



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

VANDA LÚCIA SÁ GONÇALVES

**TIA, QUAL É O MEU DESEMPENHO?
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO
ESCOLAR DE ALUNOS NEGROS**

**CUIABÁ/MT
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VANDA LÚCIA SÁ GONÇALVES

**TIA QUAL É O MEU DESEMPENHO?
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O DESEMPENHO
ESCOLAR DE ALUNOS NEGROS**

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

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

**CUIABÁ/MT
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

G635t Gonçalves, Vanda Lúcia Sá.

Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros./ Vanda Lúcia Sá Gonçalves. Cuiabá: UFMT, 2006.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller.

Bibliografia: p.92-98

CDU-37 : 316.483

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

- 1.Desempenho de Alunos Negros.
- 2.Racismo.
- 3.Percepção de Professores.

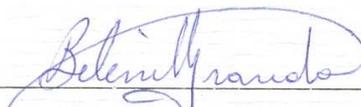
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Programa de
Pós-Graduação em
Educação

Instituto de Educação
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n
78060-900 Cuiabá, MT, BRASIL

☎ 55 65 815 8431 ☎ 615 8440
www.ufmt.br (ed.ufmt@cpd.ufmt.br)

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT



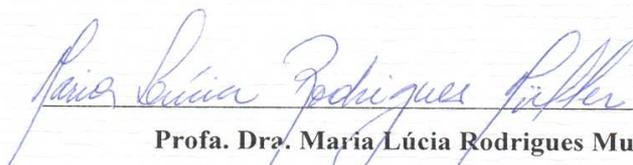
Profa. Dra. Beleni Saete Grandó

Examinadora Externa (UNEMAT)



Prof. Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta

Examinador Interno (UFMT)



Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 24 de março de 2006.

À minha mãe, Francisca, a quem eu admiro pela força, coragem e determinação. Seu incentivo me levou a realizar um sonho que quando criança era seu, mas ao crescer se tornou meu também. Saiba que o amor que sinto pela senhora existirá sempre em meu coração porque ele é imortal.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com a colaboração de várias pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que ele se realizasse. Nomear todas essas pessoas que ajudaram nessa caminhada não é uma tarefa fácil; contudo, vou tentar agradecer a todos.

Agradeço a Deus por estar sempre presente em minha vida.

A meus filhos Juliano e Luciano que, mesmo sem entender esse processo, compreenderam a ausência desta mãe apaixonada e orgulhosa.

Ao Julio, meu marido, que sempre esteve ao meu lado me apoiando, incentivando para concluir o curso. Obrigada pela compreensão!

À minha Orientadora Maria Lucia Rodrigues Muller, a quem devo muito pelo aprendizado que oportunizou. Pela credibilidade, compreensão e orientação segura e firme no percurso trilhado na UFMT. Não há palavras que consigam descrever a gratidão, admiração, respeito e carinho construídos ao longo desses anos de convivência. Muito obrigada!

Ao meu pai, Francisco, que me ensinou a não sucumbir diante das adversidades. Obrigada pela força!

Às minhas irmãs e irmãos Paula, Kátia, Marcione, Idomar, Francisco e Eduardo que, mesmo distantes, sempre deram carinho e incentivo para concluir este trabalho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Marianna, Beatriz, Yasmim, Johny, Alexander e Felipe que, embora longe, alegraram esta tia nos momentos de tristezas com suas histórias.

Ao professor Eliseu, pela amizade, carinho e incentivo.

Aos professores Doutores Manoel Motta e Beleni Grando, pelas oportunas observações e preciosas sugestões que muito esclareceram e contribuíram com a presente pesquisa.

Aos colegas de todas as horas Cássia, Lori, Ângela, Carmen e Ramos foi muito bom dividir com vocês os anseios, os temores, o aprendizado, as alegrias e nessa vivência construímos juntos nossa caminhada ao conhecimento.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE que, indireta ou diretamente contribuíram para a finalização da Pesquisa. Obrigado a todos!

A todos os funcionários do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação, pelo profissionalismo e gentileza.

RESUMO

A escola é um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e, sobretudo por experiências de vida singulares. Este estudo tem como objetivo conhecer as percepções de professores sobre o desempenho dos alunos negros, pois, dar visibilidade ao que pensam os professores sobre a diferença baseada na raça significa revelar como cada professor age, sente, percebe, compreende e significa a realidade racial que vivencia no interior da escola; significa, também, dar visibilidade às dificuldades, aos conflitos gerados em torno dessa temática. O estudo desenvolveu-se com quatro professoras do ensino fundamental de duas escolas municipais de Cuiabá/MT situadas uma na zona central e outra na zona periférica. Para a coleta de dados, foram utilizados os métodos da observação participante e entrevistas com as professoras, fundamentando-se em Becker (1999), Minayo (2001) e Trivinos (1987). Foram registradas as atitudes, os gestos, as falas das professoras sobre os alunos brancos e negros. Neste estudo, utilizou-se como suporte teórico os autores Nobert Elias e Scotson (2000) e Goffman (1982). A pesquisa constatou que as concepções que sustentam a relação do professor com alunos negros ainda baseiam-se nas imagens e representações negativas construídas no século XIX. Portanto, revela que o racismo é um fator responsável pelo baixo desempenho educacional desses alunos.

Palavras-chave: Desempenho de Alunos Negros. Racismo. Percepções de Professores.

ABSTRACT

The school is a space of social relations in continuous construction, however marked by conflicts, or by negotiations between pupils and professors, defined for differences of sort, race, social classroom and, over all for singular experiences of life. This study aim to know the teacher's perceptions about the performance of the black pupils, because, give the visibility about what the teachers think about difference based on the race means to show as each teacher acts, feels, perceives, understands and means the reality racial that lives deeply insid of school; it means, also, to give visibility to the difficulties, to the conflicts generated about this thematic. The study was developed with four teachers of the elemantary education of two municipal schools of Cuiabá/MT one in the central zone and other one in the peripheral zone. For the collection of data, the methods of the participant comment and interviews with the teachers had been used, basing themselves on Becker (1999), Minayo (2001) and Trivinos (1987). We registered the attitudes, the gestures, the teachers' speech about the white and black pupils. In this study was used as theoretical support authors Nobert Elias and Scotson (2000) and Goffman (1982). The research evidenced that the conceptions that still support the relation of the teacher with black pupils are based on the images and negative representations constructed during the XIX century. Therefore, it shows that racism is a responsible factor for educational overhead of these pupils.

Keywords: Teacher's Perceptions. Racism. Performance of the Black Pupils.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
NEPRE	Núcleo de Estudos Sobre Relações Raciais e Educação
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12	
CAPÍTULO I		
A IMAGEM DO PASSADO REFLETIDA NO PRESENTE	14	
1.1 O surgimento das teorias racistas	15	
1.2 A influência das teorias racistas no Brasil.....	19	
1.3 O pensamento de Nina Rodrigues	21	
1.4 O pensamento de Sílvio Romero	24	
1.5 Teoria do branqueamento	26	
1.6 O mito da democracia racial.....	28	
1.7 As contribuições de Nobert Elias e John L. Scotson.....	29	
CAPÍTULO II		
DESEMPENHO EDUCACIONAL BRASILEIRO	31	
2.1 Desigualdades raciais na educação.....	31	
2.2 Mecanismos intra-escolares de discriminação	34	
2.2.1 Mecanismo intra-escolar: a expectativa do professor.....	36	
2.2.2 Mecanismo intra-escolar: segregação espacial.....	37	
2.2.3 Teoria do déficit cultural	38	
2.3 Atitudes racistas: definindo conceitos	40	
CAPÍTULO III		45
O CAMINHO PERCORRIDO.....	45	
3.1 Opção teórico–metodológica.....	45	
3.1.1 Observação participante	45	
3.1.2 A pesquisa de campo: procedimentos empregados	46	
3.1.3 Entrevistas	47	
3.1.4 Procedimentos empregados	48	
3.2 Os participantes da pesquisa.....	49	
3.3 A classificação do desempenho escolar pelas professoras	50	
3.4 Classificação racial dos alunos	50	
3.5 Caracterização das escolas.....	51	
3.6 Diferenças e semelhanças entre as escolas pesquisadas	52	
CAPÍTULO IV		
A ESCOLA SEM VÉU.....	54	
4.1 Diferenciação no interior da sala de aula.....	54	
4.1.1 Diferenciação e estigmatização	58	
4.2 Relacionamento com os alunos negros.....	60	
4.3 Preconceito de ter preconceito.....	64	
4.4 Alunos negros: são sempre os culpados	66	

4.5 Estigmas e biografias.....	67
4.6 Estigmatização das Famílias.....	69
4.6.1 As famílias negras são “desinteressadas”	71
4.7 Incapacidade intelectual	74
4.8 Medicalização das crianças negras	77
4.9 Violência contra os alunos negros	80
4.10 O asco das professoras.....	81
CAPÍTULO V	
VOZES DO SILÊNCIO	83
5.1 O silêncio escolar.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Segundo dados da PNAD 2001 o sistema educacional brasileiro apresenta baixos índices de conclusão do Ensino Fundamental, mas altos percentuais de evasão e repetência. Quando localizamos a criança negra nesse quadro, vemos que, embora o Ensino Fundamental esteja praticamente universalizado, os altos índices de evasão, repetência e baixo desempenho escolar a atinge em maior densidade.

Diante dessa realidade, esta pesquisa realizada com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, classificadas como A, B, C e D buscou conhecer as percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros.

Considera-se que o professor é o agente mediador entre o aluno e os conhecimentos e conteúdos culturais veiculados na e pela escola. É através de seu comportamento e prática que a escola age e concretiza/legitima sua existência. Justifica-se, portanto, a importância do estudo das percepções e valores dos professores em sua relação com os alunos.

É importante ressaltar que, ao buscarmos evidenciar as percepções dos docentes sobre o desempenho escolar dos alunos negros, não estamos, com isso, buscando no professor um “culpado”; buscamos, sim, estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as concepções que a sustentam com as interações estabelecidas com crianças negras e brancas na escola.

Para consubstanciar nossa análise, desenvolveremos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos um resumo da história das bases científicas que modelaram o preconceito racial e o racismo na sociedade brasileira conforme Schwarcz (1993), Skidmore (1979), Ventura (1991), Seyferth (1995) entre outros. Fez-se necessário analisar algumas obras de autores brasileiros como Nina Rodrigues (1982) e Silvio Romero (1975) que se posicionaram a favor de tais teorias racistas, legitimando-as através de sua produção científica. Dentre as teorias produzidas, elegi a teoria de inferioridade intelectual, a teoria do branqueamento e o mito da democracia racial, por considerá-las importante no estudo sobre o pensamento racista brasileiro. No decorrer da pesquisa, constatamos a presença do pensamento desenvolvido por esses autores na escola, permeando os discursos sobre a questão racial e as falas das professoras entrevistadas.

No segundo capítulo, fazemos uma análise do desempenho educacional brasileiro, confrontando-o com o de outros países. Em seguida, analisamos os indicadores de desigualdades educacionais segundo a cor da população, bem como os mecanismos intra-escolares de discriminação e segregação. Finalizamos este capítulo, discutindo alguns termos usados ao longo da dissertação.

No terceiro capítulo, apresentamos o delineamento metodológico da pesquisa. Destacamos os autores que deram fundamentação teórica nas técnicas de pesquisa “Observação Participante” e “Entrevista”, descrevendo os procedimentos adotados.

No quarto capítulo, fazemos a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo. Essa análise é feita a partir de temas e subtemas que melhor explicitam o mecanismo seletivo e a diferença de tratamento das professoras em relação ao aluno branco classificado como “bom” e ao aluno negro classificado como “fraco”. Os dados desenvolvidos neste capítulo mostram o quanto a imagem negativa e estereotipada do negro brasileiro interfere no desempenho educacional. Tal constatação pode ser observada na escola através das atitudes, das práticas, das falas e do relacionamento das professoras (participantes da pesquisa) com os alunos brancos e negros.

No quinto capítulo, fazemos uma análise das entrevistas realizadas com as professoras, demonstrando como há uma recusa da escola em discutir as relações raciais, seja pela omissão (delegando a outros fatores o baixo desempenho educacional dos alunos negros), seja por medo de assumir que os alunos são singulares, através do insistente discurso da igualdade.

Finalizamos este trabalho fazendo uma discussão sobre como o racismo está presente nas escolas. Apontamos a necessidade de uma discussão que incorpore a questão da diversidade e sobre as relações raciais no campo educacional; haja vista que os dados coletados demonstram a existência de um problema racial no desempenho escolar dos alunos negros.

O título deste trabalho “Tia, qual é o meu desempenho?” É um modo de fazer ecoar a voz desses alunos que, constantemente, faziam essa pergunta à pesquisadora, suscitando as angústias pelas quais os alunos negros passam em seu processo de escolarização.

CAPÍTULO I

A IMAGEM DO PASSADO REFLETIDA NO PRESENTE

No presente capítulo, ressaltamos as origens das formulações políticas e científicas que contribuíram para produzir e modelar o preconceito racial e o racismo na sociedade brasileira. Essas formulações foram privilegiadas em virtude de constatarmos que as representações das professoras sobre os alunos negros revelam idéias racistas e preconceituosas. Essas representações estão baseadas nas imagens e idéias negativas associadas ao negro na sociedade brasileira e remontam ao século XIX. Isso foi evidenciado no estudo realizado por Pinto (1987). A autora constatou ao realizar uma revisão bibliográfica sobre a educação do negro que quase todos os autores que realizaram estudos nessa área chamam atenção para as imagens negativas vigentes em nossa sociedade, onde:

O negro é desvalorizado, tanto do ponto de vista físico, intelectual, cultural como moral; a cor negra e os traços negróides são considerados antiestéticos; a sua cultura e os seus costumes africanos são reputados como primitivos; há uma depreciação da sua inteligência e uma descrença na sua capacidade; coloca-se em dúvida sua probidade moral e ética (PINTO, 1987, p.19).

Essas imagens, presentes no imaginário social, não surgiram espontaneamente; elas foram construídas em meados de 1800, ganhando seus primeiros contornos quando alguns intelectuais brasileiros incorporaram ao debate local um conjunto de teorias, supostamente científicas, importadas da Europa. O racismo, portanto, pelas diferenças raciais, originou-se da expansão desse conjunto de teorias “científicas”, que justificavam a desigualdade de posição social e de tratamento, bem como a subordinação de grupos humanos.

Segundo Guimarães (1995), o racismo no Brasil desenvolveu-se diferentemente do que na África do Sul e Estados Unidos, pois ele está presente nas práticas sociais e nos discursos – um racismo de atitudes, conforme afirma o autor, mas é negado pelo discurso não racialista da nacionalidade.

1.1 O surgimento das teorias racistas

Segundo Schwarcz (1993), as diversas teorias raciais, produzidas durante o século XIX, tiveram por influência os modelos de reflexão do *século das luzes*. Assim, segundo a autora, embora a percepção das diferenças entre os homens tivesse iniciado com a descoberta do Novo Mundo, foi somente no século XVIII, sob o preceito igualitário da Revolução Francesa, que surgiram as primeiras teses negativas cujo foco central se voltava às diferenças ou desigualdades, observadas entre o meio e o homem americano. Essas teses, constituíram-se as bases reflexivas para a negação da diferença. Dessa forma, o que apresentaremos é um resumo das histórias das teorias racistas conforme expostas por Schwarcz, Ventura e Skidmore.

Ventura (1991) afirma que, no século das luzes, surgiu um discurso marcado pela negatividade sobre o homem e a natureza americana. Segundo o autor, a idéia de inferioridade do meio e fraqueza das formas de vida “diferentes” difundiram-se no pensamento europeu, sobretudo, através de Buffon e Cornelius de Pauw.

Buffon (1749) lançou a tese de “debilidade” ou “imaturidade” do continente americano em *Histoire naturelle*, consagrado ao homem. Nela, ele explicava as diferenças entre os animais e vegetais do Antigo e Novo Mundo a partir da inferioridade biológica da América, cuja natureza seria menos ativa do que a da européia, os animais de menor porte e o homem fraco e submisso à natureza. Explicava a variedade da espécie humana a partir de três fatores: clima, alimentação e costumes. Buffon (1979, p.25) expressava suas convicções em afirmações como:

o branco parece ser assim, a cor primitiva da natureza, que o clima, a alimentação e costumes alteram e mudam, até chegar ao amarelo, ao moreno e ao negro, que aparece em certas circunstâncias, mas com uma tal orientação, que não mais se parece com o branco primitivo, que foi na verdade desnaturado pelas causas que acabamos de indicar.

Essas idéias de Buffon foram retomadas por Cornelius De Pauw em 1768, que introduziu o termo *degeneração* para classificar o novo continente e seus habitantes. Este autor foi mais radical em suas idéias, pois considerava os selvagens uma raça inferior devido a um vício de constituição e aos efeitos do clima, responsável pela depravação tanto dos nativos quanto dos europeus transplantados. Também levou ao extremo a teoria de

degeneração dos seres vivos na América que aplicou ao homem sem restringir sua validade para os animais e vegetais. Dizia De Pauw

...assolados por uma incrível preguiça e pela falta de sensibilidade; instintos e fraquezas mental, esses homens seriam “bestas” decaídas, muito afastadas de qualquer possibilidade de perfectibilidade ou de civilização. (APUD SCHWARCZ 113, p.16)

Segundo Schwarcz (2000) as teses negativas formuladas por Buffon e De Pauw sofreram sob o impulso de pensadores, mais ou menos originais, muitas modificações ao longo do século XIX. A espécie humana passou a ser dividida e hierarquizada por suas diferenças, desta feita, com a respeitabilidade da ciência, que classificava os homens e os animais de forma totalitária. Dentro desse contexto, Georges Curvier introduziu o termo raça – mostrando a existência da herança de caracteres físicos permanentes entre os vários grupos humanos – que, conseqüentemente, iria contrapor os ideais igualitários da Revolução Francesa.

Dentre as questões que serão estudadas no campo da ciência será a origem e diversidade da humanidade dos povos. E o principal debate sobre essa questão acontece, então, entre, monogenistas e poligenistas. Enquanto os primeiros consideravam que todo homem tinha a mesma origem e que as diferenças entre eles eram resultantes de uma maior ou menor proximidade do Éden (teoria difundida pela Igreja Cristã), os poligenistas, baseando-se em estudos de cunho biológico, defendiam a existência de diversos núcleos de produção, correspondentes aos diferentes grupos humanos (SCHWARCZ 1993, p.20).

Segundo Skidmore (1976), esses debates propiciaram, no decorrer do século XIX, o surgimento de escolas de teorias racistas, dentre as quais, três se destacaram. A primeira escola foi a *etnológico-biológico*, formulada inicialmente nos Estados Unidos, estendeu-se à Inglaterra e Europa. Foi através da Europa que essa teoria chegou ao Brasil. Os adeptos dessa escola ofereciam uma nova versão da antiga hipótese poligenista, afirmando que as diferenças raciais indicavam diferentes origens. Por isso, sustentavam:

... que a pretendida inferioridade das raças – índia e negra – podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação ao branco; e que tais diferenças eram resultados direto de sua criação como espécies distintas (Id. p.66)

Um dos mais influentes representantes dessa escola foi Louis Agassiz, defensor do determinismo climático. Este autor, em *Voyage au Brésil* (1855), afirmou o caráter “híbrido” do cruzamento, tanto entre os homens quanto entre os animais de espécies ou raças diferentes.

Optando pela hipótese poligenista, considerou o mestiço um ser intermediário, condenado à degeneração. Por isso, não hesitou em fazer afirmações como:

[...] qualquer um que duvide dos males da mistura das raças, e inclua por mal entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que a separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia e mental (APUD SCHWARCZ, 2001, p.23).

Para dar base científica “aos preconceitos pré-existent sobre o comportamento social dos não-brancos” (SKIDMORE, 1976, p.66) foram utilizados os instrumentos da antropologia física, fundada por Paul Broca, nos diversos modelos teóricos de análise, tais como - antropometria e frenologia, que utilizavam medições físicas para interpretar e determinar elementos do comportamento humano; e da antropologia criminal de Cesare Lombroso, que, segundo Schwarcz (ibid), criou uma tabela em que previa o tipo físico do criminoso, pois defendia que a violência era hereditária e poderia ser detectada pelos caracteres físicos dos indivíduos.

A segunda escola de pensamento racista foi a *Histórica*. Emergida nos Estados Unidos e Europa, demonstrou-se igualmente influente no Brasil. Os adeptos dessa escola acreditavam que o fator raça era o determinante da história humana, por isso partiam:

[...] posição de que as raças humanas – as mais diversas – podiam ser diferenciadas uma das outras – com a branca permanentemente e inerentemente superior a todas (SKIDMORE, 1976, p.67).

Essa escola foi bem representada por Gobineau, grande teórico do racismo, defendeu abertamente a superioridade da raça ariana como “a mais nobre de todas” em “O Ensaio Sobre a Desigualdade das Raças Humanas”. Esse autor pretendia provar a superioridade da raça branca, introduzindo a noção de “degeneração da raça” como resultado da mistura das raças – a mestiçagem – tecendo considerações catastróficas sobre o tema. Para ele, as conseqüências eram desastrosas nos países em que a raça branca, já impura, se misturava ao sangue de negros e índios, pois, a seu ver, o “resultado da mistura é sempre um dano” resultando em “uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (SCHWARCZ, 1993, p. 63), resultando numa justaposição de seres mais degradados.

Para Gobineau, que morou no Brasil em 1869, a população brasileira “estava fadada a desaparecer, devido a sua degenerescência genética” (SKIDMORE, 1976, p. 46). Por isso:

Anunciava que ‘nem um só brasileiro tem sangue puro porque os exemplos de casamentos entre brancos, índios e negros são tão disseminados que as nuances de cor são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente tanto nas classes baixas como nas superiores’ (Ibid.).

O *Darwinismo Social* foi a terceira e última escola de pensamento racista. Firmou suas bases teóricas nas idéias de Darwin cuja tese defendia a existência de um mundo vivo e mutável; homens e macacos como ramos diferentes de uma mesma espécie (os mamíferos), tendo, portanto, ancestral comum; que o processo de mutação é lento e gradual; e que o mecanismo de mudança é a seleção natural (GODOY, 1988).

Segundo Blanc citado por (GODOY, 1988), o filósofo inglês Herbert Spencer que, inclusive, criou a expressão “sobrevivência dos mais aptos”, foi o grande mentor do princípio da seleção natural que, mais tarde foi utilizado por Darwin. Além disso, Spencer argumentava que a seleção natural mostrava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes.

O darwinismo social considerava que os seres humanos eram dotados de diversas aptidões inatas; algumas superiores, outras inferiores, sendo “normal”, portanto, sob essa ótica, que os mais aptos tivessem riqueza, sucesso, acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, seria “normal” que os menos aptos fracassassem, não ficassem ricos, nem tivessem acesso a qualquer forma de poder.

Segundo Schwarcz (1993), Darwin não formulou o evolucionismo biológico, tendo em vista justificar o racismo ou as desigualdades. Porém, segundo a autora, suas idéias foram transportadas para o campo social e utilizadas para justificar a hierarquização das raças, enaltecendo as qualidades e superioridade da raça branca. De acordo com essa interpretação, os mestiços exemplificavam a diferença fundamental entre as raças e personificavam a ‘degeneração’ que poderia advir do cruzamento de espécies diversas.

Esse “saber” sobre as raças, segundo Schwarcz (1993), resultou numa prática “política de intervenção”, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo possível eliminação das raças inferiores – a Eugenia – que foi fundada pelo primo de Darwin, Francis Galton em 1883 com a publicação do livro *Hereditary genius*. Procurava provar, a partir de um método estatístico e genealógico, que a capacidade humana estava ligada, exclusivamente, à hereditariedade e pouco devia à educação. Assim,

...os casamentos inter-raciais, as restrições que incidiam sobre epiléticos, alcoólatras e alienados, visavam segundo essa ótica, a um maior equilíbrio genético, um

aprimoramento das populações, ou a identificação precisa das características físicas que apresentavam os grupos indesejáveis. (GALTON APUD SCHWARCZ, 1993, p.60)

Transformada em movimento científico e social vigoroso, a Eugenia cumpria diversas metas. Como “ciência”, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava à produção de “nascimento desejáveis e controlados”. Enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade.

Observa-se que a noção de raça, desenvolvida por esses intelectuais, associava traços psicológicos, patológicos, psíquicos e comportamentais aos caracteres humanos para definir a posição do grupo. Esses caracteres foram aplicados à diversidade humana como fundamento racional de explicar a exploração e dominação dos seres humanos. Por isso, as teorias raciais foram suscitadas pelas necessidades econômicas e políticas das grandes potências europeias para explicar e justificar a dominação, transformando as “diferenças” em sinal de desigualdades. Portanto, são essas teorias racistas que foram incorporadas ao pensamento social brasileiro em meados do século XIX.

1.2 A influência das teorias racistas no Brasil

Segundo Skidmore (1976), a teoria da superioridade ariana era aceita como fato de determinismo histórico pela elite intelectual brasileira entre 1870 a 1930. Ainda segundo o autor, praticamente todo pensador social brasileiro, antes de 1930, aceitava tais teorias em princípio, tentando apenas descobrir como aplicá-la à situação nacional, visto que:

Podiam europeus e norte-americanos “puros” contemplar a miscigenação como problema de relevância remota para as suas sociedades – embora para fazer tal atitude mais plausível os americanos tivessem de manter, por segregação legal, uma estrutura social de duas castas. Os brasileiros não tinham outra escolha. Sua sociedade já era multirracial, e a casta intermediária era precisamente a categoria social para qual a flexibilidade das atitudes raciais importava, sobretudo. Aceitar sua caracterização como degenerada ou improfilítica seria ameaçar um dado aceito e estabelecido pela sociedade brasileira. Seria também deitar sombra sobre não poucos membros da elite (SKIDMORE, 1976, p.72).

Segundo Schwarcz (1997), tais teorias, por um lado, se apresentavam enquanto modelo teórico viável para justificar organizações e hierarquias tradicionais que, pela primeira vez, com o final da escravidão, começavam a ser publicamente colocadas em questão. Por isso, a autora ressalta que, para as elites intelectuais:

Era interessante referendar as posições dos cientistas europeus e americanos, porque significava transformar hierarquias sociais, políticas e econômicas em hierarquias naturalizadas. Responsabilizava-se a natureza, pelo que cabia, exclusivamente à sociedade. Portanto, este tipo de teoria trazia consigo a possibilidade de neutralizar, com aval da ciência, diferenças que não eram da natureza, mas eram políticas e sociais (Id., p.172).

Por outro lado, segundo a autora, tais teorias, devido às interpretações pessimistas sobre a mestiçagem, acabavam por inviabilizar um projeto nacional que acabava de se montar. É na brecha desse paradoxo que a autora afirma que houve “originalidade” de nossos intelectuais que criaram “um modelo racial particular” para a compreensão do destino da nação.

Segundo Seyferth (1995), no discurso da intelectualidade brasileira, “a mestiçagem e seus efeitos constituiu o tema central da interpretação orgânica da história do Brasil e das especulações acerca do futuro da nação”.

O grupo de estudiosos e cientistas que se ocuparam desse tema era bastante extenso. Compunha-se de intelectuais que atuavam nas diversas áreas do conhecimento e se encontravam distribuídos pelas instituições de pesquisa e ensino superior e, guardadas as especificidades, suas produções utilizaram a exemplaridade das teorias racistas para dominar os fatos da vida nacional, lançando, assim, as bases científicas do preconceito racial e da legitimação das desigualdades sociais. Por isso,

Nesses locais, a questão racial esteve presente ora como tema de análise, ora como objeto de preocupação. A uni-los havia certeza de que os destinos da nação passavam por suas mãos e a confiança de que era necessário transformar seus conceitos em instrumentos de ação e de modificação da própria realidade (SCHWARCZ, 1993, p.14).

É importante ressaltarmos que a produção intelectual brasileira dessa época foi marcante devido às produções preconceituosas advindas das teorias racistas. Dentre estas, ressaltarei as de Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia, e de Sílvio Romero, da Faculdade de Direito do Recife.

1.3 O pensamento de Nina Rodrigues

Apresentamos, a seguir, um dado de nossa pesquisa:

“...tem certas crianças que não nasceram para estudar, têm raciocínio para ler, mas não consegue interpretar, não tem raciocínio para calcular. Mas têm muitas habilidades para trabalhos manuais.” (Professora D)

Essa frase expressa por uma das professoras entrevistadas, neste início do século XXI em relação a um aluno negro, está de acordo com o pensamento desenvolvido por Nina Rodrigues no século XIX.

Nina Rodrigues¹ foi médico legista e professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia. Exerceu grande influência nas Faculdades de Direito e Medicina da Bahia com suas teses sobre as características negativas das raças inferiores. Por isso, para Skidmore (1976, p.74-75) ele foi:

...o primeiro pesquisador a estudar a influência africana de maneira sistemática. Tentou uma cuidadosa catalogação das origens etnográficas africanas exatas dos escravos trazidos para o Brasil, e procurou identificar – sem as vantagens de um conhecimento de primeira mão da África – os grupos lingüísticos primários. Colecionou fotografias e desenhos de objetos de artes brasileiras de origem africana e aprofundou também na questão da assimilação dos africanos ao seu novo ambiente. Por todo o seu trabalho (...) torna-se o principal doutrinador racista brasileiro de sua época.

Nina Rodrigues (1982, p.5), tomando por objeto da ciência o negro, fundou a etnologia afro-brasileira. Afirmava que, para a ciência, a inferioridade do negro não era “mais do que um fenômeno de ordem perfeitamente natural, produto da marcha desigual do desenvolvimento filogenético da humanidade nas suas diversas divisões ou seções”; Considerava que o “critério científico da inferioridade da raça negra nada tinha de comum com a revoltante exploração que dele fizeram os interesses escravistas dos norte-americanos”; mas sim, com o menor desenvolvimento morfo-fisiológico do negro.

¹ Salvo indique o contrário, todas as citações foram retiradas do livro “Os Africanos no Brasil” de Nina Rodrigues, 1982.

O negro, principalmente, é inferior ao branco, a começar pela massa encefálica, que pesa menos, e do aparelho mastigatório que possui caracteres animais, até as faculdades de abstração, que nele é tão pobre e tão fraca. (...) o negro está condenado por sua própria morfologia e fisiologia a jamais poder se igualar ao branco. (op.cit., p.268)

No entendimento de Nina Rodrigues, o negro tinha reduzido desenvolvimento mental, espírito de sujeição, incapacidade de progredir e impulso sexual violento. Considerava-os brutais, atrasados, desequilibrados, fora do seu meio, sem nenhuma aptidão para a civilização, mas bons trabalhadores braçais (SEYFERTH, 1995, p.187).

Segundo Ventura (1991, p. 52), o enfoque adotado pelo médico Nina Rodrigues mostrava a compatibilidade entre a consciência abolicionista e a etnologia racista, onde a defesa da Abolição não implicava a aceitação de igualdade étnica, mas que trazia ao contrário, reforço de tais concepções. Por isso, Nina Rodrigues (1982, p.3) lamentava que tivessem revestido a Abolição de uma “forma toda sentimental”, emprestando ao negro:

(...) a organização psíquica dos povos brancos cultos. Deu-se-lhe a supremacia no estoicismo do sofrimento, fez-se dele a vítima consciente da mais clamorosa injustiça social. (...) ao negro havia conferido, ex autoritate própria, qualidades, sentimentos, dotes morais ou idéias que ele não tinha, que não podia ter. (1982, p.3)

Nina Rodrigues se opôs ao discurso de igualdade, posto que, para ele, as raças tinham um desenvolvimento morfofisiológico desigual; portanto, não poderiam ser tratadas igualitariamente. Em face do “problema negro”, argumentava que o importante para o Brasil seria determinar o quanto de inferioridade advinha da dificuldade da população negra civilizar-se, já que o negro só com extrema morosidade conseguiria chegar à civilização:

Ocorre, portanto, que de fato na morosidade extrema que haveremos de referir, pois se o futuro no Brasil dependesse de chegarem os negros ao mesmo grau de aperfeiçoamento que o branco, muitas vezes se poderia transformar ante os seus destinos de povos, se é que algum dia se houvesse de realizar (p.265-6).

Nina Rodrigues tinha uma visão negativa sobre a mestiçagem, considerando-a um elemento negativo na formação da sociedade brasileira. Para ele, os mestiços herdavam “o vício degenerativo do cruzamento entre raças desiguais, por isso, eles eram inteligentes, mas esta é associada à inércia, indolência, apatia, desânimo, fraqueza e subserviência, degradação física e moral, imprevidência e outros tantos atributos” (SEYFERTH 1995, p.187). Como nem todos os mestiços apresentavam essas características, dividiu-os em três grupos.

No primeiro grupo, os “mestiços superiores”, nos quais “predominariam características da raça civilizada”. No segundo grupo, os “mestiços evidentemente degenerados indivíduos portadores de anomalias psíquicas, intelectuais e morais”. Por fim, no terceiro grupo, os “mestiços comuns”, que eram considerados socialmente aproveitáveis “porém inferiores à raça superior”, ficando na eminência de cometer constantemente ações anti-sociais.

Estabelecendo a relação das “raças inferiores” com atos criminosos, Nina Rodrigues afirmava que negros e mestiços tinham uma tendência fisiológica para o crime, considerando-os criminosos em potencial. Explicava que a “criminalidade do mestiço brasileiro era de fundo degenerativo ligada às más condições antropológicas do mestiçamento no Brasil” (SEYFERTH, 1995, p.196).

Nina Rodrigues (1982) afirmava que, nas crianças, repousariam as marcas mestiças da hereditariedade, sendo que, as das “raças inferiores” seriam até tão aptas ao aprendizado quanto às das “raças superiores”. Mas, a partir dos doze anos, aproximadamente, as primeiras interromperiam o seu desenvolvimento, enquanto as últimas, herdando dos seus antepassados uma organização mais avançada, atingiriam os estágios superiores. O momento de manifestação dos “sintomas atávicos nas pessoas mestiças” seria a puberdade.

Seguindo esse raciocínio sobre o “despreparo das raças inferiores”, defendeu a tese de que – negros, índios e mestiços - não poderiam ter o mesmo tratamento no Código Penal, justificando que os mesmos possuíam mentalidade infantil, sendo, portanto, irresponsáveis. Considerava os mestiços “indolentes, fracos, imprevidentes, impulsivos e de baixa moralidade” devido ao menor desenvolvimento de seus cérebros, e herdeiros de um “desequilíbrio mental” (LEITE, 1983, p.236-7).

Devido a essas características negativas atribuídas ao negro, Nina Rodrigues não só defendia a proeminência do médico na atuação penal, como advogava a existência de dois códigos penais no país – um para os negros e outro para os brancos – correspondentes aos diferentes graus de evolução apresentados por esses dois grupos (SCHWARCZ, 2001).

Nina Rodrigues procurava compreender o sincretismo religioso, demonstrando que a absorção incompleta de elementos católicos pelos cultos afro-brasileiros “demonstrava uma incapacidade da população negra de assimilação dos elementos vitais da civilização européia”. Assim, o sincretismo atestaria os diferentes graus de evolução moral e intelectual de duas raças desiguais, colocadas em contato (ORTIZ, 1947, 27).

Ao estudar as línguas, as artes, folclore, festas populares e religiões africanas, Nina Rodrigues afirmava ser o negro inferior em todos os aspectos em relação ao homem branco

civilizado devido às suas características deficientes, patológicas e degenerativas. Para ele, a influência direta ou indireta do negro na cultura brasileira representava perigo.

O referido autor “a raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus tiruferários, há de constituir sempre um dos fatores de nossa inferioridade como povo” (NINA RODRIGUES, 1982, p.7).

Apesar de sua perspectiva racista e cientificista, Nina Rodrigues foi o primeiro teórico a colocar o problema do negro enquanto problema social, como uma questão, de suma importância para a compreensão da população brasileira.

1.4 O pensamento de Sílvio Romero

Observemos o dialogo:

“Ta vendo aquele menino ali” (Professora B)
 “Qual? (Pergunta a pesquisadora)
 “Aquele moreno claro ali” (apontou a professora para o aluno negro).
 “Ele é inteligente, organizado, seu material é limpo”
 “Agora você está vendo aquele outro ali? (Falou a professora)
 “Qual? (Pergunta a pesquisadora)
 “Aquele escurinho” (apontou a professora para outro aluno negro)
 “Ele é fraco, não quer nada com nada, só vem para escola pra bagunçar”
 (Falou a Professora)

Essa fala demonstra que a professora, ao atribuir cor aos alunos, leva em consideração o desempenho escolar. Assim, o aluno negro que apresenta um bom desempenho é clareado, pois apresenta qualidades e comportamentos que condizem com a imagem do aluno ideal: branco, inteligente, comportado etc... Por isso, destacamos o pensamento de Sílvio Romero e a teoria do branqueamento.

Sílvio Romero foi advogado, jurista, professor da Faculdade de Direito do Recife, historiador, republicano, abolicionista e, sobretudo, era polêmico e contraditório. Por isso, para Candido (1978, p. Introdução), suas obras dão:

(...) Uma certa idéia de turbilhão, no sentido próprio e figurado. Um movimento forte e agitado, que arrasta idéias e paixões, destruindo pelo caminho; um movimento circular que gira incessantemente sobre si mesmo e progride, parecendo permanecer.

O estudo desenvolvido por Silvio Romero se propôs a elucidar “a posição do Brasil, seu verdadeiro estado social, esclarecido com o critério íntimo dos elementos primários e essenciais da vida” (ROMERO, 1975, p.8).

