco, mostra que o mesmo é escravo de sua brancura. A esse sentimento o autor denomina de “narcisismo”, que para o branco é a motivação de “obter a sua condição de homem”.

Bento (2002, p.30) citando Freud diz que o mesmo caracteriza “o narcisismo, como elemento que trabalha para a preservação do indivíduo e que gera

aversões ao que é estranho, diferente. É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o “normal”, o “universal”.

O sentimento de superioridade presente nas situações de discriminação observado durante a pesquisa, também pode ser analisado através da *branquitude*. Piza (2002) em sua pesquisa sobre o sentido de ser branco, faz uma abordagem sobre a questão, definindo o conceito de branquitude conforme Frankenberg que compreende a

branquitude a partir do significado de ser branco, num universo racializado: um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo; uma posição de poder não nomeada, vivenciada em uma geografia social de raça como um lugar confortável e do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não atribui a si mesmo ( p.71).

Bento (op.cit.) ao abordar o racismo, o faz a partir da branquitude. Segundo a mesma, alguns aspectos da branquitude tiveram sua base no medo do branco em relação ao grande contingente negro, que levou brancos a nutrir uma projeção dos mesmos sobre negro, tendo na política do branqueamento uma estratégia, e em uma outra base estariam *os pactos narcísicos entre brancos*, que consistem em silenciar sobre a herança simbólica positiva da escravidão negra para os brancos.

No entender da autora o racismo pode ser provocado por interesses em assegurar privilégios do branco. Assim,

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (p.30).

Foram tratados até aqui os aspectos das relações raciais coletados na observação participante feita pela pesquisadora. Resta saber, agora, como esses alunos percebem a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar? Os mesmos alunos têm consciência das manifestações de discriminação racial nas suas relações com o outro? Como interpretam esses conflitos? É o que se pretende abordar no próximo capítulo.

## Capítulo IV

*“Um dia ele chamou a menina de carvão...Foi na frente de todo mundo”!*  
(aluna da 5ª série)

### **Percepção dos alunos sobre suas próprias relações raciais**

Neste capítulo o principal objetivo é explicitar a percepção dos alunos sobre as tensões raciais entre seus pares. Nesse contexto, as falas dos entrevistados passam a ser elementos importantes para apreender as formas interpretativas dos alunos sobre os conflitos na escola.

Quando interpelados sobre a existência de situações de preconceito e discriminação entre eles, embora tivesse ocorrido divergência de opinião, os alunos apresentaram falas consensuais, no que refere à confirmação de existência de discriminação racial contra negros. Ainda, três dos seis grupos também sinalizaram a existência de discriminação contra alunos bugres.

Durante a aplicação da entrevista os grupos de entrevistados compostos por alunos da 3ª e 4ª série, pouco falaram sobre a existência de conflitos raciais, preferiam falar sobre as brigas e xingamentos que acontecem na sala de aula ou sobre episódios considerados engraçados. Quando arguídos se percebiam situações de preconceito, inicialmente, a maioria negava. Mas no decorrer da entrevista um ou outro declarava perceber situações de discriminação racial entre alunos, o que levava mais alunos a fazer referências a discriminações vivenciadas ou observadas por eles.

Já os alunos pertencentes às turmas de 5ª a 7ª séries, ficaram mais à vontade para falar sobre suas relações na escola. Embora houvesse alunos (brancos, negros e bugres) que se mantiveram calados nos grupos, a maioria mostrou-se interessada em expor suas percepções sobre a existência de situações de preconceito racial entre alunos.

No geral, as opiniões dos grupos pouco divergiram em relação a percepção da discriminação racial entre alunos. Manifestavam relatando situações de discriminação alguns alunos negros falavam da sua própria experiência com a discriminação. Alunos

brancos também disseram ter presenciado na escola episódios de comportamentos racistas, por parte do seu segmento racial.

Tem-se discutido que a percepção dos conflitos raciais no Brasil está em meio à pretensa existência de uma “harmonia racial”. Munanga (1996) observa que em alguns países, inclusive no Brasil, costuma-se praticar a discriminação racial, sem que exista de fato uma institucionalização. No caso dos brasileiros, se interrogados sobre a existência de discriminação racial, fatalmente infligiriam tal fato a outrem. Em relação a isso, o autor faz uma importante observação sobre o comportamento racista brasileiro:

A tendência geral mesmo do brasileiro esclarecido é negar a discriminação. A própria pesquisa da *Folha*<sup>28</sup>, apesar de revelar uma nova tomada de consciência, deixa claro que, segundo a maioria dos entrevistados, o discriminador é sempre o outro, e nunca eu – eu que tenho amigos, freqüente os negros, que tenho mulher ou marido negro, que freqüente o candomblé ou umbanda. (MUNANGA, 1996:214)

Mais recentemente, Oliveira e Barreto (2003), em sua pesquisa sobre a *Percepção do racismo no Rio de Janeiro*, confirmam o fato de os brasileiros negarem ter preconceito racial, mas por outro lado afirmarem a existência de racismo na sociedade. Isso leva os autores a mencionar que o reconhecimento por parte dos brasileiros de que o racismo é algo presente na sociedade levanta novos elementos para as questões teóricas sobre as atitudes raciais:

O fato de que os brasileiros neguem que sejam “racistas”, e que mesmo os negros neguem que tenham sofrido discriminação racial, não é algo que pode ser considerado novo. A maior novidade é o reconhecimento público de que o racismo é um problema presente na sociedade brasileira [...] Nas definições que estão sendo polarizadas o racismo tem sido entendido como sinônimo de preconceito e discriminação, e não mais como sinônimo de segregação. Estamos diante, portanto da percepção do “racismo de atitude”, mas restaria analisar até que ponto há percepção do “racismo de sistema (ou racismo institucional)”.

Nessa direção, as falas que seguem evidenciam as percepções dos alunos sobre as tensões raciais entre seus pares. Elas chamam atenção para a não operacionalidade do

---

<sup>28</sup> Refere-se a uma pesquisa da Datafolha, publicada em 1995, sob o título *Racismo Cordial*, foram realizadas entrevistas com várias pessoas, que quando interrogadas se tinham praticado algum tipo de discriminação contra negros, a maioria negava. Mas quando interrogados se conheciam alguém que tinha essa prática, assinalavam positivamente.

mito da democracia racial, no que confere a sua eficácia na não percepção dos conflitos entre negros e brancos:

*Eu já percebi [...]. Eu estudei com uma menina, Aline a branquinha, aquela...(se volta para sua colega para confirmar). Ela ficava... Só brincava com as meninas brancas. A gente ia brincar com ela, ela falava que não que porque já tinha amiga. Que tinha muito amiga que não podia brincar com a gente. Tem menino também que fica assim...que é branco, que fica discriminando os assim morenos, essas cores assim... (mestiça, aluna da 3ª série, – escola A)*

*“Um dia ele chamou a menina de carvão... Ele apelida ela de carvão! (Aluna, parda da 5ª série escola B)*

*Na semana retrasada professora...têm uma pessoa, que eu não vou citar o nome. Não é ninguém da nossa sala,, não tem aquela novela Chica da Silva? – Ela (uma aluna da escola) chegou em mim e falou assim: Ah, sua Chica da Silva! Aí eu disse por que eu era Chica da Silva?! Você é branca demais...olha a sua cor. (aluna, preta, 7ª série – escola B)*

Em todos os grupos focais foram mencionados episódios de conflitos raciais pelos alunos, o que permite dizer que os mesmos possuem consciência da existência de preconceito e discriminação racial entre eles. No entanto, (salvo as exceções) a percepção dessas questões parece não ser interpretada como um problema grave, tidas principalmente como “brincadeiras” e até divisão de classe social, como poderá ser verificado em outros aspectos tratados no capítulo.

Aqui, a discriminação racial é perceptível no contexto das interações em comunidade, evidenciando que os alunos percebem a discriminação tanto no contexto

escolar como nas outras realidades, fazendo inclusive, apontamentos sobre as desigualdades raciais para além da escola. Como pode ser verificado nos trechos abaixo:

*Meu vizinho ele é racista [...]. Tem um guri lá, chamado Vini, ele é bem moreninho. Ai ele (o vizinho) tem duas filhas uma chamada Deni e outra Dani. Daí Dani é a menor, a caçula e fica lá, brincando com ele (o menino negro) na frente. Ele (o vizinho) manda ela pra dentro, não misturar com as pessoas lá do bairro. Só porque ele (Vini) usa calção né?...Essas coisas assim... Ele já fala que é malandro, não quer que a filha se mete com malandro. E é assim...(aluna, parda, 6ª série – escola B)*

*“E pode ver professora até na novela existe racismo, muitas vezes coloca o negro para fazer papel de empregado” (aluna, branca 7ª série – escola B)*

*“Também não é só na novela. Igual ali no JUBA<sup>29</sup>. Você vê gente de alta classe... A gente entra lá tem que ter segurança atrás da gente...Por exemplo, entra uma pessoa negra lá, tem que ir segurança pra vê se não vai roubar. E não a pessoa de alta classe, eles nem ligam não ta nem aí. Eu não sei por que isso...”(aluna, preta, 7ª série – escola B)*

*“É assim óh: Aquelas (as operadoras de caixa) que ficam lá pra atender, elas dificilmente são morenas. Você vê moreninho... negro, só carregando caixa, carregando caminhão. Dificil você vê uma negra, assim, fazendo alguma coisa... Hoje em dia já é mais fácil você vê, mas antigamente, era difícil” (aluna, preta, 7ª série – escola B).*

A percepção da discriminação racial pelos alunos evidenciada no conjunto das declarações levam a concluir que o mito da democracia racial não vigora no contexto

---

<sup>29</sup> A sigla JUBA fere-se ao nome de um dos maiores supermercados da cidade.

da relação entre os alunos, no que se refere à negação da discriminação racial. No entanto, as práticas de discriminação persistem e não ocorrem de forma sutil. Evidenciando que a consciência de relações marcadas pelo preconceito racial, não inibe a manifestação de práticas racistas.

#### **4.1– A interpretação dos conflitos raciais: É de classe? Ou de raça?**

É um fato que a discussão sobre a desigualdade racial no Brasil se polariza entre a questão de classe ou de raça. A idéia de uma sociedade de relações raciais harmoniosas, sem linhas de cor, é originária do mito da “democracia racial”. Com isso, o discurso de que as problemáticas enfrentadas pelo segmento negro, tanto no campo individual como coletivo, passa a ser defendidas por muitos, como sendo uma problemática de classe e não racial.

No entender de Schwarcz (1998 p. 179), não é dada visibilidade à questão racial no Brasil. Há uma conformação, uma naturalização das desigualdades, como se as mesmas “fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma “boa consciência” que nega o preconceito ou reconhece como mais brando”.

Em relação a isso, foram diagnosticadas nas entrevistas algumas falas dos entrevistados que revelaram existir entre os alunos uma tendência a perceberem os conflitos raciais como problemas de classe. Nesse sentido, a percepção da discriminação racial nas relações acaba sendo enviesada ou cercada de dúvidas:

*“Nunca fui assim escolhido por nenhum grupo. E eu sei, eu sei fazer tarefa. Mas uns grupo ai. Uns grupinho né? Eu sei, eu sei fazer tarefa. [...] A professora fala ah! Rui ta aqui isolado quem vai querer ele no grupo? Tem gente que fala ah, não... não precisa, aqui já tem , ta tudo certo”. (Aluno negro, 5ª série A)*

Diante da exposição de seu colega, uma aluna faz o seguinte comentário:

(...) *“Mas eu não sei se é porque ele é pobre, porque ele é negro ou porque ele bagunça, assim... Eu não vejo nenhum colega com ele. Porque tem vergonha dele por ele ser pobre”*.(Aluna branca, 5ª série – escola A)

Essa situação demonstra uma percepção incerta sobre a discriminação em que o discriminado fica confuso em avaliar se fora vítima de discriminação racial, e colegas ponderam se a causa de sua exclusão se dera em função de raça ou classe.

Goffman (1982, p.15) salienta que as nossas pré-concepções estruturam o que imaginamos do outro, que diante de uma pessoa com um estigma a definimos como parcialmente humana. Segundo o autor, uma forma de camuflar a nossa percepção do estigmatizado é utilizar subterfúgios apontando outras diferenças, “construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes a nossa animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”.

Num outro grupo focal, os entrevistados recorrem à classe, para exemplificar a divisão entre os alunos. Esse exemplo se dá durante a entrevista, um aluno, em meio à fala de outro, insinua que havia divisão entre eles na sala-de-aula em decorrência da cor/raça. No entanto quando pergunto sobre a referida divisão, faz a seguinte explicação:

*“É assim todo mundo junto... como a diferença entre pobre e rico. Esses riquinhos só querem ficar com quem é rico”*.

Complementando a informação de seus colegas, um aluno diz:

*“O pobre fica na dele”*.

Depara-se novamente neste trecho da pesquisa, com o mito da democracia, agora diferente da abordagem realizada anteriormente. Neste caso, evidencia-se o funcionamento do mito, considerando a reivindicação das diferenças de classe social como uma forma interpretativa para os conflitos raciais, evidencia uma característica do racismo,

que dificulta o entendimento da dinâmica da discriminação racial, sobretudo o reconhecimento das tensões raciais estabelecidas no cotidiano escolar.

A visão estreita de que as questões raciais estão atreladas meramente a uma divisão de classe, constitui um aspecto que dissimula o conflito racial e impossibilita uma problematização da relação pobreza e raça.

O preconceito e a discriminação racial estão relacionados ao racismo que versa sobre uma ideologia baseada na crença de superioridade da raça branca. Particularmente, no Brasil, o racismo em alguns aspectos se apresenta de forma sutil, ou naturalizada. Envoltos nos efeitos do mito da democracia racial, as posturas das pessoas frente às questões raciais tendem a negar a existência de conflitos raciais e analisar qualquer divisão ou tratar as desigualdades raciais no campo das relações de classe.

Bento (2002) observa que um dos primeiros sintomas da branquitude é não relacionar as desigualdades raciais à discriminação, o que isenta o branco de qualquer avaliação sobre “o privilégio simbólico da brancura” (p.27).

Sobre a dualidade classe e raça na interpretação das questões raciais no Brasil, Pereira (1996:78) faz a seguinte observação:

É claro que a situação racial no país, por expressar dentro de um sistema de classes, está, por assim dizer contaminada por muito daquilo que define classe social. Nem poderia ser diferente. Porém, não se pode confundir as duas instâncias e nem ignorar o peso da variável raça nas relações sociais...

A utilização do discurso sobre divisão de classe como base explicativa para as desigualdades raciais nas relações sociais, tem influência do mito da democracia racial, que acaba por dissimular as atitudes discriminatórias na sociedade.

Para D'Adesky (2001) numa sociedade em que a idéia de cordialidade é arraigada, que o mito da democracia racial persiste como um ideal, “a ausência de conflitos é uma norma de comportamento”. Embora isso não signifique ausência de reconhecimento de preconceito racial, trata da rejeição da sociedade ao racismo explícito, como algo que contraria o sentimento nacional.

Assim, o racismo não se torna algo discutível, se abordado, é normalmente estigmatizado por idealizações, que têm como defesa a unidade do povo, da libertação escrava sem derramamento de sangue e da cordialidade do brasileiro.

Segundo o mesmo autor, há uma necessidade de observar essas idealizações no sentido de oportunizar o enriquecimento analítico para então compreender as formas de representações que manipulam e camuflam o racismo. Mesmo porque se deve considerar que:

Essas idealizações, que são uma aspiração futura, não somente confundem o espírito crítico, focalizando a harmonia racial como tema real, concreto e presente, mas também instituem, no nível do cotidiano, um racismo não-declarado que não há de ser institucionalizado como *apartheid*, nem tampouco parecer intencional (D'ADESKY 2001, p. 175).

#### **4.2– Cor /raça e Amizade na Escola**

Pôde-se analisar nas relações raciais entre alunos que algumas atitudes tendem a fazer uma certa seleção de amizade. Neste trecho, por exemplo, a fala do aluno explica como são estabelecidos os grupos de amizade na escola, onde o fator cor tem implicações para completa aceitação do negro nos grupos de amizade:

*“Mas... tem uns amigos assim... tem amigo, por exemplo. Ele é o moreno (aponta o colega negro sentado ao lado) ...só porque ele é moreno não quer ficar perto dele. Mas eu acho assim que todos nós somos irmãos. Nós não precisava ficar vendo a cor, nem se for amarelo, verde, branco (risos do grupo), qualquer cor...o que importa é a amizade”.* (Aluna branca, 6<sup>a</sup> série – escola B)

Como se pode ver, a fala da aluna aponta para a existência de uma predisposição de alguns alunos brancos em dar, inicialmente, preferências a amizade com colegas do mesmo segmento de cor. A entrevistada mostra ter percepção da discriminação, e faz observância que tal situação não deveria acontecer.

Neste trecho, se apresenta uma divergência em relação à influência do preconceito racial na seleção das amizades, entre os entrevistados. No desenrolar da entrevista, evidencia-se que existe uma certa seletividade de amizade, onde o fator cor/raça tem importância no estabelecimento de amizade entre negros e brancos:

*Pesquisadora: Como são as relações de amizades na escola?  
Todos conversam entre si?*

*Aluna 1 : Não... Às vezes. Tem grupo... Tipo assim, fica um grupo contra o outro, tipo rebelião um não gosta daquele grupo porque é chato sem graça... tal... tal.*

*Aluna 2: Um acha defeito no outro...*

*P: Que defeito?*

*Aluna 2: Não! Defeito não. Tipo assim: um é preto, outro é branco... Tem gente que é racista né? Porque um é preto outro é branco.*

*Aluna 1: Mas isso não é nosso problema.*

*Aluna 2: Mas, por exemplo, se por um caso. Eu sou morena. Ela não gosta de mim isso é racismo.*

*Aluna 1: Mas eu não disse que não gosto.*

*Aluna 2: Eu sei... Mas é um exemplo.*

*P:Mas aqui na escola acontece isso?*

*Aluna 1: Acontece. Mas não no nosso caso.*

*Aluna 2: Acontece... Tem umas meninas branquinhas assim... que não gostam de gente morena. Tem nojo de gente morena.*

Da mesma forma, se pode verificar essa seletividade, dentre outros aspectos, com relação aos atributos raciais das pessoas, que são levados em conta para sua aceitação ou não nos momentos de lazer:

Pergunto aos alunos como se dá a participação nas brincadeiras durante o recreio.

Aluno 1: *Tem vez assim... Que eles (demais alunos) ficam brincando assim... e não quer deixar outras pessoas também brincar, né?*

**Pergunto: Mas por que? O que justifica não deixar brincar?**

Aluno 2: *Porque ele é feio...*

**Pergunto: Mas o que é feio para vocês? O que vocês acham que eles intitulam como feio?**

Aluna 3: *A cor... o cabelo, olho, tudinho... a cara, modo de andar, até modo de falar.*

O trecho dessa entrevista evidencia que o grupo tem consciência da existência de manifestações racistas nas relações entre alunos. Suas falas sinalizam a ocorrência de discriminação, na qual as características físicas são apontadas como as principais marcas passíveis de estigma, que podem influenciar no estabelecimento de relações, como a amizade.

Pode-se dizer que os alunos percebem situações de discriminação racial nas interações entre seus pares, sendo que a inclusão do negro nos grupos de amigos é mais difícil. Nenhum dos entrevistados revelou existir qualquer manifestação verbal de não aceitação do outro por causa da cor/raça. No entanto, o processo de exclusão acontece de uma forma que discriminador e discriminado têm consciência do processo seletivo em função dos atributos raciais. Que, embora não verbalizados todos percebem que a não aceitação do outro está relacionada à cor ou a outros traços fenotípicos do negro.

Evidencia-se assim, alguns comportamentos discriminatórios relacionados às escolhas de amizades e seleção de colegas, particularmente nos aspectos das interações, como no momento das brincadeiras durante o recreio. As evidências das falas dos sujeitos entrevistados não deixam dúvidas em relação a isso. Da mesma forma se evidencia que as atitudes preconceituosas e discriminatórias em relação à cor/raça, não se constituem numa prática inflexível, que impeça contatos entre alunos negros e não negros.

### 4.3 – Os “Apelidos”, as “Sátiras”: Brincadeira ou Discriminação Racial?

Interpretadas normalmente como brincadeira, as manifestações depreciativas em relação ao negro estão presentes nas relações entre alunos através de apelidos, satirização que, muitas vezes, passam a ser instrumentos utilizados na propagação do racismo.

*“... Eles também usa um tipo assim de discriminar. De ver assim um negro no escuro. Aí vem vindo o negro. Aí fala assim: “Eu não te vi no escuro”. Começa a avacalha o outro. Eu já vi falar muito isso... Assim: “Chegou a escuridão!”. “Escureceu tudo!”. (aluna , branca, 6ª série escola A)*

Neste outro caso, o apelido racial também é interpretado como “brincadeira”, que visa ironizar e depreciar a partir da cor os alunos negros:

*“[...]Tinha uma menina que se chamava Cléo. Ela era bem moreninha mesmo. Os meninos chamava ela de bolo-queimado... fuscão preto... Ela ficava triste né? Chamar ela desse apelido assim é discriminação. Eles só queriam saber de dar risada mas não olhava o sentimento dela como ficava”.(Aluna, branca da 6ª série – escola A)*

Nas falas das entrevistadas, destaca-se a consciência da existência de preconceito entre alunos, veiculada nas verbalizações negativas em relação aos colegas negros. No entanto, percebeu-se que essas atitudes são interpretadas como “brincadeiras”, pois indistintamente, durante a entrevista, todos achavam erradas tais atitudes, porém, engraçado, embora de mau gosto, divertidas.

Por outro lado, alguns alunos, durante a entrevista, referiram-se a tais fatos como incorretos. Expressaram que tais atitudes seriam “brincadeiras de mau gosto”.Uma crítica aceita por todos do grupo. Todavia, quando durante a entrevista se mencionava fatos

ocorridos, envolvendo apelidos ou alguma sátira envolvendo o negro, os alunos mal conseguiam disfarçar o riso.

Para Freud (1985, p. 11), um dito nos parece engraçado quando atribuímos significados a ele. Para o autor, “o processo psicológico que o dito chistoso provoca em nós e no qual repousa o sentimento da comicidade consiste sempre no imediato passo dos atos de emprestar um senso, ter por verdadeiro ou conceder uma conseqüência, a consciência...” Freud , compreende o “chiste” como ato de fazer comédia, na qual o comediante se posiciona acima do individuo alvo da comédia, procurando distinguir-se do mesmo.

O fato é que por trás da tida “brincadeira”, do “apelido” enfocando as características raciais dos alunos, nada têm de brincadeira. São formas de estigmatização do negro, de veicular preconceito. Onde o interlocutor se exime do ato, sob a justificativa da “brincadeira”.

Dessa forma, pode-se compreender as piadas e apelidos de teor racista, conferidos como brincadeiras, numa prática de discriminar, através da comicidade, que, por sua vez, falseia a imagem de preconceituoso, daquele que emite o “chiste”.

Nesse sentido, deparamo-nos com um aspecto funcional da veiculação de racismo, em que preconceituoso e expectadores têm consciência da atitude errada, porém a transvestem de brincadeira. Seria como explicitar: é errado manifestar racismos, a menos que seja em forma de brincadeira.

Nogueira (1988b), a partir de seus estudos observou que o preconceito racial se insere no sistema ideológico do segmento branco, que historicamente contribuiu com a manutenção do seu *status quo*. Nesse aspecto, as sátiras e brincadeiras foram usadas como instrumentos para a valorização da cor branca em detrimento da cor negra:

Já nos primeiros anos de vida, tanto as crianças brancas como as de cor aprendem a valorizar a cor clara e os demais traços “caucasóides” e a menosprezar a cor escura e os demais traços “negróides”. Ainda, “brincadeiras tradicionais, provérbios e ditos populares, elogios e sátiras levam as crianças a interiorizar conceitos e atitudes desfavoráveis em relação aos portadores de caracteres negróides, mesmo quando não seja essa a intenção do autor da manifestação, mas simplesmente, como acontece na maior parte das vezes, esteja ele repetindo, de modo

mecânico ou quase mecânico, o comportamento tradicional e habitual – verbal ou motor – sugerido pela situação (NOGUEIRA 1998b, p.197)

Nesse aspecto é também possível analisar o contexto das falas dos alunos tidas como brincadeiras, expressados na piada e apelido, como forma de ocasionar a interiorização de preconceitos e, ao mesmo tempo, perpetuar o racismo.

#### **4.4 – Cabelo e Cor: a Aparência no Jogo das Relações Raciais**

O estereótipo em relação ao cabelo foi mencionado em quatro das entrevistas em grupo. O cabelo, junto à cor, constituem os traços físicos mais perceptíveis para a estereotipação do negro.

As expressões abaixo sobre o cabelo, que são dirigidas aos alunos negros, revelam que a referência negativa aos cabelos dos seus colegas negros é uma prática corriqueira:

*“Ah, xingam de negro... xinga de cabelo feio...”*

*“Cabelo que parece que levou choque!”*

*“Cabelo sarará! Cabelo de bombril! Cabelo de arame!”*

*“Moita de cansansã!”<sup>30</sup>*

*“Assolam!”*

Tanto na observação participante tratada no capítulo III e nestas entrevistas com grupos focais, neste momento analisadas, o cabelo se constituiu na característica fenotípica mais mencionada como marca para práticas de estereótipos contra alunos negros. As afirmações sobre o uso de expressões pejorativas a respeito do cabelo dos alunos negros são de fácil constatação. Há uma facilidade dos sujeitos tecerem opiniões sobre os cabelos do negro. Nessas situações não se tem meio termo, não há constrangimento ou pudores em qualificar o cabelo característico da raça negra como feio ou outras adjetivações. Dessa forma a manifestação do preconceito racial se torna mais visível, sem camuflagem.

---

<sup>30</sup> Cansansã trata-se de um pequeno arbusto característico do cerrado, com folhas grandes, cobertas por pequenos espinhos.

A percepção negativa desse atributo físico, nas relações entre alunos, evidencia a concepção de inferioridade do negro, caracterizado para além da cor. A cor deixa de ser, num primeiro plano, a marca da diferença, dando lugar para o atributo cabelo. Este passa a constituir um estigma mais funcional. Ou seja, o negro é estigmatizado no jogo das aparências, sem, no entanto, que se refira diretamente à cor/raça. O cabelo passa a ser utilizado de forma simétrica à cor, como um signo para a ação de discriminação racial. Por isso, como veículo do preconceito, ele se torna mais funcional que propriamente a cor da pele, pois se referir ao cabelo parece estar constituído no imaginário do preconceituoso, que não caracteriza uma forma aberta de racismo.

De certa maneira, pode-se dizer que o cabelo torna-se uma válvula de escape que permite mais liberdade para a manifestação do preconceito racial veiculado pelos estereótipos. As ofensas diretas em relação à cor/raça, recaem num racismo explícito, o qual entraria em confronto com a idéia de “igualdade” e “unidade” que, se não postulados, são reivindicados no país.

Nesse caso deparamos com a eficácia da dupla estigma e estereótipo. Na interpretação de Cavalleiro (2000:198):

...os estereótipos são fios condutores para a propagação do preconceito. Podemos dizer que eles têm a função de simplificar problemas. Evitam pensar sobre os efeitos das condições sociais, que contribuem para o desajustamento e exclusão de alguns, e impedem a reflexão sobre o mundo real. Seus conteúdos são mecanismos sociais que visam manter o *status-quo* de um determinado segmento social.

Diante disso, nas relações raciais entre alunos, aqui analisadas, as verbalizações de estereótipos envolvendo o cabelo do negro conduzem à sobrevivência de comportamentos preconceituosos e racistas, garantindo um padrão de beleza concentrado nos parâmetros do branco.

É oportuno observar que existe na nossa sociedade um domínio estético que valoriza o cabelo liso e todas as outras características do fenótipo branco. José Telles Santos, em seu artigo *Os negros no espelho: imagens e discussões nos salões de beleza étnico*, trata dos elementos sobre a construção da imagem negra em contraposição ao padrão dominante ocidental. Santos (2000, p. 11), citando Leach, salienta que, se pensamos numa hierarquia relacionada a cabelo “bom” (liso) ou “ruim” (crespo), adentramos numa

questão importante, que é saber como as diferenças entre os tipos de cabelos e suas especificidades são usadas para se pensar as diferenças raciais na sociedade brasileira.

#### 4.5 – O Aluno Bugre no Contexto das Relações Raciais

Nos grupos focais, embora em menor quantidade, também foram mencionados episódios de discriminação contra alunos bugres. Um menino durante a entrevista teceu comentário de ter sido comparado com “*macaco*”. No mesmo momento, um outro participante informa já ter ouvido de alunos da escola referência ao bugre como “*preto da índia*”.

*“Fala pro outro... macaco!”*

**Pergunto: Quem fala isso?**

(Um outro aluno com características indígenas fala):

*“Ah!...Já saiu (da escola) era um menino na sala que chamava a gente de macaco!”* (aluno bugre da 3ª série, escola B).

Uma aluna complementa, dizendo:

*“Tem um que fala preto da índia, pra quem é assim”* (aponta seu colega bugre). (aluna negra da 3ª série- escola B)

Quanto a esse tipo de insulto vale observar que não deixa de ser preconceito extensivo aos negros. Isto é, o preconceito racial contra os negros é tão grande que, quando alguém quer insultar uma pessoa que não tem o fenótipo negro, a chama de “*macaco*” (insulto atribuído normalmente aos negros). Ou ainda pode criar formas de ofensas que, como no caso da expressão “*preto da índia*”, agregou estigmas negativos em torno do ser negro e ser índio, visem extensivamente rotular de inferiores o índio como o negro de inferiores nas relações entre negros e não negros.

É oportuno incluir nessa discussão a informação de que a conotação de escravo, em alguns locais, também foi usada paralelamente para denominar tanto negros como índios. Em Mato Grosso, por exemplo, segundo Assis (1988 p. 22), alguns estudos

apontam escritos sobre a denominação do termo escravo tanto para índios como para brancos:

...algumas fontes para o estudo do movimento bandeirantista utilizam o termo escravatura tanto para o índio como para o negro, formando esta ambigüidade difícil para análise da introdução do negro africano em terras mato-grossenses. Por outro lado na literatura cronistas aparecem também a denominação escrava ou negra também ambígua levando o pesquisador menos avisado a não diferenciar o índio do negro africano quando se trata de escravo. Para o índio ainda é usado o termo negro da terra ou negro... (grifos meu)

Em relação a isso, Hebe Maria Mattos, ao tratar da categoria de cor/raça no período da escravidão, pode contribuir para esclarecer a extensão da caracterização negro/preto usado para referir-se aos indígenas:

Na verdade durante todo o período colonial, e mesmo até bem avançado o século XIX, os termos “negro” e “preto” foram usados exclusivamente para designar escravos e forros. Em muitas áreas e períodos, “preto” foi sinônimo de africano, e os índios escravizados eram chamados de “negros da terra”. (MATTOS 2000, p. 17)

Então, na realidade quando nos deparamos, na atualidade, com situações como mencionado na entrevista, que se caracteriza numa tentativa de exemplificar a inferioridade de um grupo racial (índio) atrelado a outro (negro), pode-se dizer que o intuito da ofensa caracteriza afirmar no presente a construção social e histórica sobre a inferioridade tanto dos negros como dos índios, que foram nas relações sociais passadas submetidos a uma condição subalterna. Nesse contexto o que se apresenta é a manutenção das idéias racistas baseadas na hierarquia racial.

#### **4.5.1 – A Identidade do Descendente Indígena**

O episódio que segue, além de evidenciar comportamentos preconceituosos contra o descendente indígena (bugre), demonstra uma tentativa de classificar o bugre como japonês.

Uma aluna durante a entrevista faz referência ao fato de sua amiga ser alvo de apelido de um colega de sala, por causa da sua descendência indígena. No decorrer da entrevista um colega da aluna, que se encontrava no grupo, é referido como uma das pessoas que costumam tecer comentário depreciativo sobre o fenótipo racial da aluna. Uma colega da aluna faz a denúncia fazendo o seguinte comentário:

*Só porque ela é assim... Tem o rosto meio de japonêsinho. Ele fala que ela tem cara amassada. Só porque ela é japonesa. O que tem a ver. Só porque ela tem rosto diferente dos outros, eles vê como uma coisa prejudicial.* (aluna, branca, 7ª série – escola B)

Cabe observar que os termos “japonesa”, “japonêsinho” utilizados na classificação feita pela colega, não correspondem ao fenótipo real da aluna mencionada como vítima de preconceito. A aluna apresenta acentuada característica física indígena. Observa-se, no entanto, que essa aluna, inicialmente, aceita o termo “japonês”, já que diante da classificação da sua colega, não faz correção, mostrando-se confortável com a denominação japonesa.

A aluna começa a sinalizar a sua descendência indígena, quando o aluno mencionado de ter atitude preconceituosa em relação à aluna bugra, se manifesta justificando que sua atitude era uma “brincadeira”, que só falara que sua colega era boliviana:

*“Eu falo que ela é boliviana. Brincando... não é xingando [...] Boliviano é a família dela”.* (aluno, branco, 7ª série – escola B)

A partir disso, a aluna comenta não estar preocupada com o preconceito dos outros. Se acaso alguém estivesse incomodado com sua condição racial, que se mudasse.

E somente quando pergunto à aluna sobre as origens de sua família, a entrevistada menciona sua ascendência indígena, falando da origem especificamente da mãe e avó, que nasceram na Bolívia.

Então, observa-se que a atitude da colega da menina (bugra) em classificá-la como japonesa, ao invés de bugra, consiste numa tentativa de “amenizar” a condição de descendente indígena da colega, por um outro, tido no pensamento hierárquico de raça como mais privilegiado do que o indígena.

Embora menos acometidos por situações de discriminação, o alunado bugre, juntamente com o segmento negro, também se depara com um ambiente escolar hostil, devido às atitudes de preconceito e discriminação que estão presentes nas relações sociais na escola. Isso acaba por acarretar situações de constrangimentos também para os alunos bugres. Como por exemplo, no relato desse aluno:

*“Já me chamam de índio, chamam de bugre...”*

**Pergunto: E você o que acha disso?**

***“Mas é claro que é ruim (...) Eu não gosto!”.* (aluno, bugre, 3ª série – escola A)**

Em relação à fala deste aluno, que diz não se sentir bem quando alguns colegas o chamavam de bugre ou índio, deve-se ainda considerar que não se trata de uma negação de identidade racial já que, conforme verificação dos dados sobre classificação racial tratado no capítulo anterior, o aluno se autotransclassifica como bugre.

Na verdade sua fala expressa uma rejeição às formas e ao contexto em que ele é referido como bugre/índio. Que podem estar carregadas de preconceitos e estereótipos negativos em torno da descendência indígena.

A discriminação envolvendo o indígena e seus descendentes não se refere a uma exceção na sociedade brasileira. Juntamente com o negro são assimilados na cultura do país, porém, tidos com valores inferiores aos do branco, um reflexo do lastro das idéias hierárquicas sobre raça, desenvolvida no pensamento nacional.

Da mesma forma que os estereótipos negativos e as sutilezas do preconceito que envolve a convivência entre negros e brancos, se pode observar em relação a brancos e descendentes indígenas (bugres).

A pesquisa de Gerson Carlos Resende<sup>31</sup>, que analisa as relações raciais entre alunos indígenas e não-indígenas, revela que os alunos indígenas são hostilizados pelos alunos não indígenas. O pesquisador depara com um contexto escolar marcado por estigmas, preconceitos e discriminação contra os indígenas, identificados tanto na relação professor-aluno como nas interações aluno-aluno.

---

<sup>31</sup> Ver Dissertação de mestrado “Relação entre Indígenas e Não-indígenas em Escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinápolis-MT. 2003.

## Capítulo V

*...Há discriminação... a sala está dividida, assim em grupo.  
O motivo eu não sei bem ao certo, mas a sala está repartida.*  
(Professora Karla)

### **A percepção dos professores sobre os conflitos raciais**

Analisadas as percepções dos alunos, como aspecto importante para a compreensão das relações raciais no cotidiano escolar, o que se pretende agora é saber como os professores vêem os conflitos raciais na relação aluno-aluno e como lidam com essa problemática.

Na intenção de conhecer a percepção dos entrevistados em relação ao assunto, delinear-se algumas questões: O professor percebe preconceito ou discriminação racial entre os alunos? Quais os conflitos entre os alunos mais percebidos pelos professores? Quais as percepções dos professores sobre as atitudes/comportamentos dos alunos? Diante dos conflitos no cotidiano escolar como os professores realizam as intervenções?

Informo que todas as entrevistas foram realizadas nas escolas, conforme combinação de horário. Normalmente acontecia na hora do recreio ou na hora atividade dos professores. Houve boa receptividade dos professores em relação à participação da entrevista. Ao dar início à entrevista, buscava-se rapidamente informar sobre o porquê de sua realização, bem como sobre o objetivo da pesquisa em curso. Somente um professor solicitou que, antes de começar a gravação, eu o informasse sobre as perguntas a serem feitas.

Para melhor apresentar os dados coletados da presente entrevista, este capítulo está dividido em três partes entre si relacionadas: a primeira apresenta o perfil e a

classificação racial dos entrevistados. Seguida da segunda parte que aborda os dados e análise dos conflitos tidos como mais comuns entre alunos, conforme a percepção dos sujeitos entrevistados. A terceira parte reserva-se ao trato das especificidades das declarações dos professores sobre as manifestações de preconceitos e discriminações percebidas nas relações entre os alunos.

Dos dezoito entrevistados, cinco mencionaram não perceber conflitos raciais entre os alunos, os demais declararam perceber. Os que mencionaram a existência de conflitos com cunho racial apontaram que fatos dessa natureza ocorrem principalmente em situações de discussões ou comentários com intenções depreciativas, do tipo:

*“Ah, porque você é preta!... Você é uma pretinha!”*

*“Sua pretinha! Pau-de-fumo!”*

*“Seu nego, feio... sai pra lá seu pretinho, feioso”.*

Cabe observar que, inicialmente, foram poucos os professores que demonstraram perceber situações de discriminação racial ou preconceito entre alunos. A tendência era que os professores fizessem uma relação dos problemas decorrentes de preconceito e discriminação racial com questões como gênero, condições socioeconômicas e familiares. Dos professores entrevistados, somente quatro afirmaram perceber conflitos raciais entre alunos, sem que fossem interrogados especificamente sobre o assunto. Assim, o fator racial só é mencionado pela maioria dos sujeitos, após serem indagados sobre a questão. Nessa oportunidade afirmavam ou não, perceberem atitudes preconceituosas e discriminatórias entre os educandos.

## **5. 1 – Classificação racial e perfil profissional dos professores**

Foram entrevistados 18 professores que atuam no ensino fundamental, que corresponde às 3<sup>a</sup> séries até as 7<sup>a</sup> séries das duas escolas. Na tabela a seguir pode ser verificada a classificação racial e o perfil profissional dos professores:

Tabela II: **Distribuição dos professores segundo nome, formação, tempo de profissão, sexo e cor.**

NOME*	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	SEXO	AUTOCLAS-SIFICAÇÃO COR/RAÇA
Paula	Pedagogia	Especialização	23 anos	F	Parda
Lia	Pedagogia	Especialização	17 anos	F	Branca
Karla	Letras	Especialização	14 anos	F	Branca
Mila	Letras	Especialização	05 anos	F	Índia
Joice	Geografia	Mestrado	14 anos	F	Parda
Carlos	Letras	Especialização	24 anos	M	Bugre
Ynara	Letras	Especialização	10 anos	F	Branca
Luana	História	Especialização	25 anos	F	Morena clara
Célia	Pedagogia	Especialização	07 anos	F	Parda
Lanna	Pedagogia	_____	14 anos	F	Negra
Ana	Pedagogia	Especialização	17 anos	F	Branca
Tony	Matemática	_____	02 anos	M	Branco
Marta	História	_____	30 anos	F	Negra
Ciro	História	Especialização	05 anos	M	_____
Neuza	Biologia	Especialização	06 anos	F	Negra
Selma	Educ. Física	Especialização	20 anos	F	Branca
Luiza	Letras	Especialização	21 anos	F	Branca
Rosa	Letras	Especialização	22 anos	F	Negra

Fonte: dados da pesquisa.

\* Todos os nomes apresentados são fictícios.

Com o propósito de informar sobre o perfil dos professores entrevistados, foi solicitado destes o tempo de atuação profissional e a formação. Observa-se que todos possuem nível superior, dentre os quais 97% são especialistas na área da educação. Somente uma das pessoas tem pós-graduação ao nível de mestrado, atualmente realizando o doutorado. Esses profissionais estão exercendo a profissão, entre 02 e 30 anos, sendo que

a maioria tem mais de dez anos atuando como professor. Quanto à composição sexual do grupo de professores, 97% são do sexo feminino e somente 3% do sexo masculino.

Em relação à classificação racial dos professores, foi perguntado pela entrevistadora como estes se autodeclaravam quanto a sua cor ou raça e a maioria se denominou branca. Somente uma se identificou como indígena e outro como bugre. Quatro se classificaram como negras e duas utilizaram o termo pardo para classificar sua cor. Uma das entrevistadas se classificou como morena clara e somente uma pessoa não declarou sua cor/raça.

Na fala de alguns professores foi possível observar um certo desconforto e insegurança em estar se referindo a sua cor/raça:

*“Olha no meu registro colocaram que eu sou branca... coloca porque fala que eu sou branca”.*

*“Ah! Acho que é morena...não sei...é pardo que a gente fala, né?... coloca parda”*

*“ Sei lá... isso é tão relativo!.”*

Uns responderam justificando:

*“Eu sou branca... mas admiro muito a cor escura, a cor negra. Pra mim não tem diferenciação. Acho que a pele não tem nada a ver. Acho que tem que conhecer o interior da pessoa”.*

*“Nossa!... Acho que é branco, né? Mas eu gostaria mesmo de ter a sua cor”.*

Observa-se que os depoimentos dos entrevistados exemplificam o temor que algumas pessoas demonstram ao se autoclassificar. Parecendo temerosos de que pelo fato de serem brancos poderiam ser vistos como possíveis racistas. Ou, também, pareceram desconfortáveis ou com medo de ofender a pesquisadora negra.

Na fala que segue, o entrevistado se nega classificar. Mostra uma ambigüidade de sentimentos. Primeiro fala que não gosta de classificação racial. Depois fala que é impossível classificar as pessoas quanto à cor. Em seguida observa que tem

características indígenas. Demonstrou incômodo com a questão, bem como crença na democracia racial, no assimilacionismo das raças ou, uma discordância quanto ao uso do termo raça, desconsiderando a operacionalidade do uso do termo pela população, mesmo que se prove a não existência de raças.

*Essa questão de classificação assim... Particularmente eu sou contra esse tipo de pensamento assim. Acho ultrapassado, acho uma coisa do positivismo. Então não acredito na separação do ser humano pela sua característica física assim das pessoas. Mas assim dentro das referências das matrizes culturais que o Brasil apresenta eu tenho características tanto indígena como portuguesa também. Em Cáceres eu seria chamado de bugre, né? Esse já é um termo mais local assim... Então eu não sei como seria....dentro dessa visão mais geral assim. Mas oficialmente dentro da minha documentação estou como pardo também né? [...].Então eu não acredito e não gosto dessa classificação. Eu não gostaria de ser visto como um branco, como índio, um negro, antes de ser visto como um ser humano, de uma pessoa...então eu não acredito nessa classificação assim. Tem o pensamento de Ronaldo Antunes, que coloca da impossibilidade de classificação, que nos apresentamos dentro da... do histórico todo do Brasil. Muito difícil separar assim... (Ciro)*

## **5.2 - O Olhar dos Professores sobre as Origens dos Conflitos**

Alguns professores ao serem indagados se percebiam situações de conflitos em relação à cor/raça, expressavam que não, fazendo algum tipo de observação ou mencionando dúvidas em relação ao fato:

*“Não de cor não! Eu não tenho visto. Assim de raça não. É mais dificuldade de relacionamento mesmo”.*

*“...há discriminação... a sala está dividida, assim, em grupo. O motivo eu não sei bem ao certo, mas a sala está repartida”.*

*Talvez possa ter, mas é mais difícil de perceber.*

Observa-se que as falas alternam entre negar ou duvidar que aconteçam situações de discriminação nas interações entre alunos. As declarações sugerem muito mais uma tentativa dos entrevistados em não se comprometerem em afirmar ou negar a existência da discriminação racial. Obviamente isso reflete um artifício utilizado pelos professores de não se tornarem alvos de futuras análises sobre sua prática em relação ao assunto abordado.

Em relação aos apontamentos de conflitos entre alunos mencionados pelos professores, invariavelmente retratavam as brigas, xingamentos, etc., sem, contudo, problematizar as questões, considerando o contexto escolar marcado pela diversidade racial:

*Por exemplo, estão os dois brincando: um começa cutucar, do cutucão vira o soco, daí do soco um começa a querer enforçar o outro. [...] Na agressão verbal geralmente é pra tirar sarro do outro. É pra fazer o outro passar por ridículo. Então eles inventam apelidos. Ou xingam mesmo o outro e aí o restante começa a rir. Aí isso vai se tornando assim... pra tirar sarro. Fazer o outro passar por uma situação de ridículo. E é difícil a gente ver por que tá acontecendo isso. E não fica só em casa. Às vezes, parece assim, que um começa, aí outro quer imitar aquele e aí... acaba fazendo. (Ynara)*

Como se pode perceber o relato da professora evidencia que a mesma reconhece que existem conflitos entre os alunos, porém ela não se dá conta ou questiona se um desses elementos possa ser de fundo racial.

Possivelmente esses professores têm suas percepções influenciadas pela idéia de que as relações raciais no Brasil são totalmente harmônicas, dada a presença negra nas interações sociais, dos laços de amizade, dos contatos que inegavelmente são estabelecidos entre negros e brancos. De forma que a sensação que temos é a vivência e participação da diversidade étnico-racial, sem possíveis restrições, quando não, a idéia de um preconceito mais ameno.

Contrariamente, como lembra Silva (2002, p. 41), no cotidiano das relações dos brasileiros, as “palavras, gestos, situações vividas, reflexões, iniciativas de pessoas cujo corpo é negro” são avaliados preconceituosamente, de tal forma que “atingem a maneira de ser, a concepção de mundo, a inteligência, os ideais” tanto dos negros como daqueles que os julgam.

### ***Culpando a família***

Em outras declarações analisadas, na maioria das vezes, os professores referiram aos conflitos entre alunos, reportando às questões sociais vivenciadas pelos estudantes, principalmente quanto aos aspectos sociais e familiares para justificar as origens dos conflitos entre eles:

*São conflitos que emergem por conta dos problemas familiares né? São crianças que não moram com o pai ou com a mãe. Crianças que já perderam mãe ou pai. Crianças que passaram por problemas. E, às vezes moram com padrastos. Que a gente sabe que sofreram questão de abusos. Então, são crianças que trazem consigo já uma revolta com a vida. E o que eu sinto aqui é a falta de interesse dada a falta de perspectiva de vida. Aí, surge o conflito porque aqueles que têm interesse, porque tem uma*

*base familiar, porque têm os pais que acompanham. [...]. Tem a questão aqui da escola, que tem alunos na prostituição infantil, que eu mesma já fui na casa de aluna conversar com os pais. [...]. Então eu acho que o conflito é porque eles não têm perspectiva de estudar. (Joice)*

As problemáticas de aspectos familiares são vistas muitas vezes de forma circunstancial às origens dos conflitos entre alunos. São enfatizadas pelos professores a falta de estrutura familiar e a falta de acompanhamento dos pais, como justificativa para o comportamento agressivo de alunos:

*Olha os alunos que mais se envolvem (em brigas). Nós procuramos perceber assim ... é a família... Sempre a gente quis saber como ele é em casa. O que está acontecendo na vida dele. Será que ele está agressivo por causa de problemas em casa? E nós começamos observar se tem um fundamento nisso. E a maioria das vezes sim. É crianças que mora só com a mãe outros que moram só com a avó. Outros que têm muitos irmãos, que já têm irmãos com envolvimento muito grande com grupos é...tem crianças que já têm irmãos envolvidos com gangues. Na sala de aula eu percebo assim, que eles começam na brincadeira e essa brincadeira acaba virando agressão. (Ynara)*

Neste trecho, as declarações dos professores sugerem que os conflitos têm a ver com a dificuldade de relacionamento e a carência dos alunos, ambos relacionados à desestrutura familiar. Que por sua vez se apresenta no dia-a-dia da em brigas e outros comportamentos atípicos.

*Em sala de aula é corriqueiro as crianças brigarem por qualquer coisinha, eles... é por causa de uma borracha. Eu vejo assim é por causa do relacionamento. Eles não têm um bom relacionamento e por causa da estrutura familiar, que também parece que não está nos ajudando a incentivar essas*

*crianças a trabalhar em grupos. [...] Tem assim a criança que não tem estrutura familiar, também né? A falta de estima da criança é social mesmo. Por que nós vemos assim que estão perdendo, mesmo, os valores; não têm estrutura familiar. Eu vejo assim que tem, que tem que ter uma base e nossas crianças estão vindo pra escola sem uma base de estrutura familiar, base familiar mesmo... (Lia)*

Dessa forma, os professores se enveredam para a culpabilização das famílias, fazendo delas as responsáveis pelas situações de conflitos que interferem nos comportamentos e atitudes dos alunos, principalmente nos comportamentos de incivildade<sup>32</sup>. Observa-se ainda, que os professores analisam os conflitos entre alunos, nos quais as várias questões levantadas decorrem de percepção imbricada com as questões sociais vivenciadas pela comunidade, desvinculando a escola desse contexto social.

Os professores ignoram as diferenças étnico-raciais presentes no cotidiano escolar. A não percepção ou não relevância da questão racial contribui para a permanência de manifestações racistas no cotidiano escolar dos alunos. Tal situação ainda permite deduzir que a idéia que vigora para a maioria dos professores, é de que as discriminações que permeiam as relações entre alunos são simplesmente sócio-econômicas ou questões relacionadas a problemas familiares.

É certo que todos os problemas aqui apontados pelos professores constituem aspectos importantes, que possivelmente influenciam no surgimento dos conflitos entre alunos. No entanto, percebe-se, pela pouca menção às questões raciais, que o critério racial não é percebido ou tido como relevante na interpretação dos conflitos entre alunos.

É possível que a atitude dos professores ao negar perceber a discriminação racial entre alunos, relacione-se à operacionalização do “mito da democracia racial, que dificulta a percepção do fenômeno do racismo”.

Por outro lado, os comportamentos de negação da existência de preconceito ou discriminação na relação aluno-aluno, pode ser uma autodefesa dos professores,

---

<sup>32</sup> Abramovay e Avancini (2005), definem as incivildades como microviolências, atos de humilhação e desrespeito.

antevendo uma abordagem em relação à discriminação racial na escola, em que os professores mereceriam uma avaliação da pesquisadora.

### ***Discriminação e aprendizagem escolar?!***

Alguns professores ao serem argüidos sobre a existência de preconceito e/ou discriminação racial entre alunos, relacionaram esses elementos à questão como diferenciação de níveis de aprendizagem. Ou seja, para estes, a discriminação consiste no fato de os alunos que sabem mais quererem discriminar aqueles que sabem menos. Observem

*Quanto à cor assim eu nunca percebi. Acontece assim na questão daquele que sabe mais e aquele que sabe menos.*  
(Célia)

*...às vezes o que a gente percebe de diferença na sala é a questão de que uns sabem mais do que os outros. Os que sabem mais têm mais facilidade de convivência com os outros. Porque eles procuram afastar daqueles que têm mais dificuldades. Essa é a forma de discriminação que geralmente a gente percebe na sala.* (Ana)

*Eu vejo assim, que tem uns que discriminam aqueles que não sabem. Procura amizade só com os que sabem.* (Tony)

Particularmente nessas falas, pode-se observar que os professores sugerem que a existência de discriminação entre alunos possa estar relacionada à disparidade de aprendizagem. Embora não seja explícito, parece que se insinua nas falas dos professores uma correlação da cor/raça com a aprendizagem, na qual sugere que alunos negros tendem a aprender menos que os brancos.

Os entrevistados nos mostram o quanto é emblemático a percepção, pelo professor, da discriminação racial no interior da escola. Da mesma forma que no geral da sociedade tende utilizar o preconceito de classe para sobrepor o preconceito de cor/raça. As falas aqui tratadas parecem apontar que na escola, criou-se uma outra justaposição, a de caracterizar discriminação contra alunos negros a uma simples preferência de relacionamento, em que pese o “preconceito intelectual” ao invés do preconceito racial.

### **5.2.1 – Não há conflitos raciais quando a maioria é negra?**

Evidencia-se nessas falas a dificuldade de incluir o fator racial como possibilidade de divergências ou divisão na sala de aula, sendo uma das justificativas e alegação da existência de uma maioria negra de alunos. Uma forma ingênua na análise das relações entre alunos.

*Eu percebo que a grande maioria das nossas crianças são assim... morenas ou são negras. Então a discriminação racial em si não fica tão evidente. Pode ser que na questão de discriminar por saber menos ou saber mais tenha um pouquinho de influência disso também. Mas que pra mim não fica tão claro. Não é evidente. (Lia)*

Pode-se verificar na declaração seguinte uma resistência em identificar atitudes de preconceito e discriminação racial que possam estar ocorrendo na relação aluno-aluno.

*Sempre tem alguns que não fazem parte do grupo geral da sala, eles ficam isolados, não sei se é por causa da timidez ou algum outro problema. Mas eles ficam isolados na sala de aula e é na maioria das salas que ocorre sempre...é... tem um que fica isolado do resto do grupo em geral.*

Ao indagar à professora se poderia denominar a “cor” ou “raça” dos alunos que ficam isolados na sala, respondeu-me implicitamente, que o caso referido não se tratava de conflito racial. Argumenta defensivamente:

*Mas no geral a maioria dos nossos alunos são morenos claros ou morenos escuros!” .(Ynara)*

Especificamente sobre a fala dessa professora, pode-se observar um esforço da mesma em negar perceber a discriminação ou a possibilidade dessa existência. Buscando com isso se proteger de uma possível avaliação sobre seu comportamento ou então, essa negativa decorre do fato de não considerar importante o fator racial no campo das relações.

É plausível ainda lembrar, aqui, que na observação participante e nas entrevistas com os alunos, os dados são elucidativos quanto à existência de conflitos raciais em muitos aspectos do relacionamento entre alunos.

Sabe-se também que o fato de existir uma maioria negra (miscigenada ou não) não elimina a aparição de comportamentos e sentimentos preconceituosos ou atitudes discriminatórias nas relações raciais da sociedade brasileira. No Brasil, a miscigenação tem um valor racial simbólico, que é o de sustentar o desejo de uma homogeneidade racial, eliminando com isso o elemento “puro”: negro e índio.

Assim, o miscigenado, comumente denominado pardo, moreno, mulato, caboclo, bugre entre outros, tende, na escala de cor, a se distanciar de suas raízes africanas ou indígenas, da mesma forma que são muitas vezes percebidos diferentemente, por causa da atenuação de suas características fenotípicas em decorrência da miscigenação. Dentro dessa lógica, conforme o grau de diluição de suas características fenotípicas (principalmente a cor), o mestiço pode se auto-identificar como branco, ou se sentir numa escala hierárquica de cor superior àqueles com características marcadamente negra ou índia.

Ainda não se pode esquecer o fato de o racismo fazer parte da estrutura da nossa sociedade, onde nem mesmo os grupos discriminados estão livres das influências

racistas que permeiam as relações entre os indivíduos pertencentes ou não ao mesmo grupo racial.

### **5.3 - Quando a Cortina cai: a Percepção da Discriminação Racial**

No que confere às percepções dos professores, quanto à afirmação da existência de discriminação racial entre alunos, os professores apontam situações e formas de discriminação ocorridas no contexto escolar.

Neste trecho que segue, a professora observa as implicações da experiência do aluno negro com o preconceito e a discriminação:

*Crianças que assim... que por causa da discriminação estão totalmente afastadas das outras. E eu chamo..., pelo menos nas minhas aulas, eu chamo essa criança pra perto de mim. E vejo que até de tocar na criança ela está meio assim... arredia, retraída. Então eu acredito assim, que é por conta dessas agressões que vem sofrendo. Mas não são todos... são assim alguns alunos, eu acredito, que é por questões assim.*

(Lanna)

De uma forma bastante consciente sobre as consequências da discriminação para a criança, a professora, descreve aspectos do comportamento de um aluno discriminado. Não se pode descartar que pelo fato da entrevistada ser negra, a mesma pode utilizar a sua própria experiência. A entrevistada é negra,

Esta professora ao afirmar que percebe atitudes de discriminação racial entre alunos, suscita, na declaração, sua própria experiência com a questão abordada:

*Eu mesma, os alunos a todo tempo falam: Professora, a senhora é índia? Na realidade, estão querendo ou não me*

*atingir de uma forma ou outra. Pois acham que índio não pode ser professor. Que não pode dar aula em uma escola na cidade. Eu já percebi bastante isso na escola. Também eu vejo em relação à gordura, a pessoa mais gorda ser discriminada. Morar em bairro diferente. Ser negra. Ser índio. E assim, é muito difícil os que assumem sua identidade assim... (Mila)*

No caso que segue, quando o professor faz menção às tensões raciais existentes entre alunos, procura amenizar a discussão recorrendo à idéia de uma “harmonia” racial, em decorrência da miscigenação:

*Mas você percebe um desejo de relacionamento, inclusive, existe uma tranqüilidade de relação entre os alunos. Até porque, nossa escola em termos de apresentação de características de população assim totalmente, quase que 100% miscigenada, não existe uma característica isolada de um povo, de um grupo. É totalmente miscigenada. Então isso tá muito camuflado nas atitudes assim... (Ciro).*

Continuando, o professor faz referência às formas de preconceito percebidas por ele. Nesta parte o mesmo analisa o fenômeno da discriminação a partir do mito da democracia racial:

*Mas você percebe muito na questão da referência, dos termos usados, nos apelidos colocados, nas brincadeiras. A coisa da identificação do que é belo, do que é feio. Então nessa construção do estereótipo de imagem, você percebe muito isso. Pela fala das pessoas, pela maneira como elas se posicionam, se relacionam com as outras assim. Mas em termo de atitude é o que Florestan Fernandes coloca, essa negação da discriminação, todo muito tá junto convivendo, aparentemente integrado, uma democracia racial resistente.*

*Mas no momento de se referir ao outro, de externar... a percepção...a importância de um tipo físico que a pessoa traga é muito forte...é muito importante. (Ciro)*

Observa-se que a fala desse professor, evidencia conhecimento sobre o tipo do racismo brasileiro, e sua forma de se operacionalizar nas relações. Contudo, sua postura sugere uma impossibilidade de perceber a discriminação racial, considerando-a camuflada ainda salienta que pelo fato da miscigenação existe uma predisposição de todos, mesmo que aparentemente haja uma relação harmoniosa.

Nota-se que mesmo se referindo ao mito da democracia racial, o professor cai nas armadilhas desse “mito” que constrói a crença de relações harmônicas entre brasileiros, considerando as misturas das raças. Deve-se observar, pelo dois trechos da fala do professor que o mesmo está num processo de reconstrução de compreensão da realidade das relações raciais na sociedade. Em que pese, as novas informações que desmistificam o mito e a sua formação dentro de uma crença no mito.

Esse tipo de encruzilhada em que se encontra a crença e a descrença no mito, também pode ser observada na fala desta professora, quando pondera se tratar de uma “brincadeira” ou uma explícita discriminação racial:

*Eu não sei se é por brincadeira...se realmente é de fato. Por exemplo, falam: Preto! Seu negrinho!... Pretinho!! Eles falam bastante entre eles. Principalmente assim, “aquele neguinho!” Pode ver que é mais o tom, mesmo...Quando falam “aquele neguinho”...é sempre naquele tom. Que puxa mesmo pra essa questão (discriminação). (Neuza)*

Essa professora também faz observação em relação aos alunos bugres, a mesma professora é mais concisa em dizer da existência de discriminação em relação a esses alunos. Evidenciando que o aluno bugre também sofre discriminação no contexto da relação com o branco:

*A gente percebe porque, na região de Cáceres, o que a gente mais ouve falar é “bugre”. Mas bugre assim naquela intenção de discriminar mesmo. Bugre na questão de você estar mais distante, ser pobre...tipo classificar como se tivesse na sarjeta...você não serve...você não presta né? Essa é a discriminação mais forte que eu percebo na escola. (Neuza).*

A professora faz questão de observar que no cotidiano das relações raciais na escola, a discriminação racial está presente na conotação empregada para se referir aos bugres, essa conotação está imbricada com idéias de desprestígio e inferioridade. Não se pode ter uma clara extensão dessa idéia no contexto escolar, mas pode-se supor que é uma característica de atitudes quando alguém quer ofender o segmento racial tradicional da cidade que possui origens indígenas.

Neste outro relato que segue, o racismo se apresenta numa situação extrema de discriminação racial entre estudantes, que envolve conseqüências variadas de estigmas sobre um indivíduo, ao qual são acionados todos os tipos de tabus, crenças e cerceamento para justificar a aversão ao outro (Elias, 2000). Atentemo-nos ao relato:

*No relacionamento aluno-aluno, já enfrentamos alguns problemas de envolver família. Inclusive essa aluna não está mais aqui nesta escola, ela permaneceu nesta escola por uns três anos né?. E todo o tempo que ela esteve aqui, a gente percebia assim uma certa dificuldade dela em relação ao tratamento que os colegas dirigiam a ela. Ela é negra...com o cabelo bem...(faz gestos demonstrando que o cabelo era encaracolado). E assim de acordo com o penteado que ela usava né?... Tudo para os colegas era motivo de chamamento de atenção. Então eles começavam assim ...a apelidar, fazer provocações. Ela perdeu a paciência com esse colega que estava sempre provocando... A gente sempre conversando, mas não havia uma mudança em relação ao*

*coleguinha (o aluno). Um dia ela ligou pro pai. Quando a gente percebeu o pai já estava aqui na escola. E assim foi um tanto complexo naquele momento, porque o pai ficou um tanto nervoso. E a gente foi pra diretoria e o professor diretor procurou acalmar a situação. Concordou com o posicionamento do pai, que colocou de levar pra justiça (o caso), porque não se faz aquilo. Colocou um pouco assim... a questão do preconceito, que não deve ser por aí.. Colocou a questão religiosa... que nós somos iguais. Então ele fez assim um discurso muito interessante naquele momento, pra mostrar que a atitude do colega não foi adequada em relação à filha. (Coordenadora escola B)*

A coordenadora enfatiza que, mesmo após o episódio, o comportamento do aluno continua:

*Mas assim isso não intimidou a criança (o aluno) que fazia as provocações. E a gente sempre falava, procurava discutir com o aluno... Hoje ele permanece na escola. A menina não está mais nessa escola. A gente sente assim um pouco, de repente não ter feito mais. (Coordenadora da escola B)*

A profissional com seu relato torna evidente um aspecto cruel de racismo no interior da escola, do qual a aluna negra, fora vitimada duas vezes. Uma pelo ato direto do discriminador que sistematicamente a ofendia racialmente, e outra imputada pela própria escola que, ao não conseguir defender a aluna e afirmar o respeito étnico-racial, contribuiu para a perpetuação do racismo. A falta de ação mais específica de amparo à aluna, por parte da escola, levando-a a transferir-se de escola, revela o despreparo dos profissionais em lidar com a questão e coloca a escola como legitimadora da discriminação realizada pelo aluno.

Ainda que inconsciente, o comportamento do aluno em discriminar, mesmo após ser repreendido, pode encontrar explicação no que Appiah, classifica como *racista extrínseco*, caracterizado pela recusa de abandonar suas crenças na existência de uma

hierarquia intelectual entre as raças. Para esse tipo de racista, há distinções morais entre as raças, provenientes de uma “essência racial”, que definirá as qualidades morais. A partir disso, passam a justificar os possíveis tratamentos diferenciados. Esses indivíduos, mesmo diante de evidências, não abandonam suas crenças sobre a inferioridade do outro.

Appiah ( p.34 ) observa que

A recusa de alguns racistas extrínsecos a aceitar provas contrárias a suas crenças deve ser encarada como um exemplo de um fenômeno muito difundido nas questões humanas. [...] nossa espécie é moral e intelectualmente propensa à parcialidade de julgamento. A incapacidade de mudar de idéia diante das evidências é uma deficiência cognitiva, da qual todos nós decerto sofremos em algumas áreas de crença. Mas não constitui, como afirmaram alguns, uma tendência que sejamos impotentes para alterar.

### 5.3.1 - Os Professores frente aos Conflitos

Os professores, quando questionados como trabalham frente aos conflitos entre alunos, expressam tratar a questão com conversas, repreensão aos alunos envolvidos e, em algumas situações encaminham para a coordenação pedagógica da escola.

Os exemplos que seguem refletem as falas mais correntes, entre os professores, sobre suas intervenções de forma geral, diante da percepção de conflitos marcados por preconceito ou discriminação racial.

*Até às vezes eu mostro pra eles. E falo: quem me dera ter a cor de fulano. Ele é lindo, olha os dentes...como é bonito. [...] Mas eu procuro amenizar as coisas e começo a contar história. Por que que acontece isso. Por que eu sou desta cor. Porque que ele é desta cor. Mas que a cor não faz a pessoa... o que faz é a personalidade, a beleza da pessoa. Às vezes eu dou exemplo pra eles do Tommy<sup>33</sup>. Olha o Tommy: ele é um menino educado, que conversa, que me agrada, que*

---

<sup>33</sup> Troquei o nome do aluno referido pela professora, por um outro fictício.

*agrada vocês... Eu sempre falo pra eles que nós somos todos iguais. (Luana)*

*Ah, sempre com diálogo. Eu procuro mencionar em questão de atividade, transformar isso em atividade e trabalhar isso. Tento colocar a reflexão de trazer pra eles a importância de uma relação respeitosa, da valorização especialmente da diferença. Colocar a diferença não como um fator de exclusão de inferioridade de um grupo de uma pessoa. Mas sim como um fator de diferenciação que faz parte da característica humana. O ser humano é pautado na ideia da diferença, na construção de suas particularidades assim...(Paula)*

*Começo brincando né? Falo pra eles..."não entendi o que você quis dizer com isso? O que significa?" ...mesmo quando é uma palavra bem feia. Pra eu questionar eles. Se eles entendem realmente ou só falam por falar, porque muita gente fala. (Neuza)*

Vê-se que os professores dizem intervir nas situações de conflitos quando elas se apresentam. Um fato não evidenciado no decorrer da observação. Na realidade, as declarações acima colocam em evidência a dificuldade do professor em lidar com as situações de conflitos em relação à questão racial, demonstra que essas questões, se tratadas, são de formas pontuais, sem que haja uma prática pedagógica explícita que desautorize a discriminação racial no contexto escolar.

Já no relato que segue, uma professora utiliza a própria experiência enquanto aluna negra, como base para lidar com os conflitos raciais entre alunos:

*O que eu tento passar é porque eu vivi isso. Sofri preconceito, sofri esse tipo de discriminação, como aluna negra. Então como todo sofrimento é uma escola, então, eu*

*tento passar isso para o alunos. Inclusive, falando até de mim mesma, sabe? Porque são conflitos assim, que ainda gera um pouco de sofrimento ainda.. Porque afetam diretamente sua auto estima. Tem conflitos emocionais, ainda, que eu tento superar. Então, eu não gostaria que meus alunos quando adultos sofressem esse tipo de coisa.*  
(Lanna)

Nota-se que a tentativa dessa professora de desautorizar as práticas racialistas entre alunos está relacionada a sua própria experiência com as situações de discriminação racial.

Sobre a questão, é oportuno reportar ao artigo de Billings e Henry (2002), que trata parcialmente de seus estudos realizados sobre as formas pedagógicas utilizadas por professoras bem-sucedidas de alunos negros, nos Estados Unidos e Canadá<sup>34</sup>. Essas autoras fazem a seguinte observação sobre as professoras pesquisadas:

[...] As professoras negras (e aqueles que se identificam com elas em virtudes de seus compromissos de trabalhar com educação para crianças negras) sabem que operam dentro da estrutura do poder, e fora dela, no que se refere a raça, gênero e classe. Assim, as professoras nesses estudos representam personagens “estrangeiros iguais” (BELLINGS e HENRY, 2002 p.40)

Segundo as autoras, as práticas bem-sucedidas das professoras, em lidar com a diversidade social, racial e cultural, se caracterizam pelo “ensino culturalmente relevante”, que concilia a cultura escolar e a cultura trazida de casa pelas crianças:

O ensino culturalmente relevante dos alunos afro-norte-americanos significa a utilização de uma pedagogia afro-cêntrica. Essa pedagogia exige que as professoras trabalhem dialeticamente entre duas ideologias freqüentemente opostas e rivais, que são as ideologias da cultura européia dominante e as ideologias das culturas negras. Muitas professoras nesses estudos não se autoidentificariam como “culturalmente relevantes” ou “afro-cêntricas”, porque elas nunca foram incentivadas a se

---

<sup>34</sup> “Ambos os estudos possuem importantes similaridades que permitem às autoras discuti-los quase como um só [...]Os dois estudos tentam dar voz às professoras[...]. Ambos os estudos surgem do trabalho com professoras e alunos em escolas ou distritos de predominância afro-norte-americana.

autodefinirem. De qualquer modo, elas com certeza possuem um claro entendimento de que ensinar estudantes afro-norte-americanos é mais que prepará-los para o sucesso individual, para a sobrevivência: da própria pessoa, da família, da comunidade e das outras pessoas (p.51).

### **5.3.2 -A Coordenação Pedagógica diante das Questões Raciais Presentes na Escola**

Um dado importante das entrevistas se encontra na declaração das coordenadoras das escolas pesquisadas. Em ambas as escolas é comum as professoras coordenadoras receberem alunos encaminhados por professores em decorrência dos conflitos ocorridos na sala de aula. Até mesmo, os próprios alunos procuram a coordenação para fazer reclamações a respeito de seus colegas.

*[..] .ainda ontem recebi uma reclamação de uma aluna que disse: “Professora eu estou me sentindo mal na sala, porque as colegas estão me chamando de cabelo disso, cabelo daquilo. E eu não gosto e não aceito”. – Então quando fala que o outro é cabelo de bombрил, que o outro é cabelo de não sei o que... é uma atitude discriminatória né? É... não sei até que ponto, mas é uma atitude de discriminação. Porque a gente sente que há necessidade de fazer um trabalho em cima disso. Até enquanto coordenação já tenho conversado com os professores pra estar dentro de, em todas as disciplinas, tirar um tempinho pra dialogar pra falar dos valores, do respeito do outro, da importância da identidade (Coordenadora da escola A)*

No relato da coordenadora, é manifestada a percepção do preconceito racial nas relações interpessoais entre as alunas negras e brancas, Nesse contexto relacional entram em conflito por causa das paqueras:

*Muitas vezes é a questão na adolescência, o namorinho. Principalmente a rivalidade entre as meninas, quando você vai pesquisar a fundo, é às vezes o menino que está envolvido. A relação o olhar diferente do menino, o namorinho com o menino. Aí às vezes elas acabam brigando... aí então o pivô da briga as vezes é o namorado... Mas daí elas se agridem pessoalmente, então daí vem a discriminação racial, a falta de respeito. Ai vêm as agressões. E às vezes a agressão acaba chegando, sendo física, emocional, psicológica e às vezes acaba sendo física mesmo de rolarem, de brigarem. [...] Elas ficam procurando alguma coisa pra ter uma desculpa, um motivo pra justificar algo que está escondido. Que às vezes a adolescente não fala que a briga é por causa do garoto. Então às vezes ela agride: Ah! porque fulana, tem cabelo disso... porque você é aquilo... E aí agride com palavrão (adjetivo racista). (Coordenadora da escola A)*

A fala da entrevistada sugere que as ofensas raciais se apresentam como instrumento para desprestigiar as características fenotípicas do outro, particularmente entre as adolescentes (negras e brancas) que entram em concorrência na escolha para o namoro. Conforme o relato da professora, nessas situações o preconceito racial é perceptível através de atitudes depreciativas sobre a estética da adolescente negra.

Nesse caso, o que se pode deduzir, é que as brigas entre as adolescentes negra e branca têm como pano de fundo o racismo. Que se torna explícito a partir do momento em que a aluna negra passa a ser visível no campo das relações amorosas, na qual o relacionamento inter-racial não é aceito. A partir de então, chama-se atenção negativamente para o fenótipo da aluna negra, como forma de desprestigiar-la, visando colocá-la fora da disputa sentimental.

Ainda em relação às formas de tratamento aos casos de conflitos raciais, pelos professores, observa-se que alguns casos são encaminhados para a coordenação da

escola. As formas de tratamento dadas a essas situações podem ser observadas nas falas das coordenadoras evidenciando no geral, a dificuldade dos professores em lidar com as questões raciais.

*E assim a gente tem uma dificuldade de lidar com essas questões por falta de preparo mesmo, por causa de uma discussão maior. Mas a gente sempre procurou fazer uma discussão com os alunos, né? Às vezes chamando esse aluno que provocaram a situação, em particular pra conversar. Conversando mesmo com a turma falando da necessidade do respeito à pessoa do outro, às características né? ...cada um de nós tem as nossas características físicas... Então a gente sempre primou pelo respeito ao outro, o respeito que se deve ter quando se trata de um grupo ou qualquer espaço que eles estiverem. (Paula)*

Estes trechos de entrevista evidenciam as formas gerais, com que se trata as situações de conflitos entre alunos:

*(...) professor trás né... o aluno. De uma maneira geral, a gente conversa. Fala com o professor. Quando é grave conversamos com a família também. (Marta)*

Pahim (2000) observa que a formação do profissional da educação, que possibilite compreender a diversidade étnico-racial da espécie humana, torna o educador mais apto a lidar com a temática, possibilitando que os alunos construam comportamentos mais receptivos às diferenças. Segundo a mesma autora, o professor informado sobre as questões raciais pode contribuir para tornar a escola um espaço de respeito a diversidades e onde os alunos do grupo estigmatizado racialmente, possam usufruir de elementos que contribuam para a auto-estima dos mesmos.

A professora Iolanda de Oliveira, ao tratar as questões raciais e a formação dos educadores, salienta que o professor tem poder para contribuir com a emancipação dos alunos. Porém, na realidade tal fato não acontece:

Os referidos profissionais têm-se mostrado incapazes de exercer o poder que lhes foi delegado em face da garantia da qualidade da educação de modo geral e, em especial, diante das diferentes evidências de discriminação racial no processo educativo. (OLIVEIRA 2000 p. 117)

Como salienta Cavalleiro (2001), a educação formal é relevante na formação de cidadãos, é de fundamental importância que os educadores reflitam sobre as desigualdades no espaço escolar e das reais desvantagens provocadas pelo racismo, especialmente ao segmento negro.

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem se quer é criticado. A conivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. (p.155)

Diante desse contexto, Cavalleiro defende uma educação anti-racista<sup>35</sup> para contribuir com a qualidade do ensino. No entender da autora, uma educação anti-racista compromete-se com o desarraigamento do preconceito e discriminação presentes no cotidiano escolar.

Ainda segundo Cavalleiro (2001 p. 157),

Uma educação anti-racista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas em discurso mas também em prática, as diferenças raciais. é indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilitem a convivência positiva entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto pra reflexão e ação. As vítimas e protagonistas dessas situações não são culpados por tais acontecimentos, visto que são resultantes das relações em nossa sociedade.

---

<sup>35</sup> Ver mais sobre a característica de uma educação anti-racista em Cavalleiro, 2001 pp. 141-160.

Assim, uma educação calcada em práticas que considerem a desigualdade racial nos contextos das relações sociais poderá refletir sobre a diversidade racial, auxiliando para a eliminação de todas as formas de preconceitos e discriminação e hierarquização racial nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Faz-se necessário observar que a formação do educador para o tratamento da diversidade étnica e racial, no contexto escolar, é de suma importância para uma prática profissional cotidiana e segura para a inclusão da diversidade racial. No entanto, o não acesso à informação e formação específica para a sua prática educativa em relação a temática, não o isenta da responsabilidade e sensibilidade com o tratamento da diversidade e proteção dos alunos frente às situações de discriminação.

Os relatos abordados neste capítulo demonstram que os professores conseguem apontar as situações de discriminação entre alunos, confirmando que principalmente os alunos negros são os mais acometidos por atitudes discriminatórias.

Apesar desta percepção dos professores parece não haver por parte deles uma atitude consistente em coibir as atitudes racistas entre os alunos, uma vez que as situações perduram no cotidiano das escolas. Evidenciando o não comprometimento e o silenciamento desses profissionais em relação às graves ocorrências de discriminação. Nota-se ainda, que a falta de uma atitude mais coerciva por parte dos professores, em relação aos alunos com atitudes racistas, contribui no fortalecimento de preconceito e autoriza a discriminação.

Por fim, essas situações denotam dificuldade ou descomprometimento da escola em proteger as crianças das agressões físicas, morais e sentimentais, considerando que as crianças ficam à mercê dos acontecimentos de violências ocorridos na instituição.

Muller (2003) adverte que o ensino público no país, na modernização da escola, caracterizou-se pela busca de inculcar nas novas gerações uma identidade nacional. Contudo, em consonância com a posição hierárquica das raças. Ou seja, a escola deveria difundir valores hierárquicos sobre os componentes raciais do Brasil, em que, “brancos no

ápice, superiores, inteligentes, corajosos; índios, valentes, mas preguiçosos e, finalmente, na posição mais inferior, negros dotados de disposição para o trabalho físico e ‘pouca inteligência’ ” (p.103).

Nesse sentido é importante contrapor no campo da educação, a construção de uma identidade nacional que parte da idéia hierarquizada de raças. Para tanto a práxis do educador deve levar à desconstrução de sentimentos preconceituosos, contemplar a diversidade e valorizar os segmentos étnicos e raciais historicamente subalternizados em decorrência do falseamento ideológico sobre raças inferiores e superiores, na qual o branco é sempre tido como “superior”.

## Considerações finais

O quadro das relações entre alunos negros e não-negros apresentado nesta pesquisa dá mostra das multiplicidades dos tipos e situações de discriminação racial que marcam as interações aluno-aluno, da mesma forma que evidencia reações de alunos negros contra a discriminação, principalmente através de denúncias e contestações.

De fato, as incidências de discriminação de cunho racial que foram diagnosticadas, confirmam a afirmação de Azevedo (1995), de que no Brasil, existe uma “etiqueta de relações raciais”, as quais reprovam manifestações explícitas de discriminação. Tal etiqueta, controla o comportamento das pessoas preconceituosas, de forma a evitar que se fale sobre cor/raça diante das pessoas negras para “não ferir a sensibilidade das mesmas”, que, invariavelmente, não se sustenta em uma situação de conflito em que a cor/raça da pessoa é utilizada de modo ofensivo. A cor/raça é usada pelo discriminador, como uma “carta coringa”, reservada para ser utilizada na hora certa, no momento certo contra o discriminado. Porém, na análise da realidade diagnosticada nesta pesquisa, a julgar, pelas verbalizações sem meia volta a respeito do negro, pode-se dizer que parte dos alunos não interiorizaram essas “etiquetas” das relações raciais, pois as ofensas relacionadas a cor/raça dos alunos negros, são explicitamente feitas.

É incontestável a forma naturalizada em que se dá o racismo no cotidiano escolar. A naturalização do preconceito racial alimenta relações de poder desigual entre alunos brancos, negros e bugres. Nesse contexto, as situações de discriminação observadas são carregadas de simbolismo e insinuações racistas, onde a cor, cabelos, lábios, nariz dos alunos negros são referidos de formas estereotipadas e utilizados como instrumentos para inculcar a inferiorização.

A referência negativa ao cabelo afro configurou-se como a marca fenotípica mais explicitamente mencionada nas situações de ofensas raciais. Nesse contexto, a cor deixou de ser, em primeiro plano, a marca perceptível da aparência física utilizada pelo discriminador nas ofensas raciais, dando lugar ao cabelo, que constituiu a característica física mais funcional para se discriminar racialmente. Isso porque, possivelmente, no imaginário do preconceituoso, estereotipar, fazer comentários negativos acerca do cabelo,

parece não constituir uma forma aberta de racismo. O que diferentemente poderia ocorrer em relação à cor da pele.

Considero que o cabelo no universo desta pesquisa tornou-se uma válvula de escape, usada de forma assimétrica a cor, que permitiu mais liberdade ao preconceituoso veicular suas idéias racistas, sem que houvesse uma referência a cor da pele, o atributo que comumente nos remete a noção de raça que é manipulada na realidade social. Não havendo essa referência direta sobre a cor/raça da pessoa discriminada, de certa forma salvaguarda-se as “etiquetas das relações raciais” do país.

Como um retrato das relações raciais brasileira, observou-se que as situações de discriminação na escola não representam, na prática, um conflito racial separatista, sendo este um dado que caracterizou a ambigüidade das relações raciais entre os alunos, que alternam tratamentos cordiais e ofensas raciais.

Um dado que chamou a atenção nesta pesquisa foi a incidência de práticas discriminatórias nas relações entre alunos negros e não-negros. Sugerindo que os alunos preconceituosos tenham contato com as idéias racistas ainda no contexto familiar. No contexto escolar esses alunos exercitam o preconceito, por meio de práticas e comportamentos discriminatórios.

Em relação à percepção dos alunos, evidenciou-se que os mesmos têm consciência de que existe discriminação racial entre eles, bem como no contexto externo à escola. Contudo, não se percebeu uma rejeição as práticas discriminatórias. Comumente se referem às atitudes de discriminação como um ato de “brincadeira”. As declarações dos alunos explicitaram a dinâmica de suas relações, evidenciando-se a discriminação mediante piadas, sátiras, apelidos e, ainda, uma certa seletividade de amizade a partir da cor/raça.

Através da análise da percepção dos alunos, pôde-se verificar que existe operacionalização do mito na interpretação das relações raciais. No que se refere à percepção sobre a existência de discriminação racial na escola, há um acentuado reconhecimento dessas situações pelos alunos. Os mesmos relataram casos de discriminação, tanto internos como externos à escola.

O mito se fez presente na análise quando esses sujeitos interpretaram os conflitos entre negros e brancos na escola, e no modo como se estabelecem os grupos de

amigos na sala de aula. Evidenciou-se uma tendência pela maioria dos alunos, tanto negros como não-negros em relacionar os conflitos às questões de classe e não de raça.

Realmente, a idéia hierárquica de raça passa a ser vivenciada culturalmente no cotidiano das interações entre negros e não-negros e faz com que nessa relação, os indivíduos do segmento branco, usufruam um ambiente escolar mais favorável e menos difícil para a sua inserção na escola. Para os negros, o cotidiano escolar é mais difícil, vivenciam um contexto marcado por preconceitos e discriminação racial. Eles se vêem obrigados a viver sob os signos das idéias de inferioridade a respeito de seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações estabelecidas na escola.

Noutro contexto da pesquisa, no que se referiu à percepção dos professores em relação às tensões raciais entre alunos, constatou-se que, em sua maioria, reconhecem a existência de discriminação racial entre alunos. No entanto, há um silenciamento em relação às atitudes de discriminação apresentadas pelos alunos e uma falta de atitude mais rígidas em relação às praticas discriminatórias de alunos, bem como inexistência de amparo aos que sofreram discriminação.

Vale ressaltar a necessidade de formação do educador para uma prática profissional que considere a diversidade étnico-racial no contexto escolar. No entanto, o não acesso à informação e formação específica sobre relações raciais, não o isenta da responsabilidade e sensibilidade com o tratamento da diversidade e proteção dos alunos frente às situações de discriminação. O silenciamento e o descaso do professor diante das discriminações raciais acabou autorizando e dando continuidade ao racismo no cotidiano das relações estabelecidas na escola.

Enfim, procurei mostrar a partir dos dados coletados nesta pesquisa como o cotidiano das relações raciais entre alunos é marcado por tensões raciais, que traduzem um contexto macro das desigualdades entre negros e não-negros presentes na sociedade brasileira. A reprodução do racismo puderam ser apresentas em suas formas e incidências presentes nas relações raciais hierarquizadas entre alunos.

Os dados coletados nesta pesquisa traduzem um contexto macro das desigualdades entre negros e não-negros presentes na sociedade brasileira, dando mostra das especificidades do racismo no Brasil.

## Referência Bibliográfica

AIZA, Maria Aparecida de Souza. *Desvelando a exclusão de jovens negros: o ponto de vista dos excluídos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto., 1997.

ASSIS, Edvaldo de. *Contribuição para o estudo do Negro em Mato Grosso*. Imprensa Universitária. – Cuiabá: UFMT- NDIHR, 1988.

AZEVEDO, Thales. *As Elites de Cor, Um Estudo de Ascensão Social*. Brasileira, São Paulo, Cia. Editora Nacional. 1995.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. Tradução Marco Estevão, Renato Aguiar, 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BICUDO, Virginia L. Atitudes dos alunos dos Grupos escolares em relação com a Cor dos seus colegas. In:., Roger Bastide e Florestan Fernandes (orgs). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.

BILLINGS, Glória Ladson; HENRY, Annette. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In: Azoilda Loretto da Trindade, Rafael dos Santos (orgs.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria (org.) *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar. In: *Educação, racismo e anti-racismo*. Publicação do Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais na

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, nº 4, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Eliane Cavalleiro (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CASTRO. Identidade e trajetórias de alunos negros da UFMT nos cursos de nutrição, enfermagem e medicina. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2005

COSTA, Cândida Soares da. O Negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2004.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil*. – Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAMATA, Roberto. Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira. In: Roberto DaMatta. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. – Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: Maria Cecília de Souza Minayo (org.). *Pesquisa social: teoria e criatividade*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

FANON, Frantz. *Peles Negras, Máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Margarida dos Anjos [et.al.]. 6ª ed. p. 178. Curitiba, 2004.

FIGUEIRA, Vera Moreira. *O preconceito racial na escola*. Estudos Afro-Asiáticos, nº 18, p.63-72, 1990.

- FREUD, Simon. O chiste e sua relação com o inconsciente: introdução ao narcisismo. Obras de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Editora Delta S.A.
- GASKEL, George. Entrevistas individuais e focais.. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Libert Livro Editora, 2005.
- GINSBERG, Anieli M. Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor. In: Roger Bastide e Florestan Fernandes (orgs). *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. São Paulo, Anhembi: 1955.
- GODOY, Eliete de. *As Relações étnico-raciais e o juízo moral no contexto escolar*. Tese de doutorado. Campinas, São Paulo:UNICAMP, 2001.
- GOFFMAN, Erving. *ESTIGMA: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- GUIMARAES, Antonio S. A.. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. Democracia Racial: o ideal, o pacto e o mito. In: *Classes, raças e democracia*. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. O mito anverso: o insulto racial. In: *Classes, raças e democracia*. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. São Paulo: Ed. 34., 2002.
- \_\_\_\_\_. *Como trabalhar com raça em sociologia*. São Paulo: Educação e Pesquisa Vol. 29, N.1 p. 93-107, 2003
- HAFBAUER: Andréas. Raça, cultura e identidade e o “racismo a brasileira”. In: Lúcia Maria de Assunção Barbosa [et al.]. *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.
- HASENBALG, Carlos A. *Desigualdades sociais e oportunidade educacional a produção do fracasso*. Caderno de Pesquisa (63) Raça Negra e Educação, Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 1987.

- HENRIQUES, Ricardo. Educação e desigualdade racial. In.: Maria José Rocha, Selma Pantoja (orgs) *Rompendo Silêncios: história da África nos currículos da educação básica*. Brasília: DP Comunicações Ltda., 2004.
- IANNI, Octavio. *Dialética das relações raciais*. São Paulo: Estudos Avançados, vol.18, no.50, p.21-30, 2004.
- JACCOUD, Luciana de Barros e BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea. 2002.
- JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. *Caminhos da Fronteira: a educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil – Bolívia (Cáceres/MT.)* – Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.
- JONES, James M. *Racismo e preconceito*. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- KEPP, Michel. A face dissimulada do preconceito no Brasil. In: Cleia J.. Silveira e Maria Lúcia Silva (orgs.). *Seminário Violência Racial: desafios para educadores populares*. Rio de Janeiro: FASE/SAAP/Instituto Amma Psique e Negritude. Série Trocando Idéias N ° 01, 2001.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2000.
- MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia - São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Maria Cecília de Souza Minayo (org.). *Pesquisa social: teoria e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.1994.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: Iolanda de Oliveira (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. Apontamentos sobre alguns dos conceitos que produzem desigualdades. In: Maria Lúcia Rodrigues Muller (org.). *Trabalhando as diferenças no ensino fundamental*. Cadernos NEPRE – v. 01, nº 01. Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

- \_\_\_\_\_. Teorias sobre o racismo. Carlos A Hasenbalg, Kabengele Kabenguele. O anti-racismo no Brasil. In: *Estratégias e Políticas de Combate a Discriminação Racial*. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996
- Munanga, Lilia Moritz Schwarcz (orgs). In: Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da Sociedade brasileira. Niterói: EdUFF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica, Belo Horizonte, 2004.
- NASCIMENTO, Abdias. “Prefácio” *A cor do medo*. In: Dijaci David de Oliveira[et.al.] organizadores – Série Violência em Manchete – Movimento. Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O sortilégio da cor: identidade raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Summus, 2003.
- NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. 2ª edição. São Paulo: Editora Nacional, 1971a.
- \_\_\_\_\_. *Tanto preto quanto branco: estudos das relações raciais*. São Paulo: T.A Queiroz, 1985b.
- \_\_\_\_\_. *Preconceito de Marca: As Relações Raciais em Itapetininga*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998c.
- OLIVEIRA, Cloves Luiz Pereira e BARRETO, Paula Cristina da Silva. *Percepção do racismo no Rio de Janeiro*. Centro de Estudos Afro-Asiáticos – CEAA e do Centro de Estudos Afro-Brasileiros – AFRO, N. 2, pp. 179-373, Universidade Candido Mendes, 2003.
- OLIVERA, Iolanda de. Relações Raciais e educação: recolocando o problema. In: Ivan Costa Lima/ Sonia M. Silveira (orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Série Pensamento Negro em Educação nº 7, Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 2000
- \_\_\_\_\_. *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói-RJ: Intertexto. 1999.
- OLIVEIRA, Fátima de. *Ser negro no Brasil: alcances e limites*. Revista Estudos Avançados, nº 18, 2004.

- OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e autoconceito: identidade e interações na sala de aula*. Campinas – SP: Papyrus, 1994.
- PAIXÃO, Marcelo J. P. *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à brasileira. In: Kabengele Munanga (org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.
- PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada: estudo das informações do suplemento da PME*, julho/98.
- PINHO. Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre alunos negros. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2004.
- PINTO, Regina Pahim. A escola como espaço de reflexão/ atuação no campo das relações étnico-raciais. In: Ivan Costa Lima e Sonia M. Silveira (orgs.). *Negros, Territórios e Educação*. Florianópolis-SC: NEN, Série Pensamento negro em Educação, nº 7. , 2000.
- PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PRIORE, Mary Del. *A criança negra no Brasil*. In: Marco A Pamplona (org). *Escravidão, Exclusão e Cidadania*. Rio de Janeiro: Acces, 2001.
- RESENDE. Gerson Carlos. A relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinópolis-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2004.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Relações raciais e rendimento escolar*. Rio de Janeiro: Caderno de Pesquisa, N. 63 Raça Negra e Educação, Fundação Carlos Chagas, 1987.
- \_\_\_\_\_. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: Julio Groppa Aquino (coord.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. – São Paulo: Summus.1998.
- \_\_\_\_\_. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*. São Paulo: Educação e Pesquisa, vol.29, nº1, p.125-146, 2003.

- SAMPAIO, Elias de Oliveira. *Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil*. Revista Internacional de Desenvolvimento Local Vol.4, N.6, 2003.
- SEYFERTH, Giralda. *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. Anuários Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- SANTOS, Cássia Fabiane dos. *Negros na UFMT: trajetória escolar de alunos dos cursos de história, economia e direito*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2004.
- SANTOS, Gislene Aparecida. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. Rio de Janeiro: Educ/Fapesp, Pallas, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. In: *Historia da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. – São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SILVA, Juvam Vilela da. *Mistura de cores: política de povoamento e população na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII*. Cuiabá: EdUFMT, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. *Vamos acertar os Passos? Referências agro-brasileiras para os sistemas de ensino*. In: Ivan Costa Lima e Jeruse Romão (orgs.). Editora Atilênde Florianópolis: (Núcleo de Estudos Negros) Série Pensamento Negro em Educação, 2002.
- SOARES, José Francisco. ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 29 nº 1, 2003.
- SODRÉ, Muniz. *Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SOUZA, Maria Elena Viana. *Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.

- TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Tradução Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1993.
- TORRES, Maristela Sousa. Interculturalidade e Educação: Um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos Iny e a Comunidade Escolar na Região do Araguaia. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. 2004.
- VALENTE, Ana Lúcia. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1994.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociologia contemporânea*. Rio de Janeiro; Editora Jorge Zahar, 2ª edição. 1987.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.