

MARIA APARECIDA DE SOUZA AIZA

**DESVELANDO A EXCLUSÃO:
O PONTO DE VISTA DOS EXCLUÍDOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CUIABÁ
2003**

MARIA APARECIDA DE SOUZA AIZA

**DESVELANDO A EXCLUSÃO:
O PONTO DE VISTA DOS EXCLUÍDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

*Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia
Rodrigues Müller*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CUIABÁ
2003
MARIA APARECIDA DE SOUZA AIZA**

**DESVELANDO A EXCLUSÃO:
O PONTO DE VISTA DOS EXCLUÍDOS**

BANCA EXAMINADORA

Cuiabá – MT, _____, _____ de _____.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que ajudaram nesta trajetória, em especial à professora e orientadora Dr^a Maria Lúcia Rodrigues Müller, por acolher-me e conduzir-me neste Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso.

Agradeço à professora Dr^a Iolanda de Oliveira, pelas relevantes contribuições que nortearam na construção deste trabalho. Agradeço ao professor Dr. Manuel Francisco Vasconcelos Motta, pela contribuição dada neste trabalho.

Agradeço aos jovens entrevistados, pela fundamental contribuição nesta pesquisa, pois sem os mesmos não seria possível realizá-la.

Agradeço à minha família: Ademir, meu esposo; e Thais, Laice e Agnaldo, meus filhos, por incentivarem minha carreira profissional. Agradeço a todos os meus amigos e, em especial, a Suely Dulce, Tereza Josefa e Dolores, pela generosa amizade demonstrada.

Agradeço a Deus, por estar viva e por ter desfrutado de todos esses momentos.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha mãe
Arminda, que me incentiva com seu
exemplo de luta e perseverança.*

RESUMO

Investigar a exclusão de alunos negros e/ou afro-brasileiros no ensino fundamental em escolas públicas de Cuiabá é resultado da minha preocupação profissional em compreender por que os alunos que abandonavam a escola na sua maioria eram negros e pobres. Procurando analisar e compreender esse processo de exclusão, sob a ótica dos pesquisados, a metodologia escolhida foi a história oral, através da técnica de história de vida, a qual permitiu-me reconstruir a trajetória escolar percorrida pelos sujeitos. As entrevistas realizadas desvelam que práticas raciais discriminatórias dos professores, funcionários e colegas tornam permanente esse processo, que, na maioria das vezes, é mascarado e cruel, não permitindo ao jovem negro percebê-las e lutar contra elas. Portanto, a cor dos entrevistados aparece como um dos crivos seletivos, quando jovens negros buscam uma equidade social via escolarização, o que acarreta uma maior incidência de alunos negros reprovados e evadidos.

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate the exclusion of black and/or Afro-Brazilian students from the fundamental cycle of studies in public schools in Cuiaba as an answer for my concerns as well as my desire to understand why these students who were leaving school were mostly black and poor. Analyzing and understanding this process of exclusion from the perspective of the actors of my research, the chosen methodology was the oral story, reported through the technique of life story telling, which allowed me to rebuild the path taken by these students when being at school. The interviews reveal that the racial practices taken by teachers, staff and colleagues transform this process into a permanent process, which is, most of the time, hidden and cruel, this way preventing the students from reacting and protecting themselves from the process itself. Therefore, the colour of the agents of this research appears as a reason for this selection, exactly when the young blacks look for social equity through the school opportunity, fact that ended up resulting into a higher incidence of failed and evaded students into this category.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

CAPÍTULO I

DESVELANDO A EXCLUSÃO.....	20
1.1 Lembranças sobre os Anos de Escola.....	26
1.2 As Relações Estabelecidas entre Alunos Negros e Professores, Colegas e Funcionários.....	29
1.2.1. Em Relação aos Professores.....	30
1.2.2. Em Relação aos Funcionários.....	33
1.2.3. Em Relação aos Colegas.....	34
1.3 Dificuldades dos Jovens Negros e/ou Afro-brasileiros em Relação a se Manterem na Escola.....	37
1.4 Despreparo da Instituição Escolar.....	38
1.5 Outras Questões.....	41
1.5.1. Como Percebe sua Rua.....	42
1.5.2. Percepção do Preconceito em Relação à Cor.....	44

CAPÍTULO II

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA FORMA DE REJEIÇÃO?.....	47
2.1 As Políticas de Educação do Estado de Mato Grosso dão Conta de Acabar com a Exclusão Racial?.....	47
2.2 Violência no Espaço Escolar.....	52
2.3 Punição: Castigo ou Discriminação? Ou as Duas Coisas?.....	58
2.4 O Sujeito e suas Identidades Dentro de uma Perspectiva Pós- Moderna.....	63

CAPÍTULO III	
ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA NA ESCOLA.....	73
3.1 A Família.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
BIBLIOGRAFIA.....	92

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar e compreender a exclusão de alunos negros e/ou afro-brasileiros no ensino fundamental em escolas públicas de Cuiabá, capital de Mato Grosso. O interesse em investigar o processo de exclusão tem origem na preocupação manifestada no decorrer da minha carreira de professora do Ensino fundamental, na qual pude perceber que os alunos que abandonavam a escola, na sua maioria, eram negros e pobres.

No início da minha carreira profissional, fui indicada para ocupar o cargo de Diretora de uma Escola de Ensino Fundamental na cidade de Santo Antônio de Leverger, situada a 30 quilômetros de Cuiabá. A referida escola era considerada pelas famílias mais abastadas como uma instituição de ensino fraco. A maior parte das crianças que estudavam lá eram aquelas que, por motivos como repetência escolar, indisciplina etc., não conseguiram permanecer nas outras duas escolas existentes no município; então chegavam ali como a última alternativa. Eram alunos que, em sua maioria, extrapolavam a faixa etária das séries iniciais do nível fundamental.

Diante dessa realidade, desenvolvi, juntamente com a equipe de professores da escola e, na época, com a superintendência de ensino, um trabalho que visou a resgatar a credibilidade da escola, do professor e das crianças, cujo objetivo final era que estas tivessem um bom rendimento escolar. Como um dos resultados tivemos, ao final do ano letivo, os alunos lendo e escrevendo, e a escola pelas diversas atividades desenvolvidas junto à comunidade, conseguiu reverter sua imagem de “fraca”. Nos anos seguintes, a clientela escolar já era mais diversificada; passamos a ter como alunos filhos de professores e de comerciantes do lugar.

Mas, enquanto lá estive como diretora, procurei ter como ponto principal do trabalho pedagógico o sucesso escolar de alunos que apresentaram situação de fracasso escolar. Gostaria de destacar que, naquela época, o que me levou a realizar tal trabalho não fora o fato de esses alunos, em sua maioria, serem negros e pobres, até porque a questão do preconceito racial ainda não estava devidamente clara para mim, mas pela consciência de que o papel do professor é promover a aprendizagem; e foi o que fizemos.

Somente alguns anos mais tarde, quando morando em Cuiabá e trabalhando em sala de aula, percebi que a situação de alunos negros e pobres de Cuiabá se assemelhava à situação dos alunos com que eu havia deparado anteriormente, ou seja, em que o percurso escolar desses alunos era igualmente acidentado. Durante a permanência na escola, antes do afastamento final, eles eram reprovados várias vezes, ou então se matriculavam, ficavam dois ou três meses e desistiam de estudar novamente. Isso possivelmente ocorria por diversos fatores, entre os quais estão as relações conflituosas com os professores e funcionários, isto é, em razão do excessivo rigor com que a escola os julgava, cobrando-lhes certos padrões comportamentais e aprendizagens dos conteúdos das disciplinas, bem como em função das regras estabelecidas pela mesma.

Nesse processo conflituoso, esses alunos encontravam-se quase sempre com a auto-estima baixa, que evidenciei pela falta de entusiasmo e envolvimento com as atividades escolares e em relação aos padrões de comportamento e dos limites postos pela instituição escolar. Em face à postura da escola, sou favorável ao estabelecimento de limites. Minha crítica se faz em relação à maneira pela qual tais limites e padrões são postos para estes alunos, os quais, por não adquirirem estratégias de sobrevivência na escola, acabam interrompendo seu processo de formação escolar, tendo já em seus históricos várias reprovações e desistências.

Essa situação dá uma conotação, de imediato, de que, para a escola, as causas pertinentes aos problemas de repetência e evasão estão exclusivamente

ligadas aos alunos e/ ou à desestrutura familiar dos mesmos. A impressão que fica é que existe todo um movimento no cotidiano escolar, que torna permanente o processo de exclusão do aluno negro.

Diante disto, esta pesquisa se propõe a compreender esse processo de exclusão de negros e/ou afro-brasileiros na educação pública de Cuiabá.

Para alcançar tais objetivos, foram entrevistados 10 jovens evadidos da escola pública nos últimos três anos da década de 90, moradores da rua “C”. Optei por preservar suas identidades e, dessa forma, foram mantidas somente as iniciais dos nomes. Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa, por ordem crescente de idade, na época da pesquisa, são:

M. I., 12 anos, cursou até metade da IV série do Ensino Fundamental. Reside, ora com a mãe, ora com o pai. Identifica-se quanto à cor como moreno claro, seu pai, como moreno escuro e sua mãe, como morena clara. Declarou que foi expulso da escola porque só ficava brigando.

V. I., 16 anos, cursou até a V série do Ensino Fundamental. Mora com os pais Identifica-se como moreno escuro. Trabalha, fazendo “bicos”. Se estudasse, gostaria de ser médico. Diz que saiu da escola porque era muito rebelde. Identifica seu pai como negro e a mãe como morena.

R., 17 anos, estudou até a IV série do Ensino Fundamental. Parou de estudar com 11 anos de idade. Tentou fazer supletivo, mas desistiu. Sonha ser advogado, para ajudar as pessoas que cometeram crime a saírem da situação de cabeça erguida. Mora com os pais. Identifica-se como negro. Identifica o pai como negro e a mãe, morena.

M., 18 anos, mora com os pais. Cursou até a VI série do Ensino Fundamental. Muito séria, conversou o tempo todo com os olhos fixos no chão. Identificou seu pai como moreno escuro e a mãe como morena e identifica-se como morena, mas ressalta que não gosta da sua cor. Irmã de “*H*” e “*P*”.

V., 18 anos, estudou até a II série do Ensino Fundamental. Afirma ter sido expulso da escola. Trabalha, fazendo limpeza em terrenos. Mora com a mãe. Não vê o seu pai há muito tempo. Identifica-se como moreno. Identifica a mãe como negra e o pai, moreno.

M.O., 20 anos de idade, oriundo de Matupá. Chegou a Cuiabá com oito anos de idade. Identifica-se como moreno meio claro, meio amarelo. Mora com os pais, trabalha em um Lava Jato e sonha ser caminhoneiro. Estudou até a V série do Ensino Fundamental, apesar da insistência do pai para estudar. Deixou a escola porque tinha que trabalhar e só chegava atrasado nas aulas, além de chegar muito cansado do trabalho. Identifica o pai como moreno escuro e a mãe, morena.

T., 20 anos de idade, cursou até a VI série do Ensino Fundamental. Mora com os pais. Identifica-se como moreno. Gosta de música e afirma que toca em uma banda de pagode. Se estudar, gostaria de ser médico. Identifica a mãe como morena clara e o pai como moreno.

H., 20 anos de idade, cursou até a IV série do Ensino Fundamental se identifica como negro. Declara que saiu da escola por causa do vício do cigarro. Irmão de “**M**” e de “**I**”. Identifica o pai como negro e a mãe, como morena clara.

A., 20 anos de idade, cursou até a metade da VIII série do Ensino Fundamental. Identifica-se como negro, irmão de “**V**”, mora com a mãe, pai de um filho e gostaria de fazer um curso técnico na Escola Técnica Federal de Mato Grosso. Identifica a mãe como negra e o pai, como moreno.

I., 22 anos de idade, cursou até a V série do ensino fundamental, sorridente e falante, mãe de um filho. Identifica seu pai como moreno escuro e a mãe, como morena. Identifica-se como morena. Irmã de “**M**” e de “**H**”.

Nesta pesquisa, utilizei, como principal instrumento de coleta de dados, a história oral, através da técnica de história de vida, a qual permitiu-me reconstruir o caminho trilhado pelos depoentes, desde o seio familiar, o *locus* de convivência na sua comunidade até sua passagem pela escola. Ao optar por esta metodologia, tive a pretensão de conhecer, sob a ótica dos pesquisados, a versão dos fatos e seus entendimentos da realidade.

Lozano (1996), ao discutir os aspectos da metodologia da história oral, destaca que o interesse pela questão da oralidade pode ser notado pelo grande número de trabalhos de cunho acadêmico que foram elaborados recentemente relacionados com a antropologia, a história e a literatura. Para o autor, a tradição oral, antes, objeto do conhecimento do campo específico da antropologia, atualmente, constitui objeto de estudo de outras disciplinas, como é o caso da corrente historiográfica denominada história oral. A história oral, ao interessar-se pela oralidade, distingue e focaliza sua análise na interpretação subjetiva dos atores sociais.

Queiroz (1988) define história oral como um termo, cuja dimensão abrange um conjunto de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. A autora esclarece ainda que a história pode ser coletada através de entrevista ou de outra maneira; ela registra a vivência de uma pessoa ou de grupo de pessoas de uma mesma coletividade.

De acordo com Thompson (1992), a história oral proporciona dados semelhantes à autobiografia publicada, porém, com uma dimensão maior. Conforme o autor, a história oral possibilita um julgamento mais imparcial, no qual os depoentes podem ser escolhidos entre as pessoas mais humildes, desprivilegiadas e os derrotados. Isso propicia, segundo Thompson (op.cit., p.26), *“uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação do relato tido como verdadeiro. Ao fazê-lo, a história oral tem um compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo”*.

A recontagem da história pelo sujeito possibilita o diálogo entre o passado e o presente, propiciando a versão da realidade sob um outro ponto de vista e, nesta pesquisa, a importância da singularidade da experiência humana tornou-se o ponto principal da metodologia aplicada, possibilitando-me, a partir dos relatos ímpares desses jovens, procurar compreender alguns ângulos do processo de exclusão vivenciado por eles. Segundo Becker (1993), a história de vida pode dar sentido à noção de processo.

Entre as várias formas de coleta da história oral, optei pela técnica de história de vida, com o objetivo de dar maior liberdade para os depoentes narrarem a experiência pessoal. A história de vida, segundo Queiroz (1988), se conceitua como a narrativa linear de um sujeito sobre sua vida através do passado, procurando reconstruir suas experiências vividas e transmitir o conhecimento que adquiriu. Outro ponto importante da história de vida salientado por ela é quanto à forma de o pesquisador utilizar a referida técnica; embora ele dirija o diálogo, é o entrevistado quem decide o que vai narrar, devendo o pesquisador manter-se o quanto possível silencioso.

De acordo com os procedimentos traçados no projeto inicial, esperava selecionar os personagens da presente pesquisa em três escolas periféricas de Cuiabá. A partir de levantamentos nos relatórios de resultados finais, verificaria se o aluno era evadido e, através da fotografia das fichas de matrícula, os entrevistados seriam então selecionados quanto à cor.

Porém, ao chegar nas escolas, foram grandes as dificuldades em identificar, nos documentos, esses alunos. Primeiramente, nas fichas de matrícula não constavam as fotografias ou qualquer item que pudesse identificar a sua cor. Os diretores, por sua vez, não conseguiam lembrar das características dos alunos; assim, não podiam identificá-los fisicamente. Então recorri a uma outra escola situada no bairro onde trabalho; talvez o diretor pudesse me dar informações sobre a identidade étnica dos alunos evadidos daquela escola. Mas isto também não foi possível.

Mesmo assim, selecionei 20 alunos do ensino fundamental do período diurno que haviam estudado nos três últimos anos da década de 90. Anotei os respectivos endereços que constavam nas fichas e, apesar de não saber a cor dos jovens, fui procurá-los. No entanto, alguns dos selecionados haviam mudado de residência ou então não eram negros nem afro-brasileiros.

Buscando novas alternativas, recorri a um amigo pessoal que dirigia uma escola em um bairro próximo ao centro. Em nossas conversas, ele sempre comentava sobre as inúmeras evasões existentes no referido estabelecimento. Segundo o diretor, na sua maioria, eram negros e moradores daquela redondeza. Com a ajuda dele, conheci a rua “C” e os ex-alunos que se tornaram sujeitos desta pesquisa.

Ao conhecer a rua “C”, compreendi que ali se comprovava a minha suposição: o processo de exclusão escolar penaliza, provavelmente, mais crianças e jovens negros pobres. Naquela rua, praticamente todos os moradores eram negros, e mais, havia ali um número razoável de rapazes e moças negros ou afro-brasileiros na faixa etária de 12 a 22 anos, que haviam “abandonado” a escola ainda no Ensino fundamental. Decidi então fazer a seleção dos depoentes na rua “C” e não mais na escola.

A Rua “C” se localiza em um bairro que se originou de um “grilo”. Entende-se por “grilo”, em Mato Grosso, a ocupação ilegal de terras devolutas, por pessoas muito pobres que não possuem terreno para construir suas casas e não têm recursos para pagar aluguel.

Conforme depoimentos dos moradores que iniciaram o povoamento do bairro, nessas terras existiu um antigo leprosário, que foi extinto e, posteriormente, ocupado por trabalhadores rurais pobres, na sua maioria, negros, por volta de 1970.

“Aqui não tinha asfalto, não tinha rua, nós morávamos em cima do morro. Aqui tinha muito mato, não tinha luz. (...) Foi primeiro “grilo” de Cuiabá.” (Sr. G)

“Eu vim morar aqui porque não tinha dinheiro para comprar uma casa. Tinha que apelar para outra coisa para sair do aluguel. (...) aí eu arrumei um barraco aqui, e mudei para cá.” (Sr^a A)

Depois de vários anos, esse grilo foi anexado a um bairro vizinho, que tinha uma infra-estrutura melhor. Mesmo com essa mudança, a rua “C” não melhorou, continuava sem calçamento, sem drenagem de esgoto e com constante falta de água. As casas eram construídas em condições precárias, em terrenos desnivelados em relação à rua; durante a seca, o morador tinha convívio com intensa poeira e, durante o período chuvoso, a lama invadia as casas. *“A gente sofre demais, professora. Olha essa rua aqui! Poeirão. Ave Maria! Isso aqui traz doença demais, professora.” (H)*

Conforme relata “L”, uma jovem jornalista nascida ali, existem várias casas fechadas porque as pessoas não conseguem, ao menos, negociar seus imóveis. Para ela a questão, na rua, é estrutural, isto é, de localização do bairro; ele está em cima do morro. Segundo essa jornalista, à medida que os moradores melhoram a situação econômica, vendem seus terrenos, quando conseguem vender e vão para bairros melhores. As pessoas de condição econômica inferior é que permanecem ou vão morar ali.