Sílvio Romero, preocupado em conhecer o Brasil à luz dessas teorias racistas, elaborou seus estudos tomando a literatura como produto do meio, como documento que revelava o meio social. Nesse sentido, ele foi o primeiro a focalizar a importância da mestiçagem na cultura brasileira. Para ele:

a cultura em geral, a literatura em particular, podiam ser entendidas no Brasil aferindo os seus produtos ao vasto processo de mestiçamento em sentido amplo, o que permitia não apenas descrever com objetividade, mas julgar com segurança, pois o critério de valor, muito coerente no contexto de suas idéias, era a verificação de como e em que grau o autor e a obra tinham contribuído para a diferenciação, aproximando-se progressivamente de um teor brasileiro, que se manifestava sobretudo na fidelidade com que eram reproduzidos a sociedade e os seus sentimentos (CANDIDO, 1978, p.27).

A partir da vinculação entre o racial e cultural, desdobra a mestiçagem em dois níveis: físico e moral. Dessa fusão de sangues e de almas é que teria saído diferenciado o brasileiro de hoje e haveria de sair cada vez mais nítido o do futuro. Pela mestiçagem moral, seria possível formar uma consciência crítica e seletiva diante do influxo externo e superar o “mimetismo” cultural e a imitação do estrangeiro (VENTURA, 1991, p.65).

Assim, Silvio Romero valeu-se das teorias racistas para a compreensão da sociedade brasileira; mas, ao contrário de Nina Rodrigues, inverteu a carga negativa do olhar lançado sobre o mestiço, qualificando-o como “depurador” do sangue europeu para o clima tropical.

Sílvio Romero, então, elegeu a mestiçagem como “saída” para a nação brasileira. Para ele, a raça branca (por ser superior), conseguiria diluir o sangue índio e o sangue negro. Por isso, defendia a idéia de que seria possível o branqueamento da raça brasileira, desde que se incentivasse a imigração européia. A redenção étnica do país se daria da seguinte forma:

o tipo branco irá tomando a preponderância, até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuiriam largamente para o resultado: de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, de outro a imigração européia (ROMERO, 1975, p.55).

1.5 Teoria do branqueamento

Segundo Skidmore (1976), a teoria brasileira do “branqueamento” era aceita pela maior parte da elite. Era peculiar ao Brasil já que jamais fora aplicada na Europa e nos Estados Unidos. Essa teoria, segundo esse autor, baseava-se na presunção da superioridade branca, juntando-se a esta mais dois elementos:

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

As políticas imigrantistas do Estado Brasileiro refletiam a preocupação de impedir a decadência do branco pela vitória dos mestiços através de propostas públicas de favorecimento maciço da vinda de imigrantes europeus, considerados superiores aos africanos e asiáticos, como podemos perceber no decreto de 1890 que estabelecia:

É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos a ação criminal do seu país. A essa provisão liberal acrescenta-se a clausula: Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos, de acordo com as condições estipuladas. (...) Outro artigo acrescentava: a polícia dos portos da República impedirá o desembarque de tais indivíduos, bem como de mendigos e indigentes (SKIDMORE, 1976, p.155).

Segundo Seyferth (1995), os idealizadores do branqueamento acreditavam que, através da miscigenação, se produziria uma população mais clara, pois os brancos seriam os parceiros sexuais mais procurados, de gene mais forte, fazendo desaparecer os traços negróides. Essa previsão ganhava reforço devido à situação social em que se encontrava a população negra nacional.

O intelectual que deu à teoria do branqueamento status científico foi o antropólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda que sustentava:

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

Segundo Seyferth (1995), Lacerda não tinha qualquer dúvida do sucesso do processo de branqueamento, também chamado por ele de “redução étnica”. Afinal, enquanto ideologia, “o branqueamento não precisava da demonstração sistemática oferecida pela ciência da época; bastavam estereótipos e as concepções mais populares ligadas à idéia de herança do sangue e raça” (ID, p.186).

Lacerda estipulou que, dentro de um século, o Brasil teria uma população totalmente branca. Isso fez com que recebesse muitas críticas, inclusive de Silvio Romero, que afirmava que o processo do branqueamento da população levaria uns seis ou sete séculos:

É preciso ser completamente ignorante em coisas de antropologia e etnologia para desconhecer o duplo fenômeno da persistência dos caracteres fundamentais das raças, por um lado e, por outro, o fenômeno de cruzamento de todas elas, sempre que se acham em contato. O desaparecimento total do índio e do negro poderia ocorrer, apenas, se toda a miscigenação futura incluir um parceiro extremante claro (senão branco)... (ROMERO APUD SKIDMORE, 1976, p.86).

Segundo Costa (1980), o raciocínio desses intelectuais resumia-se em um postulado: *enquanto o brasileiro não fosse branco, não teria direito à democracia*. Esta advertência, entre outras conseqüências, deveria induzir os negros e mestiços a procurarem embranquecer a pele; e aos brancos, pobres e ricos, a exercer a opressão sob o pretexto de defender a democracia.

Essa visão negativa sobre o negro e o mestiço foi sendo posta de lado, a partir de 1930, quando o Brasil sofreu profundas mudanças econômicas e sociais. Essas mudanças suscitavam um outro tipo de interpretação do povo brasileiro. Assim, o valor atribuído às teorias raciais nas análises sociais, formuladas entre meados do século XIX e início do século XX pelos autores Nina Rodrigues e Silvio Romero, foi invertido a partir de 1930 passando a mestiçagem a ser a especificidade conformadora da sociedade brasileira.

Dessa forma, a partir de 1930, instaurar-se-á uma nova teoria das relações raciais no Brasil – *a apologia da mestiçagem das três raças branca, índia e negra*, incorporada a ideologia do Estado, para demonstrar o aspecto democratizado do povo brasileiro, resultando num mito.

1.6 O mito da democracia racial

Observe, a seguir, um dado de nossa pesquisa:

“Em nossa sala de aula, todos os alunos são iguais” Fala das professoras A, B, C e D.

Segundo Guimarães (2002), a idéia de que o Brasil já era uma sociedade “sem linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio, era bastante difundida no mundo.

A crença na democracia racial, ao menos como ideal, começa a se desenvolver, segundo Guimarães (2002), na década de 30, com a mobilização dos movimentos negros brasileiros que tinham como alvo principal a luta contra a segregação espacial e social dos negros que ocorria, sistematicamente, através da discriminação racial, informal e corriqueira. Entretanto, o autor ressalta que, nesse momento, a ideologia predominante nesses movimentos era a integracionista e nacionalista, onde:

A idéia de que somos uma só nação e um só povo é casada com a negação das raças como realidade física e com a busca de redefinição do Brasil em termos negros-mestiços (Id., p.110).

Por isso, o autor afirma que o nome e as idéias de “democracia racial” foi durante muito tempo uma forma de integração pactuada da militância negra.

Segundo Munanga (1999), o mito da democracia racial teve uma penetração profunda na sociedade brasileira, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades, impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas. Ou seja,

encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria (MUNANGA, 1999, p. 89).

Munanga (1999), ao realizar uma análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX a meados do século XX, deixa claro que as análises da mestiçagem, tanto biológica quanto cultural, teve, entre outras conseqüências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados.

Dessa forma, infere-se que as idéias racistas se caracterizaram por um discurso ideológico bastante cômodo, no sentido de mascarar a realidade social, impedindo a percepção dessa realidade e do modo de produção das relações sociais. Bastavam, para isso, algumas inverdades de caráter pseudocientífico, mas ditas com seriedade e com aval dos “homens da ciência”, para que se tornasse aceita, surgindo o racismo que se converteu em uma prática inconsciente, natural e cotidiana, e, além do mais, persistente.

Em teoria, no Brasil afirmava-se haver uma democracia racial. Contudo, os indicadores sociais indicavam “marcas negativas” para os negros e mestiços. Essas marcas têm se mostrado difícil de melhorar, ainda mais quando verificamos que práticas docentes como as das quatro professoras das escolas municipais de Cuiabá-MT pesquisadas, negam aos alunos negros o direito de ter uma escolarização igual a dos alunos “brancos”.

Desse modo, os discursos do passado continuam ajustando-se às realidades presentes de modo que, com nomes e roupagens novas, ainda sobrevivem, como verificamos nas escolas pesquisadas, podendo ser apreendidos, nas falas, nas atitudes, nos gestos das professoras e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas.

1.7 As contribuições de Nobert Elias e John L. Scotson

A suposta superioridade social e moral dos brancos, e a exclusão social dos negros e mestiços são elementos reveladores de uma dimensão da vida social – as relações de poder.

Quando se trata das relações de poder, o trabalho realizado pelo sociólogo alemão Nobert Elias com o inglês L. Scotson (2000) são, fundamentalmente, importantes. Ao realizarem uma minuciosa investigação sobre o cotidiano de uma pequena comunidade operária na Inglaterra, mostraram como dois grupos com a mesma origem social, econômica, racial e nacional conseguiram se diferenciar apenas pelo tempo de moradia na comunidade, gerando no plano das relações, estereótipos e preconceitos sociais.

Através das relações sociais entre dois grupos homogêneos – estabelecidos e outsiders – Elias e Scotson mostram como as diferenças, amplamente idealizadas, são

construídas, de forma que os grupos se dividem internamente numa relação de dominação e subordinação.

Mediante esse trabalho, esses autores fornecem subsídios para o estudo das relações raciais, pois ressaltam que o “aspecto saliente das relações entre grupos está no fato de estarem ligados de um modo que confere a um dos grupos recursos de poder muito maiores que os dos outros, permitindo que barre o acesso dos membros destes ao centro de recursos de poder” (p.22).

Os autores mostram em seu estudo que nas relações de poder existem uma série de recursos que podem ser utilizados com eficiência para estigmatizar e “provar” a inferioridade de um grupo, tais como: fofoca depreciativa, atribuição condutas anômicas, cerrar fileiras contra o grupo de menor poder etc.

Esses autores permitem compreender como os processos de desigualdade, estabelecidos nas relações de poder entre os grupos, exercem influência na vida dos seres humanos, provocando estigmatização coletiva e naturalizando os estigmas atribuídos pelo grupo de maior poder social ao grupo de menor poder social.

Dessa maneira, pode-se compreender que processo semelhante ocorreu com o negro em nossa sociedade. As elites brasileiras utilizaram as teorias racistas como estratégia de poder para colocar negros, índios e mestiços numa condição de inferioridade corpórea e de incapacidade produtiva, gerando uma estratificação social com limites muito claros às possibilidades de realização profissional e efetiva de membros desses grupos. Justificava-se assim a quase inexistência do direito do convívio e participação ativa desses grupos na sociedade.

Não é por outra razão que a população negra em nosso país exhibe, desafortunadamente, um dos piores índices de desigualdade nas diversas instâncias sociais. Por outro lado, os efeitos psicológicos e sociais da utilização das teorias racistas ainda são visíveis, sob diversas formas, no nosso país. Não há como negar a existência de preconceito racial contra os negros no Brasil; preconceito não apenas como sentimento, mas também como forma de exclusão social, ocupacional e educacional.

A escola, enquanto instituição social, não está isenta desse problema, pois nossa pesquisa demonstra que ela contribui para a manutenção dos elevados índices negativos apresentados pelo grupo racial negro. Oferecendo às crianças uma educação que valoriza apenas um grupo, os brancos.

CAPÍTULO II

DESEMPENHO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Diversos estudos realizados no âmbito nacional e internacional mostram que a primeira característica destacável do desempenho educacional brasileiro refere-se aos baixos índices que apresentamos. Essa fragilidade pode ser notada no confronto com outros países.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com o objetivo de verificar como as escolas estão preparando os jovens para os desafios do futuro e detectar até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade, aplica provas de leitura, matemática e ciências a uma amostra de adolescentes com 15 anos de 41 países. No Brasil, o responsável pelo PISA é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)

Nos resultados do teste de 2001, o Brasil ocupou a 37ª posição na prova de leitura, ficando apenas à frente de quatro nações: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. Já na prova de matemática e Ciências, o país é o penúltimo, ficando apenas à frente do Peru. Na média das três áreas avaliadas, o desempenho brasileiro ficou na 40ª posição, ou seja, na penúltima posição. (MEC)

2.1 Desigualdades raciais na educação

De acordo com o Censo do IBGE de 2000, a população brasileira é composta por 55,3% de brancos; 4,9% de pretos; 39,3% de pardos e 0,5% de amarelos. Se entendermos pretos e pardos como pertencentes à população “não branca”, veremos que estes constituem 44,2% da população brasileira. Essa distribuição da população, no entanto, varia muito regionalmente. No Estado de Mato Grosso, podemos falar numa maioria negra, constituindo-se 62% da população do Estado. Em São Paulo, comparativamente, teríamos uma minoria de 25% da população entre pretos e pardos.

Não obstante essa representatividade, as pesquisas da situação dos indicadores sociais têm diagnosticado que, como nas outras esferas da vida social, os negros são também penalizados no plano da educação. A educação tem um papel específico no acúmulo de situações de desigualdade pela sua importância no processo de mobilidade social dos “brancos” e “não-brancos” (HASENBALG; SILVA, 1990).

Rosemberg (1987), utilizando dados da PNAD de 1982, realizou um estudo sobre o rendimento escolar de brancos e negros no Estado de São Paulo. A autora constatou que, para todas as séries do 1º grau, o alunado negro apresentava índices de exclusão e de repetência superiores ao alunado branco. São as crianças negras que tendem a repetir o ano com maior frequência e sua trajetória escolar é mais acidentada. Apesar dessas dificuldades, a autora ressalta em sua obra que o alunado negro tenta se manter na escola.

O diagnóstico educacional realizado por Hasenbalg e Silva (1990) para todo o Brasil, com a PNAD de 1990, aponta nessa mesma direção. Os autores constataram que, em todas as transições escolares analisadas, existe uma forte diferença entre indivíduos do grupo branco e aqueles do grupo de cor. Mais do que os brancos, pretos e pardos ingressam mais tardiamente na escola e têm maior atraso em termos de adequação idade-série. Quanto à evasão, os três grupos (pretos, pardos e brancos) não apresentam diferenças; devendo-se, no entanto, na interpretação desse dado, considerar os efeitos do ingresso mais tardio e da retenção em algumas séries, acarretando para pretos e pardos, menor escolaridade. Além disso, os autores utilizaram um modelo que permite identificar os ritmos de progressão dentro do sistema escolar para cada grupo racial. Várias conclusões enriquecem, então, o quadro traçado pelas tabulações anteriores, cujo resumo obtemos na afirmação de que:

(...) Em todas as transições existe uma clara diferença entre indivíduos no grupo branco e aqueles nos outros grupos de cor. Brancos apresentam ritmos de transição significativamente mais rápidos do que os demais grupos de cor (HASENBALG; SILVA, 1990, p.88).

Tanto os estudos realizados por Rosemberg (1987), quanto os de Hasenbalg e Silva (1990) demonstram que as desvantagens observadas na taxa de escolarização da população ‘negra’ não podem ser explicadas nem por fatores regionais, nem pelas circunstâncias sócio-econômicas das famílias.

Controlando o rendimento familiar per capita, as pesquisas observam que: a taxa de escolarização de negros é significativamente inferior à dos brancos, com maior taxa de analfabetismo e menor representação no nível superior; os brancos apresentam uma

porcentagem maior de crianças sem atraso escolar, enquanto que os negros enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência nas escolas, apresentando maiores índices de reprovação, atraso escolar e baixo desempenho (ROSEMBERG et. Al, 1991; HASENBALG; SILVA 1990).

Apesar da situação educacional brasileira ter melhorado ao longo dos anos, com a diminuição do analfabetismo, uma tendência à universalização do ensino fundamental, as desigualdades raciais na educação permanecem e “continuam em média, duas vezes mais altas para pretos e pardos do que para brancos em todas as regiões do país” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p.31).

As análises realizadas pelo IPEA² na década de 90 mostraram que o analfabetismo atinge 12% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade, mas 18% da população preta e parda. Em relação às diferenças regionais, a situação da população de Mato Grosso é de 15,8% negros em condição de analfabeto.

Com relação à taxa de escolarização, os dados revelam expressivas desigualdades. Enquanto a média de anos de estudos de uma pessoa branca de 15 anos ou mais é de 6,9% anos, para os negros é de 4,7%. Dessa forma, este grupo racial tem dois anos a menos de escolaridade em relação ao branco. Em Mato Grosso, a escolaridade média de 5,7 anos encontrada para a população como um todo é inferior à média nacional que é de 6,0% .

Analisando a defasagem idade-série, verificamos que 25% das crianças brancas apresentam distorção no ensino fundamental, enquanto que, entre as negras, são 45%. Essa diferença permanece inalterada quando se analisa o Ensino Médio. Em Mato Grosso, 69% dos estudantes que não completaram o Ensino Fundamental são negros, revelando uma forte defasagem idade-série neste grupo racial.

Além dessa defasagem por idade, é possível perceber que, apesar da população negra estar chegando ao ensino médio, sua posterior incorporação ao ensino superior não ocorre, havendo diferenças significativas no acesso a esse nível de ensino, posto que, mais de 62% dos estudantes universitários são brancos e 35 % são negros.

Esses dados mostram que “ser negro no Brasil é ter menos acesso à educação que os brancos. E mais: a desigualdade entre crianças brancas e negras só tende a crescer na vida adulta. As causas são previsíveis – mais pobres, entram mais cedo no mercado de trabalho e se preparam menos, o que lhes confere as posições inferiores na sociedade e das quais não têm como sair” (PEREIRA e MULLER, 2005, p.8).

² Citadas por Jaccoud e Beghin 2002.

Para Henriques (2001, p.28), a intensidade dessa discriminação racial não é o componente mais incômodo observado:

Em termos de projeto de sociedade que o país está construindo, o mais inquietante é a evolução histórica e a tendência ao longo prazo dessa discriminação. Sabemos que a escolaridade média dos brancos e negros tem aumentado de forma contínua ao longo do século XX. [...] e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelo seus pais – a mesma observada entre seus avós.

Cunha (1980), ao estudar os fatores condicionantes do desempenho desigual, afirma que a escola utiliza uma linguagem “científica” – fome, pobreza – como explicação para o desempenho inferior das classes trabalhadoras, e exclui de modo “legítimo” essas crianças sem que o papel discriminador da escola apareça. Por isso, para o autor:

(...) é dentro da escola, através de certos mecanismos propriamente educacionais, que se processa (ou se completa) a discriminação de modo mais sutil, dissimulado e eficaz (Id., p. 222).

Um ambiente hostil, ou pelo menos indiferente aos problemas enfrentados pela criança negra, tanto na sociedade como na escola, tem sido apontado por estudiosos como uma das eventuais causas desse quadro de desempenho inferior apresentado pela população negra.

2.2 Mecanismos intra-escolares de discriminação

Estudos realizados no âmbito educacional revelam que existem fatores intra-escolares que prejudicam a escolarização do negro. Dentre esses fatores, Pinto (1987) ressalta que a discriminação pode ser observada no material didático, no currículo, nas práticas pedagógicas.

Entre os recursos didáticos mais importantes está o livro didático. Os estudos das representações das categorias étnico-raciais nos livros de comunicação e expressão têm denunciado não só a ausência de negros nas histórias, mas a sua representação estereotipada e linear, seja devido às atividades que as personagens negras exercem ou ao papel que desempenham na trama. Invariavelmente, os negros são raros. Os livros de história, por sua vez, não ressaltam – e até sobre ele silenciam – o patrimônio cultural do negro, a sua

participação nos acontecimentos históricos e sociais do país, os fatores históricos e políticos que contribuíram para sua situação atual (PAHIN PINTO, 1987; TRIUMPHO, 1987; SILVA 1987).

Pode-se dizer, inclusive, que essas denúncias constantes já repercutiram bastante na própria produção literária para crianças, embora com resultados nem sempre animadores. Negrão (1988), após as pesquisas acima citadas, realizou um estudo em livros de literatura infanto-juvenil e detectou um aumento significativo de livros que tratam da questão racial ou têm negros como personagens centrais, mas ainda sem a mesma dimensão de personagens brancas. Segundo a autora houve uma mudança considerável, pois agora as personagens negras têm direito à existência. No entanto, elas são, ainda, caracterizadas por traços estereotipados e sua presença na trama parece desempenhar a função de possibilitar ao autor discutir temas polêmicos e importantes na formação de crianças e adolescentes, como, por exemplo, aborto e gravidez na adolescência.

Para Gonçalves (1987), os livros didáticos estariam em consonância com o próprio currículo escolar, que é omissivo em relação às realizações do negro e à cultura negra. Para Oliveira (1987, p.45), nos currículos escolares:

A cultura negra é imprescindível, ela é o referencial histórico para a identidade do aluno negro, o elemento chave para o início da ruptura da dominação. Mas o conhecimento elaborado não pode continuar sendo propriedade da burguesia. Portanto, um currículo que contemple a classe popular e respeite as diversidades culturais, deve se basear no conhecimento do aluno dessa classe.

Gonçalves e Silva (1999, p.172) também chamam a atenção para a necessidade de se incluir o debate acerca da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de formação de professores. Para os autores, os conteúdos sobre o tema devem enfatizar as “africanidades brasileiras”, ou seja, “as marcas das culturas africanas em nosso país”, pois reconhecê-las não significa esquecer outras marcas que fazem parte do nosso jeito de ser, de viver. Significa, isso sim, aceitar uma de nossas raízes que é rejeitada, negada, a ponto de seus representantes diretos, os descendentes de africanos, serem vistos, há quase 500 anos, sob óticas preconceituosas, além de serem diariamente discriminados.

2.2.1 Mecanismo intra-escolar: a expectativa do professor

Pesquisas de práticas escolares têm apontado a “expectativa do professor” como elemento definidor do desempenho escolar. Barreto (1981), analisando a percepção de professores sobre o aluno ideal e o mau aluno de uma escola, constatou que o aluno ideal, em termos de características, foi preferentemente descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros; enquanto que o mau aluno tendia a ter pele branca, mas cabelos e olhos escuros e podia até ser negro. O perfil do bom aluno apareceu como sendo de nível sócio-econômico médio e o mau aluno apareceu como sendo de baixo status social e econômico.

O estudo exploratório realizado por Mariz (1987) em três escolas do Recife sobre a percepção do professor acerca de crianças carentes constatou que essas crianças e suas famílias eram vistas pelos professores de forma preconceituosa; a comunidade de onde vinham, era percebida como ameaçadora e desviante da lei.

Patto (1990), entrevistando professores de uma escola pública da periferia de São Paulo, evidenciou entre os mesmos “o poder da crença na inferioridade moral e intelectual do pobre”. Levantou desses professores as justificativas para o fracasso escolar: “as crianças reprovam devido às suas características pessoais”.

Ao estudar o preconceito racial na escola, Figueira (1990) constatou que os alunos negros são vistos de modo negativo, em função dos atributos que lhes são imputados, das suas possibilidades profissionais, da receptividade negativa, a sua miscigenação com o branco. Para a autora, a reunião e a consistência desses atributos negativos encontrados num mesmo sujeito sugerem que o preconceito racial forma um sistema ideológico concatenado e seqüencial.

O estudo do cotidiano feito por Cavalleiro (2000) em uma escola no Estado de São Paulo demonstrou que o preconceito racial se manifesta nas atitudes, gestos, falas das professoras, bem como nas brincadeiras, nos apelidos alusivos a cor, na seleção de colegas de estudo ou de banco escolar. A autora, também, afirma que existe uma baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro; posto que, no imaginário social deste, a criança negra tem maiores possibilidades de fracassar.

Pinho (2004), ao estudar as percepções de professores de Educação Física sobre os alunos negros no Estado de Mato Grosso, constatou que o racismo e preconceito racial se fazem presentes na prática dos professores, sendo os alunos negros percebidos de modo negativo por esses profissionais.

Estes estudos mostram que existe um conjunto de estereótipos e preconceitos que orientam a expectativa do professor, em relação aos alunos, especialmente aos alunos negros e pobres. Não causa espanto, entretanto, que isso aconteça. Pesquisas realizadas têm denunciado a formação deficiente do professor para tratar das diferenças raciais, culturais e regionais dos alunos (PINTO, 1987; FIGUEIRA, 1990).

2.2.2 Mecanismo intra-escolar: segregação espacial

Ao investigarmos em 2005 escolas localizadas em diferentes zonas da cidade de Cuiabá-MT, verificamos que, também, através de certos mecanismos, as escolas primárias públicas tendem a recrutar clientela socialmente homogêneas. Ou seja, a escola recruta majoritariamente, alunos de classe média ou, majoritariamente alunos pobres. A partir das características sociais da clientela, Hasenbalg (1987) afirma que a escola cria uma norma institucional de desempenho tal que, se a clientela é de classe média, o desempenho da escola é bom, a taxa de sucesso é altíssima; se a clientela é pobre, a taxa de fracasso é altíssima. Todavia, o autor ressalta que há um pequeno grupo de alunos desviantes.

Rosemberg (1991) não deixa dúvidas quanto à convicção do tratamento discriminatório oferecido pela escola. Para a autora, a população pobre frequenta escola pobre, mas os negros pobres frequentam escolas ainda mais pobres. A impressão que se tem é que toda vez que o sistema de ensino propicia uma diferenciação de qualidade, nas piores soluções encontramos uma maior proporção de alunos negros. Esses dados

(...) enfatizam, uma vez mais que, mesmo através das soluções alternativas para suprir as deficiências, ou as necessidades específicas da clientela, desenvolvem mecanismos que diferenciam e dificultam a educação da população negra (Id., p. 99:100).

Analisando o desempenho escolar - avaliado através de aprovações e média de pontos na disciplina de português - o nível socioeconômico da clientela e a qualidade de funcionamento da escola, Rosemberg (1991) assinala que os índices de aprovação das escolas carentes apresentam significativas diferenças, em comparação com as escolas não-carentes. Essas diferenças são mais acentuadas nas séries iniciais que nas séries finais. Nestas, há quase um equilíbrio entre as porcentagens de aprovação. Tais dados sugerem que o papel da mediação da escola é mais evidenciado nas quatro primeiras séries. Depois delas, há uma

alteração tanto na composição socioeconômica da clientela, como na organização curricular que se reflete num abrandamento da influência das condições escolares sobre o sucesso ou fracasso dos seus alunos.

Nas escolas que recebem predominantemente a população mais desfavorecida, muitas vezes se instala o que os estudiosos chamam de **ideologia da impotência**: o professor percebe os seus alunos como “não educáveis”. Atitude diferente tem sido detectada nas escolas freqüentadas por crianças de classe média, onde há um otimismo educacional e, sobretudo, empenho em preservar a imagem da escola, o que se revela na procura de um bom relacionamento com os pais e no esforço para que os alunos tenham bom rendimento (HASENBALG, 1987).

A hipótese desses autores a respeito da segregação espacial é confirmada por Telles (2003). Este autor aponta uma segregação residencial no espaço urbano brasileiro, onde os negros localizam-se nas áreas mais pobres e carentes dos centros urbanos. Por isso, para o autor, “há uma correlação entre ser negro e a qualidade da escola” (TELLES, 2003, p.247).

2.2.3 Teoria do déficit cultural

A justificativa das professoras investigadas nessa pesquisa, para o fraco rendimento apresentado pelos alunos negros, centra-se nos alunos e nos respectivos familiares. Esta justificativa mostra como a teoria do déficit cultural ainda continua alimentando o preconceito na escola.

Segundo Soares (1997), a **ideologia da carência cultural** nasceu e desenvolveu-se nos Estados Unidos na década de sessenta, sendo esta utilizada como justificativa para explicar o menor rendimento obtido na escola pelos grupos e classes sociais mais pobres. Essa teoria, segundo a autora, só chegou ao Brasil na década de setenta.

Os partidários dessa explicação, “centrados no modo de viver e pensar da classe dominante” (PATTO, 1990, p. 68), defendiam que a classe pobre tem uma “pobreza cultural”, originada pela ausência de padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes. Essas ausências foram tomadas como indicativas de atraso cultural desses grupos, o que as aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, segundo Patto (1990), à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes*.

A explicação para o fracasso escolar das camadas pobres, segundo essa teoria, era que as condições de vida da classe dominada e as formas de socialização (no contexto dessas condições) não favoreciam o desenvolvimento adequado de suas crianças, sendo elas as responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola.

Segundo Soares (1997, p.34), buscou-se inicialmente na área da educação, analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso das crianças pobres. Dessa análise “científica”, encarregou-se, sobretudo, a psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio de testes, realização de entrevistas, observação do comportamento no contexto escolar. Assim:

Como esses estudos partiam sempre de um modelo implícito ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada – o comportamento da classe dominante, social e economicamente privilegiada, os resultados apresentaram a criança como portadora de “carências”, “deficiências”, “déficits” e “privação cultural”.

A explicação, então, para o fracasso dos alunos provenientes das classes pobres na escola, era o de que o meio em que vivem esses alunos seria pobre, não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam conseqüências graves sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: meio pobre em estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Portanto, as falhas seriam assim, da criança, de sua família, de seu contexto cultural; a inadequação estaria “na criança” e “não na sociedade, nem na escola”.

Tal compreensão gerou a chamada “educação compensatória” que pretendia “compensar as faltas” que a criança carregava, daí à criação das classes especiais ou de reforço.

Segundo Patto (1990), a influência da “teoria do déficit cultural” sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil, em diferentes segmentos sociais, ainda é nítida. Tais pesquisas, segundo a autora, confirmam aos educadores a veracidade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade com os olhos mais críticos. Por isso a autora afirma:

“[...] Não é difícil localizar passagens, nos milhares de texto que as integram, nas quais os adultos da classe subalterna são considerados mais agressivos, relapsos,

desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado - o depositário de todos os defeitos.” (Id., p.72, grifos da autora)

À medida que se percebeu que, em sua maioria, os parâmetros para a construção dos testes eram balizados pela cultura da classe dominante, sua utilização como instrumento para medir habilidades foi sendo alvo de severas críticas. Essas críticas, segundo Mello (2000), focalizaram o aspecto reducionista e preconceituoso da “teoria da carência cultural” ao evidenciar que ela contribuía para difundir uma visão de que as classes pobres possuíam uma cultura inferior. A autora ressalta que, apesar das críticas dirigidas à teoria e suas vertentes, nesse período não conseguiram romper com as marcas do reducionismo e de preconceitos presentes nela.

Ao que tudo indica, a escola que poderia e deveria contribuir para modificar as mentalidades discriminatórias ou pelos menos inibir as ações discriminatórias, acaba contribuindo para a perpetuação da discriminação, seja por atuação direta de seus agentes, seja por sua omissão perante os conteúdos didáticos que veicula, seja pelo estímulo à segregação.

Para D’Adesky (2002, p. 142), a escola, por ser um espaço de socialização e de formação que recebe alunos de horizontes religiosos e culturais diferentes, tem condições de assegurar, sob a luz da razão crítica, atitudes e valores que sejam expressão da diversidade e não de um *modus operandi* homogeneizador.

2.3 Atitudes racistas: definindo conceitos

Para abordarmos as percepções das professoras investigadas nesta pesquisa torna-se necessário fazermos uma definição do conceito de raça e racismo e suas derivações como preconceito, discriminação e os estereótipos raciais atribuídos à população negra. Essas definições são fundamentais para “compreender e precisar a identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 38).

Com uma definição controvertida, a categoria **raça** tem sido muitas vezes empregada como sinônimo de “etnia”. Porém, em nosso trabalho, consideraremos as categorias “raça” e

“etnia” de formas distintas. Alguns segmentos das ciências sociais, por considerarem o conceito de raça carregado de ideologias opressivas, e por considerar que seu uso poderia perpetuar e “*reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre grupos humanos*” (GUIMARÃES, 1995, p.53), rejeitam essa distinção, preferindo falar de etnia quando se referem às temáticas relacionadas à questão racial. O emprego do termo etnia, a nosso ver, além de “*empobrecer as possibilidades de distinção analíticas, torna-se um meio de contornar as dificuldades de análise e posicionamento diante da categoria ‘raça’*” (Id.).

Frota-Pessoa (1996) chama atenção para a impropriedade da substituição do termo raça por etnia, ou grupo étnico, “*pois estes termos indicam as semelhanças culturais dentro de uma população, ou conjunto de suas características culturais e genéticas*” (p.29-30). Em sua definição, o conceito de raça é compreendido por populações que diferem significativamente nas frequências de seus traços genéticos. Para este autor:

A diversidade genética existente entre pessoas de uma mesma raça deixa claro que é um termo coletivo. O nome ‘raça’ designa uma população e não um dos indivíduos que integra tal população... raça é sempre uma população heterogênea, definida por suas frequências gênicas, que diferem das de outra população. (FROTA-PESSOA, 1996, p.31)

Por ser considerada no Brasil como uma categoria referenciada a partir das características fenotípicas das pessoas, o conceito de raça, nessa análise mais geral, trata de determinados traços, ou marcas físicas, percebidos como características predominantes, partilhados por membros de um mesmo grupo. Mesmo com essa definição, que, aparentemente, pode ser entendida como “biologizante” e, portanto, pode induzir a uma idéia “evolucionista” e hierarquizante das raças, podemos afirmar que, do ponto de vista da genética, a idéia de raça é desprovida de qualquer valor e conteúdo científico. Entretanto, a análise de Taguieff, citado por D’adeski (2001), nos ajuda a perceber a importância da manutenção do conceito de raça, pois é esta uma classificação usual identificada, pela população. Para Taguieff, *o homem comum* tem formas próprias de percepção e classificação social. Ele não percebe seus vizinhos com os olhos do espírito científico dos geneticistas, ele classifica e tipifica os indivíduos de acordo com suas características perceptíveis e, mais particularmente visíveis fenotipicamente.

Para uma análise do caráter que fundamenta o racismo em nossa sociedade, o conceito de raça empresta um outro sentido que redimensiona a uma perspectiva política e

sociológica. Nesse sentido, a categoria *raça*, ao ser conceituada, busca incorporar a prática social e política de sujeitos negros, enfatizando o caráter ideológico da discriminação racial.

Ainda nessa perspectiva, quando se discute a situação do negro na sociedade brasileira, o termo *raça* é o mais apropriado, pois é o que consegue dar a verdadeira dimensão do racismo que nela acontece. Para Gomes (1995), o Movimento Negro e os cientistas sociais

usam-no com uma nova interpretação, que se baseiam na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo na sociedade brasileira se dão, não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversas etnias, mas também devido à relação que se faz entre estes aspectos e os atributos socialmente observáveis dos pertencentes às mesmas. Como, por exemplo, podemos citar comentários como: ‘umbanda é suja porque é coisa de negro’, ‘cabelo do negro é ruim e do branco é bom’, entre outros (id., p.49).

Aqui, *raça* e *etnia* não são considerados como sinônimos. Sendo assim, é relevante enfatizarmos que “*membros de grupos raciais diferentes podem pertencer a um mesmo grupo étnico e membros de grupos étnicos distintos podem pertencer a um mesmo grupo racial*” (ibid., p.50).

Outra categoria relevante de definição é o conceito de “racismo” e sua configuração através da particularidade da ideologia racial brasileira. A noção de racismo neste trabalho parte daquela derivada da doutrina racialista, importada e adaptada das teorias racistas da Europa, que se baseavam fundamentalmente na idéia da superioridade racial branca, como já analisamos no primeiro capítulo. Por isso, para Silva (2001, p.77):

o racismo acentua atributos positivos do grupo que se acha superior e atributos negativos do que é inferiorizado, retira a humanidade do grupo racial em posição de inferioridade, transforma as diferenças em desigualdades.

Cunha Jr. (1992, p.149) define o racismo como uma prática que reproduz na consciência social falsos valores e falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas.

Outros conceitos importantes para o desenvolvimento de nossa análise são os de preconceito e discriminação racial. Para Jones (1973), o preconceito é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou a uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como ponto positivo de referência.

No Brasil, o preconceito racial tem sua racionalidade embutida na ideologia de supremacia racial branca (MUNANGA, 1999) e no próprio processo de aquisição dessa teoria pelo senso comum.

Na década de 50, o sociólogo Oracy Nogueira (1998) apontava, em seus estudos sobre relações raciais que, no Brasil, existe uma forma peculiar de preconceito racial que é o de marca, onde as pessoas são efetivamente discriminadas por sua aparência, pela cor de sua pele. Para Marcelo Paixão (2001, p.3):

Este sistema é, de fato, bastante maleável, chegando-se mesmo a se criar regras de bom comportamento, onde evita-se falar da cor da pele das pessoas chamadas de ‘cor’ e cada qual esconde dos demais os seus preconceitos.

A discriminação racial é a manifestação comportamental, a expressão materializada do preconceito. Tem o sentido de separar, distinguir, estabelecer diferenças, segregar. Traduz-se em ações negativas concretas, em práticas individuais e institucionais que violam os direitos sociais e humanos e a igualdade de tratamento com base em critérios pré-estabelecidos e preconcebidos, de forma singela ou não. Sendo “*um comportamento suposto observável e relativamente mensurável*” (MUNANGA, 1999, p.46).

Jones (1973) define a discriminação como ações destinadas a manter as características do “nosso grupo”, bem como sua posição privilegiada, à custa dos participantes do grupo de comparação. O autor concorda com Raab e Lipset (1959) quando afirma que a manifestação comportamental de preconceito cria o problema social. Portanto, para ele, o “comportamento” é mais importante do que a atitude do preconceito.

Jaccoud e Beghin (2002, p.39) estabelecem a distinção entre duas formas de discriminação racial – a direta e a indireta. A discriminação direta é definida pelas autoras como aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor. Já a indireta, é aquela que redundando em uma desigualdade não oriundas de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório.

As discriminações raciais foram detectadas em nossa pesquisa em virtude das atitudes e comportamentos negativos atribuídos aos alunos negros, o que acaba implicando em sua exclusão de algumas atividades feitas pelas professoras, como nesta situação que ocorria freqüentemente nas salas de aula das professoras A, B, C e D que falavam para a pesquisadora:

Fulano (sempre o aluno negro) não vai pro parquinho porque não sabe se comportar e também porque ele corre demais fica suado e aí ninguém agüenta o cheiro forte.

Estritamente ligados à questão do preconceito e da discriminação racial, os estereótipos dizem respeito às “imagens prontas disponíveis sobre os grupos sociais, imagens que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo” (PETTIGREW apud CAVALLEIRO, 2000, p.24).

Segundo Seyferth (1995), o estereótipo aparece como uma forma rígida, anônima que reproduz imagens e comportamentos racistas, separando os indivíduos em categorias aceitáveis e não-aceitáveis socialmente, sustentando a forma peculiar do preconceito brasileiro que é o de “marca”.

No campo empírico, constatou-se a presença dos estereótipos de caráter negativo, associados ao discente negro, tais como: “agressivos”, “agitados”, “ele é terrível, não pára quieto na cadeira”; “não obedece”; “tem muitas dificuldades. A gente tenta ajudar, mas eles não conseguem aprender”, “preguiçoso”, “irresponsável”. Esses estereótipos dão origem ao estigma que, imputado ao aluno negro no cotidiano escolar, dificulta sua aceitação, colocando-o na condição de desacreditado (GOFFMAN, 1982).

Como vimos no primeiro capítulo, Nina Rodrigues utilizou boa parte dos estereótipos citados pelas professoras para poder comprovar sua tese de que o negro era inferior intelectualmente ao branco. A utilização desses estereótipos pelas professoras participantes da pesquisa, nos sugere que a crença na menor capacidade do negro, é um dos fatores que se fazem presentes para a definição do aluno negro como “fraco”.

CAPÍTULO III

O CAMINHO PERCORRIDO

3.1 Opção teórico–metodológica

Utilizamos, como metodologia à pesquisa qualitativa por considerarmos ser esta a mais adequada para compreender o significado e a intencionalidade das falas, vivência, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes das professoras.

Segundo Minayo (2001, p. 10) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ou seja, é aquela que incorpora a questão do “significado” e da “intencionalidade” como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, pretendendo apreender a totalidade coletada, visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno que é significativo em sua singularidade.

Trivinos (1987) afirma que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Por isso, optamos trabalhar com os métodos da observação participante e de entrevista.

3.1.1 Observação participante

Segundo Becker (1999), a observação participante é o método no qual o observador participa da vida diária das pessoas sob estudo, seja abertamente, no papel de pesquisador, seja de forma encoberta, através de um papel dissimulado, observando as coisas que acontecem, ouvindo o que é falado e questionando as pessoas no espaço de algum tempo. A

opção por esse método exige que o pesquisador participe ativamente no campo, observando, anotando, entrevistando, convivendo com outros que são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da pesquisa. O pesquisador não só vai ao campo como, também, faz parte dele, sendo também sujeito e objeto da investigação que realiza.

A importância desse método, segundo Minayo (2001), reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais evasivo e imponderável na vida real.

Adotamos, no decorrer da pesquisa, os procedimentos assinalados por Becker (1999) na organização dos dados da pesquisa participante tais como:

Seleção e definição de problemas: nesta fase, selecionamos alguns indicadores e conceitos que poderiam contribuir para uma maior compreensão da relação professor-aluno.

Frequência e distribuição do fenômeno observado: nesta fase, procuramos verificar com que regularidade os acontecimentos eram distribuídos entre os sujeitos da pesquisa e se estes eram típicos e disseminados.

Em virtude da credibilidade dos informantes, privilegiamos, neste estudo, a “declaração espontânea” das professoras sobre seus alunos, porque, como afirma Becker (1999), a declaração espontânea é menos propensa a refletir as preocupações do observador e possíveis biases³, do que uma declaração feita em uma resposta a alguma ação do observador, pois a própria questão do observador pode levar o informante a dar uma resposta que poderia nunca ocorrer de outra maneira.

3.1.2 A pesquisa de campo: procedimentos empregados

Segundo Velho (1987), na pesquisa qualitativa, para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade, é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo. Por isso, realizamos esta pesquisa no primeiro semestre de 2005. As aulas nas escolas municipais de Cuiabá se iniciaram no mês de março. Logo na primeira semana, procuramos duas escolas municipais onde pretendíamos realizar a pesquisa; porém, ao informarmos de que se tratava de uma pesquisa sobre relações raciais, as duas escolas não aceitaram, alegando que iriam receber duas estagiárias. Em virtude disso, procuramos outras

³ De acordo com Becker (op.cit., p.20) são várias as traduções com alguma aceitação do termo bias: tendência, preferência, inclinação, viés... etc.

duas escolas, mas, dessa vez, utilizamos como estratégia não mencionarmos a questão racial, ficando, a pesquisadora, inclusive, impossibilitada de realizar suas atividades docentes no NEPRE (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação da UFMT), este núcleo realiza várias atividades no Estado de Mato Grosso, especialmente com professores sobre a questão racial nas escolas.

Privilegiamos, neste estudo, duas escolas localizadas em diferentes regiões da cidade de Cuiabá. Uma das escolas encontra-se situada num bairro da zona periférica (escola I) e a outra situada na zona mais central (escola II) da cidade. A escolha de escolas localizadas em regiões distintas da cidade se deu por entendermos que talvez houvesse variações que poderiam resultar das condições social e econômica das comunidades mais periféricas e das comunidades mais centrais do município.

Como as escolas municipais de Cuiabá adotam o sistema de ciclos e a avaliação do desempenho é feita de forma descritiva, atribuindo-se conceitos aos alunos, pedimos as professoras para que elas nos mostrassem as crianças que consideravam ter um baixo desempenho. Entretanto, as duas professoras da escola I alegaram que estavam iniciando o ano letivo, conhecendo os alunos, não tendo como responder a essa pergunta. Então passamos a observar como estas se relacionavam com as crianças negras e brancas na sala de aula. Já na escola II, as duas professoras apontaram os alunos que elas consideravam ter um baixo desempenho.

Durante o 1º semestre de 2005 (março a julho) no período matutino, permanecemos um dia da semana com cada professora, por um período de quatro horas diárias. Neste período, procuramos nos interagir com as professoras e alunos discretamente, de maneira natural, ajudando as docentes quando estas solicitavam e sem anotações em sala de aula. O registro dos dados era feitos em um caderno de campo posteriormente. Neste registrei todos os movimentos, as diferentes falas, atitudes, enfim, aquilo que na sala vi, ouvi e vivi.

3.1.3 Entrevistas

A entrevista foi outro método utilizado para coleta de dados. Este método, segundo Trivinos (1987), parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses que interessam à pesquisa, e que oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes.

Para Minayo (2001), ela não é uma conversa neutra e despreziosa, uma vez que ela se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focada.

O roteiro da entrevista foi elaborado de acordo com os dados obtidos na observação participante, posto que, as perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada são, segundo Trivinos (1987), resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que lhe interessa.

Dentre os vários meios de coleta de entrevistas, optamos pela “gravação” em virtude dela permitir ao pesquisador contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio.

3.1.4 Procedimentos empregados

A realização das entrevistas foi o momento mais difícil da pesquisa. Foram marcadas e remarcadas pelas professoras que se mostravam preocupadas em saber o assunto a ser abordado. As duas professoras da escola II chegaram até solicitar que a pesquisadora fizesse um questionário e desse para que pudessem preparar a resposta para a “entrevista ficar mais bonita”.

Para que não houvesse reação negativa por parte das professoras, resolvemos, primeiramente, perguntar aspectos relacionados às turmas em geral: Como era a turma no geral? Como eram os alunos que ela classificou como “forte”? Como eram os alunos classificados como “fracos”. Depois dessas respostas é que introduzimos a questão racial perguntando sobre o fato de todos os alunos classificados como “fracos” serem negros.

Notamos que as professoras sentiam um certo desconforto ao falar com o gravador ligado. Muitas informações tiveram que ser posteriormente anotadas, uma vez que boa parte das questões relacionadas à questão racial somente foi aprofundada pelas professoras quando o gravador já estava desligado.

As entrevistas foram transcritas, resguardando fidelidade às falas das entrevistadas. Convém mencionar que, em alguns momentos, foram feitas intervenções – que se encontram entre colchetes – para facilitar o entendimento.

No decorrer das entrevistas, alguns nomes de alunos foram sendo citados, porém, para preservarmos as identidades dos alunos e das professoras, empregamos nomes fictícios em algumas passagens do texto.

3.2 Os participantes da pesquisa

Participam dessa pesquisa quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Cuiabá, sendo duas de cada instituição. Como o magistério é uma categoria tradicionalmente e eminentemente exercida por mulheres, o quadro de sujeitos da pesquisa foi constituído, exclusivamente, por professoras. O critério de escolha das professoras seguiu o interesse das mesmas em colaborar com a pesquisa. Para preservar a identidade das professoras participantes dessa pesquisa, iremos identificá-las por letras. A seguir, na tabela 1, são apresentados alguns dados sobre as participantes:

Tabela 1 - dados sobre as participantes da pesquisa

	Escola	Série que leciona	Formação profissional	Experiência profissional	Classificação racial
Prof. A	Escola I	2ª etapa I ciclo	Pedagogia	10 anos	negra
Prof. B	Escola I	3ª etapa I ciclo	Pedagogia	10 anos	branca
Prof. C	Escola II	1ª etapa II ciclo	Pedagogia	17 anos	branca
Prof. D	Escola II	1ª etapa II ciclo	Pedagogia	24 anos	branca

Como pode ser observado, na tabela acima, as professoras possuem formação em nível superior de estudo e são experientes, já que o tempo mínimo de trabalho no ensino é de 10 anos.

Verifica-se que o grupo de professoras pesquisadas é composto majoritariamente por professoras brancas, havendo apenas uma professora classificada como negra. Esta classificação racial foi feita pela pesquisadora, que adotou a auto-classificação feita pelas professoras durante a pesquisa de campo.

É importante mencionarmos que não havia diferença de tratamento em relação aos alunos negros por parte das professoras brancas e negras.

3.3 A classificação do desempenho escolar pelas professoras

Embora não fosse parte da estratégia da pesquisa a classificação dos alunos quanto o seu desempenho, verificamos, no decorrer do estudo, que as professoras diferenciavam os alunos quanto ao desempenho: os alunos “bons” e os alunos “fracos”. Resolvemos, então, utilizar essas denominações em nossa pesquisa, visto que o alunado negro, em sua maioria, foi classificado como “fraco”.

3.4 Classificação racial dos alunos

Embora os alunos não sejam objetos de estudo, tivemos que classificá-los para podermos definir as percepções das professoras sobre o desempenho escolar de alunos negros e brancos.

Classificar os alunos quanto a sua cor não foi tarefa fácil em virtude da existência de uma variedade de cores nas escolas. Segundo Wood (1991), a informação sobre cor encontra-se sujeita aos problemas decorrentes da subjetividade na classificação de cor, visto que esta envolve o posicionamento social dos indivíduos e a percepção de cor que um membro do domicílio tem acerca dos demais.

No contexto brasileiro, a classificação racial se apóia tanto na aparência (características fenotípicas) e na ascendência, quanto no status sócio-econômico da pessoa. Rosenberg (1998, p. 64) destaca que, diferentemente da classificação norte-americana, baseada exclusivamente na regra de descendência e que gera um sistema rígido e dicotômico, a classificação racial no Brasil é fluida e variável, com a possibilidade de passagem da ‘linha de cor’ em decorrência de combinações fenotípicas e do status social do indivíduo.

Assim, a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção social das relações raciais. Para Araújo (1987, p.15) a cor, no Brasil, é uma metáfora, a categoria mais freqüentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades.

Frente a essa complexidade do processo de classificação, é preciso atentar, como nos indica Araújo (1987, p.15), para a situação social específica em que ela se desenrola e que lhe confere significado:

a percepção social da cor e a escolha e/ ou atribuição de categorias de cor é uma operação complexa que envolve não apenas uma apreensão de características

fenotípicas, aqui imbuídas de valor e carregadas de significado, mas em que as categorias compõem um sistema e esta operação se processa num contexto de interação social.

Idéias semelhantes estão presentes no trabalho de Telles (2003). Ele enfatiza o quanto critérios “não-físicos” afetam as características raciais dos brasileiros, devendo ser tomadas não como fatos objetivos e inquestionáveis, mas como um sistema cambiante, sujeito à percepção social, na qual o status socioeconômico tem um peso considerável.

Em virtude dessa complexidade, adotamos, em nossa pesquisa, a classificação de Teixeira (2003) que utilizou as categorias de cor oficiais do IBGE como base (branco, amarelo, preto, pardo e indígena) acrescentando a estas a categoria intermediária (mulato). Além dessas categorias, levamos em consideração o traço e formato do nariz, olhos, lábios e tipos de cabelos, pois, para Oliveira (1999), a essas características físicas são atribuídos significados sociais que dão origem ao estigma que é a fonte de discriminação.

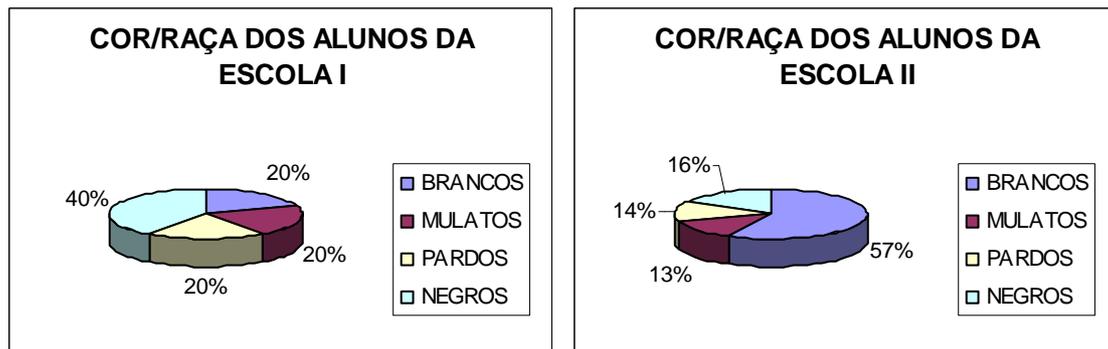
Dessa forma, realizamos a classificação dos alunos, levando em consideração a aparência dos sujeitos, bem como as características fenotípicas. Para efeitos de pesquisa, os alunos foram classificados em brancos, mulatos, pardos e pretos. Ao longo do texto, utilizamos a categoria “negro” que engloba os alunos classificados como pretos, pardos e mulatos. A seguir segue uma tabela, contendo a quantidade e a cor dos alunos por escola. Relativa a duas salas de aula.

Tabela 2 - classificação dos alunos

Cor/raça	Branco	Negro			Total
		Mulato	Pardo	Preto	
Escola I (2 salas)	8	8	8	16	40
Escola II (2 salas)	32	7	8	9	56

3.5 Caracterização das escolas

Quando transformamos a tabela 2 em gráfico temos o seguinte:



Como se pode observar, no gráfico acima, a composição racial da escola I difere da escola II. Verifica-se que a escola I é majoritariamente composta por alunos negros. Essa escola localiza-se em um bairro periférico da cidade. A população do bairro apresenta em sua maior parte nível sócio-econômico baixo, segundo dados do Censo IBGE 2000. A escola tem um sistema de ensino diferenciado, atendendo os alunos em horário integral. Os alunos permanecem com a mesma professora o dia inteiro. Nesta escola, os alunos negros vestem-se modestamente. Seus materiais escolares são levados em mochilas velhas, mas limpas; seus calçados são, geralmente, sandálias. Esses alunos vão para a escola a pé.

A escola II localiza-se no bairro central onde o nível sócio-econômico é médio segundo dados do Censo IBGE 2000. A escola apresenta quase todos os elementos básicos necessários para uma prática educativa de qualidade: bom espaço físico, recursos audiovisuais, organização, professores qualificados, entre outros. Os alunos dessa escola vestem roupas da moda, suas mochilas são enfeitadas, calçam tênis e meias e/ou sandálias da moda. Os alunos geralmente vão para a escola com os pais ou utilizam um serviço privado de transporte escolar.

Esses dados da pesquisa confirmam a hipótese do mecanismo de discriminação - Segregação Espacial, levantadas por Hasenbalg (1987), Rosemberg (1991,) conforme apresentada no segundo capítulo.

3.6 Diferenças e semelhanças entre as escolas pesquisadas

As escolas participantes diferem: quanto ao número de alunos, quanto ao porte, nível sócio-econômico da clientela escolar e quanto às queixas relativas à participação das famílias. Na escola I, os professores são unânimes em afirmar que os pais não participam da educação

dos filhos. Já na escola II ocorre o contrário, posto que os professores afirmam que os pais participam, ativamente, da educação de seus filhos.

O que ambas as escolas têm em comum é que em ambas são os alunos negros que apresentam pior desempenho. Esse quadro é confirmado pelos dados estatísticos e pesquisas realizadas nas escolas brasileiras (conforme apresentado no segundo capítulo).

Quanto à diferença entre os alunos classificados como “fraco e bom”, observamos é que alguns dos alunos classificados como “fracos” não acatam com frequência as ordens das professoras quando comparados aos alunos classificados como “bons”.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA SEM VÉU

Durante o semestre em que estivemos dentro da sala de aula, foram sendo revelados os mecanismos seletivos e a diferença de tratamento das professoras com relação ao “bom” (aluno branco) e “fraco” (aluno negro). Dessa forma, apresentaremos os mecanismos divididos em tópicos.

4.1 Diferenciação no interior da sala de aula

Observemos estas falas das professoras pesquisadas:

Este aluno é fraco. O seu material é sujo. Ele não faz o dever de casa, tem muita preguiça de estudar e só sabe bagunçar. Não quer nada com o estudo. Sua família não se importa com ele. (Professora C)

Este é bom: faz todas as atividades, é esperto. Seu material é organizado. Ele tem vontade de estudar e sua família o incentiva ao estudo. (Professora B)

A maioria dos alunos classificados como “fracos” pelas professoras foram classificados como negros pela pesquisadora, havendo no grupo classificado um número reduzido de alunos brancos. No entanto, verificamos que, dentre esses alunos brancos, os que não apresentavam rendimentos satisfatórios não recebiam o mesmo tratamento que os alunos negros, pois, para as professoras, o fraco rendimento apresentado por eles era devido a um problema de ordem passageira, que seria superado. Isto é, na opinião das professoras, haveria solução para os problemas que esses alunos apresentavam, como podemos observar nessas falas:

Ele está fraco, mas com ajuda, ele logo melhora. (Professora B)

Ele está fraco, porque o pai e a mãe estão se separando, mas logo, logo, ele melhora. (Professora A)

Agora quanto aos problemas apresentados pelos alunos negros, classificados como “fracos”, não havia solução, pois, para as professoras, esses alunos “não tinham jeito” apesar de “seus esforços” para fazê-lo aprender.

Segundo as professoras esses alunos eram “fracos” porque eram: “agressivos”, “agitados”, “desinteressados”, “terríveis”, “não param quieto na cadeira”; “não obedecem”; “tem muitas dificuldades”, “não conseguem aprender”, “são imaturos”, “não têm hábitos de higiene”, “usam uniforme, calçados e material escolar sujo”, “não tem ajuda em casa” e “seus pais não comparecem quando são chamados”. A desqualificação maior desses alunos é a “falta de atenção”, de “vontade para aprender” e a “preguiça”:

Professora A: Esses alunos são fracos porque não têm vontade de estudar, são preguiçosos, não conseguem prestar atenção em nada. Eles têm muitos problemas.

Pesquisadora: Que tipo de problema?

Professora A: Problemas financeiros e familiares. Os pais deles, geralmente são separados.

Em contrapartida, os alunos “bons” segundo, as professoras, são aqueles que: “fazem o dever de casa”, “têm hábitos de higiene”, “tem cadernos limpos e organizados”, “vão para a escola tomado banho”, “têm atenção”, “são organizados”, “seus pais comparecem à reunião e atendem a qualquer chamado da escola”. A qualidade maior do “bom” aluno é a “atenção” e “a organização”.

Esse menino é inteligente, esperto, faz toda as atividades, obedece quando eu falo e seus pais estão sempre ajudando na tarefa de casa. (Professora C)

Havia alunos negros no grupo de alunos classificados como “bons”. Esses alunos eram descritos como tendo as mesmas qualidades dos alunos brancos. No entanto, quando estes alunos negros apresentavam uma atitude comportamental que desagradasse às professoras eram tratados da mesma forma com que eram tratados os alunos fracos, como podemos observar no relato a seguir:

Um aluno negro trouxe o caderno para a pesquisadora corrigir. Depois de corrigir o caderno, a pesquisadora se aproximou da professora e falou: - Fulano fez toda a tarefa. A professora falou: - Esse menino é um excelente aluno. Faz todas as tarefas. É obediente. Tem

o auxílio dos pais. Passado algum tempo, esse mesmo aluno estava na cadeira do colega ajudando-o a fazer a tarefa. A professora então mandou que ele sentasse. O aluno continuou em pé. A professora então, se dirigiu ao aluno pegou em seu braço com força e o levou até a cadeira e o empurrou. Depois disso, o aluno se levantou novamente e pediu a professora para ir ao banheiro. Ela respondeu: Você não vai a lugar nenhum. Pode sentar na tua cadeira e estudar senão eu vou te mandar para sala da coordenadora. A professora se dirigiu à pesquisadora e falou: Fulano vai ter que estudar muito se ele quiser avançar no ano que vem, pois ele está ficando fraco.

De acordo com Elias e Scotson (2000, p.26) afixar um rótulo de valor humano inferior a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter a sua superioridade social; os autores ressaltam que em todas as sociedades humanas,

Os conceitos usados pelos grupos estabelecidos como meio de estigmatização podem variar, conforme as características sociais e as tradições de cada grupo. Em muitos casos, não têm nenhum sentido fora do contexto específico em que são empregados, mas apesar disso, ferem profundamente os outsiders, porque os grupos estabelecidos costumam encontrar um aliado numa voz interior de seus inferiores sociais.

O estudo de Elias e Scotson (2000) permite-nos constatar que não é por acaso que os atributos negativos e positivos tenham sido escolhidos para situar o aluno negro dentro de um ou outro modelo escolar. Eles constituem sinais evidentes da posição que cada um ocupa na sala de aula, posto que, através do desempenho escolar hierarquiza-se o espaço da sala de aula, com os “bons” (alunos brancos) na frente e os “fracos” (alunos negros) atrás. Essa posição dos alunos configura uma relação estabelecidos-outsiders, onde os alunos negros estão sempre atrás, numa posição inferior à dos alunos brancos.

Suspeitamos, então, que os atributos negativos e positivos servem provavelmente para orientar uma expectativa em relação ao desempenho escolar do aluno. De acordo com Moscovici citado por (SILVA et al, 1997, p.42), as expectativas e “previsões” do professor funcionam como profecias. É com base em informações anteriores, associadas a características pessoais do aluno (no caso atributos negativos), que o professor faz inferências sobre suas possibilidades, capacidades e resultados de aprendizagem. A partir dessa percepção são estabelecidas as expectativas quanto ao seu futuro desempenho escolar. Para o autor,

Essas percepções constituem as representações sociais entendidas como um sistema de idéias, teorias ou corpos de conhecimento socialmente compartilhados por determinado grupo e que permitem “classificar pessoas e objetos, comparar e classificar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso ambiente social. (id., p.42)

Os alunos negros estão sujeitos a esse processo de representação que faz com que o professor, a partir da classificação do discente como “fraco”, determine que ele irá fracassar. Já que, no momento da classificação, proporciona menores oportunidades de participação, não se dedica à sua aprendizagem, ficando esse aluno “largado” na sala como bem demonstra o caso relatado abaixo.

A menina branca levou o caderno para ser corrigido pela professora. A professora olhou e falou calmamente: “Olha, esta resposta está errada. Leia de novo o segundo parágrafo do texto que a resposta está lá. A menina pegou o caderno e voltou para a carteira. Logo, em seguida, uma menina negra se levantou e levou, também, o caderno à professora com o mesmo objetivo. A professora nem olhou para a atividade, pegou o caderno e falou: “Você acha, que eu vou perder meu tempo contigo? Não queres nada. Pega o teu caderno e vá sentar-te”. Passado algum tempo, pedi para corrigir o caderno da aluna e percebi que todas as questões das atividades estavam corretas.

Como a aluna negra já tinha o rótulo de “fraca”, a professora nem se deu ao trabalho de olhar o caderno dela, pois já havia previsto que ela iria fracassar. Para Rosenthal e Jacobson (1981), essas “previsões” que o professor faz sobre os resultados subsequentes do desempenho dos alunos funcionam, sem dúvida, como “profecias auto-realizadoras”, passando as professoras a influenciar nas futuras experiências escolares e nos comportamentos dos alunos definido, assim, suas trajetórias.

Quanto aos alunos pesquisados, em unanimidade, demonstravam desinteresse para com as atividades escolares, ao mesmo tempo em que mostravam nas situações de aprendizagem ocorridas fora da sala de aula interesse em aprender e grande vontade de realizar as atividades propostas. Demonstravam também o sentimento de tédio quanto à permanência no cotidiano da sala de aula. O que se percebeu é que os “bons” alunos acatavam mais as ordens das professoras, ficavam quietos quando mandados, não respondiam, ficavam em silêncio, enquanto os alunos “fracos” demonstravam sua insatisfação.

O que se verificou foi uma enorme vontade e capacidade de aprendizagem tanto dos “bons” quanto dos “fracos”. Se os alunos “fracos” não estavam avançando mais, é porque não lhes foram dadas as condições necessárias e suficientes para tal por parte das professoras que

continuavam a avaliar seus alunos a partir de critérios utilizados tradicionalmente pela escola: selecionar, rotular e separar.

4.1.1 Diferenciação e estigmatização

Schneider (1981), ao estudar os mecanismos escolares que identificam e discriminam certas crianças através do estereótipo “AE” (aluno excepcional), constatou que a carreira do “AE” é iniciada a partir da divisão da turma em dois grupos: “maduros” e “imaturos”, onde o progresso acadêmico da criança identificada como “imatura” é abruptamente interrompido nos primeiros meses de escola, por causa dessa classificação.

A autora chama a atenção para esse primeiro processo de identificação, por que o processo de discriminação e segregação da criança descrita como “AE” inicia nesse momento, constituindo-se essa primeira classificação como uma “espécie de antecipação do desvio”, já que a “imaturidade” servirá como o indicador de ser “excepcional”:

Oficialmente, a imaturidade é definida como não estar apto, orgânica e intelectualmente, para a alfabetização. Esta definição, contudo, é frequentemente confundida com outra, referente à conduta e comportamento “inapropriados”, por exemplo, ser turbulento, inquieto, barulhento etc. (ou seja, conduta que é perturbadora para a professora); sinais desta última são considerados como provas da primeira. (SCHNEIDER, 1981, p.62)

Como resultado dessa identificação, a autora mostra que o baixo desempenho da criança definida como “imatura” pode até não existir previamente, mas existirá certamente como resultado dessa primeira classificação, como podemos observar nessa passagem do texto:

Uma vez nas turmas de imaturos, o programa de ensino é reduzido à pintura e ao desenho, e as atividades gerais de jardim de infância, com pouca ou nenhuma instrução de leitura ou escrita; portanto as oportunidades de desempenharem também quanto os “maduros” são limitadas, desde o início.(SCHNEIDER, 1981, p.60)

Segundo a autora, de uma forma ou de outra, a criança será sempre moldada a se ajustar às características básicas de sua categoria. Qualquer ato, atitude ou comportamento podem servir de parâmetros para confirmar a classificação feita pelas professoras.

Por isso, Schneider (1981, p.63) chama a atenção para os critérios utilizados para classificar os alunos, uma vez que não se pode ser preciso quando se trata de classificar comportamento social, portanto são as avaliações subjetivas das professoras que definem a posição do aluno no espaço escolar:

(...) há um número de crianças que é “lento”. Mas para se ajustar à categoria AE a criança deve ser ‘especialmente lenta’; em outras palavras, deve exibir um determinado tipo de comportamento acadêmico – atraso especial – que pode ser objetivamente distinguido de mero “atraso”. Mas aqui tocamos no ponto central do problema: cada professora avalia “atraso especial” diferentemente, cada uma tem uma opinião sobre o que ele é. E não poderia ser de outro modo, já que não dispomos de regras gerais (nenhum padrão de medida preciso) para se precisar onde termina o “atraso” e começa o “atraso especial”. Este é o fator crucial sobre qual o fracasso do processo de seleção repousa em última análise. (grifos meus)

Portanto, não é necessário ter um corpo portador de alguma deficiência física para sofrer as discriminações. Muitas vezes, nós seres humanos “ditos normais”, nos encarregamos de excluir e de categorizar as pessoas que não atendem às expectativas sociais e culturais, como está acontecendo com o aluno negro nas escolas pesquisadas, como bem demonstra a fala da professora:

Professora C: Esses meninos são fracos, porque não têm vontade de aprender, de estudar. Eu não sei o que acontece com eles. Sei lá, parece que eles não têm estímulo, vontade, ânimo para aprender. Agora, aqueles alunos que eu aponte pra você...

Pesquisadora: Qual?

Professora C: Os alunos “bons”. São inteligentes, não dão trabalho, fazem as atividades. Que bom seria se nesta turma eu só tivesse alunos “bons”!

Como pode ser interpretada esta fala da professora, uma vez que foi comum aos alunos classificados como “fracos”?

Diante de uma atitude carregada de discriminação. Talvez pudéssemos pensar que esses alunos, que não têm conseguido aprender somente na escola, talvez estejam procurando mostrar, com sua recusa, uma situação que está latente. E essa indisposição para a aprendizagem pode estar sendo utilizada como estratégia: na verdade, o que se está querendo é chamar atenção para a discriminação e diferenciação que acontecem no interior da sala de aula.

4.2 Relacionamento com os alunos negros

“Eu já falei que não quero ninguém perto de mim”: esta é a fala que as professoras B, C e D emitiam toda vez que um aluno branco estava ao seu lado e um aluno negro tentava se aproximar dela, seja para levar o caderno, seja para lhe fazer uma pergunta. Muitas vezes, quando as professoras estavam corrigindo caderno de um aluno branco e um aluno negro levava o seu, elas mandavam esses alunos para a pesquisadora, dizendo “leva teu caderno pra ela, eu não vou corrigir mais o caderno”.

Tal comportamento sugere que há pouca interação entre o professor e o aluno negro. Se o aluno negro já encontra inúmeras barreiras no seu relacionamento com a professora, como esperar, então, que ele tenha sucesso na escola? Perrenoud (2001) assinala que nem todos os alunos recebem a mesma parcela de consideração, de atenção, de estímulo, de calor, de apoio, de confiança, etc. Ferrarri citado por (REZENDE, 2003, p.65) alerta para a importância de se questionar sobre o que se ensina, como e que sentido dão aos alunos que aprendem; pois, através da linguagem e dos gestos, os professores se expressam e transmitem suas emoções, conhecimentos; podendo, neste sentido, também expressar o preconceito, o racismo e o etnocentrismo que, muitas vezes, estão incorporados nos mínimos gestos e, sobretudo, na linguagem, sem que se perceba.

Certa vez, a professora D da escola II sugeriu dividir a turma em dois grupos: os alunos “fracos” ficariam sob os cuidados da pesquisadora; enquanto ela, a professora oficial dedicaria toda a sua atenção para as outras crianças, consideradas mais capacitadas para a aprendizagem escolar. De acordo com Elias e Scotson (2000, p.26), o contato íntimo dos estabelecidos com os outsiders é sentido como desagradável, afinal:

Eles põem em risco as defesas profundamente arraigadas do grupo estabelecido contra as normas e tabus coletivos, de cuja observância dependem o status de cada um de seus semelhantes e seu respeito próprio, seu orgulho e sua identidade como membros do grupo superior.

Por isso, os estabelecidos recusavam-se a manter qualquer contato com os outsiders, exceto o exigido por suas atividades profissionais; juntavam-nos todos no mesmo saco, como pessoas de uma espécie inferior. De acordo com Elias e Scotson (2000, p.26).

(...) a evitação de qualquer contato social mais estrito com os membros do grupo outsider tem todas as características emocionais do que, em outro contexto, aprendeu-se a chamar “medo da poluição”. Como os outsider são tidos como

anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de uma “infecção anômica (...)”.

Para as professoras, os alunos negros “contaminavam com suas atitudes negativas” os alunos brancos, fazendo com que estes alunos perdessem suas “virtudes”. Podemos observar através da situação relatada a seguir.

Um discente branco brincava com um negro. Quando os dois começavam a brigar, a professora puxava o aluno branco e falava: “Você está ficando brigão igualzinho a ele. Eu já falei que não quero vocês juntos. Vê se não fica perto de fulano, porque senão você vai ficar do mesmo jeito que ele – brigão”. O aluno negro reclamou e falou [em tom de irritação] para a professora: “É só eu que sou brigão!?! A senhora não vê que quem começou a brigar foi ele?” A professora mandou-o calar a boca e sentar-se, senão iria mandá-lo para a coordenadora.

Não somente os professores, como também alguns colegas evitavam o contato com os alunos negros. Nesta situação: Duas crianças brancas estavam fazendo a atividade da sala de aula juntas. Uma aluna negra se aproximou e pediu para sentar-se junto a elas. As alunas falaram que não a queriam no grupo, pois “ela não sabia nada”.

Elias e Scotson (2000) constataram que as crianças e adolescentes da minoria desprezada do loteamento habitacional eram evitados, rejeitados e tratados com frieza pelos colegas “respeitáveis” da “aldeia”, com um rigor e crueldade ainda maiores do que os reservados a seus pais, porque o mau exemplo que davam era uma ameaça à defesa dos jovens “respeitáveis”.

Havia situações em que os contatos das professoras com os alunos negros eram inevitáveis. Estes, quando aconteciam, eram feitos de forma diferenciada. Com os alunos brancos, presenciemos várias situações em que as professoras os elogiavam, sorriam e os acariciavam:

Fulana, hoje você está linda, está parecendo uma princesa. (Professora A)

Hoje quem vai ao meu lado para o almoço é o fulano, pois ele está cheiroso, arrumado e se comportou muito bem ao ajudar os coleguinhas. (Professora B).

Dá gosto corrigir o caderno de fulano! Ele é organizado e limpo. (Professora D)

Com os negros, eram xingamentos, ofensas e apertos de braços com força, como bem demonstra esta situação:

Fulana não fica quieta na cadeira. Parece macho! Não sabe se comportar. (Professora B)

Fulana [aluna negra] é assanhada, sem vergonha. Não sabe se comportar igual a fulana [aluna branca] que é calma, tranqüila, um doce. (Professora C)

Certa vez, um aluno negro levantou-se da carteira e se dirigiu à professora para reclamar que o colega estava pisando em suas costas. A professora perguntou para o colega se era verdade. Ele falou que não. Então, a professora começou a xingar o aluno que efetuou a reclamação, chamando-o de bagunceiro, preguiçoso, malandro. Pegou em seu braço bem apertado e levou-o até a carteira, dizendo que se ele se levantasse mais uma vez, iria levá-lo para a coordenadora.

Essas situações mostram claramente o quanto os discentes negros são discriminados pelas professoras. Cavalleiro (2000), ao realizar uma pesquisa no cotidiano escolar, constatou que ocorre, nas interações não-verbais entre professor/aluno branco e professor/aluno negro, um tratamento diferenciado e mais afetivo às crianças brancas. A autora, observando o término de um dia de aula, contabilizou um número maior de crianças brancas sendo beijadas pelas professoras em comparação com as crianças negras.

Situações como essas mostram o quanto as crianças brancas são mais privilegiadas na relação professor-aluno, recebendo mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as crianças negras. Essa relação da professora com a criança branca pode causar, na criança negra, a falta de identificação com o professor. Moreira Leite (1986, p.242), ao analisar a relação professor-aluno afirma que:

Poucos alunos conseguem ser percebidos, ou poucos conseguem identificar-se através do professor: deste não recebem a própria imagem, a fim de que possam saber quem e como são. Esse problema não seria, talvez, tão pernicioso se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias. (...) Quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias – e essa relação geralmente inconsciente, marca seus alunos.

O fato também dos discentes negros se isolarem na sala, de não participarem das aulas, de não se aproximarem da professora, de ficarem mudos quando a professora pergunta, mostra que há um distanciamento entre professor e aluno, estabelecendo-se uma relação surda-muda entre professor e aluno negro. Bissoto (1999, p.113) diz que:

Mudas são as crianças que, introjetando o fracasso, o insucesso, perdem a voz. A voz, mas não a capacidade expressiva, pois por meios de inúmeras atitudes, falam pedem ajuda, rebelam-se... Surdos somos todos nós – técnicos, diretores, professores...- que, constituintes de uma mesma sociedade marcadamente classista e excludente, acabamos por introjetar também os preconceitos e cientificismo. Tornamos surdos, pois acabamos “acreditando” na inexistência dessas vozes, inexistentes, porque investidas de pouco valor, desqualificadas por inúmeros pré-julgamentos, que nós mesmos acabamos por produzir e acreditar.

Os alunos negros, muitas vezes, diante de uma atitude carregada de discriminação por parte das professoras, não se calam. Tanto que, alguns alunos rebelam-se contra as atitudes das professoras, xingando-as abertamente com palavrões ou manifestando atitudes transgressoras. De acordo com Elias e Scotson (2000, p.30), como os jovens outsiders sentiam-se rejeitados, procuravam revidar, portando-se mal de maneira ainda mais deliberada.

Saber que, sendo barulhentos, destrutivos e insultuosos, eles conseguiam incomodar aqueles por quem eram rejeitados e tratados como parias funcionava como um incentivo adicional...para o “mau comportamento”. Eles gostavam de fazer exatamente as coisas que lhes eram censuradas, como um ato de vingança contra aqueles que os censuravam.

Uma das formas que as professoras encontravam de coibir as atitudes transgressoras dos alunos era: na escola periférica, “excluí-los do São Gonçalo”⁴; e, na central, mandá-los para a coordenadora para que ficassem de castigo, na hora do recreio no “banco do castigo”, ou chamar a mãe.

Essa era a forma pela qual as professoras mostravam aos discentes negros quem tinham o poder na sala de aula. De acordo com Elias e Scotson (2000), os estabelecidos, para preservar o que julgavam ter alto valor, cerravam as fileiras contra os recém-chegados.

O estudo desenvolvido por Elias e Scotson (2000, p.22), na pequena comunidade de Winston Parva fornece-nos subsídios para entendermos que existem relações de poder na relação professor-aluno, posto que “a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar”.

⁴ A escola periférica, até o ano de 2003 de acordo com o convenio firmado com a prefeitura, era dirigida pelos padres, quando terminou o convênio, os padres responsáveis pela administração de uma escola particular o Colégio Salesiano São Gonçalo resolveram manter às tardes de lazer com crianças toda sexta-feira. Por isso, as crianças e as professoras utilizam o termo “São Gonçalo”.

Dessa forma, as professoras estão na posição de estabelecidas e os alunos negros na posição de outsiders. E, na condição de outsiders, estes alunos são estigmatizados, colocados numa posição de inferioridade com a atribuição de rótulos negativos, de falhas, de atitudes transgressoras e desempenhos inferiores.

4.3 Preconceito de ter preconceito

Schwarcz (2001, p.34), discutindo a falácia do mito da democracia racial, enfatiza que Florestan Fernandes notava “a existência de uma forma particular de racismo: ‘um preconceito de ter preconceito’. A discriminação permanecia; apesar de atitude ser considerada ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica)”.

O desconforto das professoras ao identificar a cor dos alunos, possivelmente passe pelo ‘preconceito de ter preconceito’, posto que, elas não querem ser tidas como preconceituosas ou discriminadoras, por isso, ao nomear a cor dos alunos, usava os termos “moreno”, “escurinho”, “claro”.

Você está vendo aquele menino, ali, “bem escurinho”? – apontando para um menino negro. Ele não faz nada. O caderno dele é bagunçado, não consegue aprender. Professora B

Está vendo aquele menino ali “moreno”? – apontando um menino negro. Ele é inteligente, faz todas as atividades. É organizado e seu material é limpo. Professora B

Você está vendo aquele aluno “moreno claro”? – apontando para um menino branco. Ele está “fraco” porque os pais deles estão se separando. (Professora A)

Observamos, em nossa pesquisa, que a atribuição de cor⁵ aos alunos tinham como parâmetros o desempenho escolar; posto que, as professoras associavam o mau desempenho à cor negra e o sucesso à cor branca. A fim de manter intactas suas crenças, clareavam o aluno negro que tinha um bom desempenho, e escureciam o aluno branco ou negro com fraco desempenho: isto foi observado tanto na escola central, quanto na periférica. Petrucelli (1998, INTRODUÇÃO) afirma que:

A atribuição de uma cor a um indivíduo é feita de forma relacional, não constituindo uma característica nem natural, nem inerente ao mesmo. A percepção de

⁵ A pesquisa não tinha como objetivo trabalhar a classificação de cor dos alunos pelas professoras.

determinados traços físicos só se constitui como uma cor e se reveste de significado, no interior de um contexto histórico-cultural específico.

No caso, como a professora tem em mente um ideal de aluno com bom desempenho e de cor branca, à medida que o aluno negro se aproxima desse ideal ela passa a vê-lo idealizadamente. Bissoto (1999, p.104) afirma que “o fracasso escolar só existe como contraponto de um ideal de sucesso escolar, a partir de um modelo ideal de aluno”.

A classificação dos alunos negros como “fracos” não se refere só à capacidade de aprender, posto que, para as professoras pesquisadas, estes alunos apresentavam características negativas em relação à sua forma de ser, comportar e viver. Ao que parece, o imaginário social que atribui características negativas ao povo negro é o mesmo que orienta as professoras na classificação do desempenho escolar.

Carvalho (2000), ao estudar o desempenho escolar e a classificação racial de alunos feitos pelos professores, constatou que as professoras ao atribuir a cor aos seus alunos clareavam os alunos com melhor desempenho e de nível socioeconômico mais elevado, havendo uma avaliação rigorosa dos alunos que elas percebiam como negros. Por isso, para a autora, “o racismo está presente na avaliação de aprendizagens de alunos e alunas, marcando-as com injustiças” (Id., p. 94).

No entanto, as nossas professoras pesquisadas não levavam em consideração o nível socioeconômico dos alunos negros; posto que, na escola central, os alunos negros que tinham nível socioeconômico mais favorável do que as crianças brancas, também foram classificados como “fracos”.

Professora C: Está vendo aquele menino ali.

Pesquisadora: Qual?

Professora C: Aquele escurinho ali.

Pesquisadora: Ele é fraco?

Professora C: É sim.

Pesquisadora: Não me parece que esse menino tenha dificuldades financeiras.

Professora C: Não. Ele não tem. Eu conheço os pais dele e sei que tem um nível socioeconômico muito bom.

Pesquisadora: Então qual o problema dele?

Professora C: Ele não quer nada com nada.

Portanto, em nossa pesquisa, são as imagens e estereótipos negativos e estereótipos relacionados à população negra que conduzem à classificação do desempenho escolar dos alunos, com o agravante de que essa classificação tem influência decisiva no futuro escolar dos alunos negros.

4.4 Alunos negros: são sempre os culpados

Geralmente, em quase todos os acontecimentos ocorridos em sala, como brigas, roubos, bagunça, desordem na sala, a culpa era remetida aos alunos negros, mesmo que estes, muitas das vezes, não estivessem envolvidos ou não tivessem sido os provocadores do conflito, como podemos observar nas situações a seguir.

Dois alunos estavam brigando: um branco começou a bater e a chutar o aluno negro. A professora chamou a diretora. Ela puxou o aluno negro pelo braço e falou: “Só podia ser você! Por que você está brigando desta vez?” Ele tentou argumentar falando: “Eu não fiz nada, foi ele (apontando para o colega branco)”. A diretora não lhe deu ouvidos, puxou-o pelo braço e levou-o para a diretoria. Depois de um tempo, ela o trouxe de volta. Quanto ao aluno branco, este ficou na sala, sem punição.

Esta outra situação era constante. Toda vez que um aluno branco reclamava do sumiço do lápis, a professora, primeiramente, pedia para os discentes negros abrirem e verificarem em suas mochilas. Muitos diziam, “mas professora eu não peguei”. Ela respondia, “pode ser que alguém colocou em sua mochila”. Porém, quando um discente negro reclamava do sumiço do lápis, ela o mandava olhar em sua mochila “para ver se ele não havia se enganado”.

Segundo Elias e Scotson, os estabelecidos censuram freqüentemente os outsiders, atribuindo-lhes condutas anômicas, sendo estes vistos como “indignos de confiança”, “indisciplinados” e “desordeiros”. O mesmo acontecia com os alunos negros, de maneira geral eram percebidos por todas as professoras como “indignos de confiança”, “bagunceiros”, “indisciplinados”.

Os autores ressaltam que os sintomas de “inferioridade humana” que o grupo *estabelecido* tende a identificar nos grupos *outsiders* terminam por gerar nesses últimos um sentimento real de inferioridade pelas condições de sua posição e pela opressão e humilhação que lhes são infringidas constantemente.

4.5 Estigmas e biografias

Verificamos que os discentes negros possuíam uma “marca” que fazia com que as professoras os percebessem como sendo “os primeiros suspeitos” e responsáveis por todos os acontecimentos em sala, mesmo que esses, muitas vezes, não estivessem envolvidos diretamente.

Goffman (1982) utiliza o termo estigma para explicar as situações em que o indivíduo se encontra inabilitado para aceitação social plena em virtude da posse de um atributo que se impõe como alvo de atenção. Segundo o autor, os estigmas se caracterizam pela marca negativa que é imputada à identidade dos indivíduos ou grupos. É um termo de origem grega que significa uma marca, um sinal que revela um atributo depreciativo de seu portador.

O estigmatizado é considerado uma pessoa impura, estragada, diminuída, incapaz, inferior, incompleta, indigna, imoral, defeituosa etc... Por isso, o autor afirma que o estigma é um conceito relacional, não existe em si, e sim nos marcos das relações sociais; depende da visibilidade dos defeitos dos indivíduos e da sua rotulação pejorativa.

O estigma é entendido, então, como um processo social que envolve dois papéis – o de normal e o de estigmatizado, como perspectivas geradas em interações sociais. Goffman (1982, p.65) designa como “normais” os que não se afastaram negativamente das expectativas postas socialmente. Quando as expectativas relativas à identidade social virtual de um indivíduo entram em discrepância com relação à identidade social real do mesmo, tem-se a vivência social do estigma. O estigma surge então:

Quando há uma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam só apoiar a norma, mas também cumpri-la.

Trazendo essa discussão para a análise dos fatos descritos anteriormente, podemos inferir que o estigma atribuído ao aluno negro no ambiente escolar o coloca na categoria de desviante em relação aos demais discentes. E o rótulo de “fraco” se constitui a “marca” de que ele é um desviante.

A construção do estigma dos discentes negros é iniciada no momento de sua entrada na escola; posto que, o veredicto anunciado por suas primeiras professoras no início de sua

carreira escolar é confirmado por sua atual professora, como podemos observar nesta fala da professora a respeito de um aluno negro:

Você não conhece esse aluno! Ele tem a cara de santo, mas o que ele já aprontou aqui na escola deixa qualquer um doido. Você acredita que ele é terrível assim desde que entrou aqui na escola? Pergunte para fulana. Ela lhe conta como ele era com ela. (Professora B)

Certa vez, na sala de professores, a professora pesquisada se dirigiu à ex-professora de um aluno seu e pediu-lhe que nos falasse como aquele aluno era com ela. A descrição que a ex-professora fez coincidia com a da professora atual.

Segundo Goffman (1982, p.73) “tudo que o indivíduo fez e pode realmente fazer, é passível de ser incluído em sua biografia, havendo um caderno à sua espera pronto para ser preenchido”. No caso dos alunos negros, suas biografias construídas no espaço escolar estão sempre enfatizando os estereótipos e atributos negativos que, provavelmente, o acompanharão até o fim ou desistência da vida escolar.

De acordo com Goffman (1982), a identidade do portador de um estigma é freqüentemente reduzida a seu “defeito”, isto é, o estigma ofusca todas as outras dimensões de sua existência consideradas normais. O indivíduo passa a ser identificado pelo seu atributo diferencial. No caso dos alunos negros, suas identidades estão profundamente marcadas pelos rótulos negativos que lhes são atribuídos pelos professores.

Segundo Silva (1997), é no contexto das interações sociais, através das identificações, que as crianças se percebem como parte do mundo social específico. Conforme o modo como são identificadas e tratadas pelos seus outros significativos, adquirem uma auto-imagem na qual moldarão sua identidade, pois, é na socialização primária que a transmissão de valores e crenças dos agentes mediadores do seu grupo social influencia decisivamente na sua forma de pensar e agir.

No caso, se as professoras não vissem os alunos negros a partir das imagens negativas criadas publicamente – o que Goffman (1982) chama de identidade social, e se permitissem uma relação de proximidade, veriam que esses alunos têm uma identidade pessoal, e que esta pode ser um tanto diversa da imagem pública, posto que:

(...) embora contato impessoais entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, a simpatia, compreensão e a avaliação realísticas de qualidades pessoais.

Embora um defeito como a desfiguração facial possa repelir estranhos, as pessoas íntimas não seriam presumivelmente afastadas. (Id., p. 62)

Goffman (1982, p.15) construiu a teoria do estigma para explicar a inferioridade da pessoa ou grupo a partir da diferença, e dar conta do perigo que ela representa; pois, com base no estigma, fazemos muitas discriminações, e muitas vezes, sem pensar, reduzimos as chances de vida do estigmatizado.

Com base no que afirma Goffman (1982), podemos inferir que os estigmas atribuídos aos alunos negros, em sala de aula, pelas professoras, reduzem, em muito, as chances desses alunos alcançarem uma escolarização mais alta, posto que o processo de discriminação que sofrem os afasta da escola. Talvez isso explique o baixo desempenho educacional de muitas crianças negras. Sabemos que os fatores econômicos, culturais, familiares não podem ser desconsiderados quando buscamos entender a causa dos problemas que envolvem a educação escolar das crianças. Entretanto, esses fatores não são suficientes para explicar o que acontece com esses alunos no interior da sala de aula.

4.6 Estigmatização das Famílias

As famílias dos discentes negros e suas condições de vida são apontadas como fatores determinantes da condição do aluno negro como “fraco”, como se, por si só, explicassem o fato de crianças provenientes desses grupos irem mal na escola. Collares e Moyses (1996, p. 26) apontam que “o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre o aluno e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente”.

Em nossa pesquisa, constatamos que, no imaginário de nossas professoras pesquisadas, prevalecia um padrão ideal de família produtora de pessoas saudáveis. Assim, para justificar o “fraco” desempenho das crianças negras, as professoras invocavam os antecedentes familiares destes alunos. Supunham que a “origem” “desajustada” e “pobre” de tais crianças afetava, significativamente, suas condutas, criando sérias dificuldades para sua aprendizagem escolar.

Podemos observar nas suas queixas:

Esse menino não aprende. A gente chama a mãe, mas ele não melhora. Também!... a mãe dele é separada. (Professora C)

Essa menina é assim, porque a mãe é separada e, ainda por cima, é envolvida com drogas. (Professora A)

Esse menino não tem jeito. Também, um dia ele fica com o pai, em outro dia ele fica com a mãe. E aí?... já viu o que acontece. (Professora D)

Constatamos, nos discursos das professoras, a manifestação de preconceito e a desvalorização do estilo de vida das famílias de seus alunos negros. Tendo em mente um padrão de família “estável”, as professoras manifestam a crença de que os discentes negros não possuem tais famílias. Consideram suas famílias ineficientes e, às vezes, até perniciosas, na transmissão de valores adequados à vida em sociedade. Essa percepção ganha reforço pelo fato de que, historicamente, está presente no imaginário da sociedade brasileira a idéia da família negra “incompleta”, devido à herança de padrões africanos ou ao passado escravista (FERNANDES, 1968).

Entretanto, Pacheco (1986), ao analisar os dados do censo de 1980 sobre arranjos familiares de brancos e negros, constatou que, embora as famílias de chefe sozinho estejam mais presentes entre negros, percentualmente, esse tipo de família não é tão representativo para o total de famílias negras. A família nuclear (chefe, cônjuge e filho) constitui 76% das famílias brancas e 70,3% das famílias negras; as famílias de chefes sozinhos alcançaram entre 11% e 14,5%, respectivamente, indicando, pois, que esse tipo de arranjo familiar não é o tipo característico da família negra. A autora chama a atenção para o fato de que este tipo de família reproduz os projetos de organização familiar da sociedade. E se a mulher negra aparece, nesse contexto, como articuladora de estratégias adotadas, não significa, necessariamente, desorganização, mas, sim, que a família aceita a organização que está ao seu alcance, a “família possível”.

A autora (1986), ao abordar a relação entre formas de organização familiar e situação sócio-econômica, realizou um estudo comparativo entre os dois tipos de famílias no Brasil: a branca e a negra, utilizando os dados do Censo Demográfico de 1980. A autora constatou que, embora se ateste a frequência um pouco maior de famílias negras no arranjo de chefe sozinho (sem cônjuge) com filhos, esse tipo de família não constitui o modelo mais representativo, como se tem afirmado, para o total de negros. Portanto, os dados não permitem dizer nem que a chamada chefia feminina seja a mais representativa das famílias negras em situação de pobreza.

Slenes citado por (ARANTES, 1994) demonstra, na história da família escrava no século XIX, a existência de famílias longas e duráveis entre escravos, constituídas de pai, mãe e filhos, e que, devido ao índice de mortalidade na população escrava, essas uniões chegavam a um teto de 10 anos ou mais. Por isso, o autor afirma que não se pode caracterizar a prática social do escravo e seu sistema de normas como desregrados.

As famílias dos alunos negros, para as professoras pesquisadas em nosso estudo, são responsáveis pela condição educacional destes alunos, em virtude de sua suposta instabilidade familiar; de supostos desvios comportamentais; e de não “proporcionar a suas crianças uma socialização adequada”. Essa percepção das professoras sobre as famílias de seus alunos negros mostra o quanto a “teoria da carência cultural”, associada ao preconceito racial, ainda se faz presente no pensamento docente, como justificativa para seus preconceitos.

Sem negar a importância das inter-relações pessoais na infância e adolescência, é preciso que as professoras analisem as qualidades das inter-relações, não a suposta desestrutura e instabilidade como causa do fraco desempenho dos alunos. Szymanski (2005) afirma que o mundo familiar mostra-se uma vibrante variedade de formas de organização, com crenças, valores e práticas desenvolvidas na busca de soluções para as vicissitudes que a vida vai trazendo. Desconsiderar isso é ter a vã pretensão de colocar essa multiplicidade de manifestações sob a camisa de força de uma única forma de emocionar, interpretar e comunicar.

Segundo Carvalho (2005), é preciso olhar a família no seu movimento de organização-reorganização que torna visível a conversão de arranjos familiares entre si, bem como reforça a necessidade de se acabar com qualquer estigma sobre as formas familiares diferenciadas. É preciso enxergar, na diversidade, não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza de respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura para a sua necessidade e projeto.

4.6.1 As famílias negras são “desinteressadas”

Analisemos as falas das professoras das escolas públicas por nós pesquisadas:

Esses alunos são fracos, porque sua família não tem interesse na educação de seus filhos. (Professora D)

Fulano, você não quer nada mesmo. Não copia, não faz nada. Não adianta chamar a sua mãe. Ela não resolve nada. (professora B)

As professoras alegam que o “fraco” desempenho do aluno negro é provocado também pelo desinteresse das famílias. Elas são tidas como “omissas” em relação à educação de seus filhos. Essa omissão é sentida pelas professoras, pelo fato de alguns pais não comparecerem à escola quando chamados e de alguns alunos não fazerem a tarefa de casa. De acordo com Carvalho (2004), o dever de casa concebido como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, afeta a vida dos estudantes fora da escola e sua rotina familiar, pois supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura adequada apoiando as atividades escolares. Por isso, ele pode constituir uma ilustração pertinente de “violência simbólica”, estendendo a autoridade pedagógica da escola ao lar, ou seja:

“(…) um caso de regulação da vida privada pela política pública, através da instrução ou disciplinamento da família pela escola, via prescrição, explícita e implícita, de práticas parentais. Isto é claramente visível quando o dever de casa se torna uma estratégia visível de inclusão de famílias de minorias e trabalhadores migrantes (como nos Estados Unidos) e grupos de baixa renda (tanto lá quanto no Brasil).” (CARVALHO, 2004, p.95)

Entretanto, talvez seja preciso relativizar o peso dos argumentos que apelam para o desinteresse das famílias negras pela educação escolar dos filhos, dado que eles provavelmente estão carregados por uma visão deturpada. Pesquisas já antigas entre nós como a de Fernandes (1979) assinala que ocorre uma valorização das possibilidades de educação pelas famílias negras, como forma de aproveitar as oportunidades advindas da expansão da industrialização e urbanização ocorridas a partir de 1930.

Pahin Pinto (1987, p.17), ao fazer uma análise da obra de Fernandes, afirma que a ênfase na educação e na escolarização transparece nos depoimentos dos indivíduos negros, transcritos pelo autor, mostrando a sua importância para a ascensão social e mesmo criticando outros negros que se acomodavam e não lutavam para modificar a sua situação de inferioridade.

Pacheco (1986) analisando os depoimentos das mulheres negras, observou como o ideal de educação é visto por essas famílias como elemento-chave no processo de mobilidade social, e é transmitido às novas gerações que teriam, então, a função de realizar a ascensão que a família almejava, mas não conseguiu realizar.

Castro (2005), ao estudar a trajetória escolar de alunos negros do curso de medicina, enfermagem e nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso, constatou que esses alunos davam ênfase à família como “mola propulsora” de sua escolarização.

Lahire (1997, p.97), ao estudar as configurações familiares das classes desfavorecidas economicamente, afirma que:

Quase todos os (...) investigados, qualquer que seja a situação escolar da criança, tem o sentimento e manifestam a esperança de ver os filhos sair-se melhor do que eles.

Para o autor, a omissão ou negligência dos pais é um mito produzido por professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir de comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, que deixam-nos fazer as coisas sem se intervir.

Esse discurso, segundo o autor, é emitido por professores quando os pais estão ausentes da escola. No entanto, em nossa pesquisa, as queixas dos professores sobre o descaso das famílias negras para com seus filhos estão presentes, mesmo quando os próprios professores reconhecem que os pais desses alunos participam, vão às escolas, se interessam pela educação dos filhos. Porém, na hora em que chamam atenção dos alunos negros, invocam o suposto desinteresse da família, como constatamos na escola central onde os alunos negros têm nível sócio econômico médio:

Oh, menino, cadê sua mãe? Mandei o recado e ela não veio. Não se interessa em saber como você vai mal na escola. (Professora C)

Veio, sim, professora! (Respondeu o aluno)

Há está bem. Ela veio, mas não no dia que eu marquei. (Professora C)

Ela estava trabalhando no dia que a senhora marcou, professora; por isso ela veio no outro dia. (Respondeu o aluno)

Eu não sei o que acontece com essas mães. Pensam que educar o filho é colocá-lo na frente da televisão, do vídeo game. Elas não dão atenção aos seus filhos, por isso é que eles vão mal. (Professora C)

O aluno negro, então, baixou a cabeça, foi para sua cadeira, ficou sentado com a cabeça encostada na mesa e não fez nenhuma das atividades que a professora passou no quadro, ficando mudo a aula toda. Possivelmente essa foi a forma que ele encontrou de

protestar contra a atitude da professora. No entanto, para a professora, ele não fez nada porque era “preguiçoso”, não tinha “incentivo da família para estudar”.

De acordo com Elias e Scotson (2000), é um fenômeno universal a atribuição de falhas – e também de qualidades positivas – a indivíduos que nada fizeram para merecê-las pelo simples fato de pertencerem a um grupo julgado digno delas. É comum às pessoas desconcertarem ou silenciarem aqueles de quem discordam ou a quem estão combatendo, jogando-lhes na cara algum termo depreciativo e infamante ou algum boato vergonhoso que se refira a seu grupo, desde que quem profere o insulto pertença a um grupo que tenha sucesso em afirmar seu status superior em comparação aos seus adversários.

Ficou patente em nossa pesquisa, que as professoras estigmatizam as famílias dos alunos negros por julgarem que pertencem a um grupo de status inferior. Essas famílias de acordo com Elias e Scotson (2000, p.131) “não conseguem escapar individualmente da estigmatização grupal, assim não conseguem escapar individualmente do status inferior do seu grupo”, posto que:

Em todos os casos, aqueles que são objeto do ataque não conseguem revidar porque, apesar de pessoalmente inocentes da acusação ou censuras, não conseguem livrar-se nem sequer em pensamento, da identificação com o grupo estigmatizado. Assim, as calúnias que acionam os sentimentos de vergonha ou culpa do próprio grupo socialmente inferior, diante de símbolos de inferioridade e sinais de caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revidar que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores. Há sempre uma suposição de que cada membro do grupo inferior está marcado pela mesma mácula.

4.7 Incapacidade intelectual

No pensamento de Nina Rodrigues (1982) o negro tinha uma menor capacidade intelectual em relação aos brancos. Essa incapacidade não permitiria ao negro desenvolver-se plenamente, visto que, o autor acreditava que qualquer tentativa de impor à força, ao negro e ao mestiço, às condições artificiais de existência dos brancos, haveriam de falhar, já que os caracteres da raça negra não poderiam ser transformados de repente, uma vez que:

A constituição orgânica do negro modelada pelo habitat físico e moral em que se desenvolveu, não comporta uma adaptação à civilização das raças

superiores, produtos de meio físico e cultural diferente. Tratar-se-ia mesmo de uma incapacidade orgânica e morfológica. (Id., p. 262)

Observamos que, no grupo das professoras pesquisadas, a idéia da incapacidade do negro, já tão arraigada no pensamento social, se faz presente em suas representações, servindo de justificativa para o fracasso escolar do aluno negro.

A idéia de superioridade e inferioridade das raças, como aquelas defendida por Nina Rodrigues (1982), ainda continuam sendo um dos fantasmas que assombram a escolarização das crianças negras; posto que, credita-se, ao negro uma superioridade física, e uma inferioridade intelectual.

A desconfiança das professoras quanto à capacidade intelectual do negro, embora dissimulada, pode ser percebida quando as professoras afirmam que o aluno negro tem um “fraco” desempenho porque “não entra nada em sua cabeça”.

Vem da análise da natureza mental da “raça negra”, idealizada por Nina Rodrigues (1982), as opiniões sobre a suposta “agressividade”, a suposta “irresponsabilidade”; a suposta “preguiça”, a suposta “vagabundagem” que ainda hoje ecoam nas escolas, como parece nos demonstrar a fala das professoras sobre os alunos negros.

Esse menino não faz nada, não tem responsabilidade nenhuma. (Professora A)

O fulano não fez o dever de cada porque ele é preguiçoso. (Professora B)

Sabe por que o fulano não faz nada na sala de aula? (Professora B)

Não. (Respondeu a pesquisadora)

Porque ele só fica vadiando quando ele sai da escola. Quando chega no outro dia, ele não quer nada. (Professora B)

Esses meninos não querem nada com o estudo, só vem à escola para bagunçar. (Professora C)

A crença nessas idéias racistas também fundamenta a suspeita de uma “deficiência mental”, como observamos nessa fala da professora sobre um aluno negro:

Esse menino tem muitas dificuldades. Você já percebeu que ele não regula direito da cabeça? (Professora D)

Eu não. (Respondeu a pesquisadora)

Mas ele tem; é só você olhar para ele. Eu já falei com a mãe dele, e ela me falou que o está levando ao psicólogo por causa de problemas familiares. No entanto, eu tenho experiência e conheço muito bem: esse menino tem uma deficiência. Oh! Ele não regula bem da cabeça! (Professora D)

Essa fala manifesta a crença de que os alunos negros são menos dotados de inteligência. Essa crença teve suas origens nas formulações do racismo “científico”, que se disseminou na sociedade no século XIX, justificando a “marginalização e exclusão”. De acordo com Pereira (1996, p.17), o racismo nunca foi embora, mas “permaneceu, apenas anestesiado durante um quinhão de tempo para, hoje, reaparecer com os mesmos e velhos ingredientes tradicionais condicionados pelas configurações históricas da atualidade”.

Normalmente, em nossa sociedade, são identificadas como “deficiências” as diferenças consideradas prejudiciais em relação ao modo como a pessoa interage em seu ambiente; consideram-se “deficiências” os “impedimentos físicos, visuais e auditivos”; cabendo, então, variedade em termos de tipos e intensidades. No caso do aluno negro, será que só seu desempenho oferece elementos para que a professora o perceba como deficiente e desviante ou os estigmas atribuídos à população negra em nossa sociedade confirmam essa suspeita?

Para Schneider (1981, p.60) “o desvio é criado pela sociedade; isto é, tal pessoa é desviante porque o rotulo do desvio foi a ela sobreposto com êxito. O desvio não é uma característica que seja encontrada no indivíduo, mas um veredicto enunciado acerca desse por um grupo social”.

Uma vez definida como desviante, segundo Schneider (1981), a tendência do professor será sempre procurar na criança sinais e sintomas de seus desvios; quaisquer manifestações de sua parte servirão de prova tais como grito, levantar carteira, brigas com o colega etc, como podemos constatar nesta situação ocorrida em uma das salas observadas:

Um menino branco puxou a cadeira na hora em que o menino negro ia sentar-se. O menino negro caiu no chão e toda a sala riu, inclusive a professora. Passado um tempo, o menino negro foi e puxou a cadeira (do mesmo colega que havia puxado a dele). Os colegas riram, mas a professora gritou: “O menino você está doido? Onde já se viu? Parece que não regula bem da cabeça!”

Qualquer que seja o ato que a criança identificada como desviante apresentar será, imediatamente, interpretado como uma condição desviada inerente, conquanto o mesmo distúrbio possa ser observado em outros alunos, como observamos no fato acima citado.

Quaisquer que sejam as relações entre professoras e alunos – conflituosa, tranqüila ou indiferente – são apenas configurações, versões diversas do mesmo tipo de relacionamento social de despersonalização e de estigmatização. Enquanto:

desviante ele estará sempre sujeito a um tipo de relação “diferente”, nunca a uma relação normal; a própria ideologia do desvio deve criar uma relação “anormal” (SCHNEIDER, 1981, p.75).

Afinal, esses alunos negros são “idealizadamente diferentes e deficientes” e os preconceitos das professoras não aceitam diferenças. Por isso, não dão atenção às suas aprendizagens, dificuldades, nem os percebem enquanto alunos. Em virtude dos preconceitos das professoras que elaboram um diagnóstico vago e impreciso sobre seus alunos, a diferença é atacada pelas professoras e “incide diretamente sobre a integridade psicológica” dos alunos negros que, no caso dos que são estigmatizados, são condenados ao que Goffman (1982) chama de “condenação a um lugar social de descrédito e isolamento”.

O que observei, durante o período que permaneci nessas escolas, foi uma série de atividades e brincadeiras realizadas por esses alunos durante o intervalo que mostram justamente o contrário. Pois, como pode uma criança que não “tem raciocínio para ler, escrever e calcular”, construir pipas, fazer compras, vender na feira, saber lidar com dinheiro, pescar, construir seus brinquedos usando a criatividade, calcular a distância para acertar a bola de gude, escrever bilhetes etc...? São crianças que “não aprendem”, mas assimilam os conceitos básicos que a escola lhes transmite, o mito de que são elas que “não gostam e não querem estudar”.

4.8 Medicalização das crianças negras

Collares e Moysés (1996), ao estudarem as razões do “não aprender” mostram, em seu estudo como os “achados” médicos e científicos podem se tornar distorcidos, sustentando uma ótica preconcebida, preconceituosa quanto às razões do não-aprender. Dentro dessa visão, os não-aprendentes são estabelecidos como “doentes”, e doentes não se destinam à escola, mas à classes especiais. Entre as crenças inviabilizadoras da aprendizagem, os autores levantaram: fatores nutricionais, disfunções neurológicas, imaturidade afetiva, imaturidade intelectual.

Observamos que, no grupo das professoras pesquisadas, havia a crença em fatores orgânicos e neurológicos como causa dos problemas apresentados pelos alunos com fraco desempenho. Observemos a fala de uma das professoras. Ela se dirigiu à pesquisadora que estava no fundo da sala e falou:

Esses alunos não querem nada. Vêm à escola sem vontade de estudar, por isso é que eles são fracos. (Professora D)

Mas todos são fracos? (Perguntou a pesquisadora)

Não. Só aquele ali, aquela outra, aquele... Esses meninos não têm maturidade para estar na série em que estão [a professora apontou só os alunos negros]. (Professora D)

Mas eles não melhoram com as aulas de apoio? (Perguntou a pesquisadora)

Não. Não adianta nada. Eles não aprendem, não entra nada na cabeça. (Professora D)

Ou como nesta outra fala em diálogo com a pesquisadora:

Você já percebeu que grande parte desses alunos têm problema de cabeça? (Professora C)

Tem? (Perguntou a pesquisadora)

Tem, sim. Eu tenho bastante experiência e conheço só de olhar. A gente conversa com os pais, mas eles não aceitam. Preferem deixar o filho sem aprender. Eu tive que mudar um aluno de sala de aula, porque ele não sabia nada. (Professora C)

E aí, o que foi que aconteceu? Os pais dele aceitaram? (Pesquisadora)

Não. Mas nós (professora e coordenadora) resolvemos e ficou assim: ele era aluno da minha turma, mas ficava com a outra professora na sala de apoio. (Professora C)

Essas falas das professoras demonstram que está tão cristalizada a idéia de que os problemas apresentados pelos alunos fracos são em virtude de uma pretensa doença, que impede a aprendizagem escolar. A causa, então, do problema está nas crianças. Colocar a causa do fraco rendimento nas crianças, individualmente, é uma forma das professoras minimizarem ou mesmo ocultarem a falha da escola.

Collares e Moysés (1996) chamam a esse processo de buscar causas e soluções médicas a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social de “medicalização do ensino”.

O que verificamos nas escolas pesquisadas é que os alunos com “fraco” rendimento são estabelecidos como doentes. E doente não aprende se não for tratado por especialistas.

Dessa forma, as professoras isentam-se da responsabilidade. A culpa, então, é do aluno “que não quer aprender” ou de “fatores familiares”.

Quantas crianças negras estão sendo encaminhadas a médicos, justamente por esse “diagnóstico” de que as crianças não aprendem, realizado por professoras, que culpam o aluno e suas famílias pelas dificuldades delas em aceitar as diferenças humanas? Ou pior ainda, quantas crianças negras estão sendo tratadas nas escolas como se fossem “deficientes” só por causa da crença das professoras no ideário racista, que atribui as pessoas de fenótipo negro todas as “deficiências intelectuais”?

Para Collares e Moysés (1994), a incorporação da crença de que fatores orgânicos são responsáveis pelo fracasso escolar ao sistema de preconceitos pode ser evidenciado no fato de que, como resultado de reciclagens, cursos de extensão, o discurso das professoras se modifica, se moderniza; a medicalização passa a ocorrer de várias formas, de acordo com as circunstâncias da “moda”. Porém, quando se permite que esse “novo discurso” se estenda; aparece o “velho discurso” que transfere a responsabilidade da escola ao aluno, como evidenciamos em nossa pesquisa:

Ela não aprende mesmo! (Professora B)

Não entra nada em sua cabeça. (Professora D)

Ele não tem raciocínio para aprender. (Professora A)

Ele não tem maturidade para aprender. (Professora C)

Durante a realização da pesquisa, não houve nem um dia em que as professoras tivessem uma outra frase para se referir ao desempenho dos alunos negros. Todos os dias em que estive presente nas salas de aulas pesquisadas, vários alunos negros ouviam publicamente das professoras:

Essa menina não aprende mesmo, não adianta vir para a sala de apoio. Ela não devia estar nesta sala, mas sim na educação especial. (Professora D)

Fulano não aprende, não tem interesse, não tem vontade. (professora A)

“Se eu fosse você, não ajudaria: é perda de tempo, ele não aprende mesmo!”: esta é a fala que as professoras utilizavam quando a pesquisadora se dispunha a ajudar as crianças negras nas atividades em sala de aula.

4.9 Violência contra os alunos negros

A violência está presente no dia-a-dia de cada um de nós. Existe uma violência explícita por todo o país. Isso não é diferente na escola. Não vou discutir aqui a violência simbólica através das atitudes racistas, mas uma violência real, que foi observada no campo empírico por mim, tais como: os “castigos corporais” e as “punições”.

Os castigos corporais faziam-se presentes em qualquer atitude dos alunos negros como, uma desobediência, uma resposta atravessada, um caderno sujo, o falar alto, o conversar com o colega. Como podemos observar nesta situação a seguir, há a presença do castigo físico e moral:

A professora saiu da sala e pediu que a pesquisadora olhasse a turma. Ao voltar, a professora encontrou três alunos (um branco e dois negros) em pé conversando. Pegou de um braço do aluno negro e começou a empurrá-lo para frente e para trás com força, falando: “Eu não sei o que acontece com esses meninos; parece que tem um bicho na cadeira que não os deixa ficar quietos”. Em seguida, empurrou o aluno contra a cadeira. Após ter feito isso com o aluno negro, a professora passou a mão na cabeça do aluno branco e mandou-o sentar-se.

Geralmente, as professoras puniam os alunos com berros, gritos publicamente, pois não vi nenhum aluno sendo chamado à atenção calmamente. De acordo com Abramowicz (1997) a eficácia da punição reside no fato dela ser pública. É um tipo de punição que vai de um, de uma singularidade, e joga para o todo, para o múltiplo.

Certa vez, a professora pediu a um aluno negro que levasse o caderno para ela ver. Ele o levou. A professora começou a folheá-lo, depois começou a xingá-lo de bagunceiro, desinteressado, deu um tapa em seu braço e mandou-o sentar-se.

Não presenciei em nenhum momento, um aluno branco recebendo o mesmo tipo de castigo e punição recebidos pelos alunos negros.

Era constante, na escola, pais se queixando da violência dos professores contra seus filhos, como este caso que estava sendo comentado na sala de professores:

Professora 1: Fulana, tu está sabendo que o pai “daquele aluninho” veio se queixar aqui, que a professora Rosa (nome fictício) bateu em seu filho?

Professora 2: Sei - respondeu a professora, e continuou falando indignada. Esses pais pensam que a gente tem que aturar tudo de seus filhos sem fazer nada. Se a Rosa bateu foi bem feito. Só assim fulano aprende a respeitar.

Sidman citado por (VICELLