

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RELAÇÕES RACIAIS: O explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma
escola pública**

Ivone Jesus Alexandre

CUIABÁ – 2006, MT

IVONE JESUS ALEXANDRE

RELAÇÕES RACIAIS: O explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública

CUIABÁ, 2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA MOVIMENTOS SOCIAIS: POLÍTICA E EDUCAÇÃO POPULAR
NUCLEO DE ENSINO E PESQUISA SOBRE RELAÇÕES RACIAIS
E EDUCAÇÃO (NEPRE)

RELAÇÕES RACIAIS: O explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública

IVONE JESUS ALEXANDRE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais: Política e Educação Popular.

Orientação: **Prof.^a D.^a Maria Lúcia Rodrigues Muller.**

CUIABÁ-MT, 2006

As crianças negras do Brasil

Ao meu amado companheiro Ari, Rafael e Gabriel que iluminam a minha vida, este trabalho é para vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a primeiramente a **Deus** por acompanhar-me em todos os dias de minha vida, iluminando e protegendo meus passos.

Agradeço a meus **pais** a quem devo a minha vida, dignidade, força e esperança em dias melhores.

Agradeço a minha orientadora, professora **Maria Lúcia Rodrigues Muller** por ter compartilhado e comigo seu conhecimento e sabedoria e oportunizado eu estar concluindo mais essa etapa em minha vida.

Agradeço a minha família, a **Ari**, pelo amor e apoio incondicional em todos os momentos, durante essa jornada e outras tantas. A **Rafael e Gabriel**, meus filhos, meus amores, motivo de não desistir nunca de alcançar meus objetivos. Ao **Júnior**, meu sobrinho neto, simplesmente por fazer dos meus dias os mais felizes com sua presença. E a **Faila**, minha enteada, pelo apoio quando precisei e solicitei e por cuidar de toda a família quando me ausentava.

Agradeço as amigas **Edneusa, Adélia, Rosália e Sandra** pelo apoio nos momentos difíceis, pelas contribuições nas dificuldades e incentivo a continuar.

As colegas de mestrado **Maristela e Joana** pelos momentos de dúvidas e incertezas divididos durante as aulas, eventos, viagens e durante todo o curso de mestrado.

Ao amigo de mestrado **Willian** pela amizade, carinho, compreensão e recepção
Que sempre teve para comigo.

Ao grupo de pesquisa do **NEPRE** pelas experiências vivenciadas, pelos ideais compartilhados.

Agradeço as professora **Maria Aparecida Morgado e Maria Elena Viana Souza** por aceitarem o convite e me avaliarem tanto na qualificação quanto na banca de defesa.

Agradeço a **UNEMAT** (Universidade Estadual de Mato grosso) por ter me facilitado o horário de trabalho que permitiu que me ausentasse para os estudos.

A **Prefeitura Municipal de Sinop** pela dispensa do trabalho docente para a qualificação profissional.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo investigar como ocorrem as interações entre alunos negros e não negros na escola. Neste sentido realizou-se um estudo sobre os processos implícitos nas interações escolares. Entende-se por sala de aula todo o espaço destinado às atividades pedagógicas. A metodologia utilizada foi estudo de caso com observação participante e entrevistas, respaldada em Bogdan & Biklen (1994) e Becker (1999).

No desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que as interações entre os alunos negros e não negros nos diferentes espaços pedagógicos são permeadas por comportamentos e atitudes discriminatórias banalizadas no cotidiano escolar. Nesta pesquisa utilizou-se Norbert Elias (2000), Pierre Bourdieu (1998), e Goffman (1982) Cavalleiro (2000) para fundamentar as discussões.

Conclui-se que as constantes situações discriminatórias a que são expostos os alunos negros no ambiente escolar resultam tanto em relações tensas e conflituosas com também comprometer a formação de uma identidade positiva.

Palavras chaves: interações, alunos negros e não negros; discriminação.

ABSTRACT

This research had for objective to investigate as the interactions between black and not black pupils in school. This study was based on the implicit processes in the pertaining to school interactions. In this work, classroom means the space destined to the pedagogical activities. The methodology used was the study of case with participant comment and interviews, based on Bogdan & Biklen (1994) and Becker (1999).

During the research it was possible to perceive that the interactions between the black and not black pupils, in the different pedagogical spaces, are formed by behaviors, banalities discriminatory attitudes in the school routine. This work was based theoretically in Norbert Elias (2000), Pierre Bourdieu (1998), Goffman (1982) and Cavalleiro (2000).

The constant discriminatory situations that black pupils used to pass in classroom result in such a way in tense and conflicts relations and also it compromises the formation of a positive identity.

Key-words: Interactions: black and not black pupils; discrimination.

BEC-Batalhão Engenharia e Construção

EJA-Educação de Jovens e Adultos

IBGE-Intituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA- Instituto de pesquisas Econômicas Aplicadas

MT-Mato Grosso

NEAD-Nucleo de Educação Aberta e a Distância

PIN-Programa de Integração Nacional

PNAD- Pesquisa Nacional Amostras e Domicílio

PROTERRA- Programa de Redistribuição de terra e Estímulo a agro a Indústria

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SINOP- Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná

SUDAM- Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso

QUADRO DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 -Classificação racial da pesquisadora	51
TABELA 2 -Classificação racial dos alunos-pergunta aberta	52
TABELA 3 - Classificação racial dos alunos-pergunta fechada	54
TABELA 4 -Perfil dos professores quanto à formação, tempo de profissão, tempo na escola e classificação racial	89
TABELA 5 -Perfil racial, escolar e profissional dos pais pesquisados	102
GRÁFICO 1 -Porcentagem em relação à classificação racial da pesquisadora	51
GRÁFICO 2 -Porcentagem em relação à classificação racial - pergunta aberta	53
GRÁFICO 3 -Porcentagem em relação à classificação racial-pergunta fechada	54
GRÁFICO 4 -Comparação entre o gráfico 1 e o gráfico 3	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL	17
Indicadores Sociais de Desigualdades Raciais	17
Indicadores de Desigualdades Raciais na Educação	19
Mecanismos Intraescolares de Discriminação	20
O Conceito de Raça e seus Derivados: Racialismo e Racismo	27
A Ideologia do Branqueamento e o Mito da Democracia Racial	32
Estereótipos, Estigmas e Identidades	37
Famílias de Classe Populares: Contribuições de Pierre Bourdieu	39
CAPÍTULO II	
CONTEXTO DE PESQUISA	42
A Cidade de Sinop	42
A Escola Campo de Pesquisa	48
Procedimentos Metodológicos	49
Classificação Racial dos Alunos	52
CAPÍTULO III	
INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS NEGROS E NÃO NEGROS	60
A Prática Pedagógica: Professor x Alunos	61
A Sala de Aula: A Evitação Racial nas Interações Cotidianas	68
A Aparência: Cabelo e Cor Como Referenciais de Beleza	70
Apresentações Escolares: Momento de Destaque	73
O Intervalo Escolar: Momento de Ludicidade e Discriminação	74
O Crachá da Discriminação	75
Solidariedade entre os Alunos: As Restrições da Cor	78
Grupos e Duplas: Escolhas Silenciosas pela Cor	79

Xingamentos Raciais: As Evidências da Discriminação	82
Educação Física: Brincadeiras, Jogos e Discriminação	87

CAPÍTULO IV

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PAIS SOBRE AS INTERAÇÕES DOS ALUNOS

90

O Olhar dos Professores	91
O Olhar dos Pais	102
A Omissão da Escola	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS

120

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

124

WEBGRAFIA

131

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as relações raciais no ambiente escolar do ensino fundamental de uma escola da rede municipal, com enfoque nas interações entre alunos negros e não negros de uma 4^o série na cidade de Sinop, cidade localizada a 500 km da capital Cuiabá, situada na região Centro Oeste de Mato Grosso.

As cidades colonizadas na região norte no final do século XX, diferem das cidades das demais regiões do Estado do Mato Grosso. Sinop é uma delas, fruto da colonização privada a pouco mais de 30 anos. Planejada com um perfil urbano semelhante às cidades do sul do país, seus pioneiros vieram na sua maioria dos Estado do Paraná e Santa Catarina.

Atuando como professora na Educação Infantil na escola privada e como alfabetizadora na escola pública municipal observei situações nas quais as questões raciais começaram a me instigar. Os discursos dos educadores se referindo aos alunos negros, sobre suas “dificuldades” de aprendizagem, comportamentos passivos ou “ativos” demais e o tratamento dos colegas professores para com esses alunos, são aspectos que me motivaram a propor esse projeto sobre relações no interior da escola.

Ao concluir o Curso em licenciatura em Pedagogia em 1999, fui morar em Juara, selecionada para ser orientadora acadêmica no NEAD¹, tive a oportunidade de estudar Antropologia e em uns dos módulos, Maria de Lurdes Bandeira abordava a diversidade cultural, falando sobre Etnocentrismo e Diversidade Cultural algumas questões sobre o tratamento dado aos alunos negros começaram a serem explicitadas.

Percebi que, enquanto professores, somos fruto de uma sociedade racista e preconceituosa. Me conscientizei do quanto minha formação superior fora deficitária; pois acredito, que compreender e respeitar a diversidade humana é fundamental nas relações sociais. A formação docente não me ofereceu subsídios teóricos para refletir sobre as problemáticas sociais, formando-nos mero transmissores de ideologias que mantêm e reproduz um *status quo*.

No NEAD, duas acadêmicas com dificuldades na Disciplina de Antropologia me procuravam para discutir sobre: a diversidade cultural e dentro desta os aspectos culturais

¹ Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso.

das sociedades indígenas e populações negras abordados nos materiais didáticos. Ao falarmos especificamente sobre a questão racial, vi lágrimas nos olhos de uma das acadêmicas que era negra. Após a orientação ela foi embora para casa. Mais tarde soube, por intermédio de sua amiga, que ela havia chorado muito, após o debate lembrando-se de discriminações sofridas na infância.

De volta à Sinop em 2001, fui lecionar para a primeira série em uma escola municipal, comecei a me sensibilizar mais ainda com as muitas situações de discriminações percebidas no interior da escola. Pela primeira, vez em uma escola do município os professores de cada escola iriam escolher a sua supervisora escolar, em nossa escola a escolhida foi uma professora negra. Aliás, a única negra que até hoje ocupa esse cargo na escola em Sinop.

Com o convívio, comecei a admirar não só o seu trabalho como sua trajetória profissional de zeladora à supervisora escolar. Sensibilizava-me ouvi-la falar sobre as muitas situações de discriminação vividas e ainda “vivenciadas”.

Afastei-me da escola em 2004 para lecionar, na UNEMAT², a Disciplina História Para o Início de Escolarização, no Curso de Pedagogia. A ementa permitia abordar os livros didáticos de história. Assim no compêndio que preparei, inclui o material trabalhado em Antropologia em Juara. As discussões com as/os acadêmicas/os foram conflituosas em virtude do mito da democracia racial, eles culpavam os negros pelo preconceito, diziam que não se valorizavam, eram acomodados, enfim todo um discurso propagado pela ideologia dominante.

Esse trabalho foi definitivo para minhas aspirações no projeto de pesquisa para Mestrado. Percebi que era necessário pesquisar as relações raciais na escola, pois toda professora deve conhecer e identificar os processos de discriminação existentes dentro da escola como na família que acabam excluindo os alunos negros do cotidiano escolar, refletindo o discurso ideológico imbricado nessas questões.

Idealizei está pesquisa buscando algumas respostas para minhas dúvidas e almejando compreender a questão racial em nosso país. Neste trabalho, questiono: Como os alunos negros e brancos se relacionam no espaço escolar? Quais fatores influenciam o processo de socialização entre esses alunos? De que forma os aspectos físicos determinam para o processo de interação entre os alunos negros e não negros? Quais os critérios são usados pelos alunos no processo de sua socialização e suas interações sociais?

² Universidade Estadual de Mato Grosso

No decorrer de 2005 me dediquei a pesquisa bibliográfica para buscar a compreensão do estado atual das pesquisas sobre relações raciais e a internalização de conceitos fundamentais para o entendimento do problema a ser analisado.

As leituras sobre desigualdades raciais foram fundamentais para recorte do objeto a ser investigado, conforme os autores Hasenbalg (1979), Oliveira (1999), Jaccoud e Beghin (2002), Henriques (2002); sobre interações escolares desiguais: Cavalleiro (2002), Fazzi (2004); sobre as teorias científicas: Schawarc (1999), Skidmore (1976), Munanga (2003); sobre estigmas, estereótipos e identidades: Goffman (1982); Elias & Scotson (2000); Lopes (2002). E sobre relação escola e famílias de classes populares Bordieu (1998); Nogueira (1998) entre outros.

Este trabalho divide-se em quatro capítulos, sendo o primeiro apresento a discussão teórica sobre as produções que tratam os indicadores sociais que evidenciam a situação da população negra, principalmente em relação à educação abordando os mecanismos de exclusão.

O segundo capítulo aborda as teorias que embasam conceitos fundamentais como: raça, racialismo, racismo para o entendimento das desigualdades raciais construídas ao longo da história; e os conceitos de estigma, estereótipos e conceitos de identidade.

O terceiro trata do contexto de pesquisa e a metodologia que norteou o trabalho, no qual utilizo os referenciais teóricos de Bogdan e Biklen (1994), os quais permitiram compreender como o pesquisador deve se comportar diante dos sujeitos da pesquisa, bem como, melhor empregar as técnicas de observação participante e entrevistas. Howard Becker (1999) colaborou com os critérios de análise dos dados da pesquisa e André (1995) contribui para o entendimento do comportamento do pesquisador diante de um ambiente de pesquisa que lhe é familiar.

No quarto capítulo são apresentados os dados coletados durante a fase de observação, com destaque para as cenas do dia a dia escolar que evidenciam demonstrações de racismo, preconceito, discriminação e evitação racial, situando as cenas em diferentes espaços geográficos: sala de aula, intervalo escolar e aula de Educação Física. Apresenta-se também os dados coletados nas entrevistas com os pais e professores traçando um perfil das interações entre os alunos negros e não negros e a maneira pela qual se operam as discriminações raciais nas relações sociais na percepção dos pais e professores.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO SOCIAL E EDUCACIONAL

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

Neste trabalho, pretende-se entender os processos que levam as pessoas negras a serem discriminadas, por seu pertencimento racial, dentro do espaço escolar. O conceito de preconceito racial é definido por Sant' Ana (2001, p.54) como:

Uma opinião preestabelecida que é imposta pelo meio, pela época e educação. Ele regula as relações das pessoas 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.

Em relação à discriminação racial, ela será abordada numa perspectiva descrita por Silva (2001, p.75):

[...] como a manifestação comportamental do preconceito, ou seja, a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente limitam ou impedem o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminados e mantém os privilégios dos membros do grupo discriminador a custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado.

Indicadores Sociais de Desigualdades Raciais

Os estudos realizados pelo IPEA³ (Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas) na década de 90 abordam a situação da população negra. As análises apontam que essas pessoas habitam as piores moradias, com condições básicas mínimas para morar,

³ Citadas por Jaccoud e Beghin, 2000.

localizadas geralmente em zona periférica, e são as que estão mais concentradas em favelas (Jaccoud e Beghin, 2002, p 25).

Em relação à renda média de negros e brancos, a partir da estimativa do PNAD⁴ de 2001, as pesquisadoras perceberam que as diferenças de renda e domicílio se mantêm estáveis entre 1995 a 1999:

Fazendo a comparação para diferentes pares na distribuição de renda, indo do centésimo mais pobre para o centésimo mais rico, os estudos mostram que os negros têm menos renda que os brancos em todos os pontos de distribuição de renda, e o hiato entre negros e brancos cresce à medida que se caminha dos centésimos mais pobres para os mais ricos, ou seja, o hiato cresce acompanhando o crescimento da riqueza das pessoas. Um branco, em qualquer que seja o centésimo de renda da distribuição dos brancos, tem mais ou menos o dobro da renda de um negro no centésimo equivalente na distribuição de renda dos negros (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.27).

Segundo Jaccoud e Beghin (2001, p.28) a pesquisa demonstra um embranquecimento da população com o aumento da renda. Enquanto nos centésimos mais pobres a proporção de negros é de 80%, no centésimo mais rico a proporção de pessoas de ascendência negra cai para menos de 10%. Isto posto, as autoras concluem que o “resultado final é que a cor da pele se encontra fortemente associada à probabilidade de se encontrar indivíduos no estágio que representa a mais drástica forma de privação material: a pobreza”.

As referidas pesquisadoras chamam a atenção para a desigualdade entre brancos e negros existente no mercado de trabalho. Em 2001, entre um trabalhador branco e um negro desempregado, o branco tem a probabilidade de 6% de estar procurando emprego e não achá-lo enquanto que para o negro a probabilidade é de 7%. Com empregos formais, registrados em carteira são 41% dos brancos contra 33% dos trabalhadores negros. Os empregados sem carteira assinada correspondem a 12% dos brancos enquanto 17% são os negros (JACCOUD e BEGHIN, 2001).

Para Jaccoud e Beghin (2001), essa desigualdade é resultado do processo de escolarização. Mais anos de escolaridade aumenta as chances de melhores empregos. Como a população negra tem poucas chances de concluir o processo de formação educacional, isto implica em piores condições de trabalho, remuneração desigual e trabalho na informalidade.

Essas condições materiais são básicas para a qualidade de vida, no entanto, a população negra tem menos acesso a elas, “o racismo, em sua evolução histórica e em seus

⁴ Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílio

aspectos contemporâneos, arrasta a população negra e mestiça para os níveis mínimos de bem estar material e social” (OLIVEIRA, 1999 p. 114).

Indicadores de Desigualdades Raciais na Educação

Hasenbalg (1979) analisou as desigualdades raciais em relação à participação de negros no sistema de educação, observando o diferencial entre alfabetizados e analfabetos de 1940 e 1950. Constatou-se um total de 38,2% alfabetizados em 1940, sendo 46,9 brancos e 22,6 de não brancos. Em 1950, um total de 42,6, sendo 52,7 de brancos e 25,7% dos não brancos. Esses dados resultam num diferencial entre os grupos raciais de 27,0 %. Hasenbalg conclui que os não brancos acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando os índices de alfabetização; no entanto, os progressos educacionais para esse grupo foram considerados inexpressivos.

Essa desigualdade não decorre somente das diferenças observáveis, mas devido às oportunidades desiguais de ascensão após a abolição. Para Hasenbalg (1979) o grau de exclusão dessa população reflete-se, principalmente nos níveis secundários e superiores, chegando a ser insignificante a sua participação em comparação ao do grupo branco (que se resume em 97% do ensino universitário e 94% do ensino secundário).

A situação educacional da população negra apresenta desvantagem em relação à população branca quanto à evolução dos anos de escolaridade média para brancos e negros: “Em 1990, os negros não conseguiam alcançar mais do que 70% da média de anos de estudos dos brancos”. Semelhante a isso, se apresenta a taxa de redução de analfabetismo entre negros e brancos que mantém constante a diferença, a cerca de 10% (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.31).

As pesquisadoras perceberam que, com as pessoas nascidas entre 1900 a 1965, e que ingressaram no sistema educacional por volta de 1907 e 1972 observou-se dois fenômenos: primeiro, que o nível educacional, tanto de brancos como dos negros, aumentou; segundo que, as diferenças continuam. Assim concluem que “todos se beneficiam com mais escolarização, mas a desigualdade entre negros e brancos permanece inalterada”. Nesse sentido, a escola compactua com os índices de desigualdade raciais, na medida em que tem pouco contribuído para reduzir essas desigualdades (JACCOUD e BEGHIN, 2002, p.32).

Rosemberg (2003) ao analisar os dados da PNAD 82 no Brasil, observou que os mesmos indicavam que, em relação aos brancos, os alunos negros, incluindo os pardos eram os mais excluídos e os que mais repetiam o ano na escola. Os alunos negros com maior frequência, não só repetiam de ano como também evadiam da escola sem completar as séries iniciais. Dos alunos aprovados na 1ª série, 59% eram brancos e 41% eram negros. A evasão era mais comum na passagem da 3ª para a 4ª série, sendo uma evasão a cada 10 alunos negros, e uma evasão a cada 20 alunos brancos.

Henriques (2002), em sua pesquisa sobre as desigualdades raciais no Brasil nos mostra um diferencial entre brancos e negros na questão educacional. A taxa de indivíduos com 25 anos apresenta uma diferença média de escolaridade de 2,3 anos dos brancos em relação aos não-brancos, essa diferença é constante em qualquer recorte racial que se faça. Se considerarmos que a escolaridade média do jovem adulto ocorre em torno de 6 anos, esse índice é significativo. No decorrer do século XX, a escolaridade média cresceu; contudo, os brancos alcançam sempre níveis superiores em comparação aos negros em termos de realização educacional, ficando, os primeiros, nos níveis mais elevados do ensino formal:

De acordo com os dados da Pesquisa de Padrões de Vida, do IBGE, estimamos, por exemplo, que cerca de 58% do diferencial salarial entre brancos e negros está associado à desigualdade educacional, sendo uma parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional e outra parte derivada da herança da discriminação educacional infligida às gerações dos pais dos estudantes (HENRIQUES, 2002, p.31).

Os indicadores comprovam que há discriminação racial nos diferentes setores educacionais, na escola operam mecanismos intraescolares que tem contribuído sobremaneira para ampliar esse quadro, dificultando a vida e o sucesso escolar dos alunos negros.

Mecanismos Intraescolares de Discriminação

Os mecanismos intraescolares têm sido apontados como um dos responsáveis pelo fracasso e exclusão do aluno negro na escola. A avaliação, o conteúdo, o livro didático, a metodologia, o currículo, a prática pedagógica têm contribuído para as crianças negras terem um autoconceito negativo, o que acaba por interferir no seu desempenho escolar.

Para Candau (2003), o trabalho didático tem se orientado por um currículo que mantém a invisibilidade do negro. Alguns aspectos do currículo contribuem para o insucesso desses alunos. As expectativas frustradas da escola em relação ao aluno negro acaba sendo sempre um problema dele e nunca da escola:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade social e cultural e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo as formas de se 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 as diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar (CANDAU, 2003, p.24).

Dentro da escola, as formas de discriminação vão desde o currículo formal, que exclui a expressão cultural, transitando pela linguagem não-verbal até comportamentos e práticas explícitas.

O ensino fundamental é lugar privilegiado, que tem por função oferecer a todo e qualquer brasileiro, oportunidade de incorporar os conteúdos mínimos que lhes garantam usufruir de seus direitos de cidadão. E nesse momento, que a criança tem oportunidade de vivenciar situações de respeito e convivência solidária com os diferentes (OLIVEIRA, 1999, p.58), assim:

O trabalho educativo é, portanto de qualidade questionável e sem comprometimento com a formação para a cidadania, incompetência muitas vezes denunciada pelas pesquisas educacionais realizadas nas escolas públicas [...]. A classificação escolar dos locais de residências por bairros é generalizadora e, por despreparo do professor, é lacunar, que omite a projeção das desigualdades sociais em um mesmo bairro e em bairros diferentes como forma concreta de provocar a alocação dos residentes por cor e por estrato social em um mesmo bairro ou em bairros diferentes.

Ginsberg (1955) pesquisou sobre a atitude de um grupo de escolares em relação às crianças negras, buscou saber a existência de preconceito entre os alunos, bem como o grau e as formas como se apresentavam esse preconceito. A pesquisadora utilizou como técnica para coleta de dados um jogo envolvendo bonecas (brancas e negras) e quadros, concluiu: que o aluno, independente de sua cor, preferia as bonecas brancas; a branca para as crianças manifestava-se como ideal de beleza; o branco era merecedor de privilégios e preferências; as crianças percebiam a separação entre os brancos e negros como naturais;

atribuíram inferioridade econômica e papel secundário aos pretos; os mulatos tenderam a se aproximar dos brancos e atribuíram papel inferior ao negro. As condições financeiras dos alunos foram determinantes nas respostas das crianças, e, por fim, os de classe mais abastada mostravam tendência a separar brancos e negros, os de baixo estrato separavam as crianças mais em relação à diferença racial do que social e os que residiam em bairros onde havia moradores negros apresentavam comportamento menos discriminatórios.

Oliveira (1999) investigou como as crianças e os jovens reelaboram as desigualdades raciais em nossa sociedade e o grau de consciência que esses sujeitos alcançaram sobre a condição de vida de negros, mestiços e brancos brasileiros. A autora verificou que a qualidade do trabalho pedagógico tem deixado a desejar, haja vista que não forma para a cidadania e não propicia o entendimento dos alunos sobre a situação de pobreza que se encontram.

Em relação aos conteúdos escolares, questionou os conhecimentos veiculados pela escola, pois os conteúdos estavam desvinculados do cotidiano dos alunos. Os alunos não estabelecem relação dos conhecimentos aprendidos na escola com sua realidade. Os conteúdos são desprovidos de criticidade em relação ao meio em que vivem o que faz com que os alunos não falem espontaneamente sobre a sua condição de vida.

Quanto aos conceitos espontâneos e científicos, afirma que, a escola tem dificuldade em propiciar uma discussão que contemplem os dois conceitos, desse modo os alunos não se identificam com os conteúdos trabalhados na escola, este fato ocorre em vários momentos e principalmente, pela resistência dos alunos carentes financeiramente em expressarem aspectos que os identificassem (OLIVEIRA, 1999).

A negação da raça, argumenta a autora, ocorre principalmente entre os negros de baixo estrato social, enquanto que para os negros em ascensão social não há retraimento em falar da raça. Assim, a escola não caminha no sentido de que os alunos negros construam uma identidade positiva de si e de seu pertencimento racial; como, também, colabora para o não entendimento das crianças de baixo estrato social compreender o porquê de sua situação econômica.

Cavalleiro (2000), em sua pesquisa com crianças da creche de uma escola pública da Rede Municipal de São Paulo, constatou que, desde a Educação Infantil, as crianças negras são discriminadas; sendo diferenciado o tratamento afetivo do professor em relação a elas. Nas interações entre as crianças, observou falas preconceituosas, estereótipos e o silêncio do professores diante das atitudes discriminatórias:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições-formas de tratamentos, atitudes, gestos, tons de voz e outras-, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios [...] (CAVALLEIRO, 2000, P.98).

Fazzi (2004), ao pesquisar como o preconceito racial se estrutura e se consolida no processo de socialização infantil, conclui que, entre pares, o preconceito constitui-se em espaço e tempo privilegiados, em que crenças e noções raciais são aprendidas, experimentadas e testadas pelas crianças. Nessas interações, as crianças aprendem o significado de pertencer a uma determinada categoria racial, o que acaba por criar e recriar o significado social de raça.

Dessa forma o “grande drama é a negatividade associada à categoria preto/negro, que expõe as crianças nela classificadas a um permanente ritual de inferiorização, em que são especialmente atingidas por gozações e xingamentos” (FAZZI, p.218). Portanto, a autora defende uma política eficaz contra o preconceito desde os três anos de idade, quando a criança ainda está no processo de socialização infantil; pois é, nessa fase, que o pensamento racial ainda está em elaboração.

Pinho (2004), em sua pesquisa sobre a percepção dos professores de Educação Física, em relação os alunos negros, dentro do cotidiano escolar, constatou que a forma como esses professores percebem esses alunos são determinantes para exclusão ou inclusão deles no sistema de ensino. Ficou evidente a discriminação racial através de declarações e atitudes dos professores ao se referirem aos alunos negros:

Na percepção dos professores os alunos negros são danados, revoltados, agressivos, violentos, são dados a “coisas erradas” como sexo, drogas e formação de gangues; são estigmatizados como incapazes, de comportamentos perversos e desinteressados para as coisas da escola (PINHO, 2004, p.129).

Outro fato que chamou a atenção de Pinho foi o grau de envolvimento e preocupação maternal dos professores direcionados aos alunos brancos; bem mais evidentes que os direcionados aos alunos negros.

Carvalho (2005), em seu estudo, sobre desempenho escolar de meninos negros nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, procurou evidenciar como a classificação racial das educadoras relacionava-se ao desempenho escolar dos alunos. A pesquisadora constatou que as professoras, ao avaliar:

Tanto tendiam a perceber como negras crianças com problemas de aprendizagem, com relativa independência de sua renda familiar quanto tendiam a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras (CARVALHO, 2005, p.94).

Essas atitudes das professoras levaram a supor que as desigualdades de desempenho escolar entre brancos e negros é maior quando a classificação racial é feita pelas professoras, do que quando é feita a auto-classificação. A atribuição de raça feita pelas professoras não era somente relacionadas às características fenotípicas das crianças, sexo e a percepção que tinham quanto à renda da família; mas, principalmente, ao desempenho na aprendizagem: e isto era independente do comportamento dos alunos negros serem considerados disciplinados ou não (CARVALHO, 2005).

Neste sentido, identifica-se a presença da discriminação racial no cotidiano escolar como também os processos didáticos (nesse caso, a avaliação da aprendizagem) são marcados pela desigualdade racial.

Costa (2005), em sua pesquisa sobre as percepções de alunos e professores acerca dos conteúdos de discriminação racial presentes em textos verbais e não verbais dos livros didáticos da Língua Portuguesa. Constatou que os alunos percebem e reproduzem as situações de discriminação contra seus colegas; contudo, reportam-se a essas situações como brincadeiras, enquanto que os professores não admitem a existência de conteúdos que depreciam o negro. Para a pesquisadora o livro didático é um “instrumento base de produção de conhecimentos e, ao mesmo tempo, de condutor ideológico”. Assim, da mesma forma que colabora na “produção” de conhecimentos mantém e legitima um imaginário social de sociedade homogênea (COSTA, 2005, p.75).

O livro didático utilizado pela escola tem sido alvo de críticas do movimento negro e objeto de estudos de pesquisadores da área ao longo dos últimos anos “o livro didático é tido como um dos exemplos de desigualdades racial na educação” (ROSEMBERG, 2003). Os materiais didáticos e paradidáticos passaram por mudanças em relação a conteúdos racistas e preconceituosos, mas, contudo alguns livros, ainda veiculam imagens e textos que discriminam a população negra.

Em relação às imagens do negro veiculadas nos livros didáticos:

Praticamente todos os autores que se dedicaram ao estudo do negro chamam a atenção para as imagens e as representações negativas vigentes na nossa sociedade a respeito desse segmento racial. O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural, como moral; a cor [...] e os traços fenotipicamente negros são considerados antiestéticos; a cultura e os

costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p.19).

Santos (2005), em sua pesquisa sobre as relações entre alunos negros e não negros no cotidiano escolar, observou a existência de discriminação racial principalmente contra alunos negros, que se expressam pelas atitudes variadas de comportamentos racistas por parte dos alunos brancos que sugere uma retransmissão de sentimentos racistas da família e que são exercitados no do interior da escola. Para a pesquisadora o ambiente escolar se traduz para os alunos negros em um:

[...] contexto marcado por preconceitos e discriminação. Eles se vêm obrigados a viver sob os signos das idéias de inferioridade a respeito do seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações estabelecidas na escola (SANTOS, 2005, p138).

O papel do professor nas questões raciais é fundamental na promoção e melhoria da qualidade educacional para o alunado negro, fazendo as intervenções necessárias, conduzindo a prática pedagógica para reflexão não somente sobre o material didático utilizado e os estereótipos veiculados à imagem do negro; mas, em todo discurso e comportamentos não-verbais que colaboram para a manutenção do preconceito.

O comportamento omissivo do professor em relação aos materiais didáticos e em situações de discriminação racial na maioria das vezes, é por despreparo do mesmo em lidar com essas situações: muitos justificam a falha atribuindo a culpa a sua formação superior.

Silva Júnior (2002, p.33) chama a atenção para a formação do professor quanto às questões raciais, segundo o autor, os mesmos “alegam não ter recebido qualquer tipo de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil por ocasião de seu curso de formação profissional”.

É preciso uma formação específica voltada aos professores com o objetivo de fundamentá-los “para uma prática pedagógica, com condições necessárias para identificar e corrigir estereótipos e a invisibilidade constatada nos materiais pedagógicos especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos” (SILVA, 2005, p.22).

A questão da formação pedagógica é um dos problemas que interferem diretamente na vida escolar dos alunos negros; pois, ao desconsiderar o motivo da concentração do aluno negro nos estratos mais baixo, também não se percebe o discurso ideológico, em relação à aprendizagem desses alunos.

Para Rosenberg (2003), os professores tendem identificar as dificuldades interpostas à escolaridade da população negra com os problemas enfrentados pela pobreza não considerando a especificidade racial. Nesse sentido, o maior empecilho para os alunos negros na conclusão dos estudos não seria o ingresso na escola, não seria as condições de pobreza, mas as dificuldades vivenciadas através dos processos intraescolares. Para a autora, os alunos negros tendencialmente freqüentam as piores escolas o que acaba por dificultar sua realização educacional; sua trajetória escolar é mais curta e mais sinuosa, comparada à trajetória dos alunos brancos. Em todos os dados comparativos, constatou-se a defasagem do grupo negro em relação aos brancos, no que se refere à escolaridade:

Enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola, assim como freqüentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos (ROSEMBERG, 1998, p. 79).

Alves e Soares (2002), ao discutirem o SAEB⁵, afirmam que, desde 1995, as avaliações no sistema nacional brasileiro revelam um padrão constante de desempenho escolar segundo os grupos raciais, sendo os brancos os que apresentam maior índice de aproveitamento em relação aos pardos e negros. Os referidos autores analisam, também, as pesquisas sobre desempenho escolar, com base nos estudos denominados de Sociologia da Escola de Single (2000). Esse pesquisador se interessa pela investigação de contextos escolares que visem melhorar o desempenho e aproveitamento dos alunos de origem sócio econômica e culturalmente menos favorecidos. Segundo Alves e Soares (2000), os resultados da pesquisa de Single apontam para o fato de que o desempenho dos alunos são explicados mais pelos fatores extra-escolares, (que seria os atributos dos alunos) do que pelos intra-escolares. Contudo, Alves e Soares, sobre a escola eficaz, afirmam não poder desconsiderar o poder explicativo dos mecanismos intraescolares sobre o desempenho escolar dos alunos economicamente desfavorecidos.

Considerando as teorias racistas que influenciaram o imaginário social os alunos negros estão em séria desvantagem em relação ao desempenho escolar pois são percebidos por seus atributos físicos e estrato social, isto é por serem negros e, na maioria por serem pobres. Nesta perspectiva, são triplamente condicionados ao insucesso escolar, pela condição social, pelos traços fenotípicos e pelos mecanismos intraescolares.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica

Os estudos têm comprovado que esses mecanismos contribuem para a exclusão do aluno negro do processo educacional. Neste sentido, são necessários investimentos na formação do professor para que possa entender e buscar transformar esses processos que atuam determinando a trajetória de insucesso escolar desses alunos.

Conceito de Raça e Seus Derivados: Racialismo e Racismo

O termo raça tem sido utilizado por muito tempo em nossa sociedade como forma de identificar diferentes grupos sociais; na maioria das vezes como indicador de desigualdade física e biológica. A Biologia e a Antropologia Física criaram a idéia de raças humanas a partir de traços fenotípicos e genótipos: para Guimarães (2003), foi justamente essa idéia que hierarquizou sociedades e populações humanas.

Com o progresso realizado pela ciência biológica na área da genética humana, biologia molecular e bioquímica os pesquisadores concluíram que “cientificamente as raças não existem” (MUNANGA, 2003). Nesse sentido, muitas teorias consideradas pseudociências foram superadas e, entre elas, as características fenotípicas humanas como indicador racial.

Contudo, se cientificamente cor e traços fisionômicos não indicam ascendência racial, “na sociedade ainda se fala em raça. A palavra ainda tem valor social, ainda que não tenha nenhum valor científico” (MÜLLER, 2005, p: 8).

Para Guimarães (2005), raça é “cientificamente uma construção social”, que deve ser percebida dentro do contexto das relações sociais. Neste sentido, nas ciências sociais, é necessária a distinção do conceito utilizado, considerando as *categorias analíticas*, isto é, quando o conceito permite a análise de um fenômeno, e faz sentido no corpo de uma teoria. E *categorias nativas* quando o conceito tem sentido específico para um determinado grupo humano.

O termo raça deve ser considerado em ambas essas categorias. Na categoria nativa, seu conceito só faz sentido no mundo prático das relações sociais. E, enquanto categoria analítica tem pelo menos dois sentidos “um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia”. Para a sociologia, o termo é usado para justificar as desigualdades raciais nas relações sociais de diferentes grupos humanos (GUIMARÃES, 2005).

Munanga (2003) diz que o conceito de raça é carregado de ideologia, e como toda ideologia esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. Assim,

argumenta que a palavra raça é etno-semântica e tem um sentido político e ideológico, pois é determinado pela estrutura global social e pelas relações de poder que governam essas estruturas.

Este fato explica os conceitos de negros, brancos e mestiços não terem os mesmos significados nos diferentes países. Nos Estados Unidos, é aplicado a *one - drop rule*⁶ e o princípio de hipodescendência⁷ para ser negro; já no Brasil, a identidade racial define-se pela referência a um *continuum* de cor⁸.

Contudo, se raça não existe como conteúdo biológico:

[...] no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. E a partir dessas raças fictícias ou “raças sociais” que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p.6).

Nesse sentido, o conceito de “raça” explica seu uso enquanto realidade social e política; pois, além de ser uma construção social, é, também, uma categoria de dominação e exclusão, presente nas relações sociais que se estabelecem e são permeadas por práticas discriminatórias.

As teorias racialistas, desenvolvidas no século XVIII sobre raça, influenciaram na forma como os diferentes grupos humanos são percebidos pelas suas características raciais. Neste sentido, no “(...) século XVIII a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor d’água entre as chamadas raças”(MUNANGA, 2003, p.10).

No século XVI, as descobertas do outro fazem o mundo ocidental questionar quem eram esses outros. Nesse período a explicação sobre a origem humana tinha que ser reconhecida pela doutrina cristã, que detinha o monopólio da razão e da explicação.

Desta forma, na concepção dos teólogos, para provar que era humano era preciso que descendesse de Adão. A teoria dos reis magos, explicava a origem das três raças. No entanto, o índio continuava ainda uma incógnita, até que os teólogos encontraram

⁶ Lei de uma gota só, a pessoa é “negra” não pela cor da pele, mas pelo fato de ter um ou vários parentes identificados como negro, isto, é no termo da regressão, como escravos. (Bourdieu, Wacquant, 1998, p.23).

⁷ E o princípio segundo o qual os filhos de uma união mista são automaticamente situados no grupo inferior (idem).

⁸ E aplicação do princípio flexível ou impreciso que leva em consideração os traços físicos, textura do cabelo, a forma dos lábios e do nariz e a posição de classe (ibidem).

argumentos religiosos respaldados na bíblia para demonstrar que ele também era descendente de adão.

O movimento iluminista alterou as idéias vigentes. O pensamento dos filósofos sofre modificações: o uso da razão faz os iluministas questionarem o conhecimento propagado pela igreja até então. Eles “se recusam a aceitar uma explicação cíclica da história da humanidade fundamentada na idade do ouro” (MUNANGA, 2003).

Neste sentido, recolocam em debate a questão de saber quem é o outro (ameríndio, negro, melanésios). Para explicar esse outro, retomam o conceito de raça existente nas ciências naturais para justificar a existência de raças diferentes. Desta forma, abre-se caminho para o renascimento da chamada História da Humanidade, transformada, depois em Biologia e Antropologia Física.

O encontro com o "outro" (denominado índio, escravo, preto, negro, nomenclaturas essas, estabelecidas para justificar sua desumanidade, invisibilidade e coisificação), não incluído como membro social, permitiu aos colonizadores anglo-europeus perceberem a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando assim, sua posição de privilégio (ROSSATO, GESSER, 2001, p.13).

Segundo Munanga (2003), o conceito de raça origina do italiano *razza*, que por sua vez, origina do latim *ratio*, que significa sorte, categoria e espécie; assim, nas ciências naturais, o termo representa a classificação das espécies. Para o pesquisador a preocupação da biologia em classificar as espécies serviu para os naturalistas do século XVIII emprestar o termo e utilizá-lo como critério de classificação para hierarquizar as raças, através da composição biológica e de qualidades psicológicas, morais intelectuais e culturais.

Seyferth (2002, p.21) afirma que:

Tais critérios funcionaram porque os cientistas que os criaram partiram de um principio pré-estabelecido: o de que o avanço civilizatório estava vinculado à superioridade racial biológica e, nesse caso, as características anatômicas dos povos com civilização mais desenvolvida-no caso a européia ocidental - eram determinantes da superioridade racial.

Segundo Munanga (2003), foi na França que o conceito de raça passou a atuar efetivamente nas relações entre classes sociais, utilizada pela nobreza que se identificava com “os Francos” de origem germânica e a plebe que se identificavam como “os Gauleses”. O primeiro se considerava uma raça distinta, dotada de puro sangue, insinuando suas

habilidades especiais e aptidões naturais para administrar, dominar e podendo até escravizar o segundo.

No século XIX, acrescentou-se ao critério de cor, características fenotípicas tais como a forma do nariz, espessura dos lábios, queixos, formato do crânio, ângulo facial etc. O crânio dolicocefalo era característica dos brancos e os braquicefalo dos negros. Posteriormente, essa teoria seria questionada pelos estudos de Franz Boas que “revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados dos traços da raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural” (SCHWARCZ, 1999, p. 276).

Munanga (2003) explica que, no século XX, com o avanço em pesquisa na Genética Humana, descobre-se “que havia no sangue critérios químicos, mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estancas”. Certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, configurados pelos geneticistas como marcadores genéticos:

[...] as pesquisa comparativas levaram a conclusão de que os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a mesma raça podem ser mais distantes que os pertencentes a raças diferentes; um marcador genético característico de uma raça, pode embora com menos incidência ser encontrado em outra raça (MUNANGA, 2003, p.4).

Os cientistas concluíram que raça não é uma realidade biológica, mas sim, um conceito para explicar a diversidade humana e dividi-las em raças estancas.

A classificação racial humana desembocou numa teoria pseudo-científica. A raciologia ganhou muito espaço no século XX. Seu conteúdo era mais doutrinário do que científico, pois serviu para “justificar e legitimar os sistemas de dominação racial de que como explicação da variabilidade humana” (MUNANGA, 2003, p.5).

Segundo Todorov (1939), as doutrinas racialistas articularam cinco proposições para o tipo “ideal” de raça. São elas: a existência de raças, a continuidade entre físico e moral, a ação do grupo sobre o indivíduo, a hierarquia universal de valores e a última proposição que seria a política baseada no saber. Essas proposições teriam que por o mundo em harmonia com a descrição de raça proposta pelos racialistas.

Assim que estabeleceu um ideal de raça os racialistas dela tira um julgamento moral e um ideal político, sendo a submissão das raças inferiores ou mesmo sua eliminação, justificada pelo saber acumulado a respeito da raça. “É aqui que o racismo junta-se ao racismo: a teoria dá lugar a uma prática” (TODOROV, 1939, p.110).

Para Munanga (2003), o racismo teve origem mítica e histórica. A versão mítica deriva da história de Noé, que explica a diversidade humana através dos três filhos Sem, Cam e Jafé ancestrais das três raças. O capítulo nono de Gênesis diz que Noé depois de conduzir a arca após o dilúvio, encontrou um oásis. Ali estendeu sua tenda para descansar, depois de tomar vinho, ele deitou-se numa posição na qual sua nudez ficou exposta. Seu filho Cam, ao encontrá-lo, fez comentários junto aos irmãos a respeito do estado de Noé. Ele, ao ser informado pelos outros filhos sobre a atitude de Cam, o amaldiçoou dizendo que os filhos de Cam seriam os últimos a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos.

A *versão histórica do racismo* surge na classificação tida como científica e que se embasa em caracteres físicos como cor da pele e traços morfológicos. Munanga (2003) explica que essa tendência foi um salto na construção da ideologia racista, pois muda da explicação divina e o livre arbítrio (eixo central da história humana) para a explicação biológica sobre a égide do determinismo racial.

Estabeleceram-se relações entre o biológico e supostos atributos morais, psicológicos e intelectuais que hierarquizaram as raças em superiores ou inferiores. Foi Carl Von Linné, Lineu, o primeiro a classificar as plantas o que serviu também, para classificar a raça no século XVIII, a partir do *homo sapiens*, atribuindo características positivas ao branco europeu e depreciando as demais raças numa escala hierárquica que classificou o negro como o mais inferior.

Munanga (2003), não compreende como Linneu conseguiu relacionar cor de pele com inteligência, cultura e características psicológicas, num esquema hierarquizante, construindo uma escala de valores nitidamente tendenciosa, afirmando ainda, que esses elementos de hierarquização sobrevivem até os dias atuais, mesmo com o avanço nas ciências biológicas que romperam com a idéia biológica de raça.

A difusão dessas idéias deu origem a diferentes formas de manifestação do racismo:

[...] racismo individual (manifestado nas atitudes, comportamentos, socialização. Interesse pessoal, etc) racismo institucional (expresso no trabalho, direito, saúde, economia, educação, política e moradia) e racismo cultural (percebido através da estética, religião, música, filosofia, valores, necessidades, crenças) (JANES apud AMARAL, 2004, p.90).

Appiah (2003) faz duas distinções de racismo, o racismo extrínseco e o racismo intrínseco. O racismo extrínseco faz distinções morais entre membros de diferentes raças, porque acredita que a essência racial implica em qualidades morais relevantes;

enquanto o racismo intrínseco é aquele que estabelece diferença moral entre indivíduos de raças diversas por acreditarem que cada raça tem um status moral diferente, independente das características partilhadas por seus membros.

Munanga (2003) explica que no século XX, o racismo tomou forma modernizada e tem sido generalizado, relativizado a um conjunto de pessoas aos quais pertencem a uma mesma categoria social; como os homossexuais, os pobres e outros grupos minoritários. Para o autor a manifestação popular do racismo qualifica qualquer atitude, ou comportamento de rejeição e de injustiça social como racismo. Ele defende ainda que o conceito de raça se encontra presente nas representações e imaginário coletivo justificando o racismo entre pessoas de origem racial diferente.

A Ideologia do Branqueamento e o Mito da Democracia Racial

Como vimos o racismo foi criado a partir das desigualdades entre grupos humanos e, consolidado no imaginário social a partir das teorias supostamente científicas na Europa e incorporadas por membros da elite intelectual.

Segundo Seyferth (2002, p.43) essas teorias:

[...] tinham em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural, era produzida pela desigualdade das raças; e a partir deste dogma, produziram-se hierarquias raciais que invariavelmente localizavam os europeus civilizados no topo, os negros “bárbaros” e os índios “selvagens” se revezando na base, e todos os demais ocupando posições intermediárias.

As doutrinas raciais serviram aos propósitos da elite brasileira; desta forma, adeptos do Darwinismo social, acreditavam que no passado havia raças puras e que o cruzamento estava “degenerando a raça”. Para eles o processo de seleção natural criaria raças puras, a partir da diversidade, desde que fossem adotadas medidas eugênicas⁹ para conduzir a mudança biológica no sentido do progresso.

⁹ Eugenia significa *eu-boa*; *genus* – *geração*. Foi criado pelo cientista britânico Francis Galton em 1883.[...] buscava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana era em função de hereditariedade e não de educação. No Brasil esse conhecimento sobre raça implicou em um “ideal político”. De modo que ocorreram medidas eugênicas através de proibições de casamento inter-raciais, visto que os adeptos dessa “ciência” acreditavam na degeneração de raças misturadas. [...]. (SCHWARCZ apud PINHO, 2004, p.47).

A elite intelectual percebia a população negra como inferior, de acordo com Munanga (2004, p.55):

[...] todos, salvo alguma exceção tinham algo em comum, influenciados pelo determinismo biológico do fim de século XIX e início deste, eles acreditavam na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na denegescência do mestiço (Munanga, 2004, p.55).

Os intelectuais tinham maneiras peculiares de perceber a miscigenação. Nina Rodrigues positivista, considerava que os negros e o alto grau de mestiçagem seria uma influência negativa por pertencerem a uma raça biologicamente inferior. Para Ramos¹⁰ (1934), os negros, seria um problema para a formação cultural da sociedade brasileira.

O fim do sistema escravagista colocava uma população de ex-escravos na rua, e a preocupação com uma população predominantemente mestiça foi percebida pela elite dominante como problemática para formação da nação brasileira. A mestiçagem era um problema a ser resolvido para consolidar a identidade nacional:

O medo da desagregação total da nação brasileira quer pela miscigenação com uma raça inferior quer pela simples destruição da raça branca por mãos negras ocupava a mente desses primeiros emancipacionistas (SANTOS, 2002, p.105).

Segundo Skidmore (1976), à medida que as potências européias cresciam – econômica e politicamente consolidavam sua dominação sobre novas partes do mundo, os pensadores europeus começaram a formular explicações para o sucesso; oferecendo razões científicas.

Entre elas, as questões hereditárias e o meio físico o que certamente colocava o Brasil em desvantagem e, conseqüentemente, o condenava pelo atraso cultural, econômico e social, devido à composição racial, dessa forma a ideologia do branqueamento:

[...] ganhou foros de legitimidade científica, de vez que as teorias racistas passaram a serem interpretadas pelos brasileiros como confirmação de suas idéias de que a raça superior -a branca –acabaria por prevalecer no processo de amalgamação (SKIDMORE, 1976, p.63).

A preocupação tanto dos políticos quanto dos intelectuais era com uma sociedade onde prevalecesse o domínio dos brancos; assim, os intelectuais iriam buscar uma identidade brasileira na mestiçagem:

¹⁰ Citado por Santos, 2002.

Com esse objetivo é que são criadas ou reformadas uma série de instituições culturais que visavam “resgatar” o folclore, a arte e a história nacionais e que projetos oficiais são implementados no sentido de reconhecer a mestiçagem a verdadeira nacionalidade (SCHAWARCZ, 2002, p.276).

Não havendo como negar, a miscigenação brasileira foi assunto privilegiado no discurso nacionalista após os anos 50, base para a futura raça brasileira, seria o “tipo nacional” (SEYFERTH, 2002, p.43). No entanto, as projeções em relação à expectativa de vida da população negra era que ela desapareceria pela miscigenação:

[...] a população negra diminuía progressivamente em relação à branca por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças, e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia “naturalmente” uma população mais clara, em parte porque o *gene* branco era mais forte e em parte porque as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas (SKIDMORE, 1976, p.81).

Com o cruzamento considerado uma “degeneração” articulou-se uma política imigratória para atender o objetivo do branqueamento como também a preocupação com ocupação do território brasileiro:

O anseio de uma onda branca (imigrantes) para combater a presença negra explicava - se nos discursos da Assembléia, nos textos dos jornais, nas obras literárias e “filosóficas” (SANTOS, 2002, p.102).

Segundo Skidmore, o intelectual que deu à teoria do branqueamento status de cientificidade foi João Batista Lacerda (antropólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro) que previu dentro de um século, o Brasil teria uma população totalmente branca. Enquanto que para Silvio Romero o processo de branqueamento demoraria uns seis ou sete séculos.

Em relação à mestiçagem Lacerda preconizou:

Contrariamente à opinião de muitos escritos, o cruzamento do preto com o branco não produz geralmente progênie de qualidade intelectual inferior; se esses mestiços não são capazes de competir em outras qualidades com as raças mais fortes de origem ariana, se não tem instinto tão pronunciado de civilização quanto elas, é certo, no entanto, que não podemos por o *métis* ao nível das raças realmente inferiores (LACERDA apud SKIDMORE, 1976, p.82).

A ideologia do branqueamento fez com que no Brasil a discriminação racial seja percebida pela cor da pele e se manifesta de acordo com o poder econômico. Neste sentido, se define como:

A variedade de combinações de traços, que podem ir do preto “retinto”, de cabelos encarapinhados, lábios grossos e nariz platirríneo ao branco de cabelos finos e loiros, lábios finos e nariz afilado, uma vez posto o critério de origem e considerado apenas o fenotípico, faz com que os limites entre as diversas categorias-brancos, mulatos claros, mulatos escuro, pretos sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa, podendo, além disso, a identificação de um indivíduo, quanto a cor, ser influenciada pela associação com outras características de status como grau de instrução, a ocupação e hábitos pessoais, com tendência a atenuar a cor dos indivíduos socialmente bem-sucedidos (NOGUEIRA, 1985, p147).

Para atender o ideal de branqueamento foi preciso medidas que articulassem as instituições educacionais, assim, será através da escola que se buscará atingir tal objetivo. A escola seria o espaço responsável para modelar a nação brasileira (MULLER, 2003).

Para tanto, ocorre na escola, um processo de formatação para assumir essa tarefa; principalmente as professoras e conseqüentemente, um branqueamento das professoras do Rio de Janeiro:

Essa modelagem tinha um forte conteúdo civilizatório, [...] aos aspectos morais e éticos, privilegiando uma nova ética do trabalho. A escola primária brasileira teve um papel fundamental na construção da identidade e do sentimento nacional. A difusão dos símbolos pátrios, a execução dos rituais cívicos assim como dos mitos de origem e dos heróis a serem referenciados pela escola (MULLER, 1999, p.22).

O mito da democracia racial se propagou e consolidou um imaginário social de que não existia preconceito no Brasil. A idéia de que na sociedade brasileira inexistiam barreiras que impedissem as pessoas negras de ascenderem socialmente persiste até os dias atuais. A conseqüência é a forma como o racismo é percebido em nosso país:

[...] é difuso e não explicitado; ora se manifesta de uma forma, ora de outra; quase sempre obedece a um código moral que, decalcado em subterfúgios, procura negar a existência do próprio racismo, embora haja também setores sociais preocupados em desnudar o avesso desse código que insiste em esconder a desigualdade debaixo da diversidade (PEREIRA apud AIZA 2003, p. 25).

A discriminação pela cor da pele dificultou políticas públicas que viabilizasse os direitos sociais, culturais e econômicos à população negra, pois a cor, nesta perspectiva, é entendida como “princípio classificatório fundamental na sociedade brasileira de que decorre uma sociedade altamente estratificada e desigual” (SCHAWARCZ, 1970-1995, p.293).

A escravidão era reconhecida como um legado de atraso, mas que não tinha influenciado nas relações entre negros e brancos:

[...] a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor (GUIMARÃES, 1999, p.37).

Foi a partir de Gilberto Freire que o mestiço foi visto como elemento importante de nossa cultura. O uso das idéias de Freire sobre as relações entre senhores e escravos principiou o mito da democracia racial no Brasil.

Segundo Guimarães (2002), Freire percebia na miscigenação e na ascensão social dos mulatos, fator fundamental para a compreensão da sociedade brasileira. A mestiçagem como ponto de equilíbrio da sociedade brasileira passa então a ser um meio de engrandecimento da nação. Na opinião do autor, Freyre promoveu “uma revolução ideológica no Brasil moderno ao encontrar na velha, colonial e mestiça cultural luso - brasileira nordestina a alma nacional”.

O mito da democracia racial enraizou um pensamento na sociedade brasileira que permitiu dissimular as desigualdades raciais e impediu que a população negra tivesse consciência dos mecanismos de exclusão presentes em nossa sociedade, e tão sutilmente delineados, que faz com que a própria vítima tenha dificuldades em percebê-los. Neste sentido, trouxe sérias conseqüências à população negra brasileira “[...] a problemática da discriminação tem profundas raízes históricas e uma forte relação com os processos de exclusão que afeta os grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos” (CANDAUI, 2003, p.19).

O mito da democracia racial afirma que no Brasil há igualdade racial. Neste sentido, o racismo se manifesta de forma cordial, às diferenças sociais na hierarquia da sociedade se justificam pela capacidade individual e não por oportunidades desiguais: “o mito da democracia racial é uma forma brasileiríssima, bastante eficaz, de controle social” (SANTOS apud CANDAUI, 2003, p.20).

No imaginário social, prevalece o pensamento de que a sociedade não é hierarquizada e discriminadora: “gravou no inconsciente coletivo a falsa convicção de inferioridade do negro, manifestada sob forma do preconceito a brasileira, ou seja, um preconceito sutil, disfarçado, com vergonha de ser preconceito” (CANDAUI, 2003, p.21).

Nas teorias assimilacionistas de branqueamento, o negro internaliza uma imagem negativa de si, essa representação faz com que se rejeite, não se estime e busque alcançar os valores tidos como bom e perfeito reconhecidos e legitimados socialmente. Para o ser negro o “pré-conceito e estereótipos são reafirmados no sentido de inferiorizar o padrão estético, moral e cultural e todas as suas manifestações, especificamente as religiosas” (SILVA, 2005, p.17).

O mito da democracia racial se caracteriza por um modelo que supõe a negação da diferença, uma avaliação negativa de qualquer que seja a diferença e sugere um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação. E pela assimilação cultural, a mestiçagem biológica e cultural teria, entre outras, as conseqüências da destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (MUNANGA apud SANTOS, 20002).

Estereótipos, Estigma e Identidade

As crianças estão inseridas em diferentes ambientes sociais institucionais, a escola é um desses espaços. Ela tem sido apontada como um dos lugares mais importantes na construção de quem somos; a escola é um dos primeiros espaços em que a criança tem acesso longe da vigilância da família a outros modos de ser humanos diferentes daqueles do mundo relativamente homogêneo da família (LOPES, 2002).

As crianças negras no ambiente escolar são constantemente postas em situações relacionais onde seu pertencimento racial pode levar as situações conflitivas, sujeitas as depreciações que podem gerar os estereótipos.

Estereótipo pode ser definido como imagens prontas e disponíveis sobre os grupos sociais, imagens essas que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo. Os estereótipos dizem respeito à maneira de ver, predeterminadas, que interferem e afetam as interações e esta, por sua vez, conduz a discriminação racial (PETTIGREW apud GOFFMAN, 1982).

Silva (2002), ao se referir aos estereótipos, caracteriza-os como uma forma rígida, anônima, que reproduz imagens e comportamentos racistas; separa os indivíduos em categorias aceitáveis e não aceitáveis socialmente; e sustenta a forma peculiar do preconceito brasileiro, que é o de marca.

Esse tipo de preconceito é determinado pela tonalidade da pele e pelo nível sócio econômico. Através de imagens depreciativas, os “estereótipos por sua vez dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano, na vida social, impondo-lhe característica de desacreditado” (CAVALLEIRO, 2000, p 24).

O estigma dirigido ao indivíduo negro está, para Goffman (1982, p.14), inserido nas categorias tribais de raça, religião e nação, transmitidos por meio da linhagem e também podem contaminar os membros da família. O autor em relação ao estigma acrescenta que:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar daqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus.

Quanto à construção da identidade, esta se processa nas interações sociais dentro de um contexto histórico social. Os estudos sobre “identidades” costumam ser classificados em identidade pessoal, que seriam os atributos específicos do indivíduo e identidade social, que seria os atributos que assinalam a pertença a um grupo ou categoria (JACQUES apud SOUSA, 2005).

Ao falar de identidade individual, de auto-representação não se pode remeter a um indivíduo isolado, pois trata-se de um sujeito inserido num contexto social, de relações, que tanto influencia como é influenciado por elas .

A identidade não está no indivíduo, mas emerge na interação entre os indivíduos e as práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados (LOPES, 2002). Assim, ela não é fixa; está sujeita à mudança. Considerando o tempo que a criança passa na escola, pode-se afirmar que as práticas discursivas, nesse contexto, desempenham papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre sua identidade e a dos outros.

Neste sentido, pode-se afirmar que a linguagem influencia de modo significativo a construção da identidade. Desta forma, para uma pessoa ter uma auto-imagem positiva ou negativa de si, dependerá do meio em que esta inserida. Nessa perspectiva a identidade da criança negra pode ser comprometida e tornar-se conflituosa a partir da

representação que tem de si na relação com o outro; principalmente se esta relação for perpassada por estereótipos e adjetivos depreciativos sobre seu pertencimento racial.

O contato social que as crianças estabelecem na escola pode ampliar e intensificar as relações; portanto, esse espaço é fundamental para que tanto a criança negra, quanto à branca, afirmem sua identidade, envoltas por uma instituição escolar estruturada de forma a veicular valores implícitos e explícitos presentes no imaginário social. Observa-se que:

No processo escolar, a criança negra - e também a branca - constrói seu auto conceito através de sua inserção no mundo, a partir dos julgamentos e comparações aos quais é submetida, tornando-se sensível ao tratamento benevolente ou hostil de outros sujeitos de seu meio social. Este tratamento dado pelos outros sociais proporciona a percepção da auto - imagem (imagem corporal) e da auto-estima (SILVA, 1995, apud SILVA, 2002, p.17).

As interações escolares são fundamentais na construção da identidade da criança, na sua aceitação, numa auto-estima positiva. E preciso “compreender que o indivíduo só pode se construir na interação com os outros a despeito de sua distinção em relação a estes outros a despeito de sua diversidade” (OLIVEIRA, 2003, p.114).

Famílias de Classe Populares: Contribuições de Pierre Bourdieu

Este trabalho envolve as interações entre alunos negros e não negros. No entanto, outros atores são importantes para compreensão dessas relações: a família e os professores (estes não são sujeitos de pesquisa, mas contribuem para análise dessas interações dentro do espaço escolar, pois são agentes informantes estreitamente interligados nesse processo).

A pesquisa se desenvolveu em uma escola freqüentada em sua maioria por pessoas de baixo estrato social, ou seja, pertencem as camadas populares. Para contribuir teoricamente a esse respeito reporto a Bourdieu que com base no sistema de ensino francês faz uma análise sobre o papel que a escola desempenha na vida das pessoas e as possibilidades educacionais dos filhos de famílias de classes populares em concluírem o nível superior.

Para Bourdieu (1998, p. 41), a escola é conservadora e reproduz as desigualdades, ela funciona como um filtro seletivo e segundo ele:

É provavelmente por uma inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social [...] quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade as desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

A escola, nesse sentido, tem conservado uma estrutura que valoriza aqueles que possuem determinado capital cultural transmitido pela família. A família transmite aos filhos mais indiretamente do que diretamente certo capital cultural e certo *ethos*, definidos como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui entre outras coisas para definir as atitudes em relação ao capital cultural e à instituição escolar.

Bourdieu (1998), em relação à herança cultural, explica que ela difere sob dois aspectos, segundo as classes sociais, como sendo responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e pela falta de êxito. Desta forma, ao entrar na escola, os alunos de classe popular estão em desvantagem, porque não possuem o capital cultural exigido e reconhecido pela escola. Neste sentido, ficam condicionados ao fracasso escolar, haja vista que para a escola, estes não possuem o capital cultural exigido para chegarem ao ensino superior.

Em função do capital cultural, o sucesso na escola será decorrente do investimento dos pais, herdado e acumulado pelos filhos: “[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social - e também herdado [...]” (BOURDIEU, 1998, p.74).

Segundo o autor os responsáveis pela transmissão do capital cultural é a família, essa deve ser considerada dos pais até os avós e, se a família for extensa, os outros ramos familiares também. No entanto, adverte:

Mas o nível de instrução dos membros da família estrita ou extensa, ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança que as famílias mais cultas transmitem aos seus filhos, nem sobre as vias de transmissão (BOURDIEU, 1998, p.44).

Assim sendo, a ação da família sobre o sucesso escolar depende exclusivamente da cultura herdada. Desta forma, o nível social global do grupo familiar mantém a relação mais próxima com o êxito da criança na escola.

As crianças de meio favorecido não só devem ao seu meio os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares; a vantagem mais importante não é aquela que os pais lhes possam dar, mas os saberes herdados, *um gosto e bom gosto*.

As vantagens culturais que estão associadas aos pais são cumulativas; pois, quanto mais acesso a livros, cinemas, teatro, capacidade de compreensão e manejo da língua mais sucesso escolar a criança terá:

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, os membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem (BOURDIEU, 1998, p. 46).

A rentabilidade escolar é maior quanto mais frequentemente esses imponderáveis das atitudes forem atribuídos aos *dons*. Nesse sentido, o rendimento escolar da criança de classe popular vai estar sempre aquém, já que não possui esses dons vistos como naturais pela escola.

Em relação a cursar um ensino superior, Bourdieu (1998) diz que a escolha decorre das atitudes dos membros da família das diferentes classes sociais em relação aos sistemas de valores implícitos ou explícitos que devem à sua posição social. Para ele, as famílias têm aspirações limitadas pelas oportunidades objetivas. O destino escolar é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças.

CAPÍTULO II. CONTEXTO DE PESQUISA

A Cidade de Sinop

A cidade de Sinop na qual se delinea essa pesquisa, teve um processo de ocupação diferente das demais cidades de Mato Grosso, pois, pertence à região do médio Norte colonizada no século XX. O Estado é conhecido pela diversidade populacional tem em seus municípios mais tradicionais (como a capital Cuiabá, Cáceres, Nossa Senhora do Livramento etc), população marcadamente de migrantes paulistas, mineiros e indígenas¹¹.

Sinop foi fundada em 1970 pelo grupo SINOP S/A, cuja sigla indica Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná. Esse grupo dirigiu várias empresas em diferentes setores; a saber: a Colonizadora Sinop S/A, Sinop Terras S/A, Sinop Agro química S/A, Imobiliária e Construtora Maringá Ltda., Agro-Pastoril Celeste S/A, e a Becker Consultoria e empreendimentos Industriais Ltda., vinculada ao capital alemão.

O grupo, quando se instalou em Mato Grosso, já tinha vasta experiência no campo da colonização no Noroeste e Sudoeste do Paraná. Tinha à sua frente o colonizador Enio Pipino, conhecido como “bandeirante do século XX”, falecido em 1994.

Em 1972 ainda não havia ocorrido o processo de divisão o Estado do Mato Grosso e o espaço geográfico mais desenvolvido e populoso encontrava-se no território hoje pertencente a Mato Grosso do Sul. Ao Norte da capital havia pequenas cidades como Porto dos Gaúchos, São Felix do Araguaia e várias aldeias indígenas que se localizavam no centro do cerrado e da floresta.

Sinop é resultado de um projeto ambicioso de ocupação da pré Amazônia pelo grupo Sinop S/A. As frentes pioneiras de colonização liderada por Enio Pipino vieram em busca da exploração de *terras novas*, estimuladas por propagandas políticas da época com o objetivo de expandir a fronteira agrícola.

Como as demais cidades da região Centro-Oeste de Mato Grosso, Sinop foi planejada. Desta forma, sua colonização se diferenciou das demais cidades mato-grossenses por possuir uma população pioneira majoritária migrada do Sul do país. Esse processo seletivo atendeu aos interesses e as ideologias de seus colonizadores; assim, não contemplou

¹¹ SANTOS, Ângela M. Vozes e silêncios no cotidiano escolar: Análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas de Cáceres/MT. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

no processo de colonização os índios, seringueiros, e posseiros que viviam no local, pois esses nativos não “atendiam” aos interesses capitalistas de colonização dos novos bandeirantes do século XX.

Sinop tem uma localização estratégica em relação às demais cidades, e devido ao seu perfil de metrópole, os dirigentes políticos da região vislumbram na como futura capital do “Estado do Araguaia”, ambicionando assim, uma nova divisão do estado. Observe no mapa a localização de Sinop.



Localizada as margens da Rodovia BR 163, a 500 km de Cuiabá/MT com latitude sul 11°50'53" e longitude oeste 55°38'57", Sinop era uma área que pertencia à Chapada dos Guimarães, situada a 60 quilômetros de Cuiabá denominada de Gleba Celeste, com uma área de 645.000 hectares inicialmente. Rapidamente expandiram-se novos projetos de colonização dando origem a Gleba Taquaral em Juara, Maiká em Marcelândia, Cafezal em Colíder, Alta Floresta, e os projetos Cotrel em Guarantã do Norte e Terra Nova do Norte, todos situados próximo a BR 167¹².

Para viabilização do projeto de colonização foi fundada a primeira cidade na área que era destinada a Gleba Celeste, a cidade de Vera, em julho de 1972; no meio de uma clareira na mata onde algumas casas de madeiras foram construídas. Nesse mesmo ano, já se

¹² Rodovia que liga Cuiabá a Santarém.

iniciou a abertura da clareira que seria a cidade de Sinop, com a participação de soldados brasileiros e o maquinário do 9º BEC (Batalhão de Engenharia e Construção) ¹³ que estava participando na construção da BR-163.

Essa rodovia foi considerada um “corredor imigratório” muito importante para a colonização da região, os povos indígenas que moravam aqui foram transferidos para um local reservado:

[...] as tribos indígenas como os Caiabis, originárias da região de Sinop, que habitavam as áreas destinadas ao traçado da rodovia, tiveram que ser transferidas. Sabe-se que os poucos membros da tribo que sobreviveram ao contato com a civilização foram levados para a uma área de reserva florestal denominada parque Xingu [...] tiveram que ser transferidas” (SOUZA, 2001, p35).

Sinop, fruto de colonização privada subsidiada com recursos do governo federal¹⁴ foi projetada com características de um centro urbano de importância regional. Como cidade planejada, superou as dificuldades de início de colonização, com técnicas de urbanismo avançadas:

As etapas de seu desenvolvimento foram queimadas passando-se da mata virgem para um traçado urbanístico, com ruas e avenidas largas e construções de casas de madeira que, nos últimos anos vem dando lugar a uma arquitetura mais moderna (SANTOS, 2004, p.18).

De acordo com o pesquisador, Sinop contou com o incentivo dos governos militares, que preferiam à colonização privada porque acreditavam ser este tipo de colonização uma verdadeira reforma agrária pacífica e democrática. Contudo, o que aconteceu foi uma verdadeira contra reforma agrária (IANNI apud SANTOS, 2004). Pois a colonização particular:

[...] se tornou viável com a criação do PROTERRA, que oferecia créditos para financiamentos e compra de terras na Amazônia legal. Até 1970, 75% da área Amazônia eram constituídas de terras devolutas e indígenas (SANTOS, 2004, p.98).

¹³ Segundo Santos (2001, p.35) A presença do exército nessa tarefa demonstra um dos objetivos preescritos no projeto de integração nacional [...] e também o real investimento do governo para viabilização da ocupação desse território.

¹⁴ A empresa colonizadora adquiriu essas terras estatais a baixos preços, facilitada e incentivada pela SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia) que por sua vez recebia recursos estrangeiros para promover o desenvolvimento da Amazônia, apesar de que em Sinop os colonizadores afirmam ter comprado às terras de terceiros (fonte: SOUZA, 2001).

O autor confirma que a política de colonização oficial e a particular, se fundamentara nessas leis¹⁵ tiveram conotação de uma contra reforma agrária, pois “a burguesia de base rural, que apoiou o Golpe de Estado de 1964, para evitar a reforma agrária, continuou a pressionar o governo no sentido de desenvolver uma contra reforma” (SANTOS, 2004, p.99).

Conforme Guimarães Netto¹⁶ a “colonização não era só para ser privada, como também controlada e disciplinada”, isto porque consistia também em uma estratégia militar para controlar o espaço amazônico.

Os pioneiros de Sinop eram pessoas oriundas do sul, esses, em sua maioria descendentes de europeus. Segundo Lando (2003), foram pessoas que vieram do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e que há pouco mais de trinta anos deslocaram-se para as novas regiões do Paraná e posteriormente, muitos migraram para Rondônia e Mato Grosso. Esses migrantes descendiam de italianos, espanhóis, predominando os alemães.

Na *cruzada rumo ao oeste*, segundo Lenharo¹⁷, os governantes davam preferência aos que vinham do sul, assim o Estatuto da Terra,¹⁸ aliado ao Programa de Integração Nacional (PIN) deveria atender os excedentes populacionais dos sem terras; contudo, os migrantes carentes financeiramente e que não atendiam ao regime de mercado imposto foram alijados dos projetos particulares e privilegiados os sulistas considerados com maiores recursos e mais dispostos ao trabalho:

E a imagem do homem e de mulher de sucesso é do branco, sulista, sabedor, aproveitador das oportunidades oferecidas pela terra do progresso, como é representada pelos ideólogos da elite dominante (SANTOS, 2004, p.268).

Nesse sentido, a princípio os colonizadores idealizaram vender os lotes em Sinop para cidadãos que moravam no Sul do país: as novas terras estavam destinadas aos migrantes sulistas “o que fez com se formassem, no espaço que constituía, grupos sociais que guardavam grandes semelhanças culturais com aqueles dos quais se originaram” (ARRUDA apud SANTOS, 2004, p.35).

Neste contexto, Sinop foi fundada em 14 de setembro de 1974, envolta em festejos com celebração de missa, inaugurações, almoço para toda a comunidade local, jogos

¹⁵ Estatuto da Terra, de 1964 e pelo decreto, nº 59.428, de 1966.

¹⁶ Citado por Santos, 2004, p: 100.

¹⁷ Citado por Santos, 2004, p: 140.

¹⁸ Criado em 1964, estabelecia que a colonização definia-se como toda atividade oficial e particular destinada a promover aproveitamento da terra, pelo decreto nº59.428, 1966 que previa ser dever do Estado estimular, por meio de assistência técnica e creditaria as iniciativas particulares de colonização.

e desfiles animados pela banda da Polícia Militar de Mato Grosso, alunos uniformizados e caminhões carregando toras de madeiras que retratavam a “pujança da flora local” (SOUZA, 2001).

Nessas comemorações estava presente o Ministro do Interior Rangel Reis, que confirmava a presença do Governo Federal naquele recente empreendimento. Segundo documentos¹⁹, havia uma população de duas mil pessoas, aproximadamente, presente nessas comemorações. Portanto, nessa época, já havia um contingente populacional significativo de pessoas morando em Sinop.

A cidade, na fase inicial, teve a sua economia voltada para o café e a mandioca; contudo, não obteve sucesso com a agricultura devido às características específicas do solo. Assim se fortaleceu com a indústria de extração vegetal (madeireira) como principal atividade econômica; atividade esta que causou muita depredação e descontrole ambiental:

Os fracassos constatados tanto na lavoura de café quanto na mandioca demonstraram o desconhecimento do manejo agrícolas dos empreendedores do projeto, pois, na região de destino, aproveitaram, aproveitaram a experiência em comercializar a terra, mas não em cultivá-la, ou seja, é sensível que não se visasse o produto ou a produção agrícola, mas apenas a venda da terra e o lucro imobiliário (SANTOS, 2004, p.283).

A primeira escola pública fundada em Sinop recebeu o nome de grupo escolar Nossa Senhora do Perpetuo Socorro. Foi inaugurada durante a solenidade de fundação, em 27 de julho de 1992, pelo Ministro do Interior da época José da Costa Cavalcante. Os professores recebiam seus salários da prefeitura municipal de Chapada dos Guimarães e uma complementação salarial da colonizadora.

A escola possuía três salas de aulas, um almoxarifado, um banheiro e uma sala para a direção. Segundo Sousa (2001, p.52), nessa época as professoras recebiam orientações educacionais das irmãs da Congregação Irmãs Missionárias do Santo Nome de Maria, ligada à igreja católica. Essa escola mais tarde foi ampliada, devido ao contingente de imigrantes que chegavam a Sinop. Hoje é a maior escola pública estadual de Sinop, leva o nome da esposa do colonizador Enio Pipino, Nilza de Oliveira Pipino.

Há uns dez anos a cidade começou a avançar desordenadamente para todos os lados, a colonizadora não conseguiu impedir que pequenos proprietários de chácaras e sítios dividissem suas terras em lotes e comercializassem a terceiros.

¹⁹ Revista Sinop: Edição Histórica, dezembro de 1994.

“Sinop sofreu profundas transformações socioeconômicas e um acelerado processo de urbanização nas últimas duas décadas” (SANTOS, 2004, p.216). Esses loteamentos, em sua maioria, não possuíam estrutura básica como saneamento, rede de esgoto, energia elétrica.

O desenvolvimento desordenado da cidade ocorreu devido à localização regional. Isso fez com que muitas pessoas de baixa renda viessem para Sinop e se instalassem em novos bairros que surgiam, sem a infraestrutura necessária além da falta de emprego e renda.

Os efeitos da divulgação de uma cidade em franco desenvolvimento fez e faz com que Sinop cresça e a população aumente a cada dia. A cidade no início do século XXI é percebida como um pólo educacional. A região central possui todas as condições estruturais de uma metrópole. Essa estrutura, contudo, não é paritária, pois não contempla a todos os cidadãos, principalmente os que moram nos bairros periféricos:

Temos observado que nos últimos anos vários bairros surgiram em Sinop, formando verdadeiros cinturões de pobreza, desemprego, prostituição e invasões (SANTOS, 2004, p.227).

A cidade possui uma população de 74.831 habitantes, segundo IBGE realizado em 2000. Pela última estimativa realizada em 2004, o município conta com uma população de 94.724 habitantes²⁰.

Em Sinop, a igualdade de oportunidades é propagada nos discursos políticos e nos slogans que proclamam sua receptividade indiscriminadamente e no progresso para todos, “Sinop, terra de toda gente”, “Sinop, em tempo de progresso”, “Sinop, nossa terra nossa gente” e o atual “Sinop, de tudo e de todos”.

Para Santos (2004), esse discurso coloca Sinop como local de desenvolvimento contínuo que, em sua opinião, pretende ocultar as diferenças sociais. A ausência de uma política ambiental tem proporcionado muita devastação com queimadas, exploração dos recursos florestais e assoreamento de vários córregos e reservas pelo lixo industrial e urbano jogados em suas margens.

A política do Governo Federal de controle aos desmandos ambientais, tem refletido no setor econômico de Sinop. A crise tem colocado principalmente, às pessoas mais pobres e sem recursos financeiros na linha de frente da exclusão. Os desempregados são os que trabalham “no mato”, em serrarias. Essas pessoas têm pouca escolaridade e, não tendo

²⁰ Fonte Revista. *Conhecendo nosso município: Geografia e História*, 2005.

condições de disputar o mercado de trabalho existente, tem contribuído para aumentar cada vez mais, a contingência de excluídos da região, ficando esquecidos e escondidos nos bairros periféricos de Sinop.

Os que passam pelo centro de Sinop só enxergam a beleza e o progresso. As autoridades locais preocupadas em que não haja um êxodo na cidade têm veiculado imagens de representantes de Sinop bem sucedidos com um discurso que objetiva continuarem acreditando no futuro e progresso da cidade.

A Escola, Campo de Pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma escola de periferia, de alunos de classe popular. Conta com o ensino de Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental no período diurno. No período noturno atende o EJA²¹. A escola em 2006 atendeu 984 alunos, nela há direção, secretária, orientadora educacional e supervisora escolar. O quadro de professores, em sua maioria tinha nível superior.

A escola não possuía mais o perfil arquitetônico inicial, pois teve que ser ampliada, de dez passou para quinze salas de aulas, buscando atender a demanda. Os alunos são de baixo estrato social, variando a profissão dos pais entre faxineiras, pedreiros, trabalhadores do mato, empregada doméstica e alguns estão desempregados.

Este estabelecimento de ensino possui o mesmo padrão da maioria das escolas públicas municipais. A sala de aula tem duas janelas pequenas que ficam no alto da parede e com pouca ventilação. Desta forma, no período vespertino, a sala de aula torna-se insuportavelmente quente, ela conta com dois ventiladores de teto e um na parede lateral.

As aulas de Educação Física ocorrem duas vezes na semana. São realizadas em uma quadra descoberta nos fundos da escola. Uma aula é antes do intervalo escolar e a outra é após. Nesses horários, o sol era tão escaldante que alguns alunos passavam mal diante do calor.

Durante as aulas, os alunos reclamavam com sintomas de dor de cabeça, muita sede, o rosto avermelhado pelo calor do sol e pelo desgaste físico nas brincadeiras, segundo os professores, o poder público não se manifesta sobre a necessidade de cobrir as quadras de esporte ou mesmo urbanizar o pátio da escola o que ajudaria a minimizar o calor.

²¹ Educação de Jovens e Adultos

O pátio da escola tinha dois espaços: um interno todo cimentado e estreito e o outro externo de terra e bem amplo. Contudo, na hora do recreio o espaço térreo era fechado por imensas grades, os alunos podiam brincar somente no espaço cimentado.

Em relação à ausência de árvores e plantas a supervisora escolar informou que as árvores e a grama não floresciam devido ao solo arenoso, seria preciso tratar o solo com adubos adequados.

O espaço destinado ao intervalo escolar era dividido, por um pavilhão de salas, de um lado ficavam os alunos da pré-alfabetização até a 2ª série, e, do outro os alunos de 3ª e 4ª série. A divisão dos alunos era para os menores não se misturarem com os maiores, evitando assim que se machucassem.

Procedimentos Metodológicos

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo buscar compreender como ocorrem as interações entre crianças negras e não negras em uma turma de 4ª série do período vespertino dentro do espaço escolar. A intenção era compreender as manifestações racistas dentro da sala de aula em toda sua dimensão, buscando-se evidenciar a maneira pela qual os alunos de maioria negra pertencentes ao mesmo estrato social, se percebem e são percebidos no cotidiano escolar.

A pesquisa buscou compreender os processos discriminatórios que marcam as relações entre alunos negros e não negros; identificar fatores que contribuem para a discriminação racial entre esses sujeitos de pesquisa; analisar de que forma a aparência determina a socialização entre os alunos negros e não negros e compreender quais os critérios que são usados pelos alunos no processo de socialização e suas interações sociais.

Nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa. Para Minayo (1994, p.22), ela permite compreender com profundidade o “mundo dos significados das ações e relações humanas que é um lado não perceptível e captável em equações médias e estatísticas”.

Também optou-se pelo estudo de caso, porque possibilita *uma observação detalhada de um contexto*, neste sentido, Elias e Scotson (2000, p.20) acrescentam que:

O uso de uma pequena unidade social como foco de investigação de problemas igualmente encontráveis numa variedade de unidades sociais maiores e mais diferenciada, possibilita a exploração desses problemas com

minúcia considerável [...]. Pode se construir um modelo explicativo, em pequena escala, da figuração que se acredita ser universal - um modelo pronto para ser testado, ampliado e, se necessário revisto através da investigação de figurações correlatas em maior escala.

A técnica para coleta de dados foi a observação participante e entrevistas. Segundo Becker (1999), a observação participante aliada à entrevista, permite acesso a uma gama de dados que, às vezes nem foi previsto pelo pesquisador. Para ele, o pesquisador observa nos tipos de pessoas que interagem umas com as outras, o conteúdo e a consequência da interação, ainda, como ela é discutida e avaliada.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que a observação participante também permite ao investigador introduzir-se, no mundo das pessoas que pretende estudar, elaborando um registro sistemático de tudo o que ouve e observa. A entrevista pode ser utilizada em conjunto com a observação participante por contribuir no sentido de recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos acerca do objeto a ser investigado.

Foram entrevistados dez pais e cinco professores. Os dados eram registrados no diário de campo após cada aula, tendo a pesquisadora o cuidado de anotar em sala somente algumas palavras chaves, cujo objetivo era registrar por ordem todos os acontecimentos observados para articular os fatos e não omitir nenhum dado relevante.

Durante as duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2005 realizou-se observações na escola campo buscando fazer o levantamento das questões de pesquisa. Posteriormente, em fevereiro de 2006, reiniciou-se a coleta de dados.

As questões de pesquisa levantadas foram baseadas em declarações, expressões verbais e gestuais, comportamentos, desse modo observaram-se os seguintes indicadores: contato físico entre os alunos; declarações e xingamentos; relações interpessoais entre os alunos.

No ano de 2006, retornei a escola para a segunda fase da pesquisa, que consistia em observar os alunos em todos os espaços escolares: sala de aula, intervalo escolar quadra de Educação Física. Observou-se os 32 alunos nas aulas da professora titular, na aula dos professores que ministram as disciplinas de Educação Física, Inglês, Educação Artística e durante o intervalo escolar. A turma da 4º série era composta por 32 alunos, sendo 19 meninas e 13 meninos. Havia 7 pretos, 9 brancos, e 16 pardos, sendo uma aluna de cabelos crespos.

O período de observação correspondeu a 4 h/aula, durante três meses em período integral. A relação com os alunos no início foi tímida e curiosa, a professora titular e

de Educação Artística /inglês já eram conhecidas da pesquisadora; contudo, isso não impediu que a professora titular ficasse incomodada com a presença da mesma.

Devido à pesquisadora pertencer ao quadro docente da escola, tentou-se manter um distanciamento que possibilitasse manter a objetividade da pesquisa. Nessas situações, André (1995, p. 106) sugere que o pesquisador deve manter um “estranhamento” para, em situações que lhe é familiar, não ocorrer que a “análise e a interpretação de dados estejam marcadas por preconceitos, pressuposições e por observações do senso comum”.

O distanciamento permite ter um outro olhar sobre que se julga conhecer, e muitas vezes, nem sempre o que julgamos conhecer corresponde à verdade, necessitando, assim, de uma observação com rigor metodológico mais sistemático. Pedro Demo (2001) afirma que a informação qualitativa não busca ser neutra ou objetiva, mas permeável à argumentação.

Para atender aos objetivos da pesquisa, o primeiro passo foi a classificação dos alunos segundo sua cor. Classificar a cor constituiu tarefa muito complexa na escola campo, visto que a maioria é de origem negra, variando apenas a tonalidade da pele. Isto implica, também, na forma como se operam as discriminações raciais.

No Brasil, o preconceito de raça é motivado pela aparência, o que Oracy Nogueira (1998) define como de “marca”. Para esse autor, esse tipo de preconceito tem como pretexto os traços físicos dos indivíduos. Desta forma, se a pele for clara, o cabelo liso e se for de estrato econômico elevado menos discriminação racial a pessoa sofre.

Neste trabalho, optou-se pela classificação racial de Teixeira (2003), com base nas categorias de cor do IBGE. Para a referida pesquisadora o maior problema da classificação racial é justamente atribuir cor ao contingente de afrodescendentes que estão situados entre a categoria branca e preta.

Para ampliar as discussões em seu trabalho de pesquisa sobre as trajetórias de estudantes negros no ensino superior, Teixeira (2003) propõe uma categoria intermediária para as pessoas pardas. Dividiu-a em duas: mulatos e pardos, seguindo a tonalidade da pele; em que os mulatos seriam os que possuíam a pele mais escura e os pardos a pele mais clara.

Utilizou-se também a classificação de cor apontada por Oliveira (1999, p.48) considerada relevante para o perfil desse trabalho:

A classificação por cor [...] teve como critério não somente a cor da pele, mas é um conceito extensivo, que considera também a textura dos cabelos, a forma do nariz e a cor e espessura dos lábios. E as tais características

físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem aos estigmas que é fonte de discriminação.

A classificação feita pela pesquisadora foi de pretos, brancos e pardos, considerando-se a aparência dos sujeitos, especificamente os traços fenotípicos.

A segunda fase da pesquisa consistiu em entrevistas com os 10 pais, sendo 5 de alunos pretos e 5 de alunos pardos; 3 professores; 1 coordenadora pedagógica e 1 orientadora educacional. As entrevistas com os pais e professores foram agendadas com antecedência e realizadas no mês de junho.

O objetivo da escolha de pais de alunos pretos e pardos foi analisar como esses pais percebiam a discriminação em relação à cor dos seus filhos e como esse fator interferia nas relações dos filhos com os demais colegas pretos /não pretos no espaço escolar.

Os alunos pesquisados foram identificados nesse trabalho pelas primeira e segunda letra do nome próprio. Os depoimentos dos pais e professores não foram reproduzidos integralmente, privilegiei alguns fragmentos que podiam ilustrar minhas análises. Os depoimentos estão transcritos na forma como foram pronunciados, sem alterações ortográficas e concordância verbal/ nominal.

Classificação Racial dos Alunos

A classificação racial dos alunos pesquisados ocorreu em dois momentos, o primeiro foi na fase da observação participante em que a pesquisadora, aproveitando o contato diário com os alunos na sala de aula, classificou-os segundo cor/raça.

O segundo momento de classificação racial ocorreu através de perguntas abertas em que os alunos atribuíam a si uma cor e uma pergunta fechada na qual os alunos optavam para se auto-classificarem segundo as categorias de cor do IBGE²² que utiliza preto, pardo, branco, indígena e amarelo.

A categoria amarelo não foi utilizada por não ter ninguém entre os sujeitos pesquisados com características semelhantes a essa categoria e também porque nenhum dos sujeito de pesquisa se auto-classificou como tal.

Os alunos eram, em sua maioria, de origem negra. Assim agrego os alunos na categoria preta abrangendo os mulatos e pretos, aliados aos traços fenotípicos e textura do

²² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

cabelo. A categoria parda abrange as diferentes nuances de cor e por último a categoria branca.

Apresento a tabela com as respostas dos alunos em relação à classificação racial feito pela pesquisadora:

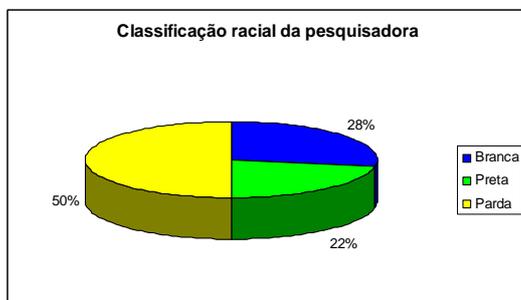
Tabela 1. Referente à cor/raça dos alunos da 4ª série pesquisada no ano de 2006.

Total de Alunos	Branco	Pretos	Pardos
32	9	7	16

A partir dessa classificação por cor, os alunos ficaram divididos em: dos 9 alunos brancos, 4 meninas e 5 meninos; dos 7 alunos pretos, 2 meninas e 5 meninos; dos alunos 16 são pardos, sendo 13 meninas e 3 meninos.

No gráfico a classificação racial feita pela pesquisadora ficou assim distribuída:

GRÁFICO -1



A pergunta aberta sobre a cor causou espanto nas crianças, como se elas ouvissem pela primeira vez essa pergunta. Esse fato permitiu supor que as crianças jamais haviam parado para observar ou falar sobre sua cor e, principalmente materializá-la escrevendo-a.

Pela reação (olhar de espanto) dos alunos, a pergunta pareceu tão sem propósito, que se entre olharam após escolherem a opção, parecendo-me querer a confirmação de que a cor que haviam escrito estava correta e também saber o que os outros alunos haviam escrito.

Para Petrucelli (2000), isso ocorre porque, em nosso país, é recente o questionamento sobre a denominação e organização da cor de uma pessoa. Ao anunciar sua

cor, alguns alunos pretos eram questionados pelos colegas, tendendo, conforme o grau da relação afetiva, clarear ou escurecer a pele.

Santos (2006, p. 86), observa que “os sentimentos podem branquear”, assim se a pessoa tiver “estigmas negativos em relação aos negros, isso não caberá particularmente aos negros com quem tivemos envolvimento afetivos, seja de amizade ou qualquer relação amorosa”.

Em relação a abrandar a tonalidade da pele, Nogueira (1988), diz que foi justamente “a preocupação dos brancos em susceptibilizar os mestiços de sua deferência (por amizade ou qualquer outro motivo)” que favoreceu o aparecimento do termo moreno, que tanto pode indicar um mestiço de branco com preto, diferentes graus de mestiçagem como também para indicar qualquer pessoa que não seja branca.

A tabela a seguir demonstra as variáveis de cor percebidas pelos alunos quando se trata de se auto-classificar em uma pergunta aberta:

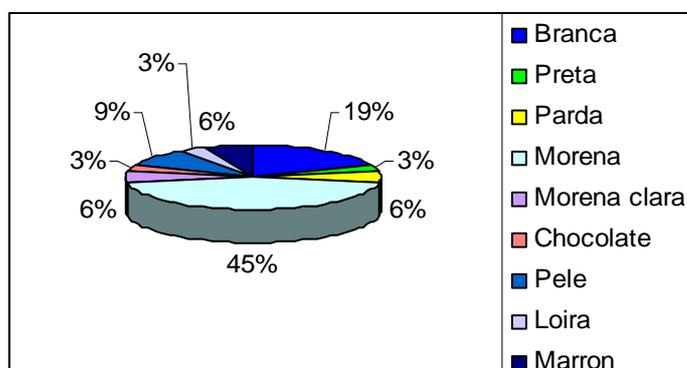
Tabela 2. Auto-classificação dos alunos segundo cor/raça-pergunta aberta.

Aluno	Branco	Negro	Pardo	Moreno claro	Moreno	Chocolate	Cor da pele	Loira	Marrom
32	6	1	2	2	14	1	3	1	2

O resultado mostra diferentes denominações de cor atribuídas pelos alunos diante da pergunta aberta, sendo elas: “moreno”, “moreno - claro”, “pardo”, “chocolate”, “marron”, “cor da pele”, “branco” e “negro”.

Veja como ficou distribuído no gráfico, os dados referente a classificação racial na pergunta aberta:

GRÁFICO 2



Munanga (2004, p.133), ao analisar a pesquisa de Clovis Moura (1980) que constata o uso de 136 diferentes variáveis do brasileiro para se auto-classificar, confirma que:

[...] esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, o branco.

Esse comportamento corresponde ao “ideal de branqueamento” defendido pelas elites brasileiras para a formação de uma identidade nacional idealizada como branca.

Segundo Carvalho (2005), a criança ao descrever sua cor não a toma apenas como uma metáfora das relações raciais e mantêm as associações com seu sentido literal:

Além de expressar um momento do processo de complexidade dessas relações sociais, as dificuldades das crianças são também reflexo de um sistema de classificação racial extremamente ambíguo, no qual essa conotação literal está presente também para os adultos, ao lado do sentido metafórico da cor de uma pessoas, carregada de conteúdos simbólicos e combinada à origem, aos traços físicos, à etnia e ao status socioeconômico, uma complexidade perceptível nas dificuldades e ambigüidades presentes também em pesquisas feitas com adultos, assim como nas contagens oficiais e na cultura (GUIMARÃES apud CARVALHO, 2005, p.81).

Em relação à pergunta fechada os dados coletados sobre a cor/raça são os seguintes:

Tabela 3. Classificação racial dos alunos segundo cor/raça-pergunta fechada

Alunos	Branca	Preta	Mulata	Parda	Indígena
32	8	1	7	15	1

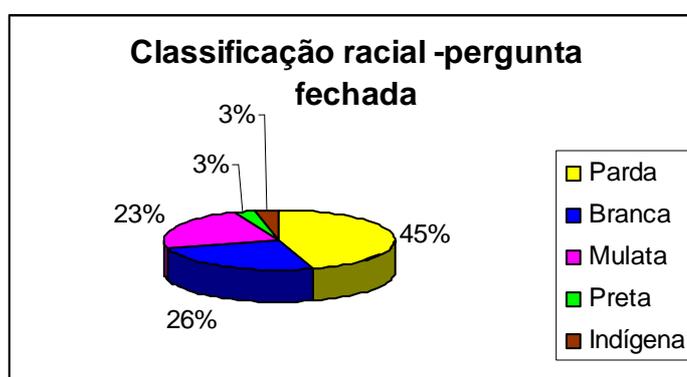
Ao fazer a auto-classificação através de pergunta fechada no segundo momento, os alunos pareceram cautelosos, pelo fato de terem apenas as opções branca, preta, mulata, parda e indígena. Percebeu-se que, ao lerem as opções, pareciam estar procurando a palavra moreno. Os alunos perguntaram o que era pardo? Não houve tempo de responder, pois, uma aluna se antecipou e disse (num ímpeto) que era a sua cor, mostrando o seu braço.

A maioria dos alunos colocou, então, a cor parda. Alguns pareciam (pela expressão facial) aliviados por terem encontrado a denominação correta para sua cor. Observou-se que a aluna que se pronunciou dizendo ser parda, era muito bonita e presumi-se ser possível os alunos, por esse motivo, quererem se identificar com a sua cor. A aluna foi classificada pela pesquisadora como parda.

Muitos dos classificados pela pesquisadora como pretos colocaram a opção pardo. Somente um aluno manteve a denominação da cor preta. Os alunos questionaram-me sobre a cor mulata. Disse-lhes que “tinha essa *cor* quem fosse filho de pais pretos e brancos, e Indígena quem fosse filho de pais índios”.

Observe o gráfico representando a porcentagem de alunos em relação à classificação racial-pergunta fechada:

GRÁFICO 3



Ao analisar as respostas das perguntas aberta e fechada, constata-se que os alunos que antes se classificaram como pretos migraram, posteriormente para pardo. Esse fato

demonstra tanto o desejo do branqueamento e a não aceitação da cor, haja vista que também preferem o termo moreno.

Acredita-se que esse fato ocorra em função da escola ainda ser centrada em padrões que valorizam a cor branca, cabelos lisos, enfim modelos eurocêntricos que fazem com que nossas crianças negras não se sintam queridas por sua descendência racial.

Em relação a esse fato, Pizza e Rosemberg (2002) ao analisar as respostas em censos realizados no Brasil, percebem que, para alguns o termo moreno pode estar designando uma procura de branqueamento. Para as pesquisadoras, isso acontece devido aos significados sociais que a cor representa.

Para Osório (2003, p.35) “o termo moreno revela uma espécie de recalque coletivo que leva à rejeição da ascendência negra e da valorização das muitas contribuições realizadas pelos africanos transmigrados para o Brasil e por seus descendentes”.

Enquanto que Telles (2003, p.108) defende que “a importância do termo moreno na classificação popular brasileira decorreria de “sua ambigüidade” e propensão a subestimar as diferenças raciais, enfatizando uma brasilidade comum”.

Outro dado interessante foi encontrado na pergunta aberta, na qual uma aluna se classifica como negra. Na pergunta fechada em que se utiliza o termo *preta*, ela se classifica como negra, escrevendo do lado da opção *preta* a palavra *negra*. Esta resposta pode:

[...] indicar alguma politização e um esforço de recuperação de um sentimento positivo para a negritude. O termo negro vem sendo utilizado pelo movimento anti-racista brasileiro desde 1930, buscando reverter seu sentido pejorativo, e é empregado por aqueles que buscam desestigmatizar a negritude e diminuir ambigüidade de nossa classificação racial, ressaltando a polaridade entre brancos e negros (CARVALHO, 2005, p.82).

Um outro aluno, classificado pela pesquisadora de preto, classificou-se como marron na pergunta aberta e, preto na pergunta fechada. Chamou a atenção que num primeiro momento ele havia escrito marron. Ao repetir que era para os alunos assinalarem uma das cores que constava nas opções, ele assinalou a cor *preta*. Essa atitude leva a concluir o quanto pode ser confuso para o aluno se classificar como preto em uma sociedade em que a referência de beleza é a cor branca.

Para Pizza e Rosemberg (2002, p.111), isso ocorre em função de que:

[...] não são apenas os valores sociais que os respondentes atribuem à cor ou à raça, mas a ambigüidades enfrentadas pelos sujeitos respondentes ao se inserirem num sistema de cores onde a cor, e apenas a cor, é responsável pela sua inserção nos grupos sociais.

Um outro dado interessante foi um aluno que se identificou como moreno na pergunta aberta e, na fechada, identificou-se como *indígena* e justificou sua resposta dizendo que o seu cabelo (liso) parecia de índio, o rosto também, provavelmente; ele deveria ter algum parente índio no passado.

Outro dado observado foi o acréscimo de um aluno na categoria mulato e a redução de um aluno *branco* na pergunta fechada. Isso pode ter ocorrido pelo fato da pesquisadora ter dito que o mulato é filho de pessoas brancas e pretas, diferentemente da pergunta aberta no qual a pesquisadora disse para olharem para si, acredita-se que se propiciou ao aluno uma reflexão de sua própria cor, uma vez que assumiu verbalmente ser o seu pai “preto”.

Isso também pode ter influenciado as respostas dos alunos em relação à pergunta fechada, pois comparando as respostas dos alunos com os dados da pesquisadora, estes mostram que os alunos que se declararam mulatos na pergunta fechada estão na mesma proporção que os alunos classificados como pretos pela pesquisadora. Observe os gráficos:

GRÁFICO 3

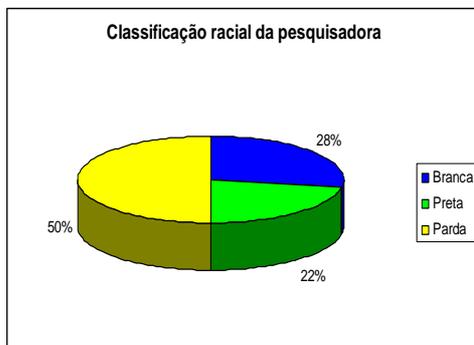
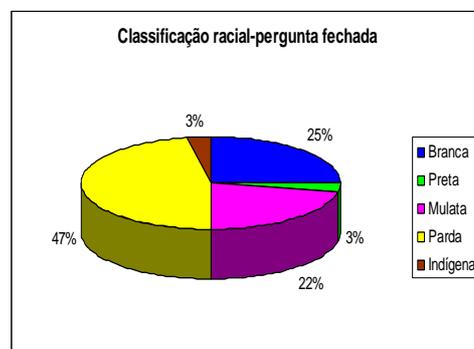


GRÁFICO 1



Esses dados permitem observar como é difícil para os alunos assumirem sua identidade racial. As nuances da cor são tantas, isso confunde os alunos em sua identificação, pode justificar porque a maioria se identificarem como “morenos” e também como mulatos. No ambiente pesquisado o tom da pele era levado em consideração com preferências e privilégios para com aqueles que tinham a pele clara, quanto mais escura a pele, mais excluído ficava o aluno.

Para Munanga (2004, p.140), o mestiço brasileiro simboliza a ambigüidade, e que pode ser percebido na sua própria definição, pois num país onde ele é indefinido, “ele é “um e outro”, “o mesmo e o diferente”, “nem um nem outro”, “ser e não ser”, “pertencer e

não pertencer” essa indefinição dificulta tanto a sua identidade como mestiço quanto a sua opção pela identidade negra”.

Pizza e Rosemberg (2002) questionam sobre a objetividade de atribuição de cor a alguém no Brasil, para as pesquisadoras, a cor é uma abstração definida pela multiplicidade de traços físicos (cor e textura da pele, formato dos olhos, nariz, olho, boca, corpo, tipo de cabelo) e posição social.

Os alunos, em sua maioria, demonstraram perceberem que a classificação da cor implica muito mais que uma simples definição da cor da pele, o que permite precisar que: assumir a origem racial pode ser doloroso para esses alunos.

Acredita-se que isso se deva ao fato de que, a todo momento, eles têm demonstrações do que a cor representa no espaço social em que se inserem, motivando a exclusão e desigualdades de oportunidades.

CAPÍTULO III. INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS NEGROS E NÃO NEGROS

Um ambiente escolar pode ser descrito superficialmente como composto por crianças, professores e agentes que zelam de uma forma ou de outra para a promoção da aprendizagem e/ ou segurança dos alunos dentro do espaço escolar. Através de aulas, conteúdos, metodologias, avaliações; enfim há toda uma prática didática que envolve conhecimentos e relações interpessoais.

Numa primeira impressão pareceu-me que as relações dos alunos dentro do ambiente escolar apresentam características semelhantes com comportamentos e atitudes normais, próprias da faixa etária, permeadas de risos, falas, brincadeiras, briguinhas corriqueiras. Mas numa observação mais minuciosa revelam diferenças

Quero mostrar o que pensam alguns professores sobre as relações entre alunos; conforme entrevistas realizadas:

[...] existe panelinhas, entre alunos existe uma chamada certa panelinha, mas, existe um certo respeito, existe a falta de respeito (Supervisora Escolar).

Eles tem muita distinção entre eles. São bastante grupinhos [...](Professor B).

[...] tem grupo que às vezes se retira e vão fazer trabalho sozinho porque não aceita a opinião do outro (Professora A).

Para Haidt (2003, p.15), a convivência escolar permite que os alunos assimilem conhecimentos é “no contexto de sala de aula, no convívio diário com o professor e com os colegas que o aluno vai paulatinamente exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes, assimilando valores.” Segundo a autora, através do processo de interação, o aluno constrói ainda, conhecimentos, crenças, exercitam formas de expressar, sentir e ver o mundo, forma idéia, conceitos e preconceitos.

Neste sentido, Souza (2001) acrescenta que a escola é um lócus privilegiado para a emergência de embates que envolvem a problemática racial; pois, nela se encontram crianças e adolescentes pertencentes a diferentes grupos fenotípicos.

A prática Pedagógica: Professor x Aluno

Nesse trabalho de pesquisa, observou-se os alunos nos diferentes espaços da escola: a sala de aula, o intervalo escolar e as aulas de Educação Física que eram ministradas na quadra da escola.

As relações em sala de aula constituem em relações de poder à medida que os professores oferecem tratamento desigual para os alunos, quando outorgam direitos e privilégios somente para alguns e, também, quando os professores usam da posição que ocupam para preterição de alunos por cor.

A rotina da sala constituía - se em aulas de matemática e português. Durante os três meses de observação, apenas três aulas de história foram dadas. As atividades didáticas eram monótonas, a professora tinha uma postura tradicional; assim, aqueles que não fizessem as atividades determinadas eram punidos de alguma forma: costumavam ficar sem Educação Física (geralmente fazendo cópias) ou fazendo “reforço” pedagógico, estes aconteciam também após o horário de saída.

A regra era para todos os alunos segundo a fala da professora, mas, no entanto, percebeu-se que “alguns” alunos tidos para ela como “comportados”, “obedientes”, “educados” o castigo quase nunca era aplicado. Na verdade quem sempre sofria punição era na maioria das vezes aquele com dificuldades de “aprendizagem”, considerado “atrasado” ou “rebelde”, segundo os conceitos dos professores e, geralmente os que se enquadravam nessas características, eram em sua maioria alunos negros.

Observou-se, também, que os professores costumavam chamar os alunos de fulana ou menina/ menino. Isso causou-me estranhamento, pois a maioria eram seus alunos desde o ano anterior. Considerando também que os professores de Educação Física e de Educação Artística/Inglês são os mesmos que lecionam para a 3ª série e a 4ª série, era de supor que na 4ª série já soubessem os nomes de “todos” os alunos, já que de “alguns” eles sabiam.

Veja nas falas dos professores como aparecem esses termos, tanto de preferência, quanto com conotação de desvalorização:

*[...] TF, ela vem **bonitinha**, com seus anéis, então se ela fizer qualquer coisa, eles procura, desvalorizar ela como pessoa, **o fulana**, [...]. Às vezes a gente até perde o equilíbrio (ele se refere quando perde a paciência e pegou o aluno pelo braço e deu uns gritos) até às vezes pela roupa melhor que tu vá.*

*Por exemplo, minha **pequeninha** (referindo se a TF - aluna parda). São coisas que acontecem que eu considero próprio das crianças, pra mim eu vejo assim. Mas ela, digamos, se alguém faz alguma coisa que ela não gosta, ela vai atrás e tira satisfação [...] (aqui a professora esta falando sobre o relacionamento dessa aluna com as outras meninas, no caso da aluna a quem ela estima tirar satisfação é mérito, em outros casos, é rebeldia).*

Nesse exemplo, a professora falou que essa aluna, a quem ela chamava de bonitinha era discriminada. O termo é utilizado inversamente, como se a aluna fosse discriminada por que vem bonita e bem arrumada para a escola. A verdade é que os alunos percebiam o tratamento diferenciado dado pelos professores aos alunos preferidos. No entanto, veja como a professora se referia a aluna parda de cabelo crespo:

*[...] eu tenho uma **menina** em sala de aula, que ela mesmo se discrimina, porque tem o cabelo,ela diz cabelo ruim...sexta feira, teve uma discussão porque ela exige do pai e da mãe que mande alisar o cabelo dela, por que **ela acha** que os alunos falam dela, do tipo do cabelo dela, inclusive ela e uma menina bonita, o cabelo dela não é feio porque a mãe dela **arruma bem**.*

Essa fala se deu na primeira entrevista, na segunda entrevista a professora se referiu da mesma forma:

*E eu tenho aquela **menina** (referindo se a EL), que tu sabe que ela mesma não aceita o cabelo dela [...].*

Costa (2005) chama atenção para o termo “fulana” porque, para ela, geralmente acontece sob conotação desvalorativa do sujeito a quem se associa a figura. Acredito que se referir aos alunos negros como “menina” ou “menino”; “ela” ou “ele” e não pelo nome também tenha a mesma conotação de desvalorização.

Observou-se que a professora referia aos alunos a RA e JU (ambos de cor preta) como “menina” ou “menino”. Os alunos MO, CL e AN (pretos) eram exceções, a professora chamava-os pelo nome, acredito que seja devido o comportamento dos meninos serem considerado como “problemático”. Desta forma ela já havia decorado os nomes deles. Com relação a aluna AN penso que decorria da professora considerá-la inteligente e boazinha.

O que ocorria com MO e CL é que eles “não deixavam por menos”, na maioria das situações reagem aos demais alunos quando estes tentavam humilhá-los ou mesmo embaraçá-los (com xingamentos, empurrões, pequenas disputas). Na verdade o “problema” na opinião dos professores era justamente esse comportamento.

Em relação às alunas TF e EL (ambas pardas), no entanto, TF tinha os cabelos encaracolados, louros e se veste bem (roupas bonitas, sandálias, acessórios). EL, por sua vez, tinha os cabelos crespos e não se vestia como TF. TF recebia várias demonstrações de afeto dos professores. Ser aceita pelos professores e receber constantemente elogios fazia com que TF tivesse autonomia, ativez e a coragem que as meninas pretas e nem EL (parda de cabelos crespos) tinham.

Essa postura que a maioria dos professores geralmente valorizam é determinada por qualidades padronizadas e aqueles que fogem a esses padrões geralmente não são valorizados:

Sabemos que em nossa sociedade de maneira geral, as concepções sobre o negro são bastante negativas. Elas dizem respeito à estética, morais e intelectuais. São essas concepções, que ocorrem de maneira, difusa em nossa sociedade, que criam todas as maneiras e formas de evitação, de mal estar, de “antipatia” que teimam por penalizar aqueles que não possuem um fenótipo evidentemente branco (MÜLLER, OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2006, p14).

Algumas atividades exigiam que, em determinados momentos, alguns alunos fossem indicados para liderarem ou mesmo participarem de maneira mais específica. Às vezes eram atividades mínimas, mas importantes na dimensão da sala de aula e muito valorizadas pelos alunos. Tais atividades consistiam em controlar o som, ajudar a professora, ser intermediários entre a sala de aula e a secretária escolar (buscar livros, giz, som, bolas, cordas etc.).

Um dos momentos mais importantes para os adolescentes eram as apresentações escolares. Neste momento aconteciam as escolhas dos lugares mais disputados, as apresentações oportunizava serem evidenciados, olhados pelos demais alunos da escola, e principalmente elogiados.

Assim, era disputada as posições nas apresentações (quem ficaria na frente e quem ficaria mais atrás, ocupando espaços periféricos no caso de uma dança, por exemplo); o tipo de apresentação (músicas, danças, recitação de poesias, teatros). Se apresentação envolvesse música, qual seria? Que cantor? No caso de ser uma dança, era sempre a mesma aluna (e o grupinho a que ela pertencia) que escolhia os alunos, a música, a coreografia e a ordem da disposição dos alunos.

A professora justificava a escolha da mesma aluna dizendo ser a mais habilidosa para as atividades de dança. Desta forma, ela não ensejava os outros alunos ao

desenvolvimento dessas habilidades. No caso de ser outro tipo de apresentação, quem determinava era a professora. Os alunos escolhidos para liderarem ou mesmo participarem dessas atividades raramente foram alunos pretos.

A aula de Educação Artística trabalhava-se com sucatas, palitos, tesouras, muito recorte e colagens. A aula era uma vez na semana (na quinta - feira). A professora anotava no quadro na quinta-feira os materiais que os alunos deveriam trazer na próxima aula. Os alunos que porventura, no dia da aula, não trouxessem os materiais, ficavam fazendo cópias de textos, na maioria das vezes os alunos esqueciam de olhar o caderno e consequentemente esqueciam de trazer os materiais.

Nesses momentos, a evitação racial se manifestava no empréstimo de materiais, pois muitos materiais eram usados em pouca quantidade pelos alunos, assim eles dividiam com aquele que não havia trazido. Consequentemente livravam os alunos de fazerem as tais cópias, mas, no entanto, na hora de escolherem com quem dividir os materiais, quase todos os alunos de pele clara costumavam evitar dividir com os alunos pretos.

Apresentarei alguns momentos vivenciados:

Cena 1-

A professora de Educação Artística solicitou que os alunos trouxessem caixas de leite vazia e tampinhas para confeccionarem um caminhãozinho de sucata. Muitos alunos esqueceram de trazer as caixinhas, percebi que MO, JU, RA, CL (pretos) e KA, DE (pardas) não levaram porque não tinham. Os alunos MO e JU (pretos) haviam levado tampinhas, e conseguiram trocá-las com os outros colegas que haviam levado caixinhas a mais (ao todo eram quatro caixinhas). As caixas foram dadas as alunas KA, DE, (ambas pardas). Quem teve que fazer as cópias foram os dois alunos pretos, que não tinham caixas.

Cena 2

A professora de Educação Artística pediu que os alunos trouxessem fósforo para a aula. Muitos alunos esqueceram. Como a atividade exigia poucos fósforos, a professora solicitou que os alunos que haviam levado uma caixa inteira, dividissem com os colegas. RA (preta) não levou fósforos, ela pediu para AM (sentada perto dela) lhe dar alguns. AM (branca) disse que iria usar todos os fósforos. Na hora do intervalo AM saiu para fora com a caixinha de fósforos no bolso, perguntei se ela ainda não havia terminado a atividade e mostrei os fósforos, ela respondeu que aqueles haviam sobrado. A aluna RA ficou sem fazer a atividade porque ninguém lhe emprestou os palitos de fósforos.

A professora praticamente não intervinha na divisão de materiais, impressionava que ela não conseguia perceber que quase sempre quem ficava sem fazer as atividades eram os alunos pretos. Somente algumas vezes, a professora (no período em que observei) fez os alunos fazerem cópia, contudo, vivia ameaçando-os.

Nas aulas de Educação Física, na maioria das vezes, o professor deixava as atividades a critério dos alunos sobre o que iriam fazer. Como as atividades determinadas pelo professor eram esporádicas, os alunos tinham muitas oportunidades para exercitarem a autonomia, formar grupos e equipes para as brincadeiras e jogos conhecidos por eles.

Nesses casos, os alunos pretos também raras vezes ocupavam posição de liderança. Quando acontecia do professor encaminhar a brincadeira e escolher os alunos, geralmente entre um aluno preto e outro não preto, a escolha era pela segunda opção. Se fosse para indicar alguém para organizar esses grupos e equipes a indicação para essa função também não era para os alunos pretos.

Por exemplo, durante o período de observação o professor de Educação Física brincou duas vezes de “mãe da rua²³” com os alunos, em ambas às vezes teve conflito, porque todos queriam ser a “mãe da rua”, no entanto, nas duas vezes, ele escolheu a aluna de pele clara:

Cena 3

Ao dizer que iria brincar de mãe da rua (por insistência dos alunos), AM (branca de cabelos lisos) agarrou na mão do professor e disse que ela seria a mãe da rua. AN (preta) também agarrou na outra mão e disse que seria ela. O professor apaziguou e disse para AN: depois você será a mãe da rua. A aluna ficou visivelmente aborrecida e disse que, depois, ela seria a mãe da rua. Mas isso não aconteceu porque brincaram somente uma vez. No outro dia, aconteceu à mesma coisa, só que dessa vez era TF (parda) e AN; e, novamente, a preferida foi à aluna de pele clara.

O professor demonstrava preferência pelos alunos de pele clara, os alunos pretos (com exceção de AN e EL aluna preta e a outra parda de cabelos crespos) pouco agarravam - se a ele (como os demais alunos faziam). Pareceu-me que eles não se sentiam à

²³ Brincadeira que consiste em um aluno ficar no centro e os outros devem passar de um lado pro outro, se a mãe da rua encostar a mão, o colega é capturado e tem que ajudar a mãe da rua a pegar todos os alunos, termina a brincadeira após pegar todos os alunos.

“vontade” para essa atitude fraternal com o professor, essa ausência de afetividade física em relação aos alunos pretos também foi percebida nos demais professores.

É interessante observar que AN (preta), em comparação aos demais alunos pretos, era privilegiada pelos professores, contudo, quando se tratava de escolher entre uma aluna de pele clara ou pele escura, os professores geralmente escolhiam a aluna de pele clara.

O professor de Educação Física vivia assediado pelos alunos, principalmente pelas meninas. Era visível a preferência dele pelas alunas não pretas, como também a diferença no tratamento destinado a elas:

Os contatos físicos com alunos negros que expressavam afeto ocorreram quando os alunos vinham até os professores [...]. Não se percebeu contato nas quais os professores se entregassem a um abraço como acontecia com as crianças brancas (PINHO, 2004, p.90).

Os alunos demonstravam gostar muito desse professor, acredito que era porque o consideravam simpático. Contudo, seu descaso com as atividades específicas da disciplina causava-me espanto, pois, enquanto observei muito poucas atividades organizadas por ele eram dadas. Os alunos geralmente ficavam a vontade. Para Morgado (2002) os alunos não se dão conta nem no ensino superior, que esses professores: simpáticos, empáticos, amáveis e “democratas” geralmente não ensinam nada que não possam aprender fora da escola (grifo da autora).

Exercer funções no espaço da sala de aula, aliadas aos estímulos dos professores, contribuem para elevação da competência pessoal, gerando certa autonomia. Essas situações são determinantes para os alunos se sentirem capacitados diante dos outros.

As situações de destaque ou de liderança demonstravam relações desiguais e de poder dentro da sala de aula, na medida em que não eram dadas a mesmas oportunidades para que todos os alunos protagonizarem esses papéis.

Os papéis eram atribuídos em função da beleza e/ou inteligência (segundo os padrões dos professores) considerando o estado atual das relações entre pretos e brancos e os professores serem educados em uma sociedade racista, os alunos pretos tinham muita pouca chance de ocupar papéis de destaque.

As relações de poder existente entre professores, alunos pretos e não pretos e a presença da discriminação em sala de aula, permitiu comparar com os estudos de Elias e Scotson (2000). Esses autores pesquisaram uma comunidade de Winston Parva e as relações de poder entre grupos sociais, onde os moradores antigos (*os estabelecidos*) estavam em posição superior aos novos moradores (*outsiders*).

Os autores mencionam diferentes relações grupais que demonstram interdependências entre grupos e podem ser designado como de *estabelecidos* e *outsiders* “[...] quer se trate de quadros sociais, como 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, [...]” (NORBERT e SCOTSON, 2000, p.19).

Os pressupostos teóricos permitem compreender a influência dos processos estigmatizadores em um indivíduo ou grupo. Percebi nas relações entre os sujeitos pesquisados, os mesmos recursos para estigmatizar descrito pelos autores. Os estigmas faziam com que as crianças pretas se sentissem inferiores em relação às não pretas.

No referido estudo, o grupo *estabelecido* estigmatizava os *outsiders* como pessoas de menor valor humano. Faltava para os *outsiders* à virtude humana superior, o carisma grupal distintivo que o grupo *estabelecido* atribuía a si mesmo. Para os autores, “um grupo só consegue estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder, das quais o grupo estigmatizado é excluído”. O recurso utilizado para estigmatizar eram as fofocas depreciativas, numa tentativa utilizada para silenciar e inibir aquele que está na posição de *outsiders* (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 21).

Em sala de aula, ficaram evidente as relações de superioridade entre alunos, quer seja pela pele mais clara, quer seja por ser o preferido dos professores ou por depreciações verbais. Os professores em vários momentos demonstraram suas preferências com carinhos, gestos, palavras dirigidas aos alunos não pretos. Não presenciei nenhuma cena em que os professores demonstravam afeto para com esses alunos.

Os professores ressaltavam as qualidades daqueles alunos que apreciavam. A professora sentou-se perto da pesquisadora e começou a falar sobre os alunos que haviam estudado com ela no ano anterior. Ela falava com orgulho desses alunos apontando alguns (brancos e pardos). No entanto, outros alunos pretos, também estudaram com essa professora (e estavam ali pertinho ouvindo), mas ela não se referiu a eles em nenhum momento na conversa.

A professora constantemente atribuía qualidades positivas a um determinado grupo de alunos não pretos, tais como inteligentes e educados. Canino (2006) ressalta que as novas formas do racismo contemporâneo se manifesta não na prática explícita, mas em atribuir abertamente aspectos positivos a um determinado grupo ou ao grupo de pertença. Desta forma, estabelece diferenciação a partir de traços positivos e não mais de traços negativos.

Até a localização das carteiras dos alunos pretos era desprivilegiada, pois a maioria deles se sentava no fundo. O aluno MO (preto), várias vezes, reclamou de dor de cabeça, ao que a professora ignorava. Até que um dia a pesquisadora comentou, após ele queixar-se do mal estar se não poderia ser problema de visão. Após o comentário, a professora o colocou em um lugar mais à frente.

Os professores, durante a observação, não se pronunciaram em relação à atitude discriminatórias que os alunos apresentaram em sala de aula. Somente dois professores disseram (um durante a entrevista e o outro durante a observação) após um xingamento racial, que “racismo era crime inafiançável” e só.

A sala de Aula: A Evitação Racial nas Interações Cotidianas

A rotina da sala de aula envolve pequenos eventos que, num primeiro olhar, parece inofensivo, como uma troca de batons (cosmético), de bolitas, de garrafas de água, chicletes, enfim pequenas coisas que fazem parte das interações entre os alunos. Contudo, para aqueles que não participam dessas trocas, os sentimentos de rejeição vivenciados cotidianamente podem causar sérios problemas de aceitação. Observou-se que muitos alunos pretos ficavam de fora dessa rotina.

Cena 4

Os alunos levavam para a sala garrafa de água para beberem, uma vez que o professor não deixava os saírem fora do horário do recreio para beber água. Muitas vezes uns esqueciam a garrafa, ou a água de sua garrafa acabava, aí eles dividiam entre si. TF (parda) oferecia água para todas as alunas, menos para RA (preta) e para EL (parda de cabelos crespos).

Cena 5

AN (preta) levou salgadinhos para a escola para comer na hora da aula de Educação Física. NA, TF, BR, VA (pardas) foram para um canto da quadra e começaram a comer o salgadinho. EL foi juntar-se a elas, TF a tocou dizendo que saísse de lá. EL não foi e ficou ao lado sentada olhando as meninas. Outra vez ouvi TF dizer para EL sair dali, mas EL não saía. Após comerem os salgadinhos, elas foram para a quadra brincar e EL foi atrás delas e brincaram juntas.

Em outros momentos, cenas semelhantes aconteceram as alunas brancas e pardas evitarem às alunas pretas e/ou pardas de cabelos crespos. Por exemplo, deixavam outras meninas beberem água em sua garrafa; exceto as meninas de ascendência negra não.

A atitude de não deixar outra criança beber no gargalo da garrafa pode até ser higienicamente correto. Contudo, o que diferiu foi o fato das outras alunas de pele clara poder beber.

Observou-se que as alunas dividiam chicletes, balas, lanche (algumas vezes elas traziam lanche), porém não vi as alunas dividirem com as alunas de pretas ou pardas e tão pouco com os alunos pretos. Considerando que os alunos eram crianças e pobres, percebi que eles ficavam olhando (com desejo de com) o alimento que os alunos saboreavam.

As rejeições e a evitação racial decorria das alunas pretas serem “desarrumadas” segundo os padrões de beleza das alunas não pretas (influenciado pelos modelos presentes na sociedade). Acredito que a característica do cabelo crespo aliado à cor das alunas não correspondia ao “ideal de beleza” valorizada pelas alunas não pretas. A situação descrita revela “o quanto a discriminação está relacionada com a experiência corporal que por sua vez, é condicionada pelos padrões culturalmente estabelecidos” (SOUZA, 2006, p.18).

Outro aspecto observado foi o fato de que, ao mesmo tempo em que as alunas (brancas e pardas) humilhavam e ignoravam as alunas EL (parda) e RA (preta), em sala, algumas vezes essas alunas brincavam no intervalo escolar e na aula de Educação Física naturalmente. Os meninos independentes da cor brincavam, jogavam bola; adoravam brincar de luta!

Em tempos de brincadeiras e tranqüilidade “[...] as crianças permitiam contato físico e trocavam carinho entre si, mesmo já tendo interiorizado sentimento preconceituoso o que, segundo ela, é um indicador de que suas atitudes ainda não eram rígidas” (CAVALLEIRO, 2003, p.111).

Algumas situações de discriminação racial entre alunos permitem supor que esses comportamentos ocorriam com frequência.

Cena 6

A professora distribuiu pedaços de papel manteiga para alguns alunos para copiarem o mapa mundi do livro e transferir no caderno de desenho. Aos terminarem e passavam o papel manteiga para outro aluno, pois não havia papel para todos. Após terminarem a cópia, eles

pintavam com lápis colorido e escreviam no mapa, o nome dos paralelos e meridianos. Esta atividade exigia uma boa coordenação motora. Os alunos apresentaram muita dificuldade para realizá-la. A professora disse que, aquele que não conseguisse terminar (já que estava próximo o sinal para o término da aula). Deveriam fazê-lo em casa, como tarefa.

No dia seguinte, a aluna RA (preta) não havia feito à atividade (o que implicaria em castigo, ficar depois da aula para fazer a tarefa). Ademais, ela não havia ganho o papel manteiga. AN (preta) tinha um mapa pronto sobrando, só faltava pintar. Ela deu para RA que pintou e ia colar caderno. Como alguns alunos haviam colado, ela também iria fazer o mesmo. Contudo, no momento que iria colar, AN viu que PA (branco) também não tinha o mapa. Imediatamente, tomou o mapa de RA e deu à PA que colou o no caderno e livrou-se de ficar de castigo. RA ficou de castigo (terminar o mapa depois do sinal), todo o esforço para fazer a pintura fora perdido.

Episódios como estes permite concluir que os alunos pretos, por reconhecerem o pertencimento racial como motivo de discriminação e preconceito, tendem a querer se aproximar daquele que imagina ser o ideal preferindo agradar aquele que é melhor aceito socialmente.

Romão (2001) alega que, para tornarem-se alunos ideais, os alunos não brancos são sistematicamente levados a negar seus referenciais de diferença; nega sua negritude, sua cultura, sua identidade e referencias de classe.

Para Ana Canen Xavier (2005), as desigualdades se reproduzem no âmago das próprias populações mestiçadas, porque elas introjetam as imagens valorativas do "branco", normalmente identificado com as camadas dominantes da população.

A aparência: Cabelo e Cor Como Referenciais de Beleza

O cuidado com o cabelo entre as meninas era demasiado. As meninas cujo o cabelo não ficava “arrumado” eram motivo de desdém e pouco caso. O cabelo desarrumado na opinião das meninas era das meninas de ascendência negra. As alunas negras por mais que prendiam os mesmos ficavam com fios soltos e pontudos. Assim, em relação a RA (preta) e EL (parda), as discriminações raciais eram mais perceptíveis.

A aluna EL, por ser mais desinibida, ficava mais exposta às situações de depreciação. Seu cabelo era motivo para o apelido de “bombril” e de outras gozações. Já a aluna RA, por ser tímida e calada, era vítima da discriminação não-verbal, sendo, portanto, menos perceptível: O preconceito nessas situações ganha forma nas expressões faciais negativas e de desdém no olhar sobre o outro (SANTOS, 2005, p.82).

EL parecia incomodar-se com os comentários sobre o seu cabelo. Isso era visível em seu olhar triste, sorriso acanhado ou mesmo pelo silêncio que fazia após as brincadeiras ofensivas.

Cena 7

Na aula de inglês, a professora colocou os alunos em círculo e solicitou que escrevesse o seu nome próprio ou o apelido. AM (branca) sentada perto de EL disse:

-Escreva aí, "bombril". EL foi para a sua carteira enquanto os outros alunos riam e debochavam dela. Passado alguns minutos EL voltou e AM disse que ela tinha escrito errado, EL veio até onde eu estava e me perguntou se bombril estava escrito certo, ela tinha escrito bombril com n.

Mais que um “n” inadequado, percebi a naturalização da discriminação abordada por Oliveira (2000). Em outros momentos, EL pediu ajuda para resolver algumas atividades. Depois, soube, pelos alunos, que a professora, na minha ausência havia dito aos alunos para não solicitarem meu auxílio.

Em relação ao apelido pejorativo dado ao seu cabelo pelos colegas, EL ficava ressentida e as colegas simplesmente zombavam sem se importar com o ressentimento de EL. Gomes (2003) alega que “as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito”. Nessa situação, a professora também não fez nenhuma interferência pedagógica, a postura docente foi sempre de silenciamento.

Cena 8

RA (preta) veio para a escola com os cabelos cheios de trancinhas e enfeites coloridos. Ela chegou próximo da sala timidamente. Encostou-se junto à parede (parecia esperar aprovação ou reprovação) dos colegas. As alunas KL e AN viram seu novo visual, riram, cochicharam olhando para ela. RA ficou esperando a professora abrir a porta para entrar. Aquele dia

ficou mais afastada do que de costume das outras colegas e não repetiu o penteado enquanto estive observando.

Essa situação demonstra o quanto os alunos pretos são estigmatizados por seu pertencimento racial:

O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação como os normais o identificarão e o receberão [...]. Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado, mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-lo em termos de seu estigma (GOFFMAN, 1982, p.2).

Os cabelos são motivos para a discriminação e piadas em sala de aula; e isso acaba limitando a participação dos alunos negros em eventos escolares, pois nesse espaço são expostos ao constrangimento por motivo da aparência.

Na pré-adolescência, as meninas se preocupam muito com o visual. EL, AN e RA não eram diferentes, observou-se que com a higiene pessoal todas eram muito cuidadosas, a unha, os pés, tudo muito limpinho. No caso de EL (parda) a discriminação ocorria em virtude de os cabelos serem crespos, e, portanto, não serem iguais aos das outras meninas que tinham cabelos lisos. Essa valorização decorre dos modelos de beleza vigente em nossa sociedade introjetados pelas alunas assim, aqueles que não correspondem aos padrões estabelecidos são discriminados e rejeitados.

A escola deveria promover situações de valorização das diferenças, porém o que tem feito é reforçar um padrão homogêneo. Em relação ao cabelo, Souza (2001) acrescenta que aquela que “por escolha ou falta de opção não alisam os seus cabelos, são colocadas numa posição de inferioridade racial determinada por um ideal de beleza”.

Em relação aos meninos, não se ouviu nenhum comentário ou referência quanto aos cabelos. O cabelo denuncia o pertencimento racial, que, segundo os padrões estéticos; é motivo de estigmas que geram a discriminação. Neste sentido:

Para o/a adolescente negro/a a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo de vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. [...] A rejeição do cabelo, muitas, vezes, leva a uma sensação de inferioridade e de baixo auto-estima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família (GOMES, 2003).

Considerando que na escola campo a maioria dos alunos são afrodescendentes surpreendeu o grau de discriminação existente na sala de aula. Nesse espaço, os alunos negros são depreciados pelos colegas, para eles “preto é considerado feio, parecido com macaco e, além da cor da pele, o tipo de cabelo é considerado um serial diacrítico importante, [...]” (DURHAM apud PIZZA, 2004, p. 14).

Apresentações Escolares: Momento de Destaque

Todas as sextas-feiras, uma turma da escola é responsável em fazer apresentações cívicas. Essas podiam envolver poesias, jograis, danças, canto, teatro. Esse momento era muito esperado pelos alunos. Isto porque eles adoravam, desde o ensaio até a apresentação. Esperavam, com entusiasmo, a chegada da sexta feira em que sua série iria apresentar. Neste momento todas as salas de aula da escola se reuniam.

Na 4ª série observada, os alunos negros pouco participavam dessas apresentações. Principalmente as alunas pretas ou pardas de cabelos crespos. Na hora da escolha (fosse pelo professor, fosse pelos colegas) eram raramente selecionadas para participarem.

Cena 9

A professora chegou com o som e TF (parda) com um CD da banda Kalipson. TF começou a organizar a disposição dos alunos para dançar, os que iriam ficar na frente, nas laterais e os últimos. EL (parda de cabelo crespo) disse que iria dançar, no entanto KL e BR (ambas pardas) disseram para ela que não poderia (KL cochichou algo no ouvido dela). Percebi que EL ficou triste. Perguntei para EL porque ela não podia dançar. Ela me respondeu que não tinha saia jeans. Conversando com as outras meninas descobri que nem todas possuíam a saia, mas quem tivesse duas iria emprestar para a colega. Ninguém emprestou para EL e, como ela não pode dançar.

Cena 10

A professora selecionou uma poesia para apresentação da semana cívica. Pediu que os alunos que quisessem recitar levantassem as mãos. Com exceção de EL, todos levantaram as

mãos até RA (preta). A professora foi apontando, até escolher todos. Nem RA, MO, JU, CL (pretos) levantaram os braços, mas não foram escolhidos. No entanto, TF, BR, KA (pardas) que, constantemente estavam em outras apresentações, foram selecionadas pela professora.

Os selecionados eram sempre os mesmos alunos. Durante os meses observados RA, MO e JU (pretos) não fizeram parte de nenhuma apresentação, apenas CL (preto) participou uma vez. Penso que essa atitude da professora fazia com que esses alunos sentissem inferior aos demais alunos.

Para Jesus (2006, p.49), isso acontece porque o estigma de “inferioridade” atribuído ao aluno preto contribui para tirá-lo de certos lugares “[...] estipulando espaços “adequados” ou não “adequados” a ele. Assim, um negro não poderia ocupar um lugar de destaque [...]”. O cotidiano escolar oferece oportunidades para se vivenciar diferentes papéis sociais: oportunidades de exercício da autonomia, liberdade e criticidade.

Candau (2003) aponta que um dos problemas da escola é que ela não está preparada para lidar com o aluno diferente do idealizado e, as manifestações das diferenças ainda são desestabilizadoras da cultura escolar.

O Intervalo Escolar: Momento de Ludicidade e Discriminação

Durante o período do recreio, constatou-se que na maioria das vezes as meninas se isolavam em grupinhos para brincar de pular elástico, EL e RA (parda e preta) não faziam parte do grupo, mas, ficavam perto olhando.

As alunas chamavam as meninas de outra série para brincar, mas, em nenhum momento em que a pesquisadora esteve observando, chamaram EL e RA. Os meninos brincavam entre si, não se observou fazerem escolhas ou grupinhos, a não ser entre eles, todos da mesma sala de aula.

Cena 11

No recreio TF (parda) brincava de pega pega com as colegas BR, KA (pardas) e outras alunas de outra 4ª série. RA e EL (preta e parda de cabelo crespo) ficaram olhando a brincadeira. TF tirou os sapatos e o pacote de salgadinhos que tinha na mão e deu para EL segurar. TF voltou a brincar correndo de um lado para o outro atrás das meninas ou sendo

perseguida por elas. Passado certo tempo, EL começou a chamar TF. Percebi que ela se cansara de segurar os objetos de TF. TF, no entanto, não dava ouvidos a EL. Somente quando terminou o intervalo, TF pegou suas coisas e foi para a sala. Dentro da sala, ofereceu salgadinhos para BR e KA e nem “obrigada” disse a EL, como se fosse obrigação de EL ser sua serviçal.

EL brincou mais vezes com os colegas da sala: por ser desinibida, algumas vezes se impunha diante das outras alunas. EL vivia atrás das meninas não pretas, carregava a mochila, quando podia levava bolo ou balas, guardava o lugar da carteira (para aquela que chegasse atrasada), no entanto, não se viu as meninas retribuírem tais gentilezas para com EL.

Quanto a RA, brincava poucas vezes com suas colegas da sala. Algumas vezes brincava com uma menina parda bem mais nova que ela. Perguntei-lhe quem era e ela respondeu ser sua vizinha. RA, para brincar com a coleguinha, deveria ir a outro ambiente. Como já foi dito anteriormente, a escola era dividida em dois espaços na hora do intervalo escolar. De um lado ficavam os alunos menores, da Educação Infantil a 2ª série e do outro lado, os alunos da 3ª e 4ª séries.

Ao ser ignorada pelas colegas no espaço em que deveria ocupar, RA, diferente de EL, não se impunha; buscava outro espaço para brincar. A escola tem representado para a criança negra um ambiente hostil. Neste espaço ela não é incluída e nem respeitada. Por isso ela acaba se isolando, se retirando do palco da disputa em que não tem atenção e nem reconhecimento.

O Crachá da Discriminação

Observou-se também a atribuição de rótulo a dois alunos, EL (parda de cabelos crespos) e CL (preto). O comportamento de rotular foi percebido tanto nos alunos quanto nos professores. Como já disse anteriormente, segundo a professora e os colegas de EL, ela apresentava certas dificuldades de aprendizagem. As meninas diziam que ela não sabia ler.

Desta forma, ela evitava ler na frente dos outros alunos quando a professora solicitava a todos para lerem em voz alta diante do quadro giz. Ouvi as alunas se referirem a EL como “aquela que não sabia ler”.

Cena 12

Um dia a professora indicou dez alunos para fazerem à leitura em voz alta na frente de todos. Ela dividiu um texto e deu os fragmentos para cada aluno fazer a leitura. Passado alguns dias, a professora chamou esse grupo para ler. Cada aluno dava a seqüência na leitura; EL, na sua vez, ficou muda. Parada algum tempo na frente da turma (como não conseguia ler) começou a chorar copiosamente. A professora mandou que se sentasse sem sequer consolar a aluna.

O aluno CL (preto) tomava remédio controlado e, segundo a professora, ele apresentava dificuldades de aprendizagem: está com 12 anos, defasado em idade e série. O rótulo atribuído a ele pelos professores era relacionado ao seu comportamento, identificado pelos professores como “problemático” e por ter dificuldades de aprendizagem.

Os professores faziam referência ao rótulo toda vez que ocorria algum problema de comportamento. Assim, cada vez que ele participava de uma situação de conflito com outros alunos, o rótulo era reforçado. Eles faziam questão de lembrar dos remédios que ele tomava, diziam:

-Você de novo? -Outra vez CL? - Como sempre você? -Você está tomando seu remédio para a cabeça CL? Os professores pareciam esperar sempre um comportamento agressivo por parte dele.

Durante os dias em que observou-se, apenas uma vez revidou uma brincadeira agressiva. Nos outros momentos, seu comportamento pareceu-me igual aos demais, nem calmo e nem agressivo: apenas era muito inquieto. Para Fazzi (2004, p.39) os alunos rotulados “mudam suas definições de *self* e, posteriormente reforçam o comportamento que desencadeou a reação social, o que interfere em suas carreiras dentro do sistema educacional”.

É importante salientar que o *rótulo* influencia na relação entre os alunos, tornando-a mais *tensa*.

Cena 13

Na aula de inglês, os alunos percorreram roda a escola para ler identificações em inglês (que o professor havia colocado de manhã com os alunos do período matutino). A professora colocou as fichas com seus respectivos nomes na porta: sala do diretor, cozinha, biblioteca, etc. Quando iam voltavam em fila a aluna TF (parda) empurrou a aluna AM (branca) que caiu em cima do aluno CL (preto) machucando-o. Ele revidou batendo em TF. Esta saiu

chorando e foi queixar-se a professora. A professora nem sequer deixou CL se defender, nem mesmo AM que fez uma tentativa de defendê-lo. A professora exigiu que CL pedisse desculpas para a aluna agredida. O aluno pediu desculpas. A aluna TF virou-se para ele e disse que não desculpava não e que ele iria pedir desculpas para o pai dela. A professora, após essa fala de TF, não disse mais nada e continuou sua aula.

Cena 14

Realizando uma atividade na sala de aula, AN chutou CL. Ele para revidar, pegou o lápis de AN e jogou no chão. A ponta do lápis quebrou. AN começou a chorar. KL, que estava sentada ao seu lado, chamou a professora. A mesma nem sequer ouviu a versão de CL sobre o que tinha ocorrido ordenou que CL fosse sentar-se no fundo da sala (eles estavam sentados na frente), ele se recusou dizendo que não iria. A professora pegou-o pelo braço e disse que e o levaria até a supervisora, porquê ele não mandava ali. CL obedeceu e chorando sentou-se na outra carteira.

O que chamava a atenção era o fato de não ser dado nem sequer a chance de defesa. Os professores já o condenavam sem ouvir sua versão sobre os fatos. Os colegas em vários momentos de conflito aproveitavam-se disso e choravam para que houvesse a intervenção dos professores a seu favor.

A teoria do rótulo “é aplicada aos estudos do comportamento desviante, supõe que o desvio não é inerente ao comportamento em si, mas é o resultado da aplicação de regras e sanções por outros contra alguém percebido como violador de regras” (FAZZI, 2004, p.38).

Essa teoria pode ser usada na análise das relações no interior das escolas, a partir da expectativa que os professores têm de seus alunos. Assim, a autora explica que a “diferenciação racial resulta em penalidades, rejeições e discriminações” (FAZZI, 2004, p.39).

O aluno rotulado era constantemente vigiado na escola. Qualquer conflito que acontecesse era imputado a CL sem nenhuma chance de defesa. O interessante é que tanto os colegas quanto os professores, referiam-se ao aluno rotulado sem se importarem o quanto isso o magoasse, várias vezes CL chorou na escola.

As práticas pedagógicas continuam a punir as crianças negras que o sistema de ensino ainda não conseguiu excluir, isto porque aplicam castigos, reclusão, práticas pedagógicas ritualizada que impedem o sucesso escolar, o resultado imediato “é o

silenciamento da criança negra, a curto prazo, e o do cidadão, para o resto da vida” (GONÇALVES, 1987, p.29).

Solidariedade Entre os Alunos: As Restrições da Cor

Essa cena demonstra a evitação racial em relação à ajuda mútua que os alunos estabeleciam entre si. Os alunos demonstravam preferências raciais na hora de serem solidários.

Cena 15

A professora solicitou aos alunos que haviam terminado as atividades que ajudassem os colegas que ainda não haviam conseguido concluir. As alunas JO (parda), KA (parda), NA (parda), geralmente eram as que terminavam primeiro. Elas iam ajudando os colegas. Observei que ajudavam um aluno preto apenas quando a professora solicitava. Elas iam por fila ajudando os colegas. Quando chegava a vez de um aluno preto, elas pulavam a “seqüência” da fila e iam para o próximo. A princípio, achei ser coincidência, mas a situação se repetiu por várias vezes.

A solicitação para auxiliar os colegas nas tarefas se repetiu, principalmente quando estava aproximando o término da aula. Muitas vezes, ao final da aula eu perguntava a MO, JU, RA e EL (alunos de origem negra) se não queriam que eu os ajudasse. Esses alunos, não se sabe se por timidez ou vergonha, não pediam ajuda, porém, se eu oferecesse na hora eles aceitavam.

Sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem, os professores alegavam ser devido ao meio social carente, os pais serem omissos, o não comparecimento dos pais na escola. No entanto, observou-se que os alunos pretos tinham as mesmas dificuldades dos demais alunos, o que diferenciava, era que os professores dedicavam mais atenção às crianças não pretas, isso justificava elas terem mais facilidade para resolver as atividades.

Sobre a omissão parental, Lahine (2004, p.334) diz que:

É um mito produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares deduzem, a partir dos comportamentos e dos

desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

A opinião que a criança tem de si, relaciona diretamente com a capacidade de aprendizagem e conseqüentemente com o rendimento escolar. O mesmo empenho que a criança gasta para adquirir conhecimentos gasta para resolver os conflitos raciais.

Neste sentido, é importante analisar como fica o desempenho da criança que convive com o racismo intraescolar: “A escola brasileira é também um espaço onde o preconceito é encontrado na cotidianidade. Isso não quer dizer que ele está explícito em todos em todos os momentos, no entanto, ele aparece nas entrelinhas [...]” (SOUZA, 2006, p.2).

Grupos e Duplas: Escolhas Silenciosas Pela Cor

Neste tópico pretende-se analisar os agrupamentos, pois este recurso didático era usado constantemente pela professora para a produção de poesias, rimas, frases, textos, etc.

Observou-se que os alunos não pretos evitavam formar dupla ou agrupamentos com os alunos pretos. Esse comportamento se repetia toda vez que precisavam agrupar-se.

As opções de escolha deixavam visíveis as preferências dos alunos: nesses momentos, a cor era o critério usado para estabelecer ou não a parceria.

Cena 16

A professora solicitou que fizessem duplas. Os alunos buscavam seus pares. BR (parda) estava sentada ao lado de RA (preta). BR se recusou a fazer dupla com RA, pegou sua cadeira e atravessou a sala atrás de DE (parda) para formar grupo com ela. RA ficou olhando os alunos se afastarem, uma a uma à procura de seus pares. Ela fez sua atividade sozinha. Algumas vezes ela fez parceria com KE (branca), essa aluna era considerada pela professora como “fraca” na aprendizagem. Assim os demais alunos não queriam fazer parceria com ela, “sobrava” então para KE ser parceira de RA.

Cena 17

KA (parda) faz dupla com TF (parda). TF passou mal e foi até secretaria falar com a supervisora pedagógica. KA ficou sozinha; a professora solicitou que ela então fizesse a atividade com outra aluna. Ao ver RA (preta) também sozinha, disse para KA fazer par com ela. EL (parda de cabelos crespos) também ficou só. Embora visse RA sozinha não quis fazer parceira com ela. TF voltou da secretaria e RA saiu rapidamente do seu lugar e voltou para a sua carteira. TF pegou seus materiais e disse que ia para casa. EL se levantou ao ver TF arrumar a mochila e pediu para fazer dupla com KA. Esta lhe respondeu já fazia parceira com RA. RA voltou para o lugar que era de TF e foram fazer as atividades. EL continuou sozinha.

Chama a atenção o fato de que em nenhum dos momentos em que tal fato ocorreu a professora tenha feito alguma interferência no sentido de que as duplas fossem diversificadas ou se preocupasse com o fato das crianças de ascendência negra ficarem sozinhas.

Outro fato interessante é que ao serem solicitados para fazerem os agrupamentos, os alunos recusavam a formar grupo com a aluna preta e/ou parda de cabelos crespos, e mesmo os alunos negros rejeitavam fazer dupla entre si. Os alunos, mesmo estando sentados ao lado uns dos outros; se afastavam a procura de outros colegas que não fossem pretos. Isto, de forma velada, nenhuma expressão verbal. Somente cada um ia procurando outros colegas, atravessavam a sala se fosse preciso. Quando não arrumavam outro par (branca ou parda) preferiam ficar sozinhos, mas não faziam dupla com os alunos pretos:

[...] as crianças negras ainda são comumente marginalizadas pelos seus colegas, a rejeição se dá nos moldes do passado. Alguns colegas brancos se recusam a sentar ou a realizar atividades escolares, com elas; fazem comentários, piadas e chacotas que se referem ao seu fenótipo, principalmente para atingir aqueles que têm traços físicos de negritude mais ressaltados (RIBEIRO, 2001, p.88).

Chamou a atenção o fato de EL (parda) não fazer dupla com RA (preta), EL também ficava sozinha na maioria das vezes. A maioria dos alunos estudava juntos desde o ano passado, o que permitiu concluir que a dificuldade de se agruparem provavelmente não fosse questão de socialização de início de ano. Neste sentido, a discriminação:

[...] se expressa por meio de comportamentos sociais e disposições-formas tratamentos, atitudes, gestos, tons de voz e outras-, que transmite valores

marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

É interessante relatar que a aluna AN (preta) geralmente formava grupo com BR, TF e KA as alunas (pardas). Acredita-se que era porque AN usava o cabelo sempre preso em forma de rabo de cavalo, seus cabelos eram cheios de cachinhos e exalava cheiro de cremes (cosmético), estava sempre com a aparência impecável. Vestia-se com roupas bonitas doadas pela patroa da mãe.

Acredita-se que a atitude das meninas em relação à AN seja porque além das qualidades já citadas, ela era dócil, submissa e aceitava as determinações das colegas sem questionar. Ribeiro (2001) defende que geralmente os negros têm que negociar para ser aceito pelo grupo, ele precisa ser reconhecido como melhor, ou portador de habilidades vista pelo grupo como positiva.

Em relação aos agrupamentos observou-se que MO protegia o irmão JU (ambos pretos). Quando MO sabia fazer as atividades, ajudava o irmão para a professora não repreendê-lo ou deixá-lo de castigo. Nas atividades de grupo ou duplas, também ficava junto com o irmão, um sempre estava próximo ao outro. Isso impediu perceber se são rejeitados na hora de formar grupos pelos colegas.

A atitude de seleção dos alunos ao formar os grupos e duplas pode justificar a timidez (e um pouco de insegurança de RA) na participação em sala. Percebeu-se que pouco solicitava ajuda a professora, mesmo não sabendo fazer as atividades.

Em relação aos meninos, foi menos perceptível a preferência por este ou aquele membro. Na maioria das vezes, eles formaram grupos mais aleatórios, com exceção dos dois irmãos (MO e JU). Neste sentido, “por detrás da timidez e da recusa de participação de trabalhos em grupos, encontra-se um complexo de inferioridade construído, também na relação do negro com sua estética durante a sua trajetória social e escolar” (GOMES, 2003).

A atitude de rejeição e discriminação contribui para que a criança negra tenha uma imagem de si seja distorcida de seu real valor. Esses sentimentos em relação à imagem transitavam entre os alunos pretos, pois, percebiam que os colegas se afastavam no momento oportuno e os ignoravam em outras situações.

Para Santos (2005) nas relações raciais o controle se dá através da indiferença e dos estereótipos que acabam por produzir isolamento de alunos negros e finalmente naturalizando as práticas racistas.

Chama a atenção que em diferentes contextos as crianças pretas e brancas vivem a valorização do segmento branco, isso influencia na forma como se reconhecem e também reconhece o outro, também na forma como escolhe as amizades e companhias, isto serve para reforço de sua identidade e consciência de pertencimento a um grupo.

Xingamentos raciais: As evidências da discriminação

A interação entre os alunos no espaço escolar na sala de aula são permeadas por diferentes situações, nas quais os alunos podem demonstrar diferentes sentimentos.

No momento de desafeto os alunos irão entrar em contato com seu estigma por meio de xingamentos e ofensas atribuídas à sua cor. Os xingamentos ocorriam em diferentes momentos, eles eram empregados em qualquer situação, fosse por um gesto que não agradasse, um comentário ou uma palavra.

O Insulto racial é definido como “um ato, observação ou gesto que expressa uma opinião bastante negativa de uma pessoa ou grupo [...]. As funções ou intenção dos insultos podem variar, mas estão sempre ligadas a uma relação de poder” (FLINN apud GUIMARÃES, 2002, p.171). Veja como se manifesta nessas cenas:

Cena 18

A professora de Educação Artística pediu aos alunos para desenharem uma fantasia que gostariam de usar no carnaval. Ao dizer isso foi nomeando possíveis fantasias: Batman, Zorro, Saci (...). Na hora, o aluno JO (pardo) interrompeu a professora e disse que iria desenhar o CL (preto).

Cena 19

Na sala de aula TF (parda) passa por MO (preto) e nele se esbarra. TF provocando, chama-o de macaco. MO foi e se queixou para a professora dizendo que TF o havia xingado. A professora repreendeu pontualmente e disse que racismo era crime inafiançável e citou o exemplo do jogador Giovanni do Grêmio.

Na cena 18 a professora nada fez com o aluno que insultou e o insultado levou na brincadeira. No entanto, na cena 19, MO não deixou por menos, reagiu exigindo uma atitude da professora.

O problema está justamente na banalização da discriminação, tida muitas vezes como brincadeira e não como agressão. Assim, nas interações entre os alunos, os alunos negros são insultados e depreciados por seu pertencimento racial. A cor é um estigma que serve de pretexto para ofender:

O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação como os normais o identificarão e o receberão [...]. Essa incerteza é ocasionada não só porque o indivíduo não sabe em qual das várias categorias ele será colocado, mas também, quando a colocação é favorável, pelo fato de que, intimamente, os outros possam defini-lo em termos de seu estigma (GOFFMAN, 1982, p.23).

O estigma impede que o observador perceba os atributos das outras pessoas “é um atributo que o torna diferente de outros, [...] sendo até de uma espécie menos desejável” (GOFFMAN, 1982, p.12).

Constatou-se declarações explícitas de racismo através de xingamentos raciais, contudo, percebeu-se esses comportamentos com maior incidência entre os meninos.

Cena 20

Na aula de Educação Física, a quadra foi alagada pela água da chuva, o professor solicitou que os alunos a secassem com o rodo. Quando estavam com o rodo puxando a água, AL (pardo), com uma cordinha na mão condenava a todos de:

“-trabalhem escravos (e batia com a cordinha)”

“-Trabalhem seus vagabundos, seus escravos”.

Esse tipo de atitude por parte do aluno aconteceu por duas vezes seguidas. Uma durante a aula de Educação Física; e outra antes, no intervalo entre uma aula e outra. O professor estava perto e supõe-se que tenha ouvido, porém não fez nenhuma interferência. Com as meninas, a discriminação era mais sutil, velada, somente algumas vezes pode se ouvir xingar os colegas pretos.

Cena 21

EL (parda de cabelos crespos) estava sentada em sua carteira terminando a tarefa, AL (pardo) pegou uma cordinha e ficou de pé em sua frente. AL começou a bater com a cordinha em EL e disse:

“-Escrava, sua negra, preta, feia fedorenta”.

De acordo com Lima (2005) o termo escravo em nossa sociedade tem conotação de submissão. Lima, ao falar das abordagens dos livros de literatura infanto-juvenil, diz que os mesmos reportam a imagem do preto somente como escravo. Isso contribui para naturalizar o sofrimento, reforçando a associação com a dor e a cristalização da imagem do estado de escravidão, gerando uma forma eficaz de violência simbólica.

Ficou evidente que nos momentos de liberdade, onde os alunos por iniciativa própria criam brincadeiras e jogos, os embates promoviam situações em que depreciar acabava sendo um recurso para atingir o seu semelhante: “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” (SANTOS, 2005, p.76).

Cena 22

EL (branco) apostava corrida com AN (preta) em volta da quadra, quando cruzou por AN para poder chegar ao ponto de partida chamou-a de fedoren...Parou a palavra no meio por perceber que eu estava vendo e ouvindo.

Cena 23

Na aula de Educação Física, JO (preto) foi para a quadra. Ao passar por MA, brincou, passando a mão em seu cabelo. Ela desviou a cabeça e disse:

“Sai para lá, seu macaco feio.”

A reação do aluno na cena 22 permite supor que as crianças têm consciência de não ser correto agir dessa forma, pois interrompeu a palavra, tem consciência que é um xingamento. A presença de um adulto inibiu-o. Acredita-se que se todos os adultos fizessem uma interferência nos momentos de xingamentos raciais à tendência seria diminuir esse tipo de agressão.

Em diferentes momentos, os alunos AL, MA, TF e JO (brancos e pardos) se referiram aos alunos pretos como “macaco”, “escravos”, “nega”, “fedida”, “fedorenta” etc. Sobre insulto racial, Guimarães (2002) define como: “instrumento de humilhação tem sua eficácia justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo esse ultimo a situação de pobreza, anomia social, da sujeira e de animalidade”.

Os estereótipos e preconceitos atribuídos geralmente são “aqueles que eles denominam de animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a outros animais [...] ou a seres sobrenaturais animalizado” (SILVA, 2005, p.57). Percebia-se que, tanto os insultos, como os estereótipos demonstravam ter a intenção de retirar do negro a condição humana, de lhe reservar o papel de submisso na hierarquia social ou mesmo, para reforçar o estigma da sujeira.

Nos momentos em que ocorriam fatos explícitos de discriminação os alunos ofendidos não apresentavam nenhuma reação, nem verbal nem física, tal fato não se deve à presença da professora titular (por ser rigorosa e severa com quem praticava agressões físicas), pois, em outros momentos em que não havia professores por perto, a reação fora mesma.

Observou-se que, mesmo agredido verbalmente, não havia resposta à agressão sofrida. Os alunos vítimas de xingamentos, com exceção de MO que reclamou para a professora, foram brincar com outros alunos ou fazer outra coisa sem dizerem nada! Para Cavalleiro (1998, p.54), após serem ofendidas “as crianças negras, quase sempre permanecem absolutamente caladas [...] dirigem-se a outro grupo, ou então principiam a brincar sozinhas, como se nada lhes tivesse acontecido”.

Esse tipo de atitude em se referirem aos alunos através de estereótipos e xingamentos são comportamentos banalizados no cotidiano escolar, introjetados pelos alunos como se fosse natural à agressão a alguém por sua cor.

Os xingamentos para com os colegas demonstravam o quanto os conceitos racistas estão internalizados nas crianças. Fazzi (2004) defende que esses comportamentos e ações ainda estão sendo elaborados, sendo possível que se reverta. Para a pesquisadora, essas atitudes podem se estabilizar na direção de um preconceito adulto (desenvolvido ou não) este conceito dependerá das experiências das crianças, especialmente as vivenciadas na adolescência.

Neste sentido:

O fato de esse processo de elaboração inicial da diversidade racial conter representações preconceituosas e ocorrer durante a socialização primária, através de intensas relações emocionais, em que, um certo mundo é apresentado à criança com o *mundo*, torna a realização da tolerância racial muito mais difícil e prepara uma base durável para futuros preconceitos (FAZZI, 2004, p.85).

Considerando a faixa etária dos alunos ofendidos, era de supor que replicassem as ofensas, contudo, não havia expressão verbal nem violência física. Parecia que silenciar, não revidar impediria o desencadeamento de outras ofensas. Neste sentido, o silêncio poderia ser entendido como autodefesa.

Essa atitude permite supor o grau de consciência de impotência e sentimento de inferioridade diante do preconceito racial, na maioria das vezes:

[...] na expressão verbal o racismo é disseminado quando ocorrem falas explícitas ou implícitas que depreciam a participação dos alunos/as negros/as [...] falas negativas e preconceituosas a respeito da cultura, da família e do grupo racial podem comprometer o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes negros, contribuindo com um terreno fértil para a instalação de um sentimento de inferioridade e fragilização da auto-estima. Comentários depreciativos, por vezes irônicos, são altamente prejudiciais (CAVALLEIRO, 2001, p: 153).

Rossato e Gesser (2001), ao falar do poder da linguagem na ação de discriminar citam Vygotski, dizendo que o referido autor vê a linguagem não só como instrumento de comunicação, mas como um instrumento que tem configurado a evolução cultural dos povos.

Para Lopes (2005), o uso da linguagem na escola, tanto na teoria quanto na prática da sala de aula, tem sido concebido de modo que desconsidera a natureza social. O discurso em sala de aula, como em outros contextos é determinado pelas “contingências sócio históricas particulares que definem como professores e alunos podem agir no discurso com base nas relações de poder²⁴”.

Com base nesse referencial, Rossato e Gesser (2001) afirmam que as crianças aprendem a internalizar as representações racistas, e expostas a esta aprendizagem, o racismo internalizado vem sendo disseminado intra e intergerações.

²⁴ Sobre isso ver Michel Foucault .Microfísica do poder.Rio de Janeiro, Graal,1979.

Educação Física: Brincadeiras, Jogos e Discriminação

Um espaço em que muitas situações de discriminação racial aconteceram foram durante as aulas de Educação Física. Nelas eram oportunizadas aos alunos muitas atividades livres.

Nestes momentos de liberdade e de escolha ficaram explícitas as preferências, os xingamentos e também os conflitos.

Cena 24

As alunas AM (branca) e TF (parda) foram formar grupos para a brincadeira de queima. Os alunos sentaram-se na beirada da quadra e elas foram escolhendo aluno por aluno, até que por último ficaram RA (preta) e EL (parda de cabelos crespos). A aluna AM empurrou uma para cada lado, com demonstração facial, torcendo o nariz, numa atitude de tanto faz para que lado fosse.

Cena 25

Em outra brincadeira de queima; as alunas JO (parda) e AM (branca) tinham de formar equipes. Elas escolhiam os integrantes contando de 1 a 20. Os alunos foram colocados em círculo. Faziam a contagem e punham a mão no peito dos alunos, dava-lhes números. Quando chegava num determinado número escolhido por elas, o aluno correspondente era o escolhido para fazer parte de sua equipe. Observei que tanto JO quanto AM aceleravam a contagem ou diminuíam o ritmo, conforme percebiam em quem cairia o numeral determinado. Com isso, direcionavam quem iria ser integrante do grupo. Quanto mais reduzia o número de alunos escolhidos, mais conseguiam manipular em quem o numeral iria cair e, com isso, escolher quem elas queriam. Isso, sucessivamente, até que ficaram somente as meninas RA (preta) e EL (parda).

Cena 26

A brincadeira consistia em corrida de mãos dadas, de dois em dois, de um extremo da quadra até ao outro. Para tal entravam dentro de um bambolê. Os alunos corriam e soltavam as mãos para entrarem no bambolê. Aquele que não conseguisse entrar em um dos bambolês procurava um outro. Observei que RA e AN (ambas pretas) se articularam em duplas. Já EL (parda de cabelos crespos) tentou entrar junto com AL (pardo), mas este falou que não a

queria lá. EL virou-se e foi procurar outro par, em outro bambolê. AL ficou sozinho no bambolê.

Em várias brincadeiras os alunos não pretos evitavam os alunos pretos. Nesse caso, também não havia nenhuma intervenção dos professores, muitas vezes me perguntei se eles percebiam essas evitações raciais.

Na aula de Educação Física, as atividades como: queima, futebol e outras brincadeiras eram momentos de prazer para as crianças. Quando a participação na aula era proibida pelo professor a fim de ficarem em aula por causa de reforço ou castigo os alunos demonstravam tristeza, alguns choravam.

A aula de Educação Física constituía-se para os alunos momentos de liberdade e ludicidade. É difícil para mim, acreditar que a questão racial ali se fazia presente: “Os sentimentos e pensamentos raciais se inserem no fluxo constante da vida social e não são explicitados espontaneamente a cada encontro” (FAZZI, 2004, p.27).

Nas interações escolares, constatou-se sofrimento por parte do aluno preto expostos às situações cotidianas de violência, o que acaba por dificultar a construção de uma identidade positiva.

Para romper com a discriminação racial no espaço escolar é preciso investir no professor, tais práticas, podem não iniciar na escola porém esse ambiente serve para o seu reforço, considerando que:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES, 2002, p.188).

A sociedade emergente tem convocados os professores a enfrentar novos desafios escolares. Com o processo de globalização, as fronteiras das diferenças têm sido evidenciadas e chamadas à discussão. Não é possível ficar omissos diante de situações sociais que apresentam as múltiplas faces da alteridade.

Não poderemos ignorar, no século XXI, as difíceis questões, do multiculturalismo, da raça e da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho. Na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar essas questões, exercendo um papel importante na definição do significado proposto pela escolarização. No significado de ensinar

e na maneira pela qual os estudantes devem ser ensinados a viver em um mundo amplamente mais globalizado e racialmente diverso que em qualquer outra época da história (GIROUX apud CANDAU, p.247).

CAPÍTULO IV. A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PAIS SOBRE AS INTERAÇÕES ESCOLARES

Neste capítulo, pretende-se analisar de que maneira os professores, coordenação pedagógica, orientação educacional e os pais percebem as interações entre os alunos pesquisados. A entrevista com os professores orientou-se pelos seguintes aspectos: Como os professores percebem as relações entre os alunos? Como eles professores definem essas interações? A escola/professor promove atividades que favorecem a interação entre eles? Os docentes percebem a discriminação racial entre os alunos? Em caso afirmativo de que forma a discriminação racial se manifesta nas aulas?

Os professores foram contactados para definirem horário, local e o dia da entrevista segundo sua disponibilidade. O local escolhido pela maioria foi à escola, no horário destinado à hora atividade. O orientador educacional preferiu em sua casa, devido à falta de disponibilidade de atender na escola e a supervisora escolar concedeu a entrevista após o término da aula. Os entrevistados serão identificados por letras. As entrevistas ocorreram no mês de junho de 2006.

Os cinco professores foram muitos receptivos, atenderam prontamente. Contudo, alguns mostraram-se um pouco ansiosos em relação ao assunto da entrevista, com receio das perguntas. Foi preciso antecipar o assunto, dizendo que seria sobre as relações em sala de aula, somente um professor quis saber as perguntas com antecedência.

Um aspecto que chamou a atenção da pesquisadora foi que, com exceção da supervisora escolar que era preta, todos os professores chamavam os alunos de moreno. Após a pesquisadora abordar a questão racial, reportando-se os alunos como negros, todos que se referiram anteriormente aos alunos como morenos, logo em seguida, corrigiam, chamando-os de negros. Esse comportamento melindroso denota como é forte ainda, o mito da democracia racial que influencia no comportamento polido das pessoas e, definem o uso da etiqueta nas relações raciais.

Parece haver uma espécie de pacto da convivência: ser reconhecido ou reconhecer alguém como preto soa, muitas vezes, como coisa negativa ou insulto, por ser associado à condição inferior, ao passo que termos como moreno, pardo, bronzeado (ou algo semelhante) conferem, no imaginário social, uma posição mais aceitável para o sujeito (SOUZA, 2005).

A professora titular era formada em pedagogia e ministra disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia e História. Nesta turma, também lecionavam o professor de Educação Física (licenciado na área) e a professora de Educação Artística e Inglês, licenciada em letras.

Dos cinco professores entrevistados, três moravam no bairro, os outros dois moravam em bairros centralizados. Uma é a professora titular, que tem vinte cinco anos de docência e, portanto, tem mais idade (55 anos) e o outro, é professor, há dois anos sendo o mais jovem (25 anos), atua como o professor de Educação Física.

A seguir apresenta-se o perfil referente à classificação racial dos professores feita pela pesquisadora, considerando à formação dos professores, tempo de trabalho na escola, tempo de docência no magistério.

Tabela 4. Perfil dos professores:

Professor	Formação	Tempo/serviço	Tempo/escola	Cor/raça
A	Especialista	25 anos	6 anos	Branca
B	Graduação	2 anos	2 anos	Branca
C	Graduação	4 anos	4 anos	Branca
D	Especialista	11 anos	8 anos	Preta
E	Especialista	20 anos	6 anos	Branca

O Olhar dos Professores

Ao falar das relações entre os alunos, todos os professores descreveram como “normais”, considerando-se a faixa etária, com pequenas disputas, brigas, xingamentos; às vezes, choro e também, muito riso. A maioria dos professores relatou que muitos alunos tinham dificuldade de aprendizagem, apresentavam problemas de comportamentos e brigavam por qualquer motivo. A professora titular acrescentou que os alunos tinham comportamentos normais, iguais aos alunos das demais escolas.

Alguns professores antecipavam e falavam sobre a questão racial:

[...] eles têm muita distinção entre eles, são bastante grupinhos, tem mesmo a questão racial também, há! Porque essa é mais sujinha, eles não querem perto, [...] mas aí dependendo da ação a interação consegue ser bem feita (Professor B).

Na relação de aluno para aluno existe as panelinhas, mas existe um certo respeito, existe a falta de respeito, principalmente, quando é relação do aluno branco para o aluno negro, quando tem situações de aparecer, essa situação é bem clara (Supervisora Escolar).

[...] é natural, eles brigam, [...], tem grupos que se apóiam, [...]. Tem alguns agressivos, mas não são todos, tem uns quatros, o CL (começou a citar os nomes e aí parou), são agressivos [...] mas, é como um ato de defesa [...]. Os meninos são mais, se impõe mais, eles vão até o fim quando alguém os contraria. Tem grupo [...] que às vezes se retira e vão fazer trabalho sozinho, porque não aceita a opinião do outro (Professora A).

[...] tem uma boa relação, só que tem hora que eles esbarram um no outro né, e (risos) dão uma briguinha, mas logo estão interagindo bem (Orientadora Educacional).

Os depoimentos revelaram a forma como os alunos se relacionavam na sala de aula e na escola. Os professores reconheciam os conflitos existentes como normais; descreviam os conflitos, as pequenas disputas, os grupinhos como iguais as de todas as outras escolas.

Em relação ao processo de interação, os professores disseram realizar atividades em suas disciplinas respectivas constantemente. Todos descreveram o modo como desenvolviam as atividades em sala:

[...] no primeiro dia de aula, faço apresentação, fala da vida dele e geralmente, faço trabalho de pesquisa, coloco eles de grupo, também na composição de redações, eles trocam idéias, às vezes atividades de matemática, exercícios (Professora A).

[...] faço um círculo, cada um fala quem é o pai, quem é a mãe, porque, trabalho, mora longe, sabe tudo mais ou menos, o bairro, a rua tudinho, quantos irmão tem [...] (Professora C).

A princípio, há uma certa rejeição às crianças, mas depois no convívio geral, na hora das atividades eles acabam aceitando o estabelecido para fazer.[...] brincadeiras de toca, rela, abraçar, dividir. A gente tenta fazer desse jeito para ver [...] até no decorrer do ano, que sempre tá uma aluno novo entrando, aí a gente tá sempre tentando fazer com que eles interajam entre eles [...] (Professor B).

Os professores descreveram as atividades socializadoras e reafirmaram realizá-las, contudo, deixaram transparecer que as mesmas eram realizadas apenas no início do ano letivo. Todos os professores exemplificaram apenas com uma atividade.

Em sala, durante a observação não foi presenciada nenhuma atividade específica para a socialização das diferenças raciais e nem para a melhoria das relações entre os alunos. Isso pode ocorrer por que:

[..] há na escola um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra, mas no discurso, propugna a igualdade entre crianças, independente da cor; os livros didáticos discriminam os negros e falta material de apoio que auxilie aos professores a enfrentar o preconceito e as discriminações intra-escolares; a escola não auxilia na formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador [...] (VALENTE, 2005, p.64).

Quanto à discriminação racial, todos os professores, sem exceção, afirmaram existir e disseram que já haviam presenciado situações de discriminação explícita em suas aulas. Essas discriminações eram geralmente verbais:

Tem discriminação racial e existe entre os alunos, [...] e bem direto mesmo, eles são bem assim, essa neguinha, essa nega feia, essa nega fedida, é mulher ou é homem mais negrinho [...]. Eu tive um evento com uma menina da 4º série de manhã, [...] depois que tinha feito uma atividade, ela tava do meu lado conversando aí as outras meninas ficaram com ciúmes foram lá e começaram a xingar de nega feia, e que era para sair de perto do professor e começaram a bater na menina. Chegaram xingando, chegaram perto dela e pegaram o cabelo dela e puxaram o cabelo dela. Então é muito a xingação (Professor B).

Tem. Esses dias, eu passei um problema desses em sala: na 3º série, eu levei uma aluninha minha pra me ajudar, ela era da 4º, e ela é morena né, negra. E ela veio me ajudar, aí um menininho falou assim pra ela: - vem cá sua preta, vem cá me ajudar, chamou ela várias vezes, - sua preta, eu já te chamei várias vezes, você não vai vim aqui me ajudar não (Professora C)?

Tem gozação, eles chamam muito de assolam, aquele que tem o cabelo melhor, quando ele tem algum problema com de outra etnia,...o afrobrasileiro, aí xinga de assolam, sua negra (Professora A).

No depoimento do professor de Educação Física ficou evidente o descaso, pois narrou uma agressão entre os alunos, contudo, não mencionou nenhuma interferência, o que permite supor que deixou os alunos resolverem entre si.

No cotidiano, os professores se deparavam com situações em que os alunos faziam das características raciais, motivos para ofender os colegas. O pertencimento racial passava a ser simbolizado por palavrões e utilizado naturalmente na hora do conflito. Nesses momentos manifestam-se os xingamentos e estereótipos:

Os estereótipos [...] conduzem o estereotipado [...] em grande parte, à auto-rejeição, a construção de uma baixa - estima, a rejeição ao seu assemelhado, conduzindo a procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização (SILVA, 2005, p.30).

Os comportamentos conflituosos dos alunos nas interações escolares, bem como suas atitudes racistas, foram atribuídos pelos professores à família; para eles os comportamentos atípicos apresentados pelos alunos são provenientes da estrutura familiar:

[...] acho vem desde casa, daí na escola, ele não se socializa bem com os outros. Eu acho que tem pais que bebem, que bate neles, briga com pai e mãe, [...] eles passam necessidades.[...], e ele é bem...antisocial, [...] briga, bate,fala palavrão, geralmente tem problema na escola, pode ver que em casa tem problema[...] não tem exemplo porque, eles não tem em quem se espelhar[...],geralmente é a família,[...] difícil achar um caso assim que não seja (Professora C).

Eles são muito agressivos, não sei, já vem de casa de pai, de mãe, mas eles são muitos agressivos resolvem tudo do jeito deles [...] são bem conflituosos são bem competitivos entre eles, qualquer coisa é motivo para conflito (Professor B).

Para os professores o comportamento que os alunos apresentam na escola são conseqüências do meio em que vivem, são influenciados pelos pais: “A percepção que os professores têm desse alunado é que eles são filhos de pais bêbados, de pais desempregados, de famílias incompletas, que os meninos vêm sujo para escola, que não prestam atenção, etc” (DIAS apud HASENBALG, 1987, p. 26).

Para a autora essa percepção gera a “ideologia da impotência”, isto é, a criança não tem expectativa de sucesso escolar. Hasenbalg completa que muitos componentes dessas profecias se auto realizam, assim não se investe nesse aluno, pois a percepção é de que não são educáveis porque vêm de famílias problemáticas, são problemáticos, sujos, mal alimentados.

Essa percepção por parte de alguns professores faz com que os alunos menos favorecidos economicamente muitas vezes, não tenham a chance sequer de mostrar que são capazes, porque a eles não é dado sequer a oportunidade de provar o contrário. Essa expectativa em relação a eles faz com que os professores atuem com preconceitos que impedem o sucesso desses alunos.

Os professores atribuíram os comportamentos racistas às famílias de seus alunos. Nesse sentido, segundo eles, as ações e comportamentos dos alunos dentro do espaço escolar refletem os valores que esses alunos trazem de casa.

Para os professores é conveniente atribuir culpa a família, considerando o nível de escolaridade e a formação dos mesmos, penso ser deles também a responsabilidade pela qualidade das interações entre os alunos. Culpar o meio em que vive o aluno, não resolve o problema, é preciso pensar em soluções que busquem superar essas dificuldades.

O permanente recurso aos insultos raciais demonstrava relações conturbadas entre os alunos. Os professores ao serem solicitados que dissessem como lidavam com a situação, relataram as seguintes tentativas:

Eu passei um filme [...], de um homem negro na época da escravidão. Tem um menininho [...], aí tem que ajudar o negro a escapar para ser livre, aí o coitado do negro passa sofrendo a viagem inteirinha porque eles querem pegar ele [...], ele é um escravo foragido [...], ali eu vi que...principalmente ela (a aluna) que ficou bem quietinha num canto, só olhando o que tavam fazendo com o cara no filme né, porque acho que eles sentem que eles tem a mesma cor (Professora C).

[...] constantemente eu tenho trabalhado com eles, que todas as etnias têm sua beleza, que você não precisa discriminar. O ser humano é valorizado pela capacidade dele, que ele demonstra, pelo equilíbrio, e não pelo tipo. Ainda que tem a música, citei a música que tem, Roberto Carlos que canta né, ele é narigudo, mas e meu amigo (a professora cantou esse pedaço), no momento eu não sei o

nome da música, acho que é amigo,(voltou a cantar) ele é orelhudo, mas é meu amigo (Professora A).

Olha, eu tento explicar pra elas, que não tem que estar falando do defeito ou da qualidade do outro, cada um é assim tem que respeitar né. Aí eu falo: você também tem alguma coisa que alguém acha diferente, mas acaba não falando (Professor B).

Percebeu-se que o comportamento dos professores sobre a discriminação racial foi baseado em conhecimentos que possuíam do cotidiano, reportando aos aspectos físicos, defeitos, qualidades, emocionais e sentimentais.

A professora “A” ao comparar a diferença racial com características físicas, nesse caso depreciativas: “narigudo”, “orelhudo”, acaba disseminando mais preconceito ainda. Nesta perspectiva, os atributos raciais são comparados a aspectos físicos e não como características comuns de diferentes grupos raciais.

A impressão que se tem é que não existe um procedimento sistematizado para intervirem em situações de discriminação racial no âmbito escolar. Por isso é preciso toda uma revisão do teor programático sobre as mensagens que aparece a imagem do negro (o livro de histórias e o didático) como também:

[...] reconhecer que o processo de desestigmatização tende a ser estimulado no âmbito escolar na medida em que as denúncias da iniquidade da escola brasileira em relação ao negro têm conseguido sensibilizar, cada vez mais, um professorado socialmente mais responsável (PEREIRA, 1987, p44).

Os professores têm dificuldades em falar sobre as diferenças raciais. Às vezes, a forma de explicar as diferenças acaba por disseminar o preconceito e o tratamento desigual, além de incorporar um discurso que neutraliza a diferença.

É preciso que os professores entendam e levem seus alunos à “compreender que o indivíduo só pode se construir na interação com os outros a despeito de sua distinção em relação a estes outros, a despeito de sua diversidade” (OLIVEIRA, 2003, p.114).

Outro aspecto, apresentado nas falas dos professores, foi o fato de generalizar o problema da discriminação, conferindo a todos os tipos de discriminação o mesmo valor moral.

Se, por um lado, os professores admitem existir a discriminação em sala de aula, por outro, a maioria relativizam comparando-a com gordos, pobres: “trata-se de um racismo por analogia ou metáforização, resultante da biologização de um conjunto de indivíduos pertencentes à mesma categoria social” (MUNANGA, 2003, p.10).

[...] Gordo, preto, neguinho, é os mesmos xingamentos. Nós temos pouca criança gorda, obesa, o conflito é maior é por ser gordo do que por discriminação racial (Orientador Educacional).

[...] eles também são racistas entre eles, não apenas por cor... gorda, classe social, um pouco pior que a deles, eles já falam essa menina e mendiga, ela pede esmola e não sei o quê, as vezes uma nem tem mais que a outra, mas fala, julgam muito os outros (Professor B).

O racismo é quando o preconceito e a discriminação pressupõem ou se referem à idéia de raça de maneira central. Nestes, as demais diferenças são imagens figuradas de raça. São casos em que a hierarquia social não poderia manter um padrão discriminatório sem as diferenças raciais (GUIMARÃES, 2002).

Os professores têm dificuldade em aceitar que a diferença para alguns grupos tem sido sinônimo de desigualdade. Os professores tendem a relativizar a discussão racial combinando-a as outras formas de discriminações: “A postura dos professores tem sido a do silêncio. Ou por desconhecimento ou por não querer encarar essa problemática de frente e sem medos [...]” (SOUZA, 2006, p.2).

É preciso reconhecer que a naturalização do preconceito tem banalizado agressões e a tendência em culpar a vítima. Para essas pessoas o negro é o culpado de tudo de mal que lhe acontece:

[...] mas, a própria criança não aceita a cor dele...existe, por exemplo, eu tenho uma menina em sala de aula que ela mesmo se discrimina porque tem o cabelo,... por que ela acha que os alunos falam dela, do tipo do cabelo dela...ela tem preconceito de si própria (Professora A).

Esses professores ao atribuírem a culpa a própria criança por sua não aceitação, demonstraram que pensam as questões raciais como sendo problema somente da população negra, que na opinião deles (professores), não se aceita, tem preconceito de si mesma, de seu cabelo, de sua cor. A questão racial ainda “é tratada como um problema do discriminado sem incluir os discriminadores, os privilegiados. São eles que se autodiscriminam, que se sentem inferiores” (SANTOS, 2001, p. 105).

Usar como justificativa para o preconceito, de que o negro tem preconceito contra o próprio negro é desconhecer ainda, certas sutilezas nem sempre tão sutis que

perpassam pela nossa sociedade em relação à criação de uma identidade negra (SOUZA, 2006). Os negros vivendo em uma sociedade que os inferiorizam, acabam por internalizar a negatividade do seu grupo racial.

Os professores demonstraram diante das questões que envolviam a discriminação racial, certa dificuldade em fazer uma interferência pedagógica. Alguns equívocos, nesse sentido, podem acabar por consolidar o preconceito e a discriminação:

A questão do preparo do professor para lidar com situação de discriminação para entender o alcance e o significado desse fraco desempenho escolar e, sobretudo, as repercussões que tais acontecimentos possam vir a ter no auto conceito do alunado e, conseqüentemente, no seu desempenho na escola e na vida (PINTO apud OLIVEIRA, p.117).

Essa dificuldade ficou evidente no caso de EL (aluna parda) que, após muitas situações de discriminação em relação ao seu cabelo crespo, agrediu os colegas. A experiência com a discriminação racial “está relacionada à experiência corporal que por sua vez é condicionada pelos padrões estabelecidos” (SOUZA, 2005, p.8). Após a agressão física é que a professora tomou conhecimento das relações tensas entre os alunos:

[...] sexta-feira, teve uma discussão, porque ela exige do pai e da mãe que mande alisar o cabelo dela, por que ela acha que os alunos falam dela, do tipo do cabelo dela, inclusive ela é uma menina bonita. O cabelo dela não é feio, porque a mãe dela arruma bem, hoje é que eu vou confirmar se realmente as crianças estão fazendo isso, ou ela esta usando isso, porque ela tem preconceito de si própria... Eles dizem..., que elas tem o cabelos...cabelos...digamos que eles dizem ruim, chamam assolam (Professora A).

A solução tomada no caso do xingamento sobre o cabelo ficou sob responsabilidade do pai, já que o mesmo vai mandar alisar o cabelo da filha. A professora após ter confirmado os xingamentos dos colegas em relação ao cabelo da aluna, continuava a afirmar que ela não aceitava o seu cabelo, é ela que tinha preconceito.

A professora ao dizer que a mãe “arruma” o cabelo da aluna, deixa evidente, que o cabelo não é tão feio porque a mãe arruma. O termo “inclusive” usado pela professora remete a concessão por ser bonita: “A valorização do cabelo liso em nossa sociedade não é somente expressão de uma vaidade corriqueira, cotidiana, pois o cabelo ainda é usado como critério para classificar padrões de beleza” (SOUZA, 2001).

É preciso também, perceber que a escola está vinculada a um contexto social mais amplo o qual impõe modelos e padrões estéticos. Compete à escola propor condições pedagógicas, para que tais modelos impostos não prevaleçam nas interações entre os alunos: “Os padrões estéticos estabelecidos e convencionados culturalmente são elementos definidores no processo de identificação, avaliação, aceitação e atratividade exercidas pelas pessoas significativas para nós” (SILVA, 2002, p.17).

As questões sociais refletem-se nas relações escolares. Neste sentido, é preciso reconhecer a escola como um espaço que recebe um conjunto heterogêneo de sujeitos. A realidade aponta que na escola as relações entre alunos de origens raciais diferentes são tensas:

A escola é um ambiente hostil que desqualifica a identidade racial, crianças/adolescentes negros podem recorrer a prática de resistência para lhe fazer frente, que vão desde a passividade ao enfrentamento agressivo, geralmente condenado pelos pais, com conseqüências importantes tanto para o seu equilíbrio psíquico, sua auto-imagem quanto para o seu aproveitamento escolar (TEIXEIRA apud ROSEMBERG, 1998).

Alguns professores relataram sua indignação diante do preconceito e atitudes discriminatórias entre os alunos, no entanto, diante de um aluno que assumiu comportamento discriminatório explícito, não sabiam ao certo que atitude tomar.

Os professores na tentativa de trabalhar o problema racial costumam abordá-lo numa perspectiva histórica, mostrando para os alunos, justamente a versão que realimenta os sentimentos de discriminação para com as pessoas negras como o período da escravidão, onde se justificou subjugar-los por considerá-los inferiores.

Lima (2005) diz que as abordagens em relação aos negros mantêm a marca de condição de inferiorizados, marcando intensamente numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada.

Por outro lado, também alguns professores falaram sobre o racismo ser crime inafiançável. O argumento utilizado foi o caso dos jogadores vítimas de racismo veiculado na mídia. Conclui-se que os professores não são tão insensíveis diante da discriminação racial, porém, não sabem ao certo, como proceder quando ela se manifesta entre os alunos.

Para Valente (2005, p.65) o “investimento deve ser maior em professores sensíveis ao problema, haja vista que sua instrumentalização é mais rápida e a partir disso

envolver os professores os mais renitentes”. Neste sentido, a autora defende que o “educador pode e deve ser reeducado”.

A ausência de uma atitude por parte dos professores diante da discriminação indica aos alunos negros que eles não podem contar com os professores para combatê-lo, por outro lado, indica a quem discriminou que pode repetir sua atitude, haja vista que o professor nada fez. Neste sentido, as crianças não pretas são levadas a acreditar em um sentimento de superioridade, porque silenciosamente ocorrem situações que influenciam nas interações das crianças, mostrando diferentes lugares no espaço escolar para as pessoas brancas e pretas.

A questão racial é colocada como problema cultural, étnico ou mesmo numa visão determinista, difícil de se solucionar. Segundo alguns depoentes:

[...] já vem arraigado na nossa cultura, [...] (Professor A).

*[...] discriminação racial tá implícito na cabeça do brasileiro né, [...]
o brasileiro tem...principalmente o branco, ele já é racista de
natureza (Orientadora Educacional).*

Sem dúvida, o racismo está presente no imaginário social. Silva (2005) defende que a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica, pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico racial e auto-estima dos afrodescentes. Na minha perspectiva, a reconstrução é fundamental para se garantir os direitos de cidadania.

Outro dado importante, é a fala de alguns professores em relação ao comportamento discriminatório dos alunos, como sendo “crianças e não ofenderem por maldade”:

*E assim, tem ora que uma criança chama o outro de negro, mas, é
inocência também [...]* (Orientadora Educacional).

*[...] então eu acho que já é...como é que eu vou dizer que já vem
devido a nossa história, devido o que aconteceu, o passado né. E
acho que o ser humano por si próprio ele já é, ele já tem preconceito
(Professora A).*

Isentar a responsabilidade da criança, do professor, da sociedade só faz acentuar o problema da discriminação. É preciso assumir e criar condições de um trabalho pedagógico que faça com que a criança perceba a discriminação como algo errado, ruim e que faz o outro sofrer.

Para Menezes (2002), as mensagens ideológicas veiculadas na escola tomam uma dimensão agravante, pois envolvem crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, e que podem incorporar mais facilmente as mensagens com conteúdos discriminatórios que permeiam as relações sociais. E podem atender os interesses da ideologia dominante, que objetiva consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos raciais.

Neste sentido, é preciso compreender “que a escola tanto pode ser um espaço de disseminação quanto um meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito” (MENEZES, 2002).

O tratamento dado às questões raciais, são tratamentos isolados. Muitas vezes iniciativa solitária do professor, enquanto deveria ser compromisso da escola como um todo:

[...] Olha projeto acho que não tem, porque eu não tenho, a escola só sei que tá dentro plano curricular, e eu faço trabalho com eles, comento, digo, falo da valorização do ser humano. Mas eu acredito que todas elas estão fazendo, mas eu faço o meu trabalho, mas importo, to constantemente, mas é difícil de mudar (Professora A).

Não, acho nesse caso não existe na escola, eu ainda falei pra F. (orientadora educacional) tem que trabalhar muito sobre...o racismo porque tá feio. Eu acho assim que não é só aqui, eu acho que tá feio a situação, eles tão se xingando, tão se ofendendo. [...] Eu acho isso tinha que ser trabalhado, no dia que aconteceu esse caso da menina negra registrei no caderno, mostrei para F. [...] na televisão direto passa que racismo é crime (Professora C).

Os professores reconheceram que a discriminação ocorria em diferentes momentos e diferentes lugares. Quando se referiam à discriminação racial, usavam os exemplos divulgados pela mídia. A impressão é que a solução para o problema é externo à escola. Ficou evidente a dificuldade que sentiam em lidar com esse tipo de situação. É preciso uma formação específica destinada ao professor com o objetivo de:

[...] fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com condições necessárias para identificar e corrigir estereótipos e a invisibilidade constatada nos materiais pedagógicos especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (SILVA, 2002, p.22).

Enquanto essa formação docente não acontece, o professor atua geralmente como mantenedor difusor do preconceito racial entre os alunos, por omissão ou por efetivas declarações racistas, seja pelo fato de desconsiderar a questão (racial) ou por tratá-la como um problema inexistente (SANT'ANA, 2005).

A educação e os processos de formação de educadores não podem ignorar esta realidade, pois o impacto desses processos é cada vez maior no cotidiano escolar. A problemática atual das nossas escolas do ensino básico ao segundo grau, principalmente dos grandes centros, onde ocorrem mais tensões e conflitos que não pode ser reduzidas a aspectos culturais (CANDAU, 2003).

A escola, em conjunto com os professores e pessoal de apoio, precisa rever posturas consolidadas ao longo dos anos que justificaram as desigualdades raciais na escola. Há necessidades de se reavaliar as metodologias, analisar o teor ideológico implícito nos livros didático; romper com a invisibilidade das populações negras nos currículos escolares, coibir as falas racistas, informar que discriminação é crime, que a lei pune, ir além do que a mídia informa, incentivar a praticar o respeito para com as diferenças raciais.

O olhar dos pais

Para realização das entrevistas com os pais, a pesquisadora foi até a sua casa para agendá-las segundo a disponibilidade dos mesmos. Alguns preferiram fazer a entrevista na hora; outros agendaram para o sábado e outros escolheram o período vespertino; após o horário de trabalho. Nenhum dos pais entrevistados importou-se com o uso do gravador. As entrevistas ocorreram no mês de junho de 2006.

Os pais escolhidos para entrevista foram aqueles cujos filhos tinham sido classificados pela pesquisadora na categoria preta e parda. O objetivo da escolha foi para verificar a ocorrência e a frequência da discriminação entre alunos de ascendência negra, analisar como os pais percebem as relações dos filhos com os colegas no espaço escolar e o grau de discriminação ocorrida a partir da cor da pele.

Facilmente encontrei todos os pais, a dificuldade maior foi localizar os pais de MO e JU; durante a fase de observação eles moravam com avó materna. Os pais eram separados. Na etapa das entrevistas fui até a casa de sua avó. Ao chegar a casa, a avó me informou que MO não estava mais com ela, somente o JU: MO tinha ido morar com a mãe, num bairro localizado a uns 15 km longe do centro de Sinop.

Sobre ir morar com a mãe, MO já havia comentado comigo na sala de aula, dizendo que a avó não o queria morando com ela, confidenciou-me que a avó não gostava dele (a confiança desse aluno na pesquisadora permitiu que lhe fizesse confidências). A avó não quis ser entrevistada, disse morar há pouco tempo com os netos, sendo melhor eu entrevistar sua filha. Ela passou o número do celular da mãe de MO, tentei várias vezes ligar e dava sinal de fora da área. Resolvi ligar na escola campo e pedir à escola o endereço constado no atestado de vaga. A escola informou o nome de uma escola estadual. Liguei para a mesma. A secretária disse conhecer o aluno e tê-lo visto com a mãe pelo bairro, mas que até aquele momento ela não havia matriculado o filho na escola. Através da secretaria descobri uma tia do aluno, fui até a casa dela. Ao chegar me comunicou que fazia uns quinze dias que MO estava no rio pescando com a mãe e o padrasto. No fim de semana liguei para o celular da mãe de MO e ela atendeu, falei sobre a entrevista e sua disponibilidade, disse-me que poderia ir à tarde à sua casa e estipulou o horário.

A entrevista com os pais de EL, se deu em dois momentos. A primeira aconteceu na casa dela. No dia em que fui agendar a mãe disse que poderia ser naquela hora. Ao começar a entrevista, o pai chegou e quis participar. Assim os dois deram depoimentos sobre a filha. Posteriormente, ao entrevistar os professores, soube que havia tido uma briga que envolvia os alunos e EL, e que seu pai tinha sido chamado pela professora para ir até a escola resolver o conflito, pois, segundo declarações de EL, esses conflitos vinham acontecendo constantemente. Em virtude do conflito, envolver um sujeito que pesquisei, solicitei uma outra entrevista com os pais e com a professora a fim de ficar a par do que estava acontecendo, bem como a solução encontrada. Ambos concordaram em serem entrevistados novamente. Desta forma, a segunda entrevista com os pais de EL ocorreu em um barzinho que eles arrendavam.

Todos os pais foram muitos receptivos com a pesquisadora. Talvez porque seus filhos (sujeitos da pesquisa) mostraram se afáveis com a visita, dizendo-lhes que eu havia ficado um tempo na sala de aula com eles. Os pais foram muito educados. Fiquei impressionada com a situação econômica das famílias visitadas, a maioria vivia em casinhas muito humildes, em condições precárias.

Na auto-classificação da cor, a denominação dos pais coincidiram com o da pesquisadora, com exceção da mãe de RA, classificada pela pesquisadora como preta e se auto classificou como parda, nas duas questões, aberta e fechada. A mãe de EL ao se classificar na pergunta aberta disse olhando para o marido (como que querendo sua confirmação) que era preta, ele respondeu a ela que era parda, ela então foi e escreveu parda, a mesma classificação dada pela pesquisadora.

Apresento a seguir a tabela que mostra o perfil dos pais dos estudantes pesquisados.

Tabela 5. Perfil racial, escolar e profissional dos pais:

Pais	Auto-classificação-pergunta aberta	Auto-classificação-pergunta fechada	Classificação da pesquisadora	Profissão	Escolaridade
Mãe de RA	Parda	Parda	Preta	Do lar	3ºsérie
Mãe de CL	Parda	Parda	Parda	Desempregada	3º série
Mãe de MO/JU	Morena	Branca	Parda	Do lar	Analfabeta
Mãe de NA	Negra	Preta	Preta	Empregada Doméstica	8ºsérie
Mãe de EL	Morena	Parda	Parda	Do lar	3ºsérie
Mãe de VA	Branca	Branca	Parda	Do lar	3ºsérie
Mãe de KA	Morena	Preta	Parda	Faxineira	3ºsérie
Mãe de BR	Morena	Parda	Parda	Do lar	Analfabeta
Mãe de DE	Morena	Parda	Parda	Do lar	8ºsérie
Pai de EL	Pardo	Mulato	Pardo	Pedreiro	Analfabeto
Mãe de EL	Parda	Parda	Parda	Do lar	8º série

Observa-se pela tabela que os pais tinham pouco tempo de escolaridade, somente três estudaram até a oitava série e dois estavam estudando o Ensino Fundamental - EJA (Educação de Jovens e Adultos). A maioria das mães exerce funções domésticas, duas trabalham de empregadas e as demais se dedicam ao lar e ao cuidado dos filhos.

A entrevista com os pais buscou saber como eles percebiam a relação do filho com os colegas da sala de aula, da escola? Como a escola intervém em situações de conflitos? Se existe discriminação racial no espaço escolar? Se o filho já havia reclamado? Que atitude a escola tomara? Quais as expectativas que os pais têm da escola para seus filhos?

Os pais descreveram inicialmente como eram os filhos em casa. Segundo o depoimento deles, os filhos apresentavam comportamento tranquilo:

A KA é uma menina muito boa, não é briguenta, é muito sei lá, a minha menina eu dou nota 10 pra ela, [...], é uma super menina (mãe de KA- aluna parda).

A RA, ela às vezes.. brinca com as meninas, ela gosta de brincar com as meninas. É alegre, gosta muito de estudar, nossa! Todo dia tá com livro na mão, fazendo, escrevendo, lendo o dia todo [...]. Bem estudiosa, tem interesse [...] (mãe de RA - aluna preta).

Pra mim é tudo bom, eles não são bruto... Eles não são de roubar, bagunça, catar as coisas dos outros, são carinhosos, eu não tenho que falar dos meus filhos..Se dão bem com o padrasto, é uma maravilha. (mãe de MO e JU - alunos pretos).

A descrição dos filhos feita pelos pais diferiu da descrição feita pelos professores e do observado em sala pela pesquisadora. Por exemplo, a mãe de RA descreveu a filha como alegre e estudiosa. No entanto, em sala observei tímida e calada; e para a professora ela apresentava dificuldade de aprendizagem.

A mãe de MO e JU descreveu os filhos como carinhosos, não bagunceiros. Já os professores os descreveram como “terríveis”, chamavam a atenção deles muitas vezes por diferentes motivos durante as aulas. O conceito que os professores tinham sobre esses alunos advinha do fato deles gostarem de passar a mão nos cabelos das meninas; correrem atrás delas, brincavam de luta com os meninos, revidavam agressões, empurrões e xingamentos que recebiam.

Os pais em relação à aprendizagem dos seus filhos revelaram que:

Ela faz bastante reforço. Assim, agora ela tá fazendo reforço de matemática [...] a professora pediu para ela estudar. Ontem de ontem ela foi fazer reforço, aí a professora dela falou que ela tá melhor, na matemática ela tava ruim agora tá melhor (mãe de RA - aluna preta).

[...] Ele toma remédio controlado, ele tem um distúrbio na cabeça... , quando ele começou tomar ele melhorou bastante na aprendizagem dele,[...] (mãe de CL – aluno preto).

[...] ela tá fazendo reforço [...], a professora fala que ela é meio desligada, a professora dela reclama. Ela é esperta para fazer as coisas, ela nunca repetiu, ela tá com dez anos, a professora dela pega bem no pé, mesmo para ajuda (pai de EL - aluna parda).

Observou-se claramente a divergência entre os depoimentos dos pais e professores. Os pais, ao contrário do perfil traçado pelos professores (família desestruturadas), estavam atentos à trajetória escolar de seus filhos e conheciam suas dificuldades e competências. Acredito que o descompasso de instrução da mãe faz com que aceite (mas, não concorde) como veredito dos professores em relação ao desempenho escolar dos filhos.

Os pais geralmente não se opõem ao professor em relação ao desempenho dos filhos, talvez esse fato ocorra em função de que para os pais, o professor é julgado mais pelo tipo de relação que estabelece com os alunos e com as famílias deles do que por competência pedagógica (PAIXÃO, 2006, p.24).

Quanto à aprendizagem e trajetória escolar dos alunos pretos, a impressão que ficou, foi em relação à dificuldade de escolarização enfrentada por esses alunos, o que levou - me a refletir sobre os alunos MO e CL, ambos com defasagem idade/série. Carvalho (2005) explica que há uma correlação entre raça [...] e a presença de dificuldades de aprendizagens entre crianças do sexo masculino, os problemas escolares - disciplinares é considerado parte constituinte da criança, assim há uma nítida articulação entre pertencimento racial, masculinidade e dificuldade na escola.

Constatou-se que as meninas negras eram mais poupadas pelos professores, em termos de punições, acredito que seja em virtude das mesmas apresentarem comportamentos mais calmos e submissos em relação aos meninos. Enquanto que estes eram mais agitados e não concordavam tão facilmente.

Pelos depoimentos dos pais percebeu-se que as trajetórias escolares de seus filhos eram de dedicação e esforço. Seus relatos evidenciaram que os filhos precisavam fazer reforços escolares constantemente, isso permitiu constatar que os pais acompanhavam o processo de escolarização dos filhos: “Alguns pais podem, portanto, ter uma elevada expectativa escolar para seu filho e, com isso controlar a sua escolaridade, acompanhando-a, conhecendo-a [...]” (LAHINE, 2004, p.257).

Em relação à presença da discriminação, os pais, em sua maioria, reconheceram sua existência tanto na sociedade quanto na escola. No que se refere aos colegas de sala, os pais percebiam de maneira mais conflituosa, pois os xingamentos e estereótipos incomodavam os filhos tanto quanto eles:

Esses dia, ela ficou braba, porque um menino chamou ela de neguinha do saravá. Só que ela não bate não, ela fala outras coisas pra ele, ela fala se eu for neguinha do saravá você é isso, isso, isso, [...] (mãe de AN - aluna preta).

Eu ia lá reclamar porque xingava os meninos de macaco preto, os meninos da escola, eu reclamava pra elas, [...] Ele (filho) reclamava, os moleques batia nos meninos [...] que chegava aqui chorando..., só faltava matar os moleques [...] Xingavam meus meninos de macaco preto (mãe de MO e JU - alunos pretos).

Eu acho que existe, existe sim, existe e muito, nossa! Assim, os moleques na hora de brincar, com a pessoa da outra cor é isso. Com ela (filha) nunca aconteceu não, nunca ouvi ela reclamar, não aconteceu de reclamar de alguém xingar, por apelido (mãe de RA - aluna preta).

[...] ela chegou em casa aqui um dia ,e uma amiga dela uma loirinha né,[...] me chama de filha de preto porque meu cabelo é enrolado. Meu cabelo é bucha de bombril (pai de EL-aluna parda).

Dos pais dos alunos pretos entrevistados, somente a mãe de RA disse que sua filha *nunca* reclamou de ser discriminada ou xingada racialmente pelos colegas na escola. Os demais afirmaram que seus filhos já reclamaram e que muitas vezes chegavam em casa chorando devido a xingamentos raciais proferidos a eles.

A mãe de RA afirmou veementemente. Disse e repetiu que a filha nunca reclamara de preconceitos ou discriminação em sala de aula: “o fato de elas não fazerem esse tipo de comentário pode estar ligado à costumeira ausência desse assunto no meio familiar, o que daria as crianças, a idéia de que esse assunto deve ser trancafiado, escondido” (CAVALLEIRO, 2000, p.94).

Acredita-se que a afirmação da mãe, talvez ocorra pelo fato de RA ser aparentemente tímida e calma. Devido a essas características, não havia tido enfrentamento com ninguém, o que a protegia de xingamentos. No entanto, as formas mascaradas de discriminação racial constituem a forma mais perversa de racismo, pois não há responsabilidade criminal para esse tipo de conduta.

No período de observação (que ocorreu de março a maio), constatou-se que RA era vítima do preconceito não-verbal. Nesta perspectiva, ela não tinha como reclamar, pois a discriminação não se materializava em conflito ou brigas, somente em ações perceptíveis para ela, difíceis de serem percebidas pelo professor. Segundo Cunha Júnior (1987) as crianças somente reclamam em casa das discriminações raciais na escola quando ela ocorre abertamente.

O fato de o racismo não ser explicitado verbalmente, não o torna menos presente e agressivo no cotidiano dos alunos negros. Há muitas maneiras do racismo se manifestar em nossa cultura, isto porque nela se: privilegiam os brancos, reconhecem este biotipo como representante da beleza estética e intelectual da raça humana, e disseminam a idéia de que esse segmento detém a hegemonia (SOUSA, 2005).

A cor da pele era motivo para que os colegas inserissem os alunos negros nas atividades escolares com ressalvas, com concessões, isto é, quando não tinham outra alternativa e essa era a última opção de escolha: as pessoas, com tonalidade escura de pele, são mais vulneráveis, são tratadas como diferente: não se enquadram no que é considerado o padrão normal e aceitável (MUNANGA, 2004).

Os pais dos alunos pardos também admitiram a discriminação racial nas relações escolares; mas, ao serem argüidos se os filhos sofriam discriminação dos colegas, a maioria disse que *não*, nunca ouviram reclamações dos filhos, com exceção dos pais de EL, parda, com cabelo crespo:

[...] eu acho que existe, principalmente a gente que é bem moreno, o negro também, dentro da minha família não, mas por fora assim a gente sempre vê, um branco roba, eles defende o branco, agora se é um preto é porque ele é vagabundo, é marginal,[...]. O preto não, o preto já é discriminado mesmo, entendeu?[...] ela (a filha) nunca falou, nunca reclamou (mãe de KA - aluna parda).

[...] ela (a filha) comentou que um outro aluno tinha chamado o aluno mais moreno de negrinho, preto. Ela chegou perguntando pra mim porque eles fazem isso? – Isso aí DE é o racismo, a pessoa é racista, só porque a pessoa é mais escura do que ela, ela já impõe uma barreira, [...] do mesmo jeito que você é morena, tua vó é morena, minha irmã é morena, eu vou discriminar porque sou moreno, negativo. Não! A DE não tem problema de racismo (mãe de DE aluna – aluna parda).

(mãe) Chama ela de...,porque ela tem o cabelo, como fala? O cabelo dela é assim... (faz gestos com a mão envolta do cabelo)

(pai) [...] aí ela chega em casa reclamando porque os moleques fala que nós, os pais dela enfiamos o dedo dela na tomada, porque ela tem o cabelo de bombril.

(mãe) Eu acho que ela fica meio assim, meio por fora, ela tem poucas colegas na escola. Eles se afastam um pouco dela, porque ela tem o cabelo ruim. Então! Quando ela brinca muito, o cabelo...(fez um gesto com as mãos, indicando que o cabelo ficava armado).

(pai) tem vez que ela chega aqui chorando (pais de El - aluna parda).

Os pais dos alunos pardos tinham a percepção da discriminação racial na sociedade e na escola, a mãe de EL dizia que os xingamentos eram por causa do cabelo. Esse fato comprova mais uma vez a forma como o preconceito racial se manifesta principalmente pelo fenotípico:

Os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo “ruim”, primeiro pelas mães, que internalizam os estereótipos; e, na escola, pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tranças e nos cabelos crespos ao natural (SILVA, 2005, p.28).

A relação com o cabelo é complicada para a criança de origem negra em uma sociedade que valoriza os cabelos lisos, pois ela se sente excluída por não ser considerada “bonita” pelos colegas, pelo professor, pela sociedade. Nesse sentido, a formação da auto-estima e a auto- confiança fica comprometida e acaba por influenciar em um auto-conceito negativo perante o grupo a qual pertence.

Em relação ao preconceito, percebeu-se que este se acentua em função do tom da pele e a textura do cabelo, assim as crianças de pele escura e de cabelos crespos sofriam mais discriminação. EL é a única aluna parda a ter cabelos crespos, as demais alunas são pardas de cabelos longos (lisos ou encaracolados).

Os pais dos alunos pardos em relação à discriminação racial, elaboraram explicações na tentativa de relatar as situações de injustiças que vitimam as pessoas de cor. Percebeu-se, pelas falas, sua comoção diante do problema racial. Pode ser, pelo fato da discriminação ser destinada a entes queridos, pois, ou eram filhos de pai ou mãe preta, ou eram preto ou o seu cônjuge era preto.

As observações evidenciaram que os alunos pardos rejeitavam os alunos pretos. Essa atitude, explicada por Munanga (1996, p.215), anteriormente, mostra a face perversa do racismo que faz com que os próprios pares se rejeitem. Para ele:

O silêncio, o implícito, a sutileza, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos, de todas as camadas sociais e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial.

Quanto à posição da escola nas situações de discriminações raciais ocorridas no seu interior, pelos depoimentos percebeu-se que se apresentavam praticamente ausentes e os pais não exigiam a interferência da escola e nem do professor:

Ah! Eu acho que ajuda bastante (a escola) e ao mesmo tempo acaba complicando também por causa desse problema dele de chamar ele de doido, até os professores. Eu já fui lá, mas eu acho que não adianta nem reclamar [...] (mãe de CL -aluno preto).

Eu ia lá reclamar porque xingava os meninos de macaco preto, eu reclamava pra elas, (professora e diretora) elas falavam a senhora que é mãe que tem que cuidar. Eu falava pra elas vocês é que tem que cuidar [...] (mãe de MO e JU - alunos pretos).

Foi a professora que chamou, falou que era pra ir conversar com as crianças...Ela falou tem muitas crianças para ela cuidar e muitas vezes ela tá escrevendo no quadro e ela não vê os xingamentos,[...], que ela tá escrevendo de costa pro alunos, e são trinta e poucos alunos, quando ela vai ver a bagunça já está feita! [...] Eu dou razão pra ela, porque eu tenho duas (filhas) e tem hora que eu fico quase louco, imagina uma pessoa que cuida mais de trinta (pai de EL-aluna parda).

Não, não, nunca reclamei, nem com a professora, só comento com Z (supervisora escolar), mas, fica por isso mesmo (mãe de AN - aluna preta).

Em relação ao papel do professor, a maioria dos pais pesquisados, vê os professores como modelos de profissionais; reconhecem e atestam as práticas pedagógicas como também à eficiência da escola na instrução do saber: “Dela (escola) se espera que transmita valores, comportamentos, o sentido da disciplina, em síntese, a formação moral requerida pelas sociedades contemporâneas” (NOGUEIRA, 1991, p.91).

Para Cunha Júnior (1987), em se tratando de discriminação racial, um aspecto a considerar é que as denúncias feitas pelas crianças gera situação de indecisão, assim os pais tanto podem instruir os filhos a darem uma resposta ao insulto, mas ficam inseguros quanto ao

filho sair machucado nesse tipo de situação, como também duvidam da postura da escola em tomar uma atitude em relação à reclamação de seus filhos.

Neste sentido, na questão racial parece estar além da competência do professor e da escola, assim o problema passa a ser da criança e da família somente. Essa postura demonstra que os pais não contestam a função escolar, esperaram dela apenas o sucesso escolar para os filhos que eles provavelmente não alcançaram. Para Lahine (2004), os pais de classes populares que não tiveram sucesso escolar, seja qual for a situação dos seus filhos na escola, têm sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver seus filhos “sair-se” melhor do que eles (grifos do autor).

Um outro dado interessante foi o relatado pela mãe de CL, que afirmou que o filho não ligava em ser discriminado pela cor, e sim de ser chamado de doido, isso confirma a teoria do rótulo, observado em sala de aula pela pesquisadora. O aluno, além de conviver com o preconceito da cor, é também discriminado por tomar remédio controlado. O termo “doido” provavelmente foi atribuído na escola, já que a mãe reclamou que os professores se referiam ao filho com esse termo.

Enquanto a pesquisadora esteve na sala, nunca ouviu os professores se referirem ao aluno desta maneira; talvez a sua presença tenha inibido os insultos; porém, duas vezes ouviu os professores dizerem que as atitudes de CL eram por falta dos remédios. A discriminação sofrida por CL, pode justificar sua defasagem idade e série.

Pesquisas²⁵ indicaram que as trajetórias escolares dos alunos negros são marcadas pelo insucesso, reprovação e evasão. Nesse sentido, a mãe de CL entende que a escola ajuda, mas também atrapalha a vida do seu filho.

A mãe de MO e JU atribui à negligência da escola; o fato dos filhos frequentemente serem vítimas de xingamentos e violência pelos colegas. Para a mãe, a escola é responsável, haja vista que é no seu interior que ocorreu esse tipo de ofensa.

A mãe de AN diz que comentou com a supervisora escolar, mas que esta nada fez. Esses fatos, somados às falas dos professores, permite concluir que não há um acordo nesta problemática; se por um lado, os professores reconhecem nas interações escolares conflitos raciais, por outro lado, os pais têm consciência da inoperância da escola nessas questões. Munanga (2001, p. 8) explica que:

[...] o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e as relações

²⁵ Rosemberg, 1987; Gonçalves, 1006; Carvalho, 2005.

preconceituosas entre os alunos de diferentes ascendências étnico raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.

A discriminação racial existente no interior da escola levou-me a refletir sobre o papel dos professores, da escola e da própria família na problemática racial. Afirmar ser as interações dos alunos permeadas por preconceitos e discriminações impõe atitudes, por parte tanto da família quanto da escola para a melhoria dessas relações.

Barbosa (1987, p.55) diz que a família negra fornece elementos ambíguos provenientes de dúvidas que são acentuadas quando os filhos começam a questionar sobre a educação que recebem:

[...] se a família apresenta ambigüidade no processo de socialização, a escola, outra agencia importante nesse processo, simplesmente não fornece nenhum elemento que venha auxiliar a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador.

Os pais pesquisados, em sua maioria, não cobram da escola uma ação para com os comportamentos discriminatórios. Talvez os pais conciliem com a escola porque esperam que a mesma proporcione o futuro para os filhos a qual eles não conseguiram alcançar.

[...] eu não tive estudo, nem o pai, estudo é outra coisa, pega serviço em qualquer lugar. [...] se eu interessasse estudar depois adulta, nossa! Hoje eu era formada [...]. Olha o sofrimento que nós tamos passando: seu pai desempregado. Se ele tivesse estudo, ele não tava desempregado; a sua mãe ganhando um salário. Se eu tivesse estudo, tava ganhando um e meio, dois salário, eu não precisava trabalhar o dia inteiro, tava cuidando dos filhos (mãe de AN- aluna preta).

É bom estudar, pra ele aprender, pode ser alguma coisa na vida, o que eu não fui ele pode ser. A escola vai ser caminho, faz falta bastante, ate pra arrumar emprego, por isso eu faço por onde ele estudar, pra não sair fora da escola por causa disso (dos conflitos), eu quero o futuro deles, quero que eles aprendem, o que eu não tive eu quero que eles tem, não falta emprego pra eles que nem tá faltando pra muita gente que não tem estudo (mãe de CL - aluno preto).

A minha vontade que eu tenho dela é que ela faz faculdade e que seja alguma coisa, que não seja burro igual ao pai dela, porque eu não tenho estudo nenhum [...] (pai de EL - aluna parda).

As famílias acreditavam em melhores oportunidades de disputa no mercado de trabalho via escolarização. Para elas, as oportunidades aos filhos seriam asseguradas pelos estudos feitos na escola. Através dela vislumbravam a possibilidade de bons salários e empregos para que os filhos pudesse ser “alguém”, reconhecidos pela sociedade. Os pais “[...] tendem, frequentemente a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a indignidade de suas tarefas: almejam para a sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizado por eles” (LAHINE, 2004).

Os pais foram enfáticos em dizer que não queriam que os filhos seguissem seus exemplos, *sem estudo, burro igual a ele*: “não querem os filhos repetindo suas história de exclusão do mundo escolar” (PAIXÃO, 2006, p.19).

Os pais, sem exceção falaram sobre suas trajetórias escolares, das dificuldades encontradas, muitos reclamaram da falta de oportunidade em estudar. A maioria atribuiu o próprio fracasso na escola a fatores extra-escolar: “O fracasso é vivido como consequência de incapacidade pessoal acompanhada de um sentimento de autodesvalorização ou falta de empenho familiar” (PAIXÃO, 2006, p.14).

Somente um dos pais entrevistados reportou-se ao ensino universitário com expectativa de prolongamento dos estudos.

[...] ela diz que quer ser doutora, eu peço muito ao senhor que abençoe que ela consiga ser doutora, que eu consiga pagar a faculdade dela, [...] (pai de EL - aluna parda).

[...] quero que eles estude, enquanto eu puder, enquanto eu for viva, eles estão estudando[...] (mãe de AN - aluna preta).

[...] porque eu não tive estudo, os filhos têm que estudar, [...] (mãe de MO e JU - alunos pretos).

[...] pra ele aprender, pode ser alguma coisa na vida, o que eu não fui ele pode ser [...]. A escola vai ser caminho [...] (mãe de CL - aluno preto).

Todos os pais reconheceram a importância dos estudos, percebiam que são poucas as chances de trabalho qualificado para aqueles que não são escolarizados. Nogueira (1991) observa que, para as famílias de classes populares, a escola possibilita a

profissionalização do filho, a preparação para obtenção de um posto qualificado, ainda que seja o trabalho manual. É uma proteção segura, a seu ver, contra os riscos futuros de dificuldades de inserção no mercado de trabalho e de desemprego.

A escola constituía para os pais, lugar de aspirações para melhor posição social. Possibilidade que os pais não tinham mais a pretensão de atingir. A escola era idealizada, em função das oportunidades e benefícios que poderia trazer para o filho através do sucesso escolar:

É a confiança depositada na escola para esses fins não se esgota na busca de um posto mais qualificado na divisão da técnica de trabalho (e, portanto melhor remunerado, mas expressa ainda a aspiração a um lugar simbólico, ser alguém na vida) que afaste da ameaça da desqualificação social (NOGUEIRA, 1991, p.91).

A escola, na opinião dos pais possibilitaria ao filho um lugar no mundo, o ser “alguém”. O desejo de que os filhos “atinjam aquilo que não se pôde conseguir se traduz, às vezes, por uma verdadeira *doação de si*, um *sacrifício de si mesmo* em benefício dos filhos, isto é, do futuro” (LAHINE, 2004, p. 233).

Bourdieu (1998) defende que as atitudes dos membros da família de diferentes classes sociais frente à escola, a cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos expressam, em grande parte, o sistema de valores implícitos e explícitos que devem, à sua posição social.

Paixão (2006, p.2), acrescenta que o significado da “escolarização, varia em razão da origem social, mas também de acontecimentos vividos na trajetória de uma classe ou fração de classe, família e indivíduos”.

Pelos depoimentos dos pais, percebeu-se a credibilidade em relação à escola. Esta se apresentava como uma ponte para o trabalho e condições de vida melhor. A escola foi percebida como opção de um futuro melhor, de oportunidades menos desiguais.

Durante o período das entrevistas, o pai de EL foi chamado à escola porque EL havia agredido algumas colegas. A professora informou à pesquisadora que queria fazer um confronto entre os alunos e EL para constatar a veracidade dos fatos, diante do pai. A aluna reclamava de xingamentos em relação ao cabelo. Pela maneira como se expressou parecia que ela pretendia fazer uma “acareação” no sentido policial do termo.

Veja o depoimento do pai em relação ao conflito e em relação à professora:

Teve uma briga por causa deles xingarem ela por causa do cabelo, de... cabelo de bombril [...]. Eu achei eficiente (a iniciativa da professora em chamá-lo para vir até a escola), porque ela (professora) chamou para poder conversar com as crianças, que ela achava mais certo a gente conversar também. Aí fui lá e conversei com as crianças, conversei com a professora, mas é porque eu fui chamado, e não através de iniciativa de ir lá caçar confusão. [...] e agora a gente vai alisar o cabelo dela, tem um produto eu fui na cabelereira, é um produto que pode passar em crianças acima de oito anos, então as duas tem mais de oito anos,[...] elas também de tanto os outros falar já tem complexo do cabelo também (pai de EL - aluna parda).

A escola chamou o pai para resolver o conflito, a solução encontrada foi alisar o cabelo da aluna que tem apenas dez anos. Essa solução é uma agressão à criança, alisar o cabelo, significa esconder, ocultar a sua origem. Santos (1983, p.23) explica que “[...] é uma identidade renunciada, em atenção a circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base de sua negação”. Nesse caso, o pai se sentiu impotente diante do sofrimento da filha e acabou por apoiá-la no alisamento do cabelo.

Os alunos de ascendência negra percebem em sua rotina diária situações onde a cor assegura sua aceitação e participação nas relações sociais, pequenos privilégios que serão determinados pela cor de sua pele ou pela textura do cabelo. Essa situação faz com esses alunos tenham sua identidade étnica racial negada constantemente.

Alguns pais, conscientes do racismo existente na sociedade, adotaram posturas que visavam amenizar ou mesmo não dar relevância para a discriminação, fazendo com que seu filho/a não sofresse os impactos do mesmo:

Calma minha filha, não liga não! É criança minha filha, eles vão crescer, [...]. Não tirou pedaço de você nada, daí eu falo para ela deixar, não liga não, ignora ele, vira as costas e vai embora. Quando você crescer, às vezes você vai passar por esse aluno que te chamou de neguinha, e você tá formada, você tá lá em cima, falando que você pensa, olha ele me chamou de neguinha, eu subi na vida, eu consegui, eu estudei, eu tive oportunidade (mãe de AN - preta).

Ela já chegou chorando, eu abracei ela [...] minha filha, vocês podem falar o que quiser, mas eu sou a assolanzinha do pai, já que vocês tá falando assim,[...] vocês não vê os meninos na televisão que falam da assolam?Ela falou: -vi. -Então você já pensou eles quando crescerem?Já viu tem uma atriz que tem um cabelo bem, bem grandão assim. Falou, lembra o cabelo dela como é bonito (pai de EL - parda).

Esse último depoimento o pai de EL havia dado antes do conflito sobre o cabelo em que ficou decidido que EL o alisaria.

Esse fato levou-me a concluir como o efeito do racismo é perverso em nossa sociedade, que faz com que a pessoa negra não se aceite. Para Oliveira (1999), não raro, as crianças brancas rejeitam as características físicas dos afro-descendentes e estes, se sentindo inferiorizados, acabam por rejeitando as próprias características do seu corpo.

Os depoimentos mostraram que os pais, à sua maneira, tomavam medidas para que as dores das discriminações sofridas pelos seus filhos fossem abrandadas. A maioria dos pais era consciente em relação aos problemas raciais que envolviam os filhos.

Alguns pais relataram que quando eles chegavam em casa reclamando ou chorando por causa dos xingamentos, disseram aos filhos: *que eles não eram tão pretinho assim; que era para os filhos não ligarem, deixarem para lá* ou procuraram evidenciar as qualidades dos filhos. Acredito que os pais na tentativa de tornar menos intensa a dor e a mágoa dos filhos, buscavam a qualquer custo amenizar os efeitos dos xingamentos sobre eles.

Cunha Júnior (1987, p.53) defende que os pais exercem um papel fundamental na atitude das crianças para as suas experiências futuras de discriminação racial: “As crianças quando apoiadas em casa, parecem ter maior facilidade para reagir frente aos efeitos da agressão e os fatos são mais facilmente superados”.

No entanto, apesar de todas essas manifestações de racismo os pais não questionam a escola: provavelmente, porque não sabia ao certo qual é o seu papel nessas questões. Quando os pais abordam esse assunto, os professores não conseguem formular uma justificativa teórica, possivelmente por conta de seu processo de formação. Assim, os pais aceitam a forma como a escola se comporta ou conduz essas situações sem questionarem. Isto provavelmente, porque em suas trajetórias sociais e escolares, vivenciaram situações semelhantes a que os filhos vivenciam.

A escola para os pais representa a chance de uma vida melhor. Os estudos são fundamentais para garantir melhores oportunidades de empregos: O significado da escolarização [...] está intrinsecamente ligado à compreensão do trabalho, categoria que se encontra na base do *ethos* que organiza a sua vida (PAIXÃO, 2006, p.2).

Todos, sem exceção, falaram de seus fracassos e atribuíram à falta de estudos as dificuldades enfrentadas no cotidiano e, as privações materiais pelas quais a família passa.

Os depoimentos dos pais convergiram com os depoimentos dos professores em relação às crianças serem consideradas inocentes, não terem maldade e que o racismo era herdado dos pais:

[...] vejo que o que a criança faz os adultos não devem levar muito a sério, mas o que a criança fala no colégio, fala pro outro, é que sai de casa [...]. É porque é criança, mas ela não liga não, ela chega conta assim para mim. Calma, minha filha, não liga não, é criança, minha filha [...] (mãe da AN – aluna negra).

È um pouco por causa do racismo, o racismo das crianças ainda hoje é muito forte, e isso é através dos pais também, e até hoje muitas vezes os pais é muito racista (pai de EL - aluna parda).

Os pais, em consonância com os professores apontaram que o racismo manifestado pelas crianças é proveniente das famílias. Neste sentido, para os entrevistados as crianças apresentavam comportamentos que são internalizados na socialização primária, isto é, na família. Na opinião dos pais o racismo tem origem na família.

A omissão da escola

Nesse tópico, pretende-se discutir o papel da escola na questão concorrente à problemática racial. Ficou evidente pelos depoimentos dos pais e dos professores que inexistia um trabalho sistematizado na escola que aborda o assunto sobre diversidade racial, como também é inexpressiva a interferência pedagógica nos comportamentos discriminatórios dos alunos.

Nessa perspectiva, a escola tem contribuído muito pouco com suas obrigações como instituição educativa e em relação ao seu papel social, na medida em que transfere somente para os pais uma responsabilidade que também é sua.

Os professores alegaram que os comportamentos e ações discriminatórias originavam-se na família. Ao culpar a família, isenta a escola (e os que dela fazem parte) da responsabilidade, no sentido, de uma educação que respeite as diferenças raciais.

A escola tem se omitido em algumas situações de discriminação explícita e, quando faz uma interferência, faz por iniciativa do professor como uma atividade momentânea, isolada. Nesse sentido, é justamente “a forma eventual como é trabalhada a

questão e a falta de preparo docente são fatores, entre outros que impedem a inclusão do tema nos currículos escolares” (MÜLLER, OLIVEIRA, TEIXEIRA, 2006).

Trabalhar com a discriminação, o racismo e o preconceito não se pode resumir a uma atividade solta e descontextualizada. É preciso um trabalho sistematizado, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, inserido em um projeto pedagógico organizado, articulado, projetado e pensado por todos os que fazem parte da comunidade escolar.

A presença de um modelo curricular eurocêntrico favorece para que na escola a criança negra não se veja e nem se reconheça. É preciso estar atento para o fato de que a escola tem tido um poder de “exclusão” e “violência” que se traduzem em rituais “simbólicos”, dos quais se tem ou não consciência (ROMÃO, 2001).

Tanto as práticas pedagógicas quanto o material didático continuam a manter a invisibilidade da população negra, os materiais utilizados, devido às severas críticas, têm tido certo cuidado em não mostrar as pessoas negras somente em situação de desprestígio social, mas também tão pouco as mostra em situação de prestígio.

O professor em relação aos materiais didáticos e paradidáticos simplesmente ignoram a temática racial: “de nada adianta dispor de livro didático e currículo apropriados se o professor for preconceituoso, racista, e não souber lidar adequadamente com a questão” (VALENTE, 2005, p.63).

Os professores de modo geral têm colaborado, seja consciente ou inconsciente nos processos de exclusão e violência contra os alunos negros. Os rituais pedagógicos têm punido a criança negra na medida em que dificulta sua participação, não considera a sua especificidade e a homogeneiza num padrão em que não as favorece. Nesse sentido, ela não integra o aluno negro no processo escolar.

Na escola, durante os três meses em que se observou as aulas, os alunos em diferentes momentos demonstraram explicitamente serem racistas. Não se viu, no entanto, nenhum professor abordar o problema profundamente. Falou-se do dia da abolição remetendo-se apenas à data comemorativa, isso porque uma aluna trouxe uma poesia solicitada pela professora e que recitaria no mês de maio, no dia em que se comemoraria a abolição da escravatura:

[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz a nossa cultura e a nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15).

A escola de uma forma ou de outra, necessita propor medidas que contemplem as diferenças raciais. O material que divulga a lei 10.639/03 e torna obrigatório trabalhar a cultura e a história dos povos africanos tem servido apenas para decorar as prateleiras das bibliotecas escolares.

A lei existe, os professores, no entanto, desconhecem seu conteúdo. Em nenhum momento os professores mencionaram a referida lei, apenas a coordenadora pedagógica se referiu a mesma dizendo ser cobrado dos professores um trabalho que aborde o problema racial. Porém, na turma observada esse trabalho não ocorreu nenhuma vez e, durante os depoimentos, os professores confirmaram que não existir nenhum trabalho organizado pela escola voltado para a questão racial.

É preciso articular urgentemente um trabalho pedagógico que envolva toda a comunidade escolar no sentido de que se cumpra a legislação e que a escola consiga efetivar sua função social reduzindo as desigualdades raciais existentes no âmbito escolar e que esse trabalho, se estenda aos pais e a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa traçam um perfil das interações escolares entre os alunos negros e não negros. As interações no espaço da sala de aula são perpassadas por práticas discriminatórias que se apresenta em alguns momentos explicitamente e em outros sutilmente, veladas. É perceptível observar, intrínseco aos comportamentos e ações, um imaginário social perpetuado por idéias racistas.

O racismo, desde tenra idade, está sendo internalizado e reproduzido no seio das relações sociais. As cenas observadas nos diferentes espaços da escola evidenciaram que os alunos percebem o colega com a pele mais escura como “diferente” e essas diferenças passam a justificar tratamentos desiguais.

Na sala de aula fugir aos padrões estéticos estabelecidos remete à anormalidade. Assim, à estética branca impera entre os alunos, desvalorizando aquele que não corresponde a ela. A aparência (na sala de aula) abre e assegura lugares para quem se enquadra nos modelos pré-estabelecidos de beleza.

As observações demonstraram que os alunos negros são vítimas de estigmas e estereótipos dentro do espaço escolar, isto influencia sobremaneira a sua identidade, pois a auto-aceitação também depende das representações que os outros tem de si, nesta perspectiva, o ambiente escolar é conflituoso para esses alunos, pois são rejeitados pelos colegas.

Os alunos eram em sua maioria de origem negra; no entanto, se discriminavam entre si, comprovando que o ideal de branqueamento inseriu-se nos espaços escolares fazendo com que os próprios negros se rejeitem. As preferências explícitas dos alunos pela companhia do outro de pele mais clara (como os sentimentos de afeição e solidariedade destinados a estes) permitiu supor o quanto é doloroso para o aluno negro ser constantemente exposto a humilhações e gestos de evitação racial.

Observou-se que os professores percebiam as interações conflituosas, no entanto, não buscavam desenvolver um trabalho pedagógico que visasse melhorar a qualidade dessas interações. Na verdade, ficou constatada a invisibilidade da população negra nas práticas escolares e no material didático, e quando se expunham não era em situação de destaque. Quando havia referência, era de forma estereotipada ou folclorizada. Para Silva Júnior (2002, p. 38):

A sistemática negação de uma justa imagem “do outro”, a negação e a visão estereotipada dos negros é um dos mecanismos mais violentos vividos na

escola e é um dos fatores que mais concorrem para a eliminação da criança negra.

Os professores reclamavam da falta de um trabalho articulado pela escola para trabalhar a questão racial. Diante dessa dificuldade necessitam de investimento em sua formação para que possa realizar um trabalho com sustentação teórica que permite não agirem equivocadamente nessas questões. O compromisso de acabar com a discriminação não é só da escola, mas ela é essencial para atingir esse objetivo. Cabe a escola a responsabilidade em:

[...] contribuir para a transformação dos processos de exclusão de parte da sociedade. Ela pode impulsionar uma ação cultural e política, a caminho da transformação da sociedade, por meio da transformação do indivíduo e das relações sociais (SANTOS, 2001, p.106).

É preciso nesse sentido, um comprometimento, também, dos órgãos gestores da educação com as Secretária de Educação Municipal e Estadual para instrumentalizar os profissionais da educação no tratamento dessas questões.

Ainda em relação aos professores, esses se mostraram nas entrevistas indignados com os xingamentos raciais. No entanto, no momento da observação, somente um professor adotou atitude de represália contra os alunos que apresentaram esses comportamentos.

Os professores relacionavam as dificuldades de aprendizagens dos alunos à sua condição social dos alunos, às suas famílias “desestruturadas”, ao meio em que viviam. O problema é que os professores idealizam os alunos, e quando estes não correspondem ao idealizado são eles os punidos, os professores deveriam “adequar seu ideal de aluno ao aluno real” (MORGADO, 2002, p.120).

A participação dos pais (na tentativa de se compreender o processo de interação entre os sujeitos pesquisados) foi fundamental, pois confirmou que a cor da pele é determinante para as qualidades das relações entre os alunos, como também para o grau de afetividade e aceitação intraescolar de seus filhos. Seus depoimentos revelaram que os reflexos das discriminações sofridas no âmbito da sala de aula interferem nos sentimentos dos filhos.

Em relação a escola, houve consenso entre os dez pais pesquisados: para eles a escola nada tem feito contra a discriminação racial. Pareceu que eles não têm certeza qual seja o papel da escola nessa problemática, haja vista que ficou evidente o descaso para com as ações discriminatórias em relação aos filhos no processo de interação escolar.

Os pais percebiam a gravidade do problema, no entanto não reagiam e nem exigiam dos professores uma atitude em relação ao fato. Isto posto, revela-se a condição de impotência, já que a escola tem se omitido ou amenizado as situações em que a discriminação racial ocorre. Nesse sentido, essa postura dos professores torna mais difícil inverter essa situação.

Diante da omissão da escola, os pais acabam tentando, cada qual à sua maneira resolver os conflitos dos filhos, buscando protegê-los dos impactos que o racismo poderia lhes causar.

A presença da etiqueta nas relações raciais é visível nas ações e comportamentos tanto da maioria dos professores como na maioria dos pais. As pausas nos depoimentos, o gaguejar ao falar dos traços fenotípicos demonstraram o quanto ainda é melindroso abordar a problemática racial em nosso meio social.

O lugar que a escola ocupa na vida desses pais é primordial, exemplifica-se a situação atual das famílias de classes populares que esperam da escola conhecimentos que permitam a seus filhos superarem as dificuldades de disputa no mercado de trabalho. Almejam que os filhos consigam bons empregos e melhores salários. Esse comportamento revela que a necessidade de sobrevivência futura faz com que a questão racial torne-se irrelevante, apesar de perpassar a família, a escola e a comunidade. Exigir respeito parece estar além de suas necessidades mais prementes.

Outro aspecto que merece reflexão é quanto aos cursos de licenciatura e a função que esses cursos vêm desempenhando na formação docente, pois a mesma prática arcaica, conteudística e punitiva é percebida ainda hoje tanto no professor em fim de carreira quanto no professor que esta iniciando o magistério.

O preconceito, discriminação racial e o racismo são problemas de todos os que fazem parte da socialização primária quanto secundária; isto é, dos professores, pais, e comunidade. As situações de discriminação racial a que são expostas as crianças negras tem aniquilado a sua auto-estima e comprometido sua identidade.

Neste sentido, esse projeto de pesquisa não pretende esgotar o assunto, mas sim instigar sobre: Em que fase do desenvolvimento os sentimentos racistas são desencadeados e fortalecidos nos alunos? Porque a ausência de um trabalho em equipe se há o reconhecimento por parte da maioria dos professores dos comportamentos discriminatórios dos alunos? Como os alunos percebem os sentimentos das crianças negras em relação à discriminação sofrida? De que forma os outros processos socializadores (a família,

comunidade, igreja) na quais esses alunos se inserem colaboram na manutenção e realimentação dos sentimentos racistas?

É preciso investir em propostas didáticas que envolvam a escola e a família para que juntas, possam pensar em uma socialização mais terna, afetuosa e de respeito entre os alunos: “Os preconceitos fazem parte de nossa socialização e é extremamente difícil erradicá-los do pensamento, pois a perspectiva crítica exige mais esforço do que simples aceitação de idéias falsas, mas com as quais estamos acostumados e que nos favorecem” (BORGES, MEDEIROS, e D’A DESKY apud CANDAU, 2003, p.17).

É preciso entender que, as pessoas que compõe o universo escolar são formadas em uma sociedade onde prevalecem pensamentos e ideais hegemônicos que naturalizaram e banalizaram ao longo da história as desigualdades raciais. Somos resultados de uma educação que formatou o cidadão na valorização de um ideal de ser humano. No entanto, a sociedade nesse século XXI não pode ficar alheia às desigualdades raciais que tem colocado as margens sociais uma parcela significativa da população brasileira, impedindo-a de ascensão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

ALVES, Maria T.Gonzaga. SOARES, José Francisco. *Raça e Desempenho Escolar as evidências do Sistema de Avaliação da Educação Básica*. Trabalho submetido ao XXVI- Encontro Anual as ANPOCS, Caxambú, 2002.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AMARAL, Assunção José Pureza. *Da senzala à vitrine: relações raciais e racismo no mercado de trabalho em Belém – Belém: Cejup, 2004.*

ANDRÉ, Marli E.D. A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e Identidade Racial. In PINTO, Regina Pahim. *Raça Negra e Educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N°63. Novembro, 1987.

BECKER, Howard.S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Álvares et alli. Ed. Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos da educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org). *Magistério: Construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ (coord.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARDONA, Ramon M. Convivência escolar e convivência cidadã. In. AZEVEDO, José C de; GENTILLI, Pablo; SIMON, Cátia et alli, (org.). *Utopia e democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/ Secretária Municipal de Educação, 2000.

CARONE, Iray, BENTO, Maria A.Silva (org.). *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis RJ; Vozes, 2002.

CARVALHO, Marília. *Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos*. In. Anped, jan/fev/mar/abr, 2005, n°28.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio escolar ao silêncio do lar-Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, 2005.

COSTA, Cândida S. O livro didático no contexto escolar. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (org). *Cadernos NEPRE*. Cuiabá: EdUFMT, n. 01, jan-jun 2005, p. 75-82.

CUNHA JR, Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. In PINTO, Regina Pahim. *Raça Negra e Educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N°63. Novembro, 1987.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos*. Campinas: Papyrus, 2001-(Coleção Papyrus Educação).

DINIZ, Marta P. de Assis. *III Seminário de relações raciais e educação - mini-curso: Raça, currículo e práxis pedagógica um enfoque na Educação Infantil*. Nov. 2003. [mimeo]

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os Outsiders-Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GINSBERG, Anieta 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.

GOFMAN, Erving. *Estigmas. Notas Sobre a manipulação deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Educação, cidadania, etnia e raça. In AZEVEDO, José C. de GENTILLI, Pablo; SIMON, Cátia et alli, (org). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/Secretária Municipal de Educação, 2000.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In *Educação e Pesquisa*. V.29, n.1,204 p.jan/jun.2003.

GUIMARÃES, Antonio Sergio. *Racismo e anti - racismo no Brasil*. São Paulo, editora: 34,1999.

_____. Antonio Sergio Guimarães. Democracia Racial: O ideal, o pacto, o mito. In. OLIVEIRA, Iolanda (org.) *Cadernos de Pesquisas: Relações raciais e educação - Temas contemporâneos*. –Niterói: EdUFF, 2002.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional – a produção do fracasso. In. In PINTO, Regina Pahim. *Raça Negra e Educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N°63. Novembro, 1987.

Haidt, Regina Célia. *Curso de didática Geral*. São Paulo: Ática, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

JACOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Lori Hack de Jovens negros no ensino médio de Tapurah – MT. In *Trabalhando as diferenças na Educação Básica lei 10639/03 no município de Cuiabá*. Documenta maio, 2006-fascículo 01.

LANDO, Janice Cássia. *Migração, Projetos e Identidade Profissional: Um Estudo sobre Professores do Município de Sinop/ MT no período de 1973 a 1982*. Cuiabá: UFMT- Dissertação de mestrado, 2003.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto juvenil. In *Superando o racismo na escola*. 2º ed.revisada. Munanga, Kabengele (org.), Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, Luis Paulo da Moita. *Identidades Fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986 (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MENEZES, Waléria. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição*. Trabalhos para Discussão, n°147/2002, mês agosto.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social-Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MÜLLER, Maria Lucia R. Professoras negras na primeira república. In OLIVEIRA, Iolanda. *Relações raciais: Alguns determinantes* (coord.)...[et.el.]-Niterói :Intertexto, 1999.

_____. Professoras negras no Rio de Janeiro: História de um branqueamento. In *Relações raciais e educação: novos desafios*. OLIVEIRA, Iolanda (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica*. 2ª ed. - São Paulo: Summus, 2002.

MUNANGA, Kabengele. *Classes, raças e democracia* - São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo; Ed.34, 2002.

_____. *Uma abordagem conceitual de noções de raça, racismo, e etnia*. Palestra proferida no Seminário Nacional de relações raciais e educação, PNESB, 05/11/03.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. -Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Superando o racismo na escola* (org.) 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. (1991) *trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: Notas em vista da construção do objeto de pesquisa*. In: *Teoria & Educação*, n. 3. [s.I], 1991.

NOGUEIRA, Oraci. *Preconceito de marca: As relações raciais em Itapetininga*. Apresentação e edição: Maria L.V. de C. Cavalcanti - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades Raciais: Construções da infância e da Juventude*. Niterói: Intertexto, 1999.

_____. *Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2000.

PAHIM, Regina Pinto. *Raça Negra e Educação. Cadernos de Pesquisa*. A educação do negro: uma revisão de bibliografia, São Paulo, nº62, Nov. 1987.

_____. A questão racial e a formação dos professores. In. OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação – temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002, p. 113-132. (Cadernos PENESB, 4).

PEREIRA, João Batista Borges. *Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 1998.

PETRUCCELLI, José Luis. *A cor denominada. Estudos das informações do suplemento da PME*, julho de 1998. Texto mineo.

PINHO, Vilma A. *Relações Raciais e cotidiano escolar: Percepção de professores de Educação Física sobre alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2004

PIZZA, Edith. ROSEMBERG, Fulvia. Cor nos censo brasileiros. In. CARONE, Iray. BENTO, Maria A. S. *Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

REVISTA DE SINOP. *Conhecendo nosso município – Sinop: Geografia e História*. Agosto de 2005.

RIBEIRO, Maria S. Pereira. O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas de São Paulo. São Paulo, 2001.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Ângela M. *Vozes e silêncio no cotidiano escolar: Análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas públicas do município de Cáceres/MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

SANTOS, Gislene A. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito alguns caminhos. In CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti – racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SCHWARCZ, Lilia. Questão racial e etnicidade. In Sergio Micelli (org.) *O que ler em ciência social brasileira (1970-1995)*, vol. 1, Antropologia, São Paulo.

SEYFERTH, Giralda. O racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In *Relações Raciais e Educação: Temas contemporâneos*. Iolanda Oliveira (org.) Niterói, EdUFF, 2002.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In. MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.21-34.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais - Brasileira: UNESCO, 2002.*

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de Educadores /as o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti – racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ Ministério da Educação, 2005.

SOUZA, Edson A. Sinop: *História, imagens e relatos - Um estudo sobre a sua colonização*. Cuiabá: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2004.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In CAVALLEIRO. Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação - repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SOUZA, Maria Elena Viana. Construção de Identidade dos alunos negros e afrodescendentes: Alguns aspectos. Trabalho apresentado na Anped.GT: Afro brasileiro e Educação / nº 21.

SOUZA, Maria Ivonete. Migração e rotatividade escolar na área madeireira de Sinop/MT. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2001.

TEODORO, Maria de Lourdes. Identidade, cultura e educação. In PINTO, Regina Pahim. *Raça Negra e Educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. N°63. Novembro, 1987.

SKIDMORE, Thomas R. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*; tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti – racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

ROSSATO, César, GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidade brasileiras e estadunidenses. In CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti – racismo na escola: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. Relações raciais e rendimento escolar. In PINTO, Regina Pahim. *Raça Negra e Educação*. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, N°63. Novembro, 1987.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In. AQUINO; Julio Groppa (org.). *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

_____. BAZILL, Chirley et al. *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura*. In Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2003.

TEIXEIRA, Moema de Poli. “Negros e Universidade”. *Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 1998.

VALENTE, Ana Lucia. *Ação afirmativa, relações raciais e educação básica*. Revista brasileira de Educação. Jan/ Fev/Mar/Abr 2005. N°28.

ZART, Laudemir L. *Desencanto na nova terra. Assentamento no município de Lucas do Rio Verde-MT, na década de 80*. Florianópolis: UFSC. Dissertação de Mestrado, 1998.

WEBGRAFIA

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. **Ensaio: aval. pol. públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n. 48, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362005000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/08/2006. doi:10.1590/S0104-40362005000300004.

CANINO, Leôncio; SILVA, Patrícia da; MACHADO, Aline; PEREIRA, Cícero. *A face oculta do racismo no Brasil: Uma análise psicossociológica*. Revista Psicologia Política. www.fafich.ufmg.br/~psicol/pdf1r1/Leôncio.pdf. Acessado em 28/09/2006.

MENEZES, Wáleria. *O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola*. Trabalho para discussão Nº147/2002. Agosto de 2002. [Anped.www.anped.org.br/27/gt07/to79.pdf](http://www.anped.org.br/27/gt07/to79.pdf). Acessado em 05/08/2006.

MULLER, Lúcia Rodrigues; OLIVEIRA, Iolanda; TEIXEIRA, Moema. *A cor no magistério*. <http://www.anped.org.br/24/t1462222892164>. Acessado em 01/09/2006.

PAIXÃO, Léia Pinheiro. *Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão*. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0835124pdf>. Acessado em 10/10/2006.

SILVA, Vera Lúcia Néri. *As interações sociais e a formação da identidade da criança negra*. Trabalho apresentado no GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos /07 Anped.www.anped.org.br/27/gt07/to79.pdf. Acessado em 05/08/2006.

SOUZA, Maria Elena V. *Concepções sobre a realidade no cotidiano escolar de alunos jovens e afrodescendentes*. Trabalho apresentado no GT: Grupos de Estudos Afro brasileiro e Educação/21. (27 a 30/11/2001). www.anped.org.br/26/trabalhos/mariaelenasouza. Acessado em 06/06/2006.

TOLEDO, José Luís. *Pelé: os mil corpos de um rei*. In NAU - Núcleo de Antropologia Urbana da USP. Disponível via [www](http://www.na-u.org.nomedoarquivo.html) na URL <http://www.na-u.org.nomedoarquivo.html>. Acessado em 28/09/2006.