“Aqui é uma área de morro, é marginalizada, é uma área feia. Se comparada a partes do outro bairro, há uma diferença muito grande. Parece favela mesmo. Há de certa forma uma marginalização econômica, existe na outra parte do bairro mais pessoas com melhores condições de vida, com melhor poder aquisitivo do que aqui. As pessoas têm o grau de escolaridade maior. Hoje, por exemplo, aqui, tem muitos moradores novos, porque, por exemplo, os moradores antigos têm poucos, estão vindo gente de outras favelas para cá.”(L)

Os jovens residentes na rua C, na sua maioria, eram desempregados, com passagem pela polícia por pequenas infrações. Apresentavam baixa escolaridade e, talvez por isso, tinham dificuldades para em arranjar emprego.

Ao entrevistar antigos moradores, tive a oportunidade de visitá-los em suas residências. Eram famílias quase sempre numerosas e simples, oriundas da zona rural. Na sua maioria, os homens eram trabalhadores braçais: servente de pedreiro, pedreiro, lavadores de carros, vigias noturnos etc., e as mulheres trabalham como empregadas domésticas ou faxineiras.

Realizei as entrevistas na residência de uma senhora muito respeitada por todos no bairro. Penso que era pelo fato de ser uma das primeiras ocupantes do lugar e, possivelmente viu quase todos nascerem e crescerem. Ficou estabelecido, pelos sujeitos e por mim, que a residência da senhora “M L” seria o local onde se realizariam as entrevistas.

Para minha orientação durante as narrativas e até mesmo para que eu pudesse perguntar sobre questões que exigissem aprofundamento, defini alguns tópicos para o roteiro de entrevista:

1. Lembranças sobre seus anos de escola;
2. Relação com professores, colegas e funcionários;
3. Dificuldades em relação a se manter na escola;
4. Como percebe sua rua;
5. Percepções de preconceito em relação à cor. (sofridos por ele ou por outras pessoas)

A partir da história de vida de cada entrevistado, tive a possibilidade de captar aspectos que envolviam as relações escolares, obtendo,

dessa forma, relatos densos e ricos. Assim, levantei questões, considerando aspectos importantes observados nos relatos dos entrevistados.

- a) Não haveria nas relações conflituosas entre jovens negros e professores e/ou funcionários uma forma velada de exclusão? Um processo de negação e rechaço do diferente?
- b) As políticas que objetivam a inclusão de alunos na educação básica da rede pública conseguem, também, trabalhar pela inclusão de alunos negros e pobres?
- c) A violência na escola não seria uma ação de causa e efeito?
- d) De que forma a escola interfere na formação da identidade desses jovens, na medida em que a instituição escolar apresenta também atitudes racistas?
- e) Os jovens tinham ou não estratégias para sobreviverem no ambiente escolar, cujos padrões de comportamento estão pautados em modelos diferentes dos seus?
- f) Quais eram as formas de negociar com o preconceito?

Com base nos objetivos do estudo, a presente pesquisa foi desenvolvida e seus resultados encontram-se organizados por meio de cinco capítulos. Deste modo, no Capítulo I, procuro perceber de que maneira o preconceito racial determina o processo de exclusão no cotidiano escolar, reforçando uma situação de inferioridade nas relações dos jovens negros ou afro-brasileiros na escola. E, por outro lado, como a escola se posiciona diante da responsabilidade frente a esses excluídos.

No capítulo II, procuro, inicialmente, analisar se as políticas de educação no Estado de Mato Grosso possibilitam a inclusão e permanência de alunos negros e pobres na escola. Neste sentido, discuto a violência no espaço escolar, numa perspectiva de perceber quem pratica a violência, contra quem e

por quê? Busco também discutir neste capítulo a questão da identidade do negro, objetivando perceber de que forma a escola interfere na formação da identidade desses jovens, na medida em que a instituição escolar apresenta também atitudes racistas.

O capítulo III trata da importância do processo de socialização da criança, na família e na escola, enquanto possibilidades de aprendizagem de elementos indispensáveis, para viver de forma harmônica na sociedade em que está inserida.

E, finalmente, nas Considerações Finais, busco realizar reflexões acerca dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I

DESVELANDO A EXCLUSÃO

Ao trabalhar com a história de vida, o pesquisador deve estar preparado para lidar com os diferentes pontos de vistas, compreensão de mundo etc. Nesse sentido, é necessário que ele tenha a disposição de ouvir, tenha o interesse e o respeito pelos pontos de vista daqueles que se dispõem a partilhar suas experiências.

Dentro dessa compreensão metodológica, situa-se a pesquisadora, pedagoga e professora, comprometida num cotidiano de vários e vários anos, acreditando que a escola é um dos meios que possibilita socializar, educar e formar verdadeiros cidadãos. Dentro desta crença, a minha formação e prática pedagógica também estava voltada para ensinar aos alunos serem homens de bem, isto é, formá-los para que possam desempenhar o papel de sujeito social ativo, o qual a sociedade cobra de todos nós.

Por isso, foi angustiante ouvir que os depoentes não têm o ensino escolar como meta em suas vidas, mas, ao mesmo tempo, fez-me refletir, que ao descartarem a escola, os jovens negros estão recusando o modelo de instituição escolar discriminadora com padrões elitistas, que não atendem as suas necessidades; então, não lhes interessa nela permanecer.

Nesse sentido, os entrevistados, nesta pesquisa, apresentam a seguinte classificação de faixa etária relacionada ao tempo escolar:

Tabela I - Classificação dos jovens negros pesquisados por idade e média de tempo escolar:

Idade	Número de Entrevistados	Média de tempo escolar
12 anos	01	4 anos
16 anos	01	5 anos
17 anos	01	4 anos
18 anos	02	4 anos
20 anos	04	5,5 anos
22 anos	01	5 anos

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

A tabela acima mostra que os sujeitos entrevistados apresentam uma defasagem da idade em relação à média de escolaridade. A tabela também informa que, à medida que a idade dos sujeitos aumenta, diminui a média do tempo escolar. Rosemberg (1998) constata em seu estudo sobre “Raça e desigualdade educacional no Brasil” que, no campo da educação, os negros enfrentam maiores dificuldades em permanecer na escola. Frequentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que o observado entre os brancos.

Para a autora, as pesquisas sobre oportunidades educacionais, que contemplem o item cor, têm encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos, brancos, pretos e pardos, evidenciando desvantagens para estes últimos na permanência à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado.

Teixeira (1998) indica que as análises realizadas com os dados secundários dos Censos e das PNADs do IBGE têm apontado para diferenças raciais no acesso à escola em relação ao seu ingresso tardio e ao desempenho escolar. As desigualdades permanecem ainda que se controle essas populações

por níveis diferentes de renda, o que acaba por resultar em taxas de mobilidade social vertical menores para esse segmento.

Na autoclassificação por cor, os entrevistados se identificam e identificam seus pais da seguinte forma:

Tabela II - Autoclassificação por cor dos pais, segundo a opinião dos entrevistados

Nome	Autoclassificação por cor	Classificação do pai quanto à cor	Classificação da mãe quanto à cor
M. I	Moreno claro	Moreno escuro	Morena clara
V.I	Moreno escuro	Negro	Morena
R.	Negro	Negro	Morena
M.	Morena	Moreno escuro	Morena
V.	Moreno	Moreno	Negra
M.O	Moreno meio claro meio amarelo	Moreno escuro	Morena
T.	Moreno	Moreno	Morena Clara
H.	Negro	Negro	Morena clara
A.	Negro	Moreno	Negra
I.	Morena	Moreno escuro	Morena

Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Quero destacar que, nesta pesquisa, apesar de perceber os sujeitos como negros, utilizo o termo negro e/ou afro-brasileiros como um conceito mais amplo, que inclui os pretos e as variáveis pardos, mulatos e morenos, de maneira que o termo preterido não divergisse da autoclassificação dos entrevistados. Emprego essa terminologia mais genericamente devido a que os respondentes se auto-identificaram dentro das variações: negro, moreno, moreno escuro, moreno claro, moreno meio amarelo. Pinto (1996) em seu estudo sobre “A classificação da cor”, destaca:

“(...) a terminologia da cor usada pelas pessoas, especialmente as negras, para se auto classificarem e classificarem o outro é muito fluida. Ela muda com a faixa etária, o contexto espacial e temporal e, mesmo, social: o nível educacional, a renda, o nível de contato com o branco.” (p.22)

A tabela II mostra que seis dos dez sujeitos entrevistados, ao se autoclassificarem, procuram utilizar-se de termos que amenizam ou anulam a “negatividade” que a cor negra tem em nossa sociedade. Há um deslizar dos pesquisados pelos termos que “branqueiam” a cor da pele, como uma fuga do racismo, dos preconceitos arraigados, dados os significados sociais que eles têm em suas vidas e, conseqüentemente tiveram nas suas trajetórias escolares, como se pode perceber mais claramente nas falas dos depoentes:

“Morena, mas o povo fala que é negra. Uma vez que eu fui para o sítio do meu avô e lá você toma sol, os meus colegas da rua começaram a falar assim: “Ai como você está preta!”. Mas foi porque eu vim do sítio queimada de sol. Preta mesmo. Eu passei um mês e pouco lá. E só no sol. A minha cor acabou. Não era essa cor que você está vendo aqui. Era preta, “negrinha”.”(I)

Minha cor... pra mim, não sei não. Acho que é moreno meio claro, meio amarelo. Minha cor pra mim tá até boa, porque não é só eu que tenho ela, muitas pessoas. Assim... eu não tenho racismo com minha cor. E quem tem minha cor eu acho bonito, porque a cor negra é a mais bonita que tem, e que eu acho. Cor negrão e moreno... assim que eu acho.” (M. O.)

Morena, ah! Sei lá. É o jeito dos outros falarem. Eu não sou assim chegada com minha própria cor, e ainda minha irmã fala: Isso aí é racismo com sua cor. Aí eu falo não é racismo, é que eu não queria ser assim. Porque muitas vezes, antes, quando eu estudava, pra mim parecia que os professores gostavam mais daqueles branquinhos...” (M)

Os jovens entrevistados possuem a pele bem escura, sendo por mim classificados como negros. Ao serem perguntados como se identificavam quanto

à cor, estes jovens evitaram classificar-se como negros. Apesar de terem consciência de que é assim que a sociedade os identifica, procuram fugir desta classificação, tentando negar a cor aparente. Para alguns dos sujeitos pesquisados, falar sobre as suas lembranças da escola e ainda ter que se auto-identificar parece ser uma situação constrangedora e de sofrimento, uma vez que, ao reviverem o fracasso escolar experienciado, revive-se também alguns estereótipos recebidos:

“Eu reprovei aí duas vezes. Já era pra eu estar na quarta série. Disque eu não fazia nada, que sou bagunceiro.” (V)

“Apesar de que tem gente que chama eu de preto burro.” (A)

Dessa forma, é possível que, para os jovens negros participantes desta pesquisa, seja difícil a afirmação da sua identidade negra.

Iolanda Oliveira (1999), em seu estudo sobre “Desigualdades Raciais Construções da Infância e da Juventude”, afirma que negar a identidade negra é um fato mais freqüente em negros e mestiços pobres que entre os de extrato social médio. Para a autora, a ascensão social dos negros, coadunada com a liberdade de expressar-se, fortalece a sua identidade racial.

Em todo o mundo, o racismo está sempre assumindo formas diferenciadas a partir dos valores existentes em cada sociedade. Cientificamente, o racismo é conceituado como doutrina ideológica social, construída historicamente, não sendo, assim, uma mera manifestação momentânea e pessoal e, sim, uma questão de crença e valores. (DA MATTA, 1977)

Pereira (2001), ao discutir “Diversidade, Racismo e Educação”, faz uma radiografia do racismo no mundo e distingue o racismo institucionalizado do racismo difuso. Segundo o autor, o racismo institucionalizado, vivenciado em países como África do sul no regime do *apartheid* e nos Estados Unidos, fragmentou a sociedade a partir de etnias ou raças, a diferença étnica se

transformou em desigualdade natural, estabelecendo o lugar social, espacial e cultural de cada um dos diferentes. O autor esclarece que, no Brasil, o racismo é difuso e não declarado, podendo-se manifestar ou não. Quando se manifesta, pode ser de várias formas, mas sempre obedecendo a um código moral que, através de disfarces, procura negar a existência do racismo.

Desse modo, Pereira (*op .cit.*) define racismo como um conjunto de idéias, atitudes e ações sociais, convergentes para as supostas diferenças biológicas dos indivíduos em interação social. Esse conjunto engloba desde predisposição psicológica para a ação social - atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro”, que podem ser verbalizadas ou não – e passa pela ação ou comportamento social real que limita dificultando o “outro” de ampliar seus espaços sociais, chegando até a confiná-lo a espaços físicos, com limites bem definidos.

Hasenbalg (1998), em uma revisão sobre situações contemporâneas de relações étnicas e raciais, afirma que o modelo de racismo brasileiro, por um lado, disfarça e esconde as desigualdades raciais, complicando a percepção do racismo e, por outro lado, ele inibe as expressões extremadas e violentas de racismo. O autor salienta, que no caso brasileiro, temos, de um lado, integração simbólica dos três componentes fundadores da nacionalidade brasileira, e de outro, a subordinação nos planos social e econômico, o que, segundo ele, aproxima o Brasil de um modelo de “racismo tradicional”, na qual predomina “a lógica da inferiorização”.

Como no Brasil o racismo se manifesta de forma fluídica, tem-se a idéia de que a sociedade brasileira vive numa democracia racial. É o que Da Matta (1977) chama de “racismo a brasileira”. No nosso imaginário, somos um povo fruto de três raças branco, índio e negro – convivendo harmoniosamente. Temos o preconceito de ter preconceito. Assim sendo, na nossa sociedade não é bem visto que se torne claras as evidências do “racismo”. Conseqüentemente, ninguém quer ser identificado com o atributo de “racista”.

No entanto, nessa “democracia racial”, existe uma hierarquia: índios e negros nos extratos mais inferiores. E o preconceito é de marca, isto é, dependendo do fenótipo da pessoa, ou seja, das suas características físicas, cor de pele, formato dos lábios e do nariz, tipo de cabelo etc., ela será mais ou menos discriminada.

Ademais, acrescenta Da Matta (*op. cit.*), a posição econômica, a afetividade pode branquear ou não a pessoa. Somos uma sociedade que há muitos anos persegue o ideal inatingível, mas ainda idealizado, do “branqueamento”.

Desde finais do século XIX, nossas elites defendem a solução do branqueamento como panacéia à nossa heterogeneidade étnica e cultural. Por isso, o modelo estético e “moral” aspirado por nossa sociedade é o branco europeu – o que faz com que todos aqueles, cujas características não se adequem a esse modelo, tenham dificuldades em se inserir socialmente. Dessa forma, não é preciso separar as pessoas etnicamente para assegurar a superioridade do branco.

1.1 Lembranças sobre os Anos de Escola

Durante a coleta de dados, outra pergunta feita foi sobre as lembranças da vida escolar. Partindo de cada história de vida, constatei que os entrevistados tinham lembranças que, na maioria, se caracterizavam como negativas e, por vezes, positivas. Dos dez depoentes, quatro deixaram evidente em suas entrevistas que as lembranças do cotidiano escolar eram positivas: *“Era bom, eu tinha amizade lá, eu nunca fui bagunceira... Eu tinha uma boa convivência com meus colegas e os professores eram bons.” (I)*

“E... nos primeiros anos de escola para mim foi bacana, foi legal, foi muito bom. Passei nos primeiros anos de escola. Meus professores foram todos bacanas comigo, porque eu também sou um aluno ... Mas eu sempre respeitava os professores.” (T)

“Bom, eu comecei a estudar com oito anos de idade. Foi um aprendizado até bom. Os professores ensinavam legal, não tem essa discriminação de cor.”(A)

Ao analisar a falas dos depoentes, saliento que, apesar de não conseguirem permanecer na escola, eles não deixam transparecer em suas falas nenhum sentimento de infelicidade em relação aos anos escolares. Não há dúvida de que os pesquisados parecem estabelecer com os professores uma relação cordial, onde os padrões e regras de comportamento são perfeitamente aceitos por esses alunos. Essa relação cordial é justificada, segundo os jovens, por serem eles comportados.

Entretanto, caracterizo como negativas as lembranças dos outros seis entrevistados:

“A professora brigava comigo, meus amigos ficavam xingando eu. Pois aí um dia, quebrei o telhado da escola e eu fui expulso. Chamaram a polícia para mim. Levaram eu preso e eu dormi na cadeia. Depois no outro dia, minha mãe foi lá e tirou eu.” (V)

“Nos primeiros tempos de escola foi ruim porque professora lá batia, e eu não gostava. Aí, eu bati nela e mandaram eu ir embora de lá.” (H)

“Os primeiros dias de escola foram difíceis. Porque eu entrei na escola nova, não conhecia ninguém, então ficava difícil relacionar com as pessoas. Aí muitas vezes alguém implicava comigo, eu já brigava. Aí chegava em casa eu já falava para minha mãe, que eu não queria estudar mais por causas dessas pessoas que ficavam xingando a gente.” (V. I)

Através de seus depoimentos, eles lembram dos anos escolares como uma experiência ruim. A maioria relatou sobre as brigas com as professoras, as suspensões recebidas, as agressões verbais e até mesmo físicas sofridas na escola.

Assim como na sociedade brasileira, o racismo ocorre de forma difusa, permeando as relações sociais. A escola, como um subsistema da sociedade, reproduz em seu espaço práticas raciais discriminatórias, ainda que veladamente. Como podemos perceber nas narrativas dos depoentes, citadas acima, a manifestação do racismo não é explícita, mas não podemos dizer que ele não ocorra.

Pinto (1996 *apud* Rosemberg, 1998:83), observa que a escola apresenta um cotidiano “hostil” ou silencioso aos problemas raciais que ocorrem no espaço escolar. Segundo a autora, essa situação de hostilidade tem sido revelada no currículo, no material didático das mais diferentes disciplinas e nas relações conflituosas entre alunos e professores.

Além dessas observações, a autora completa que a reação a esse ambiente “hostil”, que inferioriza a identidade racial de crianças e jovens negros, pode originar determinados comportamentos, como forma de resistirem à hostilidade sofrida, que vão desde a submissão até a manifestações de agressividade. Assim, pode ser provável que os entrevistados tenham reagido passivamente diante das hostilidades sofridas no cotidiano escolar e, por esse motivo, se relacionaram bem com professores e colegas, o que não é o caso dos depoentes, que têm lembranças negativas em relação à escola. Pode ser que a agressividade dos pesquisados seja uma reação ao possível tratamento hostil da escola.

Menezes e Sanchez (2000) consideram que o modo como o sistema escolar trata os alunos oriundos das classes populares cria novas formas de exclusão, expulsando da escola aqueles que conseguiram ter acesso a ela, dando-

lhes um tipo de educação que os faz sentirem-se desiguais e, muitas vezes, destinados ao fracasso escolar ou a um tipo de trabalho, fora da escola, rotineiro, cansativo.

“Neste duplo processo de exclusão escondem-se às formas de reprodução da sociedade, em que a inclusão do negro pode ser feita, de um lado, afirmando sua pertinência a uma cidadania brasileira, mas, simultaneamente, negando a sua identidade negra.” Menezes e Sanchez (2000:36)

Os depoimentos dos sujeitos se mostram reveladores de tais fatos; a escola apresenta-se pouco acolhedora em relação ao aluno negro. O cotidiano escolar dos pesquisados revela-se permeado de situações de agressividade, originando por parte dos alunos uma reação correspondente. Como resultado desse processo conflituoso, esses alunos negros quase sempre acabam sendo, de alguma maneira, excluídos da escola.

1.2 As Relações Estabelecidas entre Alunos Negros e Professores, Colegas e Funcionários

A análise deste item procura responder à seguinte questão: Não haveria nas relações conflituosas entre jovens negros e professores e/ou funcionários uma forma velada de exclusão? Um processo de negação e rechaço do diferente?

Examinando a relação estabelecida dos sujeitos com docentes, funcionários e colegas observo que estas apresentam uma variação quanto à sua forma de ser. Alguns apresentam essas relações como conflituosas e outros, como naturais. Dos dez entrevistados, seis sujeitos mantiveram uma relação conflituosa com a escola.

1.2.1. Em Relação aos Professores

“Com os professores não me dei bem não. Desde os primeiros dias nunca dei bem. Fazia a tarefa certa, eles falavam que estava errado. Ali, ninguém não gostava de mim nessa escola não. Matemática mesmo, eu sou bom de matemática. Chegava no final do ano reprovava. Eu reprovei aí duas vezes. Já era para eu estar na quarta série. Disque eu não fazia nada, que sou bagunceiro, nem deu nota para mim. Não deu boletim. Agora é para mim estudar lá na escola do 9º Batalhão da Engenharia Civil. Lá eu vou estudar, com fé em Deus! Porque aqui eu não tenho chance de nada.” (V)

“ Quando eu entrei na escola, até a 2ª série foi bom. Daí para frente as pessoas começaram a mexer comigo aí eu brigava na escola e a professora tira eu para fora de sala, eu ia suspenso. Aí voltava outro ano a mesma coisa. Brigava, ia embora. Tinha uma professora que tratava eu mal. Uma vez na 2ª série a professora veio puxar minha orelha, eu soquei a cadeira nela e fui expulso da escola.” (M. I)

“Ah! Por que eu não sabia nada a professora perdia a paciência, ensinava, ensinava no outro dia [a professora] mandava ler, não sabia, vinha de lá e gritava, unhava, deixava até as 06:00 h da noite na escola. Tinha que papai ir a noite ver, se não, não soltava eu. Eu achava que tinha que sair da escola, porque já que as pessoas não gostavam de mim, o que eu queria lá na escola ... A professora xingava eu de demônio, isso aí não era só quando ela tava bem com raiva, era quando ela falava para mim fazer prova, e eu não queria ela me xingava. Xingava de macho-fêmea. Que eu tava pior do que os guri bagunçando na escola. Eu não queria escrever o que ela mandava, uma vez ela perguntou se eu não gostava dela, eu falei que não. Porque a aula dela era ruim. Ele achou melhor eu pegar e vazar da escola, desistir, que eu não tinha mas jeito estava reprovada. Em três meses de escola ele falou que eu tava reprovada? Aí papai foi lá reclamar mas ele falou que tinha reprovado.” (M)

Nas falas aqui registradas, é possível perceber quanto era difícil a situação dos pesquisados no cotidiano escolar. O professor, cuja posição na escola é hierarquicamente superior à dos alunos, no uso do poder, submete-os a uma pressão emocional constante, exigindo que estes se comportem conforme padrões de conduta estabelecidos na escola, sem, às vezes, possibilitar-lhes a apreensão desses modelos. A não apreensão dos mesmos pelos entrevistados é motivo suficiente para que se estabeleçam os conflitos entre professores e alunos. Em conformidade com os relatos, esses conflitos culminavam em reprovações e expulsões dos alunos.

Embora pareça um conflito qualquer, pode ser a evidência da discriminação racial velada que em seu bojo, contém a estereotipação do jovem negro como bagunceiro, demônio etc.

Elias e Scotson (2000) em pesquisa realizada entre moradores de uma pequena comunidade operária da Inglaterra, analisou como um determinado grupo de moradores que se consideravam como de melhor *status*, o qual ele chamou de “estabelecidos”, utilizavam-se de diferenças existentes, para excluir e estigmatizar o outro grupo, que ele chamava de “*outsiders*”, que eram considerados pelos “estabelecidos” como de “menor valor humano”. A diferença entre os moradores dessa comunidade consistia apenas no tempo de residência, pois eram todos brancos, possuíam a mesma condição socioeconômica, o mesmo nível educacional. O autor assinala que não existe praticamente nenhuma sociedade que não tenha encontrado um meio de usar outro grupo social como “outsider”, como uma espécie de bode expiatório para suas próprias faltas.

Segundo esse autor, os processos de desigualdades que se estabelecem nas relações de poder entre grupos sociais, além de provocar processos de estigmatização, naturalizam as diferenças atribuídas pelos grupos de maior poder social aos grupos de menor poder social.

Conforme Elias (*op. cit.*) sob alguns aspectos, o padrão de estigmatização usado pelo grupo de poder em relação aos grupos considerados por eles como inferiores, é igual no mundo inteiro. A condição social de inferioridade nessa comunidade da Inglaterra, experimentada pelos “*outsiders*”, é também experimentada pelos negros em nossa sociedade, tanto no aspecto cultural, no moral no intelectual e social.

Com base em Elias (*op. cit.*), considero importante o reconhecimento de que nas relações de poder entre grupos sociais ou entre as pessoas, se estabelecem as diferenças e as desigualdades sociais, na medida em que considero a forma como se constituíram as relações desses jovens negros na e com a escola.

Os entrevistados demonstram em seus relatos terem vivido na escola o constrangimento dos estereótipos que maculam e arrasam a sua auto-imagem. Ao serem classificados como bagunceiros, têm sua imagem maculada e inferiorizada. Macular a sua imagem e não aceitá-lo no ambiente escolar parecem evidenciar mais uma forma velada de discriminar racialmente e excluir através de subterfúgios. Utilizar tal estratégia camufla a questão racial.

Dessa maneira, a pesquisa demonstra que, entre as barreiras que os jovens afro-brasileiros precisam transpor para permanecerem na escola, encontra-se a do preconceito racial. Os diversos estudos censitários revelam que as desigualdades, historicamente e socialmente construídas e transmitidas através de gerações, continuam colocando os negros em posição de desigualdade neste país.

1.2.2. Em Relação aos Funcionários

Poucos entrevistados declararam ter vivenciado relações de conflitos com os funcionários. Somente dois depoimentos fazem referência ao fato:

“Estudar no colégio que eu estudei não foi bom não, lá é bom para passar de ano, lá é bom porque não tem drogado, mas os funcionários lá não presta não.” (H)

“A diretora era uma pessoa que não gostava de mim, e as cozinheiras também não gostavam. Às vezes eu acho que era por causa da bagunça que eu fazia.” (M)

Os comentários dos respondentes foram rápidos, sem maiores informações. A crença no mito da democracia racial produz a inconsciência dos entrevistados, no que se refere à existência do preconceito racial no espaço escolar, dificultando-lhes reconhecer e se resguardar do racismo. Assim, fica evidente que, apesar de poucos depoimentos a respeito do assunto, a forma de rechaçar o diferente é a mesma. No caso de “M”, a diretora e a cozinheira não gostam dela. A pesquisada acredita que isso acontece porque ela faz bagunça. Mas também poderia ser porque, além de fazer bagunça, é negra.

Segundo Cavalleiro (2000), no espaço escolar existe uma forma não verbalizada, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, que se manifestam através de atitudes, gestos, tom de voz, formas de tratamento. É possível que a bagunça de “M” desagrade ao diretor e às cozinheiras da escola, a ponto de eles não gostarem da entrevistada, entretanto, sabemos que a manifestação do racismo no Brasil é difusa e, portanto, por trás desse sentimento, também possa estar a rejeição ao negro. O mascaramento do

racismo dificulta a pessoa de perceber que poderia estar sendo vítima do preconceito racial.

1.2.3. Em Relação aos Colegas

Com a análise deste item foi possível perceber que as situações conflituosas entre alunos negros e brancos, apesar de serem em menor número, acontecem na mesma proporção das que ocorrem com os outros segmentos da escola. Dos dez sujeitos desta pesquisa, quatro apresentaram em suas trajetórias escolares situações de conflito com os colegas da escola, conforme comprovam os depoimentos:

“Fui expulso da escola por causa de briga. Brigaram comigo. Eu não ia deixar o guri bater na minha cara né!” (V)

“...eu não gosto de ficar brigando, eu só brigo quando ficam mexendo assim... Não sei o que dá em mim que eu quero bater. Eles ficavam caçando briga. Onde eu ficava, eles ficavam empurrando.” (V. I)

“Na sala de aula eu nem gostava de sentar perto, eu sentava lá no fundo, mas eles iam lá caçar briga. Aí, eu tinha que bater e saía da aula. Eles faziam, mas, botavam a gente na diretoria. ... Mas também, na escola, os alunos não gostavam muito de mim, porque todo o ano eu estudava com os mesmos alunos, aí só brigava, brigava. Teve uma vez que eu fui parar na diretoria, porque eu bati no guri, e ele cortou bem aqui assim...” (M. I)

Os depoimentos refletem um cotidiano escolar marcado pelas brigas, para alguns alunos negros e/ou afro-brasileiros. Numa aparente inocência de interpretação dos relatos, diríamos que as brigas aqui destacadas não apresentam indícios do preconceito racial, que seriam desentendimentos corriqueiros entre colegas. Mas se analisarmos melhor as narrativas podemos

perceber, por exemplo, na fala de “M.I”, a insistência dos colegas em provocá-lo até que perdesse a calma e sofresse as conseqüências por tal atitude, ou seja, ser punido com repreensão pela diretoria da instituição ou até mesmo ser expulso da escola, como no caso de “V”. Não existem falas que explicitem que as atitudes dos colegas fossem racistas, não obstante, é possível que as pressões exercidas sobre os colegas negros fossem mais constantes sendo mais difícil fugir delas e, nas atitudes provocativas dos mesmos, esteja o desejo de ridicularizá-los ou até mesmo de inferiorizá-los perante o resto do grupo, provocando neles uma reação mais violenta.

Figueira (1990), em pesquisa realizada com professores e alunos, com o propósito de demonstrar a existência do preconceito racial na escola, afirma que o professor admite que existe o racismo na escola e a sua manifestação nas mais diversas formas, nas brincadeiras, nos apelidos relacionados à cor etc. Para a autora, embora os professores não admitam ser racistas, o conteúdo de seus discursos várias vezes demonstram o contrário.

Segundo Figueira (*op. cit.*), no entanto, os professores se dizem incapazes de lidar com a questão racial, em virtude da falta de orientação pedagógica que dê ênfase à especificidade da questão racial brasileira. Sendo assim, a omissão ou a desconsideração do professor diante de possíveis manifestações de racismo, sofridas pelos entrevistados, pode contribuir com a manutenção e difusão do preconceito racial no espaço escolar.

Quanto às relações naturais entre os sujeitos da pesquisa e professores, funcionários e colegas, pude observar que, em relação aos professores, a pesquisa mostra que elas acontecem em menor número, dos dez pesquisados, quatro conseguiram relacionar-se naturalmente, sem conflitos, com os professores:

“Eu tinha uma boa convivência com meus e os professores. Tinha uns que a gente não gostava, que eram meio bravos... Mas eu gostava de todos os meus professores.” (I)

“Meus professores foram todos bacanas comigo, porque eu também sou aluno, que eu tô nessa série, mas sempre respeito professor.” (T)

Os jovens que apresentaram um relacionamento tranqüilo, em geral, eram os que se consideravam como alunos bem comportados e que respeitavam os professores, ou seja, os alunos que conseguiam enquadrar-se dentro das normas e dos padrões de comportamento estabelecidos pela escola, apesar de que enfrentaram outras dificuldades e não conseguiram permanecer na escola, ponto de que irei tratar mais adiante. Entretanto, considero que o bom relacionamento entre professor e aluno é importante para o começo do sucesso escolar. É essencial que o professor seja educado para trabalhar com a diversidade étnica e social presentes em sala de aula.

Em relação aos funcionários, no que diz respeito à normalidade das relações os respondentes não fizeram nenhum tipo de referência. Só houve manifestação quando esta se deu de maneira conflituosa.

Em relação aos colegas, dos dez depoentes, seis afirmaram relacionar-se harmoniosamente com os colegas na escola, dentre os quais, destaco os seguintes relatos:

“... mas a relação com os professores são normais, com todos os outros alunos sem problemas, legal com todo mundo, sem problemas com ninguém.” (A)

“Eu tinha bons colegas na escola. Sempre foram bons. Eu tinha uma boa convivência com eles.” (I)

“Meus colegas sempre foram legais para mim, e sempre tinha um bagunceiro que gostava de aprontar. Teve um bagunceiro que eu comecei

a ter amizade com ele, e ele começou a fazer coisa errada e esse negócio caiu em cima de mim, e eu que fui o errado.” (M. O)

Os depoimentos demonstram que alguns depoentes se relacionam harmoniosamente com seus colegas. Conforme constatações anteriores, isso pode ocorrer em virtude de atitudes submissas dos entrevistados nas suas relações interpessoais.

1.3 Dificuldades dos Jovens Negros e/ou Afro-brasileiros em Relação a se Manterem na Escola

As dificuldades enunciadas pelos entrevistados podem ser evidenciadas mais fortemente em duas situações: econômica e do despreparo da instituição. No que diz respeito à situação econômica, analisando as entrevistas, constatei que, dos dez depoimentos, três apontam a situação econômica como fator para desistirem da escola:

“Eu só desisti porque não tinha trabalho. Sem comprar material escolar e para ir para a escola, tem que ir tudo ajeitadinha, não dá para você ir bagunçada. Pode ser que dá para você aprender na verdade, mas tem que ir mais organizada.” (I)

“... é meio difícil estudar assim, manter-se na escola com dificuldade. A família pobre não tem muita estrutura para manter [os filhos] na escola, aí não tem como.” (A)

“O tempo que eu tava na escola era difícil. Não dava para estudar porque eu comecei a trabalhar e não dava assim nem para estudar direito. Quando eu chegava para ir para a escola, já era tarde demais a hora que chegava do serviço, daí foi assim que eu desisti.” (M. O)

Todos os três depoimentos acima remetem às condições precárias de negros e afro-brasileiros na economia. Segundo Rosemberg (1996 *apud* Rosemberg, 1998), a discriminação racial influencia fortemente nos diversos planos da vida humana, entre os quais, no mercado de trabalho. As oportunidades sociais oferecidas à população negra a colocam em situação de desvantagem perante os brancos. A autora, afirma que as dificuldades enfrentadas por pretos e pardos em decorrência do racismo têm início com o seu nascimento e segue ao longo de sua vida. (Rosemberg, op. cit., p. 79)

Podemos perceber, com maior proximidade, essas desigualdades raciais ao examinarmos os depoimentos desta pesquisa que retratam igualmente o fator econômico como dificuldade para a permanência de jovens negros na educação. A maioria dos jovens, pela falta de instrução, se concentra em atividades manuais que despendam de força física, e enfrentar a escola com o corpo exaurido pelo cansaço não é uma tarefa fácil.

Segundo Henriques (2001), no Brasil, a pobreza está concentrada mais fortemente nos negros e nos jovens. Conforme o autor, isso tem um efeito mais perverso, porque o jovem negro tem maior dificuldade de escapar da naturalização da pobreza negra. Ao nascer preto ou pardo, suas chances de igualdade de oportunidades diminuem. Dessa forma, sair dessa situação torna-se difícil para eles.

1.4 Despreparo da Instituição Escolar

Considerando que cinco pesquisados deixaram de estudar por dificuldades em se relacionar com a escola, denomino essa situação como despreparo da instituição escolar em lidar com as diferenças raciais e sociais.

É possível constatar nas entrevistas que os jovens negros se culpam pelo próprio fracasso escolar. Nos relatos dos depoentes, “a ordem”, “a disciplina” e a “segurança” aparecem como elementos que foram utilizados pela escola, para coibir comportamentos considerados por ela como inadequados e que contribuíram fortemente para a exclusão escolar desse aluno.

A escola, enquanto instituição social, é quase o único espaço fora da família, a que jovens negros pobres têm acesso. Em vez de ser um espaço de socialização que contribui com a integração do aluno e a sua formação, ela faz o contrário, exclui o aluno.

Segundo Bourdieu e Passeron (1982), o espaço escolar propicia a reprodução das desigualdades sociais, difundindo e legitimando valores de uma classe, que detém, em uma dada sociedade, a hegemonia política e cultural sobre uma outra, considerada subalterna.

É possível que os jovens negros pobres, de acordo com a sua vida social, encontrem, na escola, algumas dificuldades em partilhar comumente de valores econômicos, culturais, sociais que se diferenciam dos seus, mas que são reconhecidos e legitimados nesse espaço.

Boudieu (*op. cit.*), analisando a escola sob o ponto de vista dos valores e de como eles são inculcados nos indivíduos, afirma que a escola não é um lugar de transmissão de uma tradição cultural neutra que tem validade para o conjunto da sociedade, mas o lugar de transmissão de uma determinada cultura, a cultura reconhecida como legítima em determinada sociedade, reconhecimento que se faz por um “arbitrário cultural” fundado em relações de poder. Essa cultura, que pertence a uma determinada classe social, deve ser socializada através de processo de inculcar que terão mais ou menos êxito dependendo da eficácia da comunicação pedagógica, trabalho do professor e de toda equipe pedagógica da escola, e das “disposições” que os alunos trazem para reconhecer e adquirir essa cultura, compreendidas na noção de *habitus*.

De acordo com Bourdieu (*op. cit.*, p.61), o *habitus* é um sistema de “disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”. Portanto, o *habitus* é uma estrutura mental que é inculcada em todas as mentes de maneira individual e coletiva e torna possível a constituição de uma unanimidade sobre o mundo social.

Dessa maneira, ao entrar na escola, o aluno negro e pobre é portador de um *habitus*, fruto da socialização familiar e cuja inculcação de valores se deu de forma semelhante entre os indivíduos. A ação educativa da escola sobre o aluno, de certo modo, pode significar a sua “desconstrução” para a “reconstrução”. É possível que para os jovens pesquisados tenha sido conflitante a contraposição de um *habitus*, já adquirido em família, para a incorporação de outro, como também os valores que a escola coloca como desejáveis de serem internalizados não sejam os desejáveis pelos alunos.

O despreparo da instituição para lidar com as contradições dos valores culturais, étnicos, econômicos, sociais dos seus alunos, leva a rejeição àqueles alunos que, de certa forma, não “aprendem nada”, conforme veremos nos relatos:

“Ah! Era tudo ruim. Ficavam só brigando com a gente. Não podia fazer nada que já punham a gente de castigo. Levava suspensão, ficava três meses de suspensão por causa de briga. Eu saí de lá por causa de briga. Os gurizada queria bater em mim lá. O dia que eu quebrei o telhado da escola, ele, o diretor, achou ruim. Mamãe foi lá conversar para pôr eu lá de novo, mas ele não queria mais eu lá. Disque eu sou muito bagunceiro. Desde essa vez que eu parei de estudar.” (V)

“Minha relação com meus professores não era muito boa. Eles procuravam ensinar, eu não internalizava, não tinha força de vontade, eles deixaram eu um pouco de lado. Porque eles queriam ensinar e eu não quis aprender. Aí com 12 anos parei na 5ª série. Passei aí a fumar, a beber aí duma vez eu nem estudei mais. Briguei com professor várias vezes,

matava aula para jogar bola, fazer o que não devia. Eu ficava meio revoltado, porque meus amigos liam e eu não conseguia ler. Esse foi o meu desgosto, eu tentava ler, e não conseguia formar palavras. Os professores ensinavam professores ensinavam... O que eu mais queria era aprender a ler, né. Aí eu via todos os meus colegas aprender a ler, todo mundo aprendia, só eu da sala que era assim... Aí eu desgostei de ir no colégio, isso que foi meu erro. Até hoje eu arrependo, até hoje com 17 anos ainda tenho meia dificuldade, ainda é meio difícil para aprender a ler.” (R)

1.5 Outras Questões

Somente um entrevistado não apresentou em sua entrevista um motivo concreto para deixar de estudar; considere, portanto, como desinteresse o motivo o qual dificultou a sua permanência na escola:

“... como já disse a escola para mim foi bacana, mas só que teve uns tempos aí que eu desisti. Eu nunca reprovei só que desisti.” (T)

Possivelmente, a resposta dada pelo sujeito indique sua desmotivação no processo ensino-aprendizagem. Apesar de elogiar a escola, ele abandona os estudos. Como o respondente pouco falou, não deixando outras pistas para análise, acredito que, possivelmente, ele não se viu envolvido suficientemente com o trabalho pedagógico do professor.

Outra questão apresentada por um jovem como motivo para parar de estudar foi o vício de fumar.

“O que me levou a sair da escola foi o vício do cigarro. O cigarro não deixava eu estudar, quando estava estudando tinha que sair pra fora. E aí foi indo que eu desisti.” (H)

Parar de estudar por causa do cigarro pode ser, num primeiro momento, uma demonstração do pouco valor que o depoente atribui à educação em sua vida. Mas, se analisarmos o fato mais profundamente, o cigarro também pode ser uma desculpa para encobrir outros motivos, como a forma como era tratado na sala de aula. Acredito que o entrevistado tenha sido repreendido ou proibido de fumar na escola, e este fato provavelmente facilitou a escolha por essa opção.

1.5.1. Como Percebe sua Rua

Após constatar empiricamente que as condições da Rua “C” são bastante precárias, apesar de estar localizada em um bairro da região central, sendo a maioria dos moradores dessa rua de famílias negras, é que analiso este item, procurando responder a questão: Que tipo de relação os jovens investigados estabelecem entre a condição sócio-econômica dos moradores da rua, a cor das pessoas que ali residem e as condições precárias de serviço da rua onde moram? Conforme as entrevistas, constato que somente um dos pesquisados estabelece relação da situação sócio-econômica dos moradores com a infra-estrutura da rua onde residem. Dois outros sujeitos se referem à rua como perigosa.

“Minha rua é uma rua pacata, de gente humilde, todo mundo... apesar de haver alguns [moradores] atritosos. Gosta de confusão, leva a mal.[as pessoas os atos] Consideram o lugar, apesar da rua esburacada sem nada. Prefeito, nem olha para esses bairros. Estrutura mais esses bairros da classe média. Os bairros periféricos fica todo mal acabado, como está aqui, rua cheia de buracos, casa toda no esgoto. Mas [o morador] vai levando a vida, pobre veio pra sofrer e lutar. Mas eu achava que devia ser igual pra todo mundo.” (A)

Em seu depoimento, “A” estabelece a relação estrutural da sua rua e do bairro onde reside, com a situação econômica dos moradores; ele, contudo, não faz alusão à cor dos moradores. Iolanda Oliveira (*op. cit*), objetivando em sua pesquisa comprovar se os seus entrevistados percebiam ou não as diferenças relativas à habitação, constata a recusa dos seus pesquisados pertencentes ao extrato social baixo em admitir sua origem africana e suas condições econômicas inferiores.

Nesta pesquisa o entrevistado demonstra ter clareza das condições precárias da sua rua e dos serviços essenciais do seu bairro. Compara a situação deficitária do lugar onde mora com a estrutura dos bairros de classe média; no entanto, considera essa situação como uma realidade na vida do pobre. Também não estabelece relação das condições precárias do lugar e das residências com a cor dos moradores.

Quanto a perceber a rua como perigosa, dos dez pesquisados, três a identificou como tal:

“Eu e meu irmão dormimos cedo. Porque passou das dez horas na rua as pessoas passam com revólver na mão na frente da sua casa, te xinga, dá tiro, te ameaça. Por isso que eu quero estudar e queria comprar uma casa para morar fora daqui.” (V)

“Tem uns dois anos que eu voltei para cá. A rua tem um pessoal... Um menino me assaltou, tomou o meu boné. Aí eu fiquei revoltado com eles. Eu trabalho compro as minhas coisas para vagabundo vir me assaltar, sabendo que eu sou da rua deles. Eu queria matar eles, mas meu pai falou deixa quieto. Mas acabou que eu tive atrito com eles e tive que mudar daqui. Eles até tentaram me matar esfaqueado. Passei o natal longe da minha família e eles passaram aqui tranquilos, né! Eles andam com revolver pra cima e pra baixo, os moradores não têm coragem de chamar a polícia pra eles.” (R)

“Eu não gosto de morar aqui, eu tinha vontade de morar no bairro próximo ao colégio que eu

gosto. Não gosto dessa rua, das pessoas. É um lugar muito perigoso, é muito tráfico, tudo isso né! Eu acho que tinha de mudar de lugar para ver se eu conseguia estudar, só que aconteceu ao contrário, eu mudei foi de escola aí não deu certo.” (M)

Diante dos relatos, é possível observar que os moradores da Rua “C” convivem com a violência. Essa realidade, que tem assolado a sociedade, atinge todas as camadas sociais, embora com índice e formato diferenciados. Ainda é a população pobre e negra a maior vítima da violência.

A violência aqui relatada é uma realidade que tem assolado a sociedade e tem atingido todas as camadas da sociedade; embora com índice e formato diferenciados, ainda é a população pobre, principalmente negra, a maior vítima. Através das entrevistas, é possível observar que os moradores da Rua “C” também convivem com essa realidade.

A realidade social e econômica da rua “C”, revelada através dos relatos, é extremamente precária, devido às condições de infra-estrutura da rua, esgoto a céu aberto, ruas sem calçamento, além de roubos, tráfico e violência, que também são situações que se fazem presentes. Estas observações feitas pelos depoentes denotam o quanto as desigualdades econômicas e raciais são manifestadas na vida que emerge nas cidades.

1.5.2. Percepção do Preconceito em Relação à Cor

Muitos de nós, professores, já ouvimos ou falamos “não existe racismo” ou “aqui não tem essa de racismo, todo mundo é igual”. Entretanto, o cotidiano das pessoas revela situações relacionadas aos negros e afro-brasileiros, nas quais suas necessidades, seu modo de ser, seus problemas, sua pele e seu cabelo são negados ou escondidos na sociedade. São situações que acontecem tão

naturalmente que torna difícil às vítimas do racismo se situar perante o fenômeno, favorecendo, assim, a manutenção dessa situação.

Ao perguntar aos pesquisados se já haviam presenciado ou sofrido alguma ação de preconceito racial, tinha o objetivo de saber se os sujeitos perceberam ou se situaram perante o fenômeno.

Dos dez entrevistados, três sofreram ação do preconceito racial, dois não sofreram e nunca presenciaram, dois presenciaram com outras pessoas e três só viram na televisão.

Dos três que sofreram discriminação racial, temos os seguintes depoimentos:

“Ah! Os colegas sempre xingam, “ô urubu! Ficam xingando a gente, eu não ligo se for ligar aí é que vamos discutir mesmo.”(V)

“Eu já, mas... assim muito pela brincadeira, né, de mau gosto. Mas não aquele preconceito muito forte, contundente, assim, que hoje em dia é caso de polícia chamar alguém de preto. Apesar de que tem gente chama eu de preto burro. Preto burro não é um monte de coisa? Eu não ligo prefiro levar na amizade, porque na ignorância não leva a nada. Mostra que a gente tem a mesma capacidade que os outros colegas, que a mente não tem cor.” (A)

“Ah! Uma vez que eu briguei com a vizinha aqui ela me xingou: “volta aqui sua negra” Aí, eu nem conversei com ela porque eu era muito amiga dela e ela me xingou, ficou me xingando... essas outras coisas, cabelo... essas coisas de cabelo. Mas foi por causa da cor. (...) Uma vez eu estava com um rapaz meio assim..., aí passou um homem meio assim..., aí eu falei pra ele [o rapaz] passar do outro lado, se não esse homem conhecido ia me ver e ia falar alguma coisa. Ela falou que não, ele nem vai te ver. Eu falei porque ele não vai me ver, não sou tão preta assim! Eu fiquei sei lá.... Dormi ainda pensando será que é por causa da cor? Porque ele era bem branco, branco, branco.” (M)

Assim, de acordo com os depoimentos acima, pode-se perceber que o racismo está presente no cotidiano escolar e na vida em geral dos entrevistados. Cavalleiro (2000), em seu estudo sobre o racismo, o preconceito e discriminação na educação infantil, buscou compreender como se tem desenvolvido o processo de socialização dessa geração de sujeitos sociais, no sentido de perceber que mundo lhes está sendo posto para ser interiorizado.

Os resultados da pesquisa revelam que o ambiente escolar tem propiciado inúmeras possibilidades para internalização de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias contra os negros. Para a autora, a existência de preconceitos e de discriminação étnicos dentro da escola proporciona à criança negra a dúvida de ser aceita pelos professores. Segundo ela, seu trabalho mostra que crianças da pré-escola percebem as diferenças étnicas como também o tratamento diferenciado, determinado a elas pelos adultos. De acordo com Cavalleiro (*op. cit.*), o preconceito e a discriminação são problemas que atingem mais intensamente a criança negra, uma vez que estes se manifestam, no seu cotidiano, através dos maus tratos, agressões e injustiças, marcando a sua infância e prejudicando todo o seu crescimento cognitivo e social.

Constatei nos relatos dos entrevistados que eles não percebem que muitas situações constrangedoras, narradas, vivenciadas na escola, podem estar relacionadas com a cor que possuem. Nas falas, eles não dizem ter sofrido discriminação racial na escola, entretanto, nas entrevistas, demonstram a forma como eram tratados, com agressividade e intolerância, pelos professores e diretores. E também, que a maioria dos pesquisados se autotranscreveu com uma terminologia que mascara a sua cor. Isso nos faz pensar na maneira camuflada de como o racismo se manifesta no Brasil, dificultando ao negro a sua percepção e a oportunidade de agir contra ele.

CAPÍTULO II

VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA FORMA DE REJEIÇÃO?

2.1 As Políticas de Educação do Estado de Mato Grosso dão Conta de Acabar com a Exclusão Racial?

O ensino público é um elemento de grande importância para a educação e formação dos indivíduos das camadas populares, como também pode contribuir para a construção da equidade social. No entanto, os índices de reprovação e de evasão na escola pública do ensino fundamental continuam mantendo posições inaceitáveis. Patto (1999), através de dados estatísticos, indica a antiguidade do problema. Segundo ela essa situação tem-se mantido persistentemente.

De acordo com a autora, desde a década de trinta, as estatísticas já mostravam que, além dos altos índices de evasão e repetência, ocorria um estrangulamento na primeira série do curso primário. Na década de quarenta, do total de crianças que se matricularam em 1945, apenas 4% concluíram o antigo primário em 1948, sem reprovações. Metade dos 96% restantes não concluíram o primeiro ano. Trinta anos depois, as pesquisas não mostravam grandes melhorias.

Conforme Patto (*op. cit.*), nas estatísticas referentes ao período de 1954 a 1961, de cada 1000 crianças que iniciaram o primeiro ano do ensino primário, 395 passaram para o segundo sem reprovações e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade. Apesar de as pesquisas atuais indicarem (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Inep) que crianças e os jovens estão indo

mais à escola e por mais tempo (25% da população), os dados continuam demonstrando a precocidade da retenção e a evasão quase que sistemática de boa parte dos alunos, indicando, dessa forma, a alta seletividade da escola.

Na tentativa de melhorar o ensino público, os governos federais e estaduais têm traçado políticas educacionais, na pretensão de superar a exclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 trouxe avanços significativos ao garantir um ensino plural e múltiplo, reconhecendo especificidade e privilegiando as diferenças e realidades regionais, sociais, religiosas e étnicas do país.

Segundo Valente (2001), dados do IBGE (1992 e 1999) conduzem à conclusão de que, mesmo com avanços no processo de escolarização no Brasil, o quadro de desigualdades raciais não apresenta grandes mudanças. Entretanto, a autora coloca que dados apresentados pelo MEC mostram que a política de universalização do ensino fundamental, definida no Governo FHC, alcançou a marca de 97% de crianças de sete a 14 anos matriculadas na escola.

Como sustentação dessa política de caráter universal, existem Projetos, como o Alvorada, que integram programa como Bolsa Escola, que, além de complementar a renda familiar, dá sustentação pedagógica ao processo de escolaridade da criança, na faixa de seis a 15 anos; Projeto Classes de Aceleração, que tem por objetivo corrigir a trajetória escolar do aluno, oferecendo-lhes condições didático-pedagógicas que possibilitem o atendimento de suas necessidades de aprendizagem; Projeto Educação de Jovens e Adultos, voltado para os que extrapolaram a faixa etária dos níveis fundamentais e médio; Projeto Alfa, que se destina à alfabetização de adultos.

Norteando esses programas, encontra-se a filosofia, que contempla a diversidade cultural/étnica, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento que contém a proposta de um currículo mínimo para todo o país, resultado de

todo um movimento social, em que, a população e, particularmente, os movimentos negros reivindicavam uma escola que contemplasse a questão étnica.

Conforme Maranhão (2002), várias são as críticas feitas por especialistas e pesquisadores da área educacional aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Uma das críticas é à forma rápida como foi elaborado o documento. Não se buscou a parceria com os professores envolvidos com o ensino público para a discussão e elaboração da proposta curricular.

Maranhão (*op. cit.*), vem complementar esse enfoque, acrescentando que o documento, ao propor uma construção progressiva da identidade nacional (isto é, uma certa identidade social e coletiva) e pessoal, significa, mesmo que inconsciente ou inadvertidamente, não reconhecer, sequer em termos teóricos, no “outro”, sua condição de sujeito histórico, social e pessoal.

Assim, para a autora, parece que os especialistas responsáveis pela elaboração dos PCN convergem a seu modo para pré-concepções como a ausência de povo e visão negativa sobre ele, Como consequência desse diagnóstico, os idealizadores do projeto curricular nacional orientam para a construção progressiva da noção de identidade nacional e pessoal. Ela ainda ressalta que o documento, ao incumbir a escola de tal tarefa, não se teve em mente a existência de uma identidade nacional, fruto de uma construção do imaginário, produzida nas lutas e enfrentamentos simbólicos entre grupos sociais e culturais, na busca por hegemonia.

Nesta perspectiva, indago se as políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, que objetivam a inclusão de alunos na educação básica da rede pública, conseguem, também trabalhar pela inclusão de alunos negros pobres.

Segundo documentos publicados pela Secretaria de Estado de Educação, “Escola Pública – Democracia e Qualidade” (1998) e “A Nova

Educação de Mato Grosso” (2002), a política educacional do Estado de Mato Grosso tem como base três eixos fundamentais: Reorganização do Sistema Educacional, Fortalecimento da Escola, Valorização Profissional.

De acordo com esses documentos, além dos programas e projetos de ordem Federal já citados, o Estado apresenta o Projeto da Escola Ciclada, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, com o objetivo de acabar de vez com a evasão e repetência dos alunos das escolas públicas estaduais, cujo aspecto principal está em respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno.

Diante desse quadro, faço uso das palavras de Valente (2000) para indagar se categoricamente poderíamos afirmar que não estariam sendo dadas oportunidades educacionais para os negros? Não se pode negar a existência, tanto no âmbito federal como no estadual, de políticas educacionais que tenham como objetivo dar acesso e garantir a permanência do aluno na escola. Mas também não podemos afirmar que tais políticas atinjam em especial crianças e jovens negros e afro-brasileiros, uma vez que tais políticas não têm sido capazes de diminuir as desigualdades na educação entre brancos e negros

Faz-se necessário tratar os desiguais de forma desigual, para se promover a igualdade. Daí a necessidade de políticas particulares dirigidas ao grupo mais discriminado, para que essas defasagens sejam corrigidas. A omissão do Estado, no trato das desigualdades raciais, no ensino fundamental, contribui com o quadro aqui revelado de exclusão racial na escola. As políticas existentes, ao tratarem a evasão e repetência de forma homogênea, não atentando para as diferenças étnicas, como se todos os alunos fossem iguais, terminam por naturalizar o racismo que permeia toda a sociedade.

Dessa forma, parece-me que o Estado não estaria atuando no sentido de coibir práticas excludentes, embasadas em concepções racistas, cujo pressuposto é o de que os alunos negros pobres não conseguem aprender. Assim, mediante as expectativas que a sociedade tem para com seus indivíduos, faz com

que ela aja diferentemente com quem não está dentro dessa expectativa, e a confirmação de que a pessoa não está dentro da expectativa não precisa ser complexa, basta a visão ou um pequeno contato com o indivíduo “anormal” para que este seja estigmatizado.

Goffman (1982), que trabalha com os mais variados tipos de estigmatização, entre elas, a cor de pele, afirma que o que fica evidente é que exista quem se considere no direito de decidir sobre o estatuto do outro enquanto ser humano. Nas diversas situações de interação que Goffman analisa, demonstra como os discriminadores procuram fazer com que o indivíduo estigmatizado seja exposto o tempo todo. O objetivo é submetê-lo à prova, sobretudo visando a fazer com que seja desacreditado.

Para o autor, um dos aspectos considerados mais perversos do processo de estigmatização é o que se refere à sua legitimação por parte do próprio discriminado. Isso porque são variados os mecanismos de legitimação, ligados de maneira geral a sentimentos de ameaça, medo e à busca da sobrevivência. Aquele que é estigmatizado como incapaz não tem a possibilidade de se auto-afirmar como indivíduo possuidor de potencialidades e valores a serem desenvolvidos.

Se, por um lado, o Governo Estadual apresenta políticas que visam à inclusão de alunos indistintamente, por outro lado, na escola, encontramos educadores, formados em uma sociedade racista, que, possivelmente, sejam possuidores de idéias racistas e reprodutores dessas idéias.

Nesse sentido, o Estado, ao não possibilitar, com políticas específicas, a garantia de permanência dos alunos negros e afro-brasileiros nas Escolas Públicas, pode contribuir com a exclusão de alunos negros e impedir de usufruírem do direito à educação, que é garantida pela Constituição Federal e pela legislação que rege a educação de todos os brasileiros, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB.

2.2 Violência no Espaço Escolar

As manifestações de violência e indisciplina nas escolas são fatos estampados na mídia a todo o momento, tanto nacionalmente como internacionalmente.

Recente pesquisa realizada pela UNESCO (2002) em 21 escolas públicas e particulares de Cuiabá constata que a violência nas escolas é grande. Acontece entre alunos, entre professores e alunos, entre professores e funcionários e entre alunos e funcionários. Em Cuiabá, 47% dos alunos e 51% dos professores afirmam que a violência, seja ela física ou simbólica, acontece principalmente no entorno da escola. Mas 16% deles afirmam presenciar a violência dentro da escola.

Alba Zaluar (1992) discute os perigos da articulação imediata e simplista entre pobreza e violência, explicando a relação existente entre essa articulação e as deformações na política social brasileira, especialmente na escola. Explica que o vínculo entre a pobreza e a criminalidade tem orientado, desde muitas décadas, políticas assistenciais voltadas para o contingente das classes populares. A crença de que, sem um direcionamento “adequado”, os indivíduos, em situação de pobreza, estarão fadados ao inevitável destino da criminalidade, é algo disseminado na sociedade como um todo.

Originadas do senso comum, tais idéias atribuem ao “destino”, à “sina”, à “vida intra-uterina”, à “moral deficiente” da pessoa, à “vontade de enriquecer desmesurada”, ao “descaso do governo” e à “pobreza”, a explicação do aumento da criminalidade. Isto acabou por criar uma situação de cegueira, quanto às suas conseqüências políticas, ideológicas e conceituais, passando a considerar tais crenças como verdadeiras. Não se pode negar que essas crenças transformam o negro e o pobre em um modelo padrão, cujas características o colocam na posição de “indivíduos suspeitos”.

Nesse sentido, a autora conclui que, partindo do senso comum, das mudanças do significado da pobreza, desenvolveu-se a idéia de que pobreza gera crime e violência.

Sendo assim, é impossível querer uma escola sem casos de violência e indisciplina, quando vivemos em uma sociedade extraordinariamente violenta, quando o panorama mundial é de crescente pobreza e de exclusão social, quando as guerras e os conflitos étnicos ressurgem de forma assustadora, quando o dia-a-dia de jovens brasileiros é marcado pela instabilidade, pelo desemprego ou trabalho precário dos pais, enfim, quando, diariamente, cenas de violência são estampadas e banalizadas pela mídia.

Porém, se muitos dos problemas que estão na base de comportamentos de indisciplina e de violência se encontram fora da escola, a esta também cabe alguma responsabilidade na produção ou agravamento desses comportamentos, na medida em que não considera a diversidade social, étnica e cultural dos seus alunos, desvalorizando a sua cultura e os seus saberes, desvalorizando a sua origem étnica e assegurando uma oferta única de situações de ensino-aprendizagem. A escola pode significar, para muitos jovens, um cotidiano de violência, onde se acumulam os apelos à passividade, ao individualismo, à competitividade.

Apesar da gravidade do assunto, são poucos os estudos existentes a respeito do tema. Spósito (1998), em um vasto e apurado levantamento da produção discente nos cursos de Pós-Graduação em Educação do Brasil, abrangendo o período de 1980 a 1995, encontrou somente quatro estudos a respeito da violência que atinge as escolas.

Diante disso, percebo a necessidade de uma reflexão sobre a violência situada no espaço escolar que envolve jovens negros. Norbert Elias (1998), em seu estudo a respeito do processo civilizador, denomina de incivildades pequenas violências ou as pequenas agressões do cotidiano, que se

repetem sem parar, a falta de polidez, a transgressão dos códigos de boas maneiras ou da ordem estabelecida.

Segundo o autor, a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade. Para ele, é o processo civilizatório que canaliza e estabelece a contenção dos instintos. Portanto, partindo desse pressuposto, a escola, responsável pela socialização, deve contribuir para civilizar os alunos, de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos.

No entanto, ao recuperar as histórias dos jovens negros, excluídos do sistema público de ensino de Cuiabá, observei alguns aspectos da violência simbólica presente no dia-a-dia da escola. Cabe ressaltar que, conforme Bourdieu (1989), a violência simbólica é invisível, desconhecida como tal, que se exerce sobre um ator social com a sua cumplicidade. A escola não tem cumprido a sua função socializadora, ou seja, a violência tem se apresentado no seu cotidiano através das falas que ameaçam, nas agressões verbais e físicas, no preconceito e na discriminação racial. Também tive a impressão de que outro aspecto da violência é a exclusão escolar, gerada pelo fracasso do ensino-aprendizagem. A instituição, ao fechar as portas para o processo de civilização via escolarização, também pode dificultar a ascensão social por essa via. Portanto, o fracasso escolar pode ser considerado um ato de violência simbólica que não agride fisicamente, mas que, talvez, atinja de maneira mais cruel as crianças e os jovens ainda em processo de formação.

Charlot (2000:17), em seu estudo sobre a relação com o saber, analisando o fracasso escolar, afirma que “*o que existe são alunos em situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal*”. Assim, o autor traduz fracasso escolar como “*uma diferença: entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos*”. Segundo Durand (2001), a universalidade do acesso à escola coexiste paradoxalmente com o abandono, a reprovação e a exclusão, fazendo parte da vida de muitos jovens que freqüentam as escolas públicas.

Nessa situação, é que venho questionar: a violência na escola não seria uma ação de causa e efeito? De acordo com depoimentos dos jovens entrevistados, eles revelam uma certa insatisfação em relação à sua situação de insucesso escolar. Sobre essa questão, “R” se pronuncia:

“Acho que porque minha relação com meus professores não era uma relação muito boa. Eles procuram ensinar, eu não estudava, não tinha força de vontade. Eles deixaram eu um pouco de lado, porque eles queriam ensinar e eu não quis aprender. Aí, com 12 anos passei pra 5ª série. Aí fiquei na 5ª, aprendi a fumar, a beber. Aí, numa vez eu nem estudei mais, briguei com o professor várias vezes, matava aula para jogar bola, fazer coisa que não devia. Eu ficava meio revoltado assim, porque eu não conseguia ler, esse foi o meu desgosto, eu tentava ler, e não conseguia formar palavras, os professores ensinava eu, o que eu mais queria era aprender a ler, né! Aí eu via todos os meus colegas aprende ler, todo mundo aprendia ler, só eu da sala que era assim, não conseguia ler. Aí eu desgostei de ir no colégio, isso que foi meu erro. Até hoje eu arrependo. Até hoje com 17 anos ainda tenho meia dificuldade, ainda é meio difícil para aprender ler. Eu tento estudar, o ano passado eu tentei fazer supletivo, de 5ª para 6ª série. Os primeiros meses assim eu fui bem, aí, eu desisti. Eu comecei mais depois eu parei. A professora era muito boa, ela ensinava a gente, era muito boa essa professora. Foi de mim mesmo que saí do colégio, falei para professora:- Ah! Não dá mais certo! Saí.”

O entrevistado, em seu depoimento, deixa evidente que, mesmo tendo sido deixado de lado pela professora, por não conseguir aprender, culpa a si mesmo pelas dificuldades encontradas na aprendizagem. O jovem não faz nenhum tipo de questionamento em relação à atitude do professor em deixá-lo de lado e nem ao método de ensino aplicado.

Ainda que a situação observada entre os depoentes seja essa, declaram reconhecer a importância do estudo para conseguir um emprego com melhor remuneração. Alguns confessaram os sonhos que alimentaram em relação

aos estudos. No entanto, no convívio com a instituição escolar, eles enfrentaram outra realidade, a qual resultam na frustração desse sonho. Nesse sentido, “H” se manifesta:

“Ah! Eu só reprovava professora, eu saía mesmo lá para fora. [da sala de aula] E só ia reprovando. Às vezes reprovava de várias matérias e ficava desanimado. Estudava, ia para a escola direto, toda vez reprovava. Aí que eu desisti. Papai parou de comprar coisas pra mim. Aí, eu parei de uma vez. Agora que eu vou voltar estudar de novo, vou voltar ano que vem no colégio “E”. Estudar lá, terminar logo o estudo pra mim arrumar um serviço melhor, porque sem estudo não tem serviço bom. Tem bastante serviço que tá pedindo estudo. Sem estudo não trabalha. Não é verdade?”

Portanto, cabe-me questionar se a indisciplina dos entrevistados e mesmo suas atitudes violentas não seriam uma forma de reação extremada, do último patamar de comportamento frente a esse processo que oprime, discrimina e exclui? Nessa perspectiva, é necessário que se indague: quem pratica a violência, contra quem e por quê?

Segundo Spósito (1994), a não garantia pelo Estado do acesso à escola pública a todos desencadeia novas modalidades de exclusão social pelos mecanismos de seleção que o sistema educativo aplica. Esta seletividade se estabelece entre quem tem acesso à instituição escolar e os que são excluídos, estratificando e segmentando os cidadãos; ficam dentro os que sabem e os que têm cultura e, fora, os que não têm.

Além disso, este processo de exclusão faz com que a maioria da juventude não tenha participação, nem política, nem na produção econômica, social e cultural, por não ter acesso à educação básica, e, daí, o caminho do crime, muitas vezes, apresenta-se como um sucedâneo para a frustração social.

Sendo assim, parece-me que as agressões mais violentas, no interior da escola, que têm preocupado a comunidade escolar são conseqüências de uma

crise de socialização, em que a escola percebe o seu limite nesse processo. Esta, por não conseguir propiciar aos alunos experiências significativas, funciona como uma retradutora de valores sociais e termina por permitir que valores predominantemente violentos invadam o seu ambiente sem nenhum filtro educativo (Camacho, 2002).

Desse modo, os processos que marginalizam, como a indisciplina e a depreciação do equipamento escolar entre outras, por exemplo, acabam expulsando os jovens “infratores” do seu interior. Então o espaço que deveria ser ocupado pela ação educativa acaba sendo ocupado pela violência.

Atitudes de violência no espaço escolar, tanto pelo professor, diretor, como pelos alunos, pode ser percebida no relato de “V”:

“A professora brigava comigo, meus amigos ficavam xingando eu. Pois aí um dia quebrei o telhado da escola e eu fui expulso. Chamaram a polícia para mim. Levaram eu preso, dormi na cadeia. Depois outro dia, minha mãe foi lá tirou eu. Aí, voltei a estudar na Escola “J. B.”. Aí, o guri queria dar um tiro no mim, levei uma faca e fui preso de novo por causa de faca, só!... O dia que eu quebrei o telhado da escola, ele o diretor achou ruim, mamãe foi lá conversar para por eu lá de novo, mas ele não queria mais eu lá. Disque eu sou muito bagunceiro, desde essa vez que eu parei de estudar, já tem quatorze anos que eu parei, quatorze não, tem dezoito anos. Depois não estudei mais não, parei...Essa escola aí não presta para estudar. Já entraram aí com revólver na sala de aula e o diretor de lá não fala nada, as cozinheiras fica tudo quieto. Já chegaram até de roubar panela de merenda lá de noite. Toda hora lá{escola} é assim, de noite e de manhã. O diretor sai, não tá nem aí pra escola, só fica as cozinheiras e os faxineiros, só! Faz merenda e tem vez repete a merenda, os alunos não quer vai lá e entram com o revólver na cantina, despeja o negócio no chão, disque tá enjoado. ... Eles não tão nem aí. Agora virou advogado, o diretor, nem para mais aí. Vem de vez em quando. Deixa {a escola} na mão de King, um cara que faz a horta lá. Direto eu vou ajudar ele fazer a horta lá!”(V)”

O fato de “V” não poder mais estudar na escola parece ter deixado o depoente revoltado. Este vai atualmente à escola para intimidar os alunos, professores e funcionários. É como se estivesse, através das suas intimidações, a pedir maior atenção das pessoas. Atitudes e gestos violentos são uma linguagem que, como outra qualquer, precisa ser interpretada.

Recentemente, o jovem “V” foi notícia, na mídia local, por agredir um aluno da escola, porque os professores não o deixaram participar de um jogo de futebol na quadra. É possível que a depredação, violência e indisciplina, muitas vezes, podem constituir-se em respostas que os alunos dão à forma rígida e repressora dispensada aos alunos pelos professores, diretores, funcionários e coordenadores.

2.3 Punição: Castigo ou Discriminação? Ou as Duas Coisas?

Enquanto o domínio de um grupo sobre outro é usualmente uma questão cultural, o domínio de adultos sobre crianças é uma questão biológica e cultural: a fragilidade da criança e sua dependência dos adultos. Sobre esse primeiro âmbito, a da dependência, a família é a primeira instância socializadora, onde o indivíduo pode satisfazer sua necessidade de inserção no processo de formação do ser humano genérico e particular, por meio da aprendizagem da sua cultura, graças à mediação da língua materna.

Segundo Ariés (1981), no século XIV, a família não existia enquanto instituição de sentimento e valor: esse sentimento só veio aflorar nos séculos XV e XVII, juntamente com o sentimento da infância. Antes dessa época, *fiis*, *valets*, *garçon* eram palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Um *petit garçon* não era necessariamente uma criança, mas um empregado. Da mesma forma, o termo família referia-se à

fidelidade dos servos a um senhor, sem nenhuma conotação sentimental ou natural.

Com o reconhecimento da infância, as crianças passaram a serem reconhecidas enquanto sujeitos. Começaram a receber nomes próprios, a saber quantos anos têm, assim como os pais passaram a considerar importante saber quais e quantos são os seus filhos. É reconhecida a especificidade desse período da vida com adequações do espaço e mobiliário, como também das atividades que lhes seriam proibidas. Passa a haver um lugar entre os saberes, justificando uma medicina especializada, uma pedagogia que lhes sejam próprias.

Ariés destaca que é aos poucos que a criança vai adquirindo valor e características próprias, ganhando a atenção dos adultos. Nessa evolução da posição social da criança é que nasce a idéia da necessidade da sua formação moral.

Vale a pena destacar que sempre existiu um processo de aprendizagem para crianças e jovens. Segundo Enguita (1989), em geral, a aprendizagem e a socialização das crianças se processavam através da sua participação no cotidiano da vida adulta. A criança aprendia por meio da prática: isso se dava geralmente no seio de outras famílias. Este era o caminho normal da aprendizagem, a educação para o trabalho.

Já no século XIX, Ariés caracteriza-o como século da infância privilegiada, devido ao surgimento do modelo burguês de família nuclear, com os filhos representando a continuidade da família. Porém, o autor ressalta que se estabelecem diferenças significativas nas infâncias de diferentes classes sociais, uma vez que as crianças das classes populares ingressaram no mercado de trabalho mais cedo que os filhos das famílias burguesas. Nesse sentido, implica em reconhecer a existência de diferentes infâncias, constituídas em tempos e lugares distintos, nos quais se produzem e são produzidas diversas formas de socialização.

Por conseguinte, a escola enquanto instituição secundária responsável pela continuidade do processo de socialização da criança, nasce com a responsabilidade de adestrar, vigiar, instruir e inculcar virtudes. O papel de aluno é incorporado pela criança, que passa a desempenhar o seu trabalho, no qual Perrenoud (1995) afirma que é saber relacionar-se com as pessoas, suportar a espera, ser avaliado, satisfazer expectativas dos outros, viver em uma sociedade hierarquizada, funcionar em grupo e controlar os seus movimentos.

No entanto, de acordo com Perrenoud (*op. cit.*), a escola, enquanto instância socializadora e condutora de normas, não está insenta de lidar com alunos, sem que eles questionem a sua realidade, protegendo as suas necessidades e as suas vontades. Entretanto, como esse mesmo autor afirma, se a escola esquecer isso, estará desconhecendo os sujeitos que interferem na escola ao seu modo, jogando com as regras, escapando, negociando e que tudo isso é negado, pois a escola não parece considerar os alunos enquanto atores sociais.

Nesse sentido, a partir da diversidade que se apresenta no espaço escolar, conduzo a minha análise, percebendo que a escola em relação aos jovens negros não se tem mostrado enquanto instituição educacional e muito menos instrucional, na medida em que ao não conseguir atender às exigências sociais e culturais desses sujeitos, pune-os com agressões físicas ou castigos. E, assim, “M” se reporta ao fato:

“Ah! Porque eu não sabia de nada, {a professora} perdia a paciência. {ela} Ensinava, ensinava, noutro dia {a professora} mandava ler {eu} não sabia. {a professora} Vinha de lá gritava, unhava, deixava de castigo até 6:00 h {da noite} na escola. Tinha que ir papai à noite lá {escola}, senão não soltava eu...”

No caso de “M”, segundo seu depoimento, observamos que a professora utiliza um modelo pedagógico antiquado para ensinar a aluna. Abusa da sua autoridade, atuando até com certa violência. Conforme Pereira (2001), isso se dá principalmente em virtude do conceito de disciplina edificada pelos

professores em seu percurso profissional e o impacto desse conceito nos outros sujeitos da escola. Em se tratando de relações de poder, compreende-se que abranja ações referentes ao disciplinamento. Por isso, percebe-se uma certa rigidez disciplinar da escola nas ações que visaram a punir os alunos, em especial os que já eram “rotulados” pela instituição como vândalos, violentos, bagunceiros entre outros adjetivos negativos e que cometeram atos considerados por ela como infração.

De certa forma, a narrativa demonstra a situação de conflito que existia na relação ensino-aprendizagem, ou seja, entre professor e aluno. A escola parecer ter como função primordial o adestramento. Para este fato, “V” também contribui com seu depoimento:

“A professora brigava comigo, Meus amigos ficavam xingando eu. Pois aí, um dia, quebrei o telhado da escola e eu fui expulso. Chamaram a polícia para mim, levaram eu preso, dormi na cadeia. Depois outro dia, minha mãe foi lá tirou eu.”

Através da entrevista de “V”, pude observar que a escola em referência pune o entrevistado, rebaixando-o, degradando-o, colocando-o em evidência ao distinguí-lo como alguém que pode caracterizar a desordem. Analisando a situação do entrevistado e a rigidez das decisões tomadas pela instituição, nota-se que as punições foram para a pessoa e não para o ato. Possivelmente, a punição dada a ele está carregada de pré-juízos e pré-conceitos, que possibilitam à direção da escola julgá-lo e rotulá-lo, destruindo sua auto-estima, e gerando nele insegurança e valores negativos, que o levarão cada vez mais para caminhos difíceis.

Segundo Elias (2000), nessas sociedades são produzidos e reproduzidos indivíduos que conseguem se enquadrar, outros que se enquadram mal e outros que não conseguem enquadrar-se à ordem estabelecida e a seus papéis pré-estabelecidos, referindo-se aos jovens *outsiders* de Winston Parva, por ele estudados e que eram considerados pelos estabelecidos como “delinquentes”.

A “anormalidade” presente nesses jovens retrata um fenômeno natural das grandes sociedades urbanas.

Conforme Spósito (2001), há um reconhecimento tácito por parte das pesquisas que abordam esse tema de que a condição de transitoriedade, da dependência infantil para a plena autonomia adulta, é um dos elementos estruturantes da identidade do jovem. Contudo, como salienta a autora, é necessário reconhecer que, embora a juventude tenha sido historicamente relacionada a uma certa instabilidade, associada a determinados problemas sociais, o modo como se processa essa transição, sua duração e suas características, têm variado, ao longo dos anos, tanto nas relações sociais cotidianas, como na forma como os pesquisadores a abordam.

Para Spósito (*op. cit.*), a juventude é um segmento social preso a um determinado momento sócio-histórico e cultural.

Nesse sentido, a sociedade considera esse ciclo de vida pontuado por crises e conflitos. Psicologicamente, é considerada uma situação marginal na qual tem que ser feitos ajustamentos, que distinguem o comportamento de crianças e o de adultos, em uma determinada sociedade. Cronologicamente, este período se estende dos 12 aos 21 anos, podendo haver grandes variações individuais e culturais. E, assim, Norbert Elias (2000:140) explica que:

“A classificação de alguns jovens como “delinqüentes” tende a nos fazer esquecer que o “comportamento delinqüente” funde-se imperceptivelmente com o não delinqüente. Se observarmos a conduta das crianças e adolescentes, em seu contexto comunitário real, encontraremos muitas formas transicionais de comportamentos”.

Se observarmos a conduta dos depoentes, em especial a do jovem “V”, em seu cotidiano escolar, tenho a impressão de que a dificuldade que ele encontrou em se relacionar com as pessoas na escola pode também ser

comparada com a conduta “anormal” apresentada pelos jovens situados nessa fase de transição.

Dessa forma, Norbert também destaca a importância de considerar o diagnóstico sociológico, ao se estudar os delinquentes e fazer previsões a seu respeito. O sociólogo considera que é na estrutura da sociedade que os indivíduos encontram as condições para a sua formação. Portanto, quais as condições e oportunidades que o entrevistado teve em adquirir o controle de seus impulsos emocionais? A escola, que deveria possibilitar essa oportunidade, os expulsa como meio de punição, justamente por ele [o aluno] não conseguir identificar-se com as normas ali vigentes. Pareceu-me que os atos punitivos, aqui relatados pelos entrevistados e a eles atribuídos, não têm, como objetivo, sancionar o infrator pela infração cometida, mas controlar, qualificar e classificar o indivíduo.

2.4 O Sujeito e suas Identidades Dentro de uma Perspectiva Pós-Moderna

No cotidiano escolar dos jovens entrevistados, pode-se observar alguns aspectos da identidade assumida pelos depoentes. A partir de suas falas, pode-se notar que professores e diretores utilizam estereótipos, como “bagunceiro”, “violento”, para classificá-los de forma negativa, e que alguns desses jovens acabam incorporando tais estereótipos que podem ser vistos em suas atitudes. Por conseguinte, a escola pune os indivíduos, como instrumento de poder, se reduz apenas à particularidade de um determinado modelo de punição ou à metamorfose dos fundamentos da punição, não se percebendo como reprodutora dessas atitudes negativas.

Assim, pretendo discutir identidade, objetivando perceber de que forma a escola interfere na formação da identidade desses jovens negros e/ou afro-brasileiros, na medida em que a instituição escolar apresenta também atitudes racistas.

Woodward (2000), que discute a problemática da formação da identidade e da subjetividade, a partir da história sobre o conflito entre sérvios e croatas, afirma que a identidade é relacional. Depende, para existir, de outra identidade, de uma identidade que ela não é, que difere dela, que, entretanto, fornece as condições para que ela exista. A identidade é marcada pela diferença. A diferença é sustentada pela exclusão. Se você é sérvio, você não pode ser croata e vice-versa. Para a autora, a asserção da diferença entre os dois grupos envolve a negação de que não existem quaisquer similaridades entre eles.

Woodward (*op. cit.*) argumenta que, apesar do desenvolvimento global do capitalismo, este não é algo novo; recente é a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades. Entretanto, segundo a autora, pode produzir diferentes resultados em termos de identidade. Pode levar a uma resistência, que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais, ou levar ao surgimento de novas posições de identidades. Entretanto, a autora destaca a aceleração da migração global como responsável pela remodelação das sociedades e da política ao redor do mundo. A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. Assim, Woodward (*op. cit.*) conclui que essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também ser desestabilizadoras.

Stuart Hall (2001), ao discutir questões sobre identidade cultural na modernidade tardia, analisa se existe uma “crise de identidade”, se a globalização ocasiona o desaparecimento, substituição e/ou modificação da identidade. O autor afirma preocupar-se muito mais com a identidade nacional do que com a

identidade individual, tendo em vista como esse “sujeito fragmentado” é colocado em termos de suas identidades culturais.

Segundo Hall (*op. cit.*) uma nação é um sistema de representações culturais, que passam por diferentes práticas sociais, como a narrativa da nação, a ênfase em suas origens, a invenção da tradição, o mito fundacional e, muitas vezes, o mito da raça original e/ou pura. Portanto, para o autor, independente dos aspectos de raça, classe ou gênero, uma cultura nacional é uma unidade cultural, e a nação, neste sentido, deve ser visualizada enquanto um dispositivo discursivo que representa a diferença enquanto unidade e identidade.

Contudo, o autor afirma que a globalização tem deslocado essas identidades nacionais, provindo daí a globalização, que levou a uma pluralização cultural. Assim, os efeitos podem ser: a contestação da identidade estabelecida tradicionalmente; o alargamento do campo das identidades, muitas vezes com o recuo de algumas identidades, que se tornam mais defensivas, e a produção de novas identidades.

A globalização, assim, contesta e desloca as identidades fechadas e centradas em si mesmas, sobretudo a partir do que ele denomina de identidades em transição. Haveria, assim, a se identificar, as identidades de tradição, as identidades de tradução, desenvolvidas por aqueles que se dispersam da terra natal e têm a nítida consciência de que não há mais como regressar a ela; embora detendo fortes vínculos com a terra pátria, não têm qualquer ilusão de retorno ao passado. Negociam, assim, com as culturas em que são recebidos, constituindo as chamadas culturas híbridas.

Considero o estudo de Hall interessante, no momento que nos inspira pensar que, ao longo dos tempos, os brasileiros têm constituído sua nacionalidade por meio da mestiçagem e do hibridismo cultural, do índio e do negro escravizado, como também dos grupos de imigrantes. Ao pensar a identidade do negro, tem que pensar em pluralidade, dentro de uma visão de

identidade, que se constrói numa sociedade absolutamente contraditória e sem identidade definida.

Portanto, a questão da identidade do negro no Brasil tem a ver com: quem são eles, como eles são imaginados e reproduzidos na sociedade e de que forma isso pode atingir seu próprio imaginário.

Sobre identidade, Stuart Hall (2001:112) afirma que são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Dessa forma, a posição assumida pelo sujeito diante de uma situação é que caracterizará sua identidade.

Assim, para Iolanda Oliveira (1999), identidade, enquanto fenômeno sócio-histórico, deve ser pensada como algo que se alterna, que existe de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, levando-se em conta a importância política das posições assumidas. Portanto, identidade é como um conjunto fragmentado de papéis, que são construídos através de discursos, práticas e posições.

Sendo assim, ao ouvir o relato de “M”, tenho a impressão de que os fatos desagradáveis relacionados com a sua cor e vivenciados por ela na instituição escolar levam-na a resistir à afirmação de uma identidade, que, para seu imaginário, parece ser o motivo dos seus dissabores. Assim, ao ser interpelada quanto à sua cor, ela se identifica como morena, assumindo a forma de identificação da maioria dos brasileiros, ou seja, uma identidade que não a destaque como diferente.

“Morena. Ah! Sei lá! É do jeito que os outros falam. Eu não sou muito assim, chegada em minha própria cor, e ainda minha irmã fala: - Isso aí é racismo com sua cor. Aí eu falo não, não é racismo é que eu não queria ser assim, porque muitas vezes antes quando estudava, pra mim parecia que os professores gostavam mais daqueles branquinhos, é porque pra mim mesmo ela não era muito chegada com os outros amigos que eram parecido assim com a

minha cor. Gostava mais daqueles que eram brancos, sei lá do jeito que eles eram, pra mim eu pensava isso, será que a professora não gosta de mim? Será por causa da cor? Do meu jeito? Será que a professora gosta daquele, porque é bonito é branco é isso? Aí eu ficava, me sentia assim com vergonha, assim do jeito... da minha... ah! Sei lá! Não ligo pra cor eu gosto da minha cor,(riso) aí meu Deus! (riso)Ah! Sobre isso aí num tem racismo, bem que esses tempos aí eu tava falando, ah, eu queria ser isso, aquilo, mas não tem nada haver não! Eu gosto da minha cor, uma cor de chamar atenção, ah! Sei lá, Deus deixou assim.” (M)

É provável que “M” goste de sua cor, como afirma no final do depoimento, mas, diante da realidade experienciada por ela na escola, onde o preconceito se faz presente, nas atitudes dos professores ao tratá-la de modo diferenciado, ela passa a desejar ser da cor branca.

A esse respeito, Iolanda Oliveira (*op. cit.*), analisando os indicadores sociais, habitação e trabalho, afirma que a vida diariamente passa mensagens negativas a respeito da percepção do negro. A associação da cor preta a uma imagem de negatividade influencia as crianças e os jovens negros pobres e mestiços de ambos os estratos sociais, a resistirem a aceitar a sua origem negra.

Segundo a autora, esta seria a causa de as crianças pesquisadas recusarem em representar a cor preta nas atividades propostas pela pesquisa. Da mesma forma que os entrevistados de Oliveira, “M” também tem a percepção da cor negra como algo negativo, motivo pelo qual resiste em se identificar como negra, preferindo dizer que é morena. Com isso, a depoente passa a pensar identidade como algo que está fora dela, ou seja, a identificar-se com algo que difere daquilo que ela é e que, segundo o que ela declara, não é do gosto da professora, ponto que também é destacado por Iolanda Oliveira, diante da auto-identificação equivocada da cor de seus entrevistados. Assim, negar o que lhes é evidente é como que afastar o objeto de estigmatização.

Alguns entrevistados confirmam a assimilação da idéia de inferioridade do negro, estando convencidos de que a solução para o problema é tornar-se branco. “M”, ao ser interpelada sobre a sua identificação quanto à cor, relata que:

Ah! Eu queria que fosse todo mundo igual da mesma cor. Se fosse para ser claro, claro. Se fosse para ser escuro, escuro. Para nenhum xingar o outro, para todo mundo ser igual. Mas como um é diferente do outro... queria todo mundo igual ...Por isso que eu fico pensando que se eu fosse rica, eu ia fazer igual Michael Jackson, ficar da cor dele. Aí, minha irmã fala: - Não sei pra que isso! Deus deixou você assim, você tem que ficar assim. Eu falo não! Mas assim talvez todo mundo gostava de mim. Ela {a irmã disse} não é isso, depende da pessoa. Não sei, ah!... eu não nunca gostei de pessoa da minha cor, eu gosto de cor diferente da minha cor. Até mesmo nunca fiquei com ninguém da minha cor porque eu acho feio. Gosto de pessoa de outra cor, pra ficar diferente.” (M)

A rejeição de “M” quanto à cor provavelmente resulta do processo de socialização do primeiro período escolar, onde, na convivência com outras crianças, ela começa a interiorizar o ideal branco de beleza. Portanto, é o resultado desse processo que leva a jovem a não gostar de suas características físicas e desejar tanto ter dinheiro para se tornar o “outro”, ou seja, igual ao Michael Jackson.

Segundo Cavalleiro (2000:19):

“É importante para a constituição da identidade que o indivíduo reconheça seu próprio corpo, situado em um meio que o reconheça como ser”.

Considero necessário enfatizar que, nas falas dos jovens negros entrevistados, tem-se a impressão de que o diretor e professor atuam de maneira significativa para reforçar o desejo dos depoentes de ser branco, numa condenação silenciosa e mascarada.

Conforme Silva (2000:75), as afirmações sobre a diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades e como podemos constatar no relato seguinte:

“Com os professores não me dei bem não. Desde os primeiros dias nunca dei bem. Fazia tarefa certa, eles falavam que tava errada. Ali, ninguém não gostava de mim nessa escola não. Matemática mesmo, eu sou bom de matemática. Chegava no final do ano reprovava. Eu reprovei aí duas vezes. Já era pra eu ta na quarta série. Disque eu não fazia nada, que sou bagunceiro, nem deu nota para mim. Não deu boletim. Agora é para eu estudar lá no 9º Batalhão de Engenharia Civil desenvolve projeto para educação de menores infratores na escola lá. Lá eu vou estudar, com fé em Deus! Porque aí eu não tenho chance de nada... De mim estudar, mostrar que eu sou outra pessoa, que eu não sou o que eles falam {professores}, ficam acusando a gente. Eu sou inocente. Que nem eu, se tivesse estudado, hoje era pra mim tá no 2º grau, mas não tive oportunidade, expulsaram eu, por causa de nada. Queria estudar ainda. Mamãe até hoje luta pra achar escola para mim, mas só achou lá no 9º BEC. Eu vou estudar lá porque eu tenho vontade de estudar, quero ser alguém na minha vida. Porque os outros falam né, aquele ali é malandro, só anda com gurizada. Só fala mal da gente. Eu queria arrumar um serviço fixo pra eu mostrar que não sou essa pessoa, porque aqui na rua todo mundo fala. Ah! Dali é ladrão! Aquele dali fuma droga. Eu nunca fumei droga na minha vida, e nunca vou fumar.” (V).

O desinteresse da escola em relação ao entrevistado e a afirmação de que ele é malandro, poderiam ser interpretados como um sintoma de recusa ao “outro” do direito à igualdade de tratamento, como também o é a afirmação da diferença para a produção da identidade, seja ela positiva ou negativa.

Para Silva (*op. cit.*), a identidade e diferença são o resultado de atos de criação lingüística, significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. São elementos que têm sentido no interior de uma cadeia de

diferenciação lingüística, “ser isto” significa “não ser isso” e “não ser mais aquilo”. Portanto, não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos.

De acordo com o autor, a identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência. Assim, a visão positiva ou negativa que à identidade não dá a possibilidade dessa percepção. Quando se atribui qualificativos a determinados grupos, estabelece-se a diferença e se concebe a identidade. Acredito que o processo de introjeção de inferioridade dos jovens negros decorre de um processo de produção simbólica e discursiva, em que grupos sociais diferentes querem garantir o poder social.

Nessa perspectiva, é que destaco o depoimento de “R”, que vivencia uma situação de dor, na qual o seu patrão, através da prática discursiva, contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade negra.

“... A maioria dos brancos desculpa falar porque a senhora é branca, eles olham pra gente fazendo pouco da gente, porque a gente é negra, eles acham que todo negro é marginal, ladrão, a gente não pode estar perto deles, que tá olhando pra trás, e até difícil a gente ruma serviço porque é negro. Como esses tempos eu fui ao banco fazer serviço pro meu patrão, todo mundo ficou olhando pra mim dos pés a cabeça, aí entra um branco todo sujo e ninguém reparou ele, eu pensei assim: porque que esse aí ninguém reparou? E só eu que reparou? Não é porque eu uso brinco e boné. Porque as turma fala quem usa brinco e boné é marginal. Aparência se engana. Os verdadeiros ladrão da lei mesmo, esses aí ninguém vê. Eu também já levei nome assim de falar:- Negro! Negro para mim não vale nada! Mas ele{o patrão} tava falando de outra pessoa. Isso foi lá no meu serviço. O pessoal tava conversando. Eu sei que ele não falou para mim mas aquilo serviu assim né! Porque ele tava falando de uma cor que é minha. Foi um negro que trabalhava pra ele que não valia nada. Negro safado! Ele falou que nunca mais arrumava serviço para negro, para preto, porque eram safados. E isso daí é crime né! É que nem assim... Vamos supor, um negro vai e

maltratam ele, o branco, com certeza a pessoa, o branco, não vai gostar, né! A pessoa fala machucando uma pessoa que é negra.”(R)

Segundo Silva (*op. cit.*), a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Relacionando com a fala do entrevistado acima, parece-me que a forma como o patrão [branco] encontra para marcar a diferença entre o negro e o branco é classificando-o de negro safado, portanto, merecedor de punição. Assim, excluí-lo [o negro] do mercado de trabalho parece-lhe “justo”. A identificação social que o patrão branco faz do negro, naquele momento, como “safado” é que possibilita persistir em nossa sociedade o imaginário positivo sobre a “honestidade” do branco e a “desonestidade” do negro, o que, segundo Silva (2000:94),

“Em termos de produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição, sobretudo, da possibilidade de sua repetição, que vem a força de um ato lingüístico, desse tipo de processo de produção de identidade.”

Portanto, Silva afirma que, ao proferirmos uma expressão racista a alguém, passamos a fazer parte de um sistema lingüístico mais amplo, que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade negra.

Woodward (2000), ao discutir identidade e subjetividade, afirma que, às vezes, utilizamos esses termos invertidamente. Ela afirma que a subjetividade envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes, que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significados à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Portanto, adotar uma determinada postura e reconhecê-la como própria constituem a minha identidade.

“R” se chateia ao ouvir o seu patrão dizer que “negro não vale nada” e que “negro é safado”, mesmo sabendo que o patrão não estava referindo-

se a ele, pois o depoente nos relata que o patrão era muito bom com ele. O fato é que o depoente, ao assumir a identidade negra, se posiciona enquanto sujeito social. Quando ele diz “ele tava falando de uma cor que é minha”, “foi um negro que trabalhou para ele que não valia nada”, há toda uma identificação dele enquanto negro. É como se ele estivesse-lhe dizendo, o patrão estava também falando dele. “*Eu sou negro. Eu trabalho para ele.*”

Noto também no relato de “R”, quando ele fala que “*a pessoa fala machucando uma pessoa que é negra*” que é, uma fala que parece refletir todo o sentimento do preconceito do qual ele sabe ser o negro vítima. Também é perceptível o preconceito racial do patrão em relação ao negro, onde parece clara a visão que este tem do negro como o “desviante ou o que está fora” (Woodward, 2000:51). Mas a identificação do entrevistado fica apenas no campo da reflexão, porque, para uma questão de manutenção do emprego, ele assume uma identidade que representa o que se espera de um bom funcionário.

CAPÍTULO III

ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA NA ESCOLA

Um olhar sobre o cotidiano da escola através dos depoimentos permite a percepção da existência de valores e padrões comportamentais, que, muitas vezes, fogem do que é familiar aos alunos e diferente dos que os alunos conhecem, respeitam e vivenciam.

Tal fato nos leva a refletir sobre a importância fundamental do processo de socialização da criança tanto na família como na escola. A partir das relações estabelecidas com outros atores, a criança adquire conhecimento, de um mundo já constituído, possibilitando-lhe dessa forma a aprendizagem de elementos indispensáveis para viver harmoniosamente na sociedade em que está inserida.

Nesse sentido, Cavalleiro (2000) afirma que, através do processo de socialização, promovido inicialmente pela família e pela escola, a criança pode compreender o mundo, internalizando gradativamente as regras fixas pela sociedade.

Portanto, é na família que se inicia o processo de aprendizagem dessas regras. Na maioria das vezes, as regras valorizadas no seio familiar e no grupo dos amigos diferem das valorizadas e aceitas pela escola. Isso me leva a supor que muitas crianças pobres e negras, ao entrarem na escola, encontram normas e valores diferentes dos vivenciados por elas. É sob esses padrões que as relações se estabelecem de formas diferenciadas conforme observamos no relato:

“Os primeiros dias de escola foi difícil. Eu entrei na escola nova, não conhecia ninguém, então ficava difícil relacionar com as pessoas assim. Aí, muitas vezes alguém implicava comigo, eu já brigava, aí chegava em casa eu já falava para minha mãe que eu não queria mais estudar por causa disso, por causa daquilo. Isso que foi a dificuldade da escola, dessas pessoas que ficavam xingando a gente.”(V.I)

A dificuldade em se comportar de acordo com os valores ali presentes, mesmo se esforçando para tal, acarreta quase sempre reações discriminadoras por parte da instituição escolar, que, muitas vezes, lhes nega o direito de permanência, conforme Cavalleiro (*op. cit.*, p. 19):

“Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.”

Nesse contexto, posso perceber que o ambiente onde se está inserido pode ou não nos facilitar ou dificultar essa possibilidade de adquirir estratégias de sobrevivência em nossa sociedade, e sendo “negros” em uma terra de “brancos”, as histórias de vida desses jovens trazem em evidência esses movimentos de exclusão existentes na escola.

Entendo por estratégias de sobrevivência a possibilidade que o indivíduo tem de utilizar argumentos e tomadas de atitudes necessárias para se manter como parte atuante da sociedade ou de determinado grupo social.

Norbert Elias (2000), falando de semelhanças como esta, comenta que é a teia de relações sociais em que vive o indivíduo durante a fase mais impressionável, a infância e a juventude, que se imprime em sua personalidade

em formação, tendo sua contrapartida na relação entre suas instâncias controladoras, o superego e o ego e os impulsos da libido.

Assim sendo, o equilíbrio em grande variedade de níveis, resultante entre essas instâncias controladoras e as pulsões, determina como a pessoa se orienta nas relações com outras.

Para Elias (*op. cit.*, p. 219), os atuais estágios de desenvolvimento dos padrões e modelos de controle das emoções representam todo o movimento e contramovimento de mudanças das estruturas antigas das sociedades do Ocidente, o ponto de partida do movimento, por assim dizer, guerreiros viviam sua vida própria, bem como burgueses e camponeses tinham a sua. Mesmo havendo proximidade espacial, era profundo o abismo entre os estados: costumes, gestos, vestuários e divertimentos. Eram diferentes, a dependência mútua, e a integração entre as diferentes classes ainda eram pequenas em comparação com as fases seguintes.

Podemos perceber que os hábitos de autocontrole, as constituições conscientes e afetivas de pessoas “civilizadas” diferem claramente na totalidade daquelas dos chamados “primitivos”. O que muda no curso são as relações mútuas, as configurações de pessoas e a modelação que o indivíduo sofre através delas. Portanto, o que Elias nos mostra é que o homem individualmente e em grupo está indissociavelmente ligado a processos civilizadores, entendidos de formas mais sutis de entrelaçamento social.

Conforme Norbert Elias (*op. cit.*), na atualidade, o movimento de mudança pela supremacia ocorre em dimensões maiores, num sistema que envolve toda a terra habitada. Mesmo na contemporaneidade, não são apenas as metas e pressões “econômicas” e os motivos políticos, as principais forças motrizes das mudanças. Segundo o autor, as grandes mudanças nas estruturas sociais e o padrão dominante de conduta das classes superiores foram-se alterando em maior ou menor intensidade. Nesse entrelaçamento social, as

mudanças dos padrões de comportamento ocorrem em virtude do deslocamento do centro de gravidade social. Na atualidade, as mudanças que ocorrem, apesar de se diferenciarem das anteriores, possuem semelhanças nas suas estruturas.

Esse processo de transformação é que estrutura padrões de comportamento em nossa sociedade e, inculcados no sujeito desde seus primeiros anos de vida, funcionam como fio condutor de seu comportamento.

Os padrões de comportamento sofrem um controle social rigoroso como forma de inibir e limitar impulsos e dar um caráter civilizado às relações entre os indivíduos. Dessa forma, segundo o autor,

“Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle desse tipo é possível sem que as pessoas anteponham limitações umas às outras, e todas as limitações são convertidas na pessoa a quem são impostas, em medo de um ou outro tipo” (Elias, 1993, p. 270).

Portanto, numa reflexão sobre a história da evolução do universo humano, onde operaram as grandes mudanças das instituições e dos relacionamentos interpessoais, é que pretendo responder alguns questionamentos: Se esses jovens negros e/ou afro-brasileiros tinham ou não estratégias para sobreviver no ambiente escolar, cujos padrões de comportamento estão pautados em modelos diferentes dos seus? Quais eram as suas formas de negociar com o preconceito?

Através das narrativas, é possível notar que a escola espera dos alunos negros um autocontrole maior, ao esperar que eles, apesar das humilhações sofridas no ambiente escolar, comportem-se como os demais alunos, ou seja, se adequem às normas e às regras do “bom comportamento”. Assim, a relação de dependência que se espera que ele estabeleça com o professor, com o diretor e com os colegas exigem dele maior contenção, controle

mais rigoroso de suas paixões e conduta e determinando uma regulação mais estrita das emoções e, a partir de determinado estágio, um autocontrole ainda maior.

“Quando eu entrei no Jardim foi bom, até a segunda série, da segunda série para frente às pessoas começavam mexer comigo aí eu brigava na escola. Ai, a professora tirava eu para fora de sala, eu ia suspenso. Voltava outro ano mesma coisa, brigava ia embora, aí na terceira série eu fui bom um pouco, aí no meio do ano eu voltava a brigar de novo, aí eu parei na quarta série. Tinha uma professora que tratava eu mal, uma vez na segunda série a professora veio puxar minha orelha, eu soquei a cadeira nela e fui expulso da escola. Os funcionários até que não mexiam comigo não. Porque eu não gosto de ficar brigando, eu só brigo quando ficam mexendo assim. Não sei o que dá em mim que eu quero bater.” (M.I)

Provavelmente, as “brincadeiras” dos colegas deviam deixar “M.O” humilhado, porque, segundo ele, ele só briga nessas situações. Existem situações de perversidade como a do apelido jocoso, quando o jovem negro que não foi preparado emocionalmente para lidar com a situação busca alternativas, que considera mais propícias, para resolver o problema. Na presença de algo constrangedor, o melhor caminho para ele parece ser revidar no mesmo nível. É possível que essa reação venha, porque a escola não oferece alternativas para os jovens negros enfrentarem esses problemas, deixando assim a cargo deles buscar a solução. Isso nos leva a pensar que a escola coloca em jogo, não só a socialização da criança, como também o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social.

Elias (*op. cit.*) observa que a internalização gradual dos impulsos, das emoções, dos constrangimentos situa-se no cerne do processo de civilização, quer se trate dos costumes, da etiqueta da corte quer se trate da relação com o saber ou com o esporte.

Segundo o autor, os autocontroles interiores são adquiridos e, com eles, o aprendizado individual das estruturas sociais que oportunizam o processo de civilização, necessários para a sobrevivência em qualquer grupo social.

Assim sendo, é importante pensar que a dificuldade dos entrevistados em se manter na escola é pelo fato de que estes não têm as estratégias necessárias que possibilitem a sua permanência mediante negociações de atitudes comportamentais que garantam ali a sua permanência, uma vez que essas estratégias são procedimentos e atitudes que os indivíduos têm desenvolvido nas estruturas de pensamento e estas podem aproximar-se ou afastar-se do raciocínio ou da compreensão das pessoas.

Dessa forma, é possível que os alunos atuem em consonância com a maneira como foram moldados, conforme as influências de seus pais e das pessoas que os cercam. A educação das crianças, em sua maioria, acontece com afetuosidade e condescendência com as “peraltagens”, o que é comum nas famílias, principalmente nas famílias mato-grossenses. Portanto, a racionalidade e a modelação dos jovens pesquisados, que vivem as dificuldades sócio-econômicas e enfrentam a discriminação racial, são diferentes daqueles que cresceram em um ambiente seguro e abastado.

Assim, percebemos a escola como mais um espaço de controle social, que determina regras e padrões de comportamento. E o jovem negro, por não ter sido estruturado cognitivamente para se comportar de maneira diferenciada em diferentes situações, acaba por ser excluído do espaço escolar, ou, talvez, porque a escola não admita que esses jovens tenham sido educados por suas famílias. Na medida em que este [comportamento] não satisfaz a escola é duplamente rechaçado, num primeiro momento, por ser negro e pobre e não ter acesso a essas regras e padrões, uma vez que a escola pública é mais adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, possuindo na mente um aluno ideal, e, segundo, porque ninguém lhes possibilita o acesso a esses padrões.

Diante das repetidas trocas de escolas suspensões, brigas, desistências e até prisões, percebe-se que a escola vê a forma de comportamento desses jovens como um desafio às suas regras e reage, punindo-os das diversas formas já relatadas, até excluí-los do processo escolar, impedindo-os da possibilidade de promover maior mudança na estrutura da personalidade. Diante do exposto, parece-me que a escola, de uma certa maneira, contribui para que estes jovens caiam na delinqüência, ao negar-lhes um espaço de conhecimento social.

Observei também, por meio das entrevistas, que a escola, além de não reconhecer os argumentos da mãe e do aluno, atribui aos negros estereótipos de brutalidade e de incivilidade, que lhes têm sido imputados ao longo da história. Percebemos então uma dupla negação da instituição evidenciada, uma vez, pela fala do filho e outra, pelo relato que o mesmo faz da defesa de sua mãe.

“... esses tempos mamãe foi lá pedir para o Diretor deixar eu estudar. Mas ele falou não. Não pode arrumar vaga aqui para ele não, porque ele é muito violento. Mamãe falou, assim não! – Então quer dizer que se o guri fosse bater nele podia. E ele não ia fazer nada? Ele falou um monte de coisa, que eu era muito bagunceiro. Mamãe falou, tá bom... Até hoje eu tenho vontade de estudar, mas eles não dão chance pra gente, aí não matricula mais. Tão nem aí...” (V)

Em seu depoimento, o aluno menciona a ação da sua mãe, tentando argumentar em sua defesa, diante da atitude do diretor de não aceitá-lo mais na escola. O fato parece revelar práticas de exclusão, que podem prejudicar seriamente jovens negros. Tais práticas são escudadas por normas e valores reconhecidos como legítimos pela escola. A fala do diretor nos mostra claramente isso. A mãe, carente de argumentos diante dos valores repassados pela fala do diretor, parece se resignar frente à situação.

A situação de inferioridade, experienciada pelos entrevistados no decorrer do processo escolar, sob alguns aspectos, se torna mais intensa. Nas

falas, percebe-se que a estigmatização e a exclusão operadas na escola não só decorrem das diferenças comportamentais como também das diferenças quanto à cor da pele. Os depoimentos dos entrevistados demonstram como a questão racial perpassava seus comportamentos. Entretanto, os jovens esforçavam-se para encontrar mecanismos para lidar e negociar com esse preconceito. Nota-se isso no relato de “A”, quando indagado se já havia presenciado alguma manifestação de preconceito:

“Eu já, mas... assim muito pela brincadeira né de mau gosto, mas não aquela contundente”. Assim que hoje é caso de polícia, dá cadeia chamar alguém de preto. Apesar de muita gente chamar eu de preto burro, preto burro não, é um monte de coisa, mas eu não ligo prefiro levar para o lado da amizade, porque ignorância não leva a nada, mostrar que a gente tem a mesma capacidade que todos. Que a mente não tem cor, né!”

A estratégia encontrada por “A”, para negociar com o contexto racista, foi levar na brincadeira.

Pelo fato de terem lembranças da escola não muito agradáveis, pela discriminação sofrida, provavelmente alguns pesquisados têm como estratégias de defesa a negação da sua cor.

“... eu não sou muito chegada com minha própria cor, e ainda minha irmã fala, isso aí é racismo com sua própria cor. Aí eu falo: não é racismo. É que eu não queria ser assim. Porque muitas vezes antes quando, pra mim parecia que as professoras gostavam daqueles branquinhos. É porque pra mim mesmo ela [professora] não era muito chegada com os outros amigos que eram parecidos assim com a minha cor, gostava mais daqueles que eram branco, sei lá! Do jeito que eles eram para mim eu pensava assim isso, será que a professora não gosta de mim, será que é pro causa da cor? Do meu jeito? Será que ela gosta daquele porque ele é bonito, é branco, é isso aí! Aí eu ficava... sentia vergonha assim do meu jeito, da minha, ah! Sei lá, não ligo pra cor eu gosto da minha cor (ri). Ai meu Deus! (ri). Ah! Sobre

isso aí num tem racismo, bem que esses tempos aí eu tava falando, ah! Eu queria ser isso, aquilo, mas não tem nada haver não! Eu gosto da minha cor, uma cor que chama atenção, ah! Sei lá! Deus”, deixou assim!... Ah! Eu queria que fosse todo mundo igual da mesma cor, se fosse para ser claro, claro, escuro era para ser todo mundo escuro pra nenhum xingar o outro, pra ser todo mundo igual, mas como um é diferente do outro (ri). Queria todo mundo igual, se era japonês, japonês se bem que eu não queria ser japonês, todo bem esquisito, mas se era pra ser branco era pra ser branco de uma vez, porque o branco qualquer coisa combina com ele, já o moreno não combina, por isso eu fico pensando se eu fosse rica eu ia fazer igual ao Michael Jackson, ficar da cor dele, aí minha irmã fala: “Não sei porque isso! Deus deixou você assim, você tem que ficar assim!” Eu falo não! Mas assim talvez todo mundo gostava de mim.” (M)

“M” parece rechaçar sua cor em virtude de todo preconceito que sofreu. Talvez, por isso, ela gostaria de ser diferente do que é, como forma de se elevar da inferioridade que lhe é atribuída em função da cor da pele. Na falta de estratégia emocional para superar o forte estereótipo que as pessoas e ela mesma têm formado a respeito da cor negra, “M” sonha, como solução, com a existência de uma única cor de pele. Confirmando o estereótipo social, ela dá grande ênfase à cor branca.

Como vimos, o percurso escolar dos entrevistados foi marcado pela desigualdade. A maioria não se refere à escolarização como um processo comum na vida. Mesmo que tenha entrado na escola com idade certa, eles foram ficando para trás, pelo caminho da reprovação. A trajetória de cada um foi marcada pelas diferenças. Os jovens desenvolveram inúmeras estratégias para sobreviver no espaço escolar, para fazer parte desse espaço. Mas essas estratégias não foram devidamente elaboradas para que eles conseguissem “negociar” a sua permanência, ou seja, não é que esses jovens não possuíam estratégias, a escola é que se recusa a aceita-las. A realidade escolar corresponde, em certos aspectos,

aos regulamentos de um padrão de comportamento superior, por isso não compatível com os apresentados por eles.

3.1 A Família

À medida que os jovens relatavam seu cotidiano, o tema família foi surgindo. Para esses jovens, a família ainda significa a referência de maior importância em suas vidas, instituição em que eles mais confiam, na qual buscam apoio, quando se encontram em situações difíceis. Contudo, as imagens construídas pelas pessoas daquela comunidade a respeito dessas famílias parecem ser negativas. São consideradas como “desinteressadas” em relação à educação dos filhos. O fato de, sem escola e sem emprego, ficarem por ali pelas esquinas, às vezes criando algum problema, dava margem para tal pensamento.

Assim, o comportamento de alguns jovens passa a definir a imagem de seriedade ou não de suas famílias, mesmo quando os pais demonstravam buscar soluções para os problemas dos filhos junto à escola e à comunidade. Na fala dos jovens, o convívio familiar revela um ambiente que inclui diálogo, conflitos e afetos, indicando um relacionamento comum na relação entre pais e filhos, como nos narra o entrevistado:

“Tem uns dois anos atrás eu voltei para cá. A rua tem um pessoal... Um menino me assaltou, tomou meu boné. Aí, eu fiquei revoltado com eles. Eu trabalho compro minhas coisas pra vagabundos vir me assaltar, sabendo que sou da rua deles. Eu queria matar eles, mas, meu pai falou deixa quieto. Mas acabou que eu tive atrito com eles e tive que mudar daqui. Eles tentaram me matar esfaqueado. Passei o natal longe da minha família e eles passaram aqui tranquilos, né! Eles andam com revólver pra cima e pra baixo, os moradores não tem coragem de chamar a polícia para ele.” (R)

Tenho a impressão de que, na fala, o entrevistado revela o valor que ele dá ao convívio familiar, ressaltando a importância do diálogo e a confiança na palavra do pai. Considera felicidade estar na companhia dos familiares. Desestimular o filho de cometer atos que o prejudiquem, parece ser esta uma reação comum de qualquer família, negra ou branca, que tenha um mínimo de estrutura emocional para educar seus filhos.

Em outra entrevista, observo o esforço da mãe no sentido de estimular os estudos da filha:

“Eu desisti não tem mais como voltar, porque eu não tenho mais força para voltar, mais aí... e outro... sobre mamãe, era só mamãe que me ajudava com negócio de escola. Eu achei que eu tinha de parar, eu achava difícil só para ela, eu tive que desistir da escola. Aí eu quis voltar de novo, porque ela falou que se eu voltasse ela ia dar tudo para mim, só que eu não quis voltar, tinha medo de acontecer às mesmas coisas com o professor...” (M)

É explícito nesse relato o esforço da mãe em fazer retornar a filha para a escola, às vezes se desdobrando no trabalho para fazer com que a filha estude. Mas o medo que a jovem demonstra em relação ao professor dá indícios de que o tratamento dispensado à aluna pelo docente não tenha sido nada agradável ou foi ameaçador, demovendo-a da idéia de retornar a escola.

Acredito que todas as ações positivas das famílias em relação à educação dos filhos expressam o cuidado, a preocupação em encaminhá-los da forma mais acertada. Contudo, durante a pesquisa, percebi que tal imagem não correspondia à realidade observada. As famílias negras que residiam na rua “C” eram de origem simples, que levavam a vida tranquilamente, embora com bastantes dificuldades econômicas. Podemos constatar o fato pelo relato de “A”:

“Meu bairro é um bairro pacato, de gente humilde, apesar de haver alguns vizinhos atritosos...”

As famílias dos entrevistados, geralmente numerosas, às vezes se estruturavam de pai, mãe, irmãos e de parentes, outros, somente da mãe e filhos. A maior parte é constituída de seis a oito filhos, padrão que não foge da similaridade observada nas famílias brancas daquela rua.

Mas o ponto crítico percebido é o retrato negativo que algumas pessoas ainda têm da influência ideológica da estruturação da família negra na educação dos jovens.

Teixeira (1989:198), em estudo comparativo entre, dois tipos de famílias no Brasil, a branca e a negra, abordando a relação entre formas de organização familiar e situação sócio-econômica das famílias negras, vê nelas a possível superação das desigualdades raciais. A autora questiona a opinião de alguns autores que afirmam que a constituição da família negra foge dos padrões de organização familiar da sociedade. Caracterizado como problema, o fato é associado às heranças de padrões africanos ou ao passado escravo negro.

Segundo Teixeira (*op. cit.*), esses autores afirmam que o negro, ao emergir do cativeiro sem os recursos psicológicos necessários para ascender socialmente, se encontrava num estado de “anomia” ou de “patologia social”. E, para sair desse estado “patológico”, seria necessária a “organização” da família negra segundo os padrões sociais vigentes, era preciso “organizar” a “desorganização” entre os negros.

Entretanto, a pesquisadora, através de análise comparativa por meio dos indicadores de rendimento familiar, mostrou que, independente da forma de estruturação da família, seja ela “completa” ou “incompleta” em regiões de diferentes níveis de desenvolvimento sócio-econômico, as desigualdades raciais permanecem inalteradas, e que, às vezes, se acentuam nas famílias com maior “organização”.

A autora conclui que há necessidade de superar a crença de que a estrutura familiar está diretamente ligada a situações sócio-econômicas, cuja

“organização” da família negra em família “completa” estaria relacionada a melhoria na ascensão social e na diminuição das desigualdades raciais (p.222).

Slenes (1994 *apud* Arantes, 1994), em pesquisa sobre a história da família escrava no século XIX, mostra a existência, naquela época, de casamentos longos e duráveis entre escravos, o que vem, de certa forma, questionar alguns estudos, que afirmam que as condições do cativo tornaram as uniões sexuais instáveis. Outros estudos chegam a afirmar que a família negra teria sido quase que inexistente.

Slenes (*op. cit.*), no entanto, afirma que pesquisa mais atual sobre a família escrava vem mostrar que casamentos entre escravos não eram atos atípicos. O autor esclarece que, devido ao índice de mortalidade na população escrava, essas uniões sexuais chegavam a um teto de 10 anos ou mais. Segundo o autor, a família escrava se constituía de pai, mãe e filhos. E os filhos passavam os anos de sua formação junto ao pai. Assim, Slenes conclui, afirmando que não se pode caracterizar a prática do escravo e seu sistema de normas como “desregrados”.

Ao observar as famílias dos entrevistados, é possível notar a relação que se estabeleceu com a situação estrutural das referidas famílias. Percebo que a mesma relação entre estruturação familiar e educação ou o sucesso e insucesso escolar é feita pela escola e pelos moradores da rua, frente aos resultados escolares e ao comportamento dos jovens. A “opinião” que as demais famílias {brancas e negras} tinham era de “faltar pulso” para educar esses jovens e isso era resultado de uma família sem a presença masculina, ou seja, de uma família desestruturada.

Assim se esclarece que não é o fato de certas famílias de entrevistados se encaixarem na classificação de “incompletas” que seus filhos são violentos e bagunceiros, conforme definição das pessoas. Enfim, o lar, mesmo pobre e “incompleto”, de famílias negras sempre forjou pessoas de bem,

dignas e honradas, algumas das quais conseguiram ascender sócio-economicamente, chegando a figurar com destaque nas mais diversas áreas.

Portanto, o impacto de uma minoria de jovens considerados de “mal afamados” produz um impacto desproporcional à sua quantidade, na vida e na imagem da rua, cujas famílias são pessoas de bem, respeitáveis na sua simplicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu do pressuposto de que os processos de exclusão escolar penalizam, provavelmente, mais crianças e jovens negros e/ou afro-brasileiros pobres. Nesse sentido, o propósito foi de desvelar o processo de exclusão sob a ótica dos excluídos.

Para tanto, foi realizado o estudo das teorias e conceitos sobre relações raciais e, à luz desses fundamentos, foram analisados os depoimentos dos excluídos de escolas públicas de Cuiabá, moradores da rua “C”.

No processo de desvelamento da exclusão escolar de jovens negros, a pesquisa nos mostra que os pesquisados apresentam uma média de tempo escolar defasada em relação à idade e que esta média tende a diminuir à medida em que aumenta a sua idade, revelando as dificuldades desses jovens negros em transpor as barreiras apresentadas no seu percurso escolar.

Também constato que a situação de inferioridade, vivida pelos entrevistados diante do fracasso escolar, interfere para a sua afirmação como negro, uma vez que estereótipos, como “negro burro”, são avaliações que se fazem presentes em sua vida, justificando, assim, o deslizar dos sujeitos por identidades: morena, morena escura, morena meio amarela etc.

A pesquisa mostrou que o cotidiano de jovens negros apresenta situações duras, julgando-se pela existência de práticas raciais discriminatórias nas relações interpessoais – professor *versus* aluno, funcionário *versus* aluno e aluno *versus* aluno. A manifestação do racismo, encarnado em atitudes de intolerância, principalmente por parte dos professores da escola, no trato com os alunos negros, demonstra o repúdio ao diferente.

Quanto à abrangência das políticas educacionais, no que se refere à inclusão dos alunos negros, não se pode afirmar que tais políticas tenham atingido em especial jovens negros, uma vez que no Estado de Mato Grosso, as políticas existentes têm caráter universal e tratam a evasão e a repetência de forma homogênea, não atentando para as diferenças étnicas, como se todos os alunos fossem iguais, e terminam por naturalizar o racismo, que permeia a sociedade.

Portanto, a cor dos sujeitos pode aparecer como crivo seletivo quando jovens negros buscam uma equidade social via escolarização, o que acarreta uma maior incidência de alunos negros reprovados e evadidos.

Outro ponto também que a pesquisa mostrou é que a crença no mito da democracia racial impossibilita os alunos entrevistados de perceberem que o fracasso escolar experienciado, coadunado com o preconceito racial de professores, colegas e funcionários, poderia ter influenciado no seu processo de exclusão escolar.

Uma outra constatação é a de que a manifestação do racismo na instituição escolar não é demonstrada de forma explícita nas falas dos depoentes. Contudo, ela se evidencia nos relatos, revelando-se através de um cotidiano escolar hostil e pouco acolhedor em relação ao aluno negro. As manifestações racistas na escola, tal qual na sociedade, se deram de forma mascarada e cruel; as dificuldades dos pesquisados em percebê-las e lutar contra elas diminuíram suas oportunidades de sair da situação de pobreza e de se ascender socialmente via escolarização.

Em relação ao despreparo da instituição escolar, a pesquisa constata que a escola, para essa clientela, é quase que o único espaço, fora a família, que pode proporcionar uma formação social. E a escola não cumpre na maioria das vezes essa função. O aluno negro pobre, quando entra na escola, já é portador de um *habitus* resultante da socialização na família. E, para alguns alunos, a ação

educativa escolar pode significar desconstrução de um *habitus* já adquirido para a reconstrução de outros, que nem sempre são aceitos como desejáveis pelos alunos.

O despreparo de algumas instituições escolares em lidar com as diferenças, combinando com a intolerância de alguns professores, em relação ao aluno negro, leva a rejeição àqueles que, de certa forma, não conseguem incorporar os valores desejáveis pela escola. Por outro lado, à escola atribui a culpa aos alunos; e estes, por sua vez, parecem assumi-la frente ao seu insucesso escolar, isentando a instituição, na maioria das vezes, de uma parcela de responsabilidade.

Outro resultado obtido é que a maior parte dos sujeitos não estabelece a relação da situação estrutural da sua rua e da condição sócio-econômica dos moradores com a cor dos mesmos. Somente um entrevistado faz essa relação, sem fazer, contudo, alusão à cor, comprovando a alienação dos entrevistados quanto à situação de desigualdade sócio-econômica que vive a população negra pobre no Brasil.

A pesquisa revela que a violência faz parte da realidade dos moradores da Rua “C”.

Os entrevistados sabem dos perigos que os ameaçam e sentem desejos de ir embora, mas não percebem que, independente do lugar para onde forem, a situação de carência, de violência será a mesma, pois a população negra pobre é a maior vítima da violência, independente do lugar onde esteja.

Em relação às manifestações de violência e indisciplina na escola, o estudo permite afirmar que a violência se apresentou no cotidiano escolar da seguinte forma: simbolicamente, através das falas que ameaçam, nas agressões verbais, no preconceito e na discriminação racial e através da exclusão escolar gerada pelo fracasso no ensino-aprendizagem. Ao fechar as portas para o aluno, a instituição escolar também pode dificultar a ascensão social por essa via. Por

isso, atos que possam gerar o fracasso escolar podem ser considerados um ato de violência simbólica que não agride fisicamente, mas que, talvez, atinja mais cruelmente os jovens em processo de formação. Outras formas de violência detectadas em relação aos jovens afro-brasileiros foram as agressões físicas ou castigos.

É dentro dessa diversidade que percebo que a escola, em relação aos jovens negros, não se tem mostrado enquanto instituição educacional, muito menos instrucional. Na medida em que não consegue atender às exigências sociais e culturais desses sujeitos, utiliza, como punições, de agressões físicas ou castigos.

O estudo permite afirmar que, numa condenação silenciosa e mascarada, as escolas atuam de maneira significativa para reforçar o desejo de branquear nos pesquisados, à medida que esta apresenta, no seu cotidiano, atitudes racistas, influenciando na formação da identidade desses jovens.

Quanto à questão de possuir ou não estratégias de sobrevivência para se manter no ambiente escolar, foi possível perceber que a escola, em relação aos alunos negros, espera que estes tenham um auto-controle maior que dos outros alunos. Espera também que eles, apesar das humilhações sofridas no ambiente escolar, se comportem como os demais alunos, ou seja, se adequem às normas e às regras do “bom comportamento”.

Portanto, a pesquisa constata que nem sempre a escola reconhece os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar. Dessa forma, atitudes e comportamentos dos jovens podem diferir dos exigidos no espaço escolar. Os problemas podem representar significados diferenciados, dependendo do modo habitual da vida do grupo, como, por exemplo, é possível que, no seio familiar, ele não enfrente problemas de preconceitos raciais e, portanto, ao enfrentá-los na escola, o mesmo não saberia como solucioná-los “civilizadamente”.

Assim, pode ser possível que o jovem pobre e negro não esteja estruturado cognitivamente para se comportar de maneira diferenciada em diferentes situações, como também a escola pode não admitir que esses jovens sejam “educados”. Na medida em que este (comportamento) não satisfaz a escola, é duplamente rechaçado, uma, por ser negro e pobre e não ter acesso a determinadas regras e padrões, e, outra porque não lhe é possibilitado o acesso.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520:2002**. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ARIÉS, P. **História social da infância e da família (1973)**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1981.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1993.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: Ortiz, Renato (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. Tradução por Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. 2. ed. Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39. São Paulo: Ática, 1994.

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução por Reynaldo Beirão. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, E. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 1992

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **A violência nas práticas escolares de adolescentes**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 24^a Reunião Anual. *Anais*. Caxambu, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA JÚNIOR, H. **A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola.** *In:* Cadernos de Pesquisa, nº 63. 1987.

DA MATTA, Roberto. **Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileiro in Relativizando: uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1977.

DURAND, Olga Celestina da Silva. **Os jovens e a escola: relações de encontros e desencontros.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24ª Reunião Anual. Anais. Caxambu, 2001.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Sússekind; apresentação e revisão técnica, Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora Ltda., 1993.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIGUEIRA, Vera Moreira. **O preconceito racial na escola.** Estudos Afro-Asiáticos, nº 18. Rio de Janeiro: maio, 1990.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kthryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HASENBALG, Carlos A. **Desigualdades sociais e oportunidade educacional**. Cadernos de Pesquisa – Revista de estudos e pesquisa em educação nº 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

_____; MUNANGA, Kabengele; SCHWARTZ, Lilia Morteiz. **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niterói: EDUFF, 1998.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão nº 807. Rio de Janeiro: IPEA, 2001

LEI DE DIRETRIZES E BASES. **Lei Nº 9.394 de 20/12/1996**. Cuiabá: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

MARANHÃO, Helena Ponce. **A diversidade e seus sentidos nos parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª série do ensino fundamental): questões prévias**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/1201.htm>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORAIS, Orlando. **Violência desestimula e assusta estudantes do Mato Grosso**. Cuiabá: Diário de Cuiabá, 2002 – Unesco. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br>.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Rachel de. **Relações Raciais na Escola: uma experiência de intervenção**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1992.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Maria José Morais. **Disciplina e Castigo nas Escolas: Um Estudo a Partir das Trajetórias de Duas Professoras do Ensino Fundamental**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24^a Reunião Anual. Anais. Caxambu, 2001.

PINTO, Regina Pahim *et al.* **A Classificação da Cor no Brasil**. Fundação Carlos Chagas, XIX ANPOCS, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do dizível ao indizível. In VONSINSOM, R. M. (Org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália - Brasil)**. São Paulo: Vertice, 1988.

SEDUC. **A nova educação de Mato Grosso: democracia, descentralização e ética para a cidadania**. Cuiabá: Entrelinhas, 2001.

_____. **Escola Pública: Democracia e qualidade.** Secretaria de Estado de Educação. Cuiabá, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença** Petrópolis: Vozes, 2000.

SLENES, Roberto W. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século IX. In: ARANTES, Augusto Antônio (org.) **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil.** Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude, Pesquisa e Educação.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24^a Reunião Anual. *Anais.* Caxambu, 2001.

TEIXEIRA, Moema de Poli. As desigualdades raciais em dois tipos de família. In: **Estudos Afro-Asiáticos.** Cardemos Cândido Mendes, nº 16. Rio de Janeiro: CEAA, 1989.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado - história oral.** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALENTE, Ana Lúcia. **Oportunidades educacionais oferecidas, reivindicações esvaziadas? Relações raciais e educação: a produção de saberes e práticas pedagógicas.** OLIVEIRA, Iolanda (Org.). Cadernos PENESB. Niterói: Ed. UFF, 2000.

ZALUAR, Alba. Exclusão social e violência. In: BARRETO, Vicente; PAIVA, Vanilda; ZALUAR, Alba (org). **Violência e educação.** São Paulo: Cortez, 1992.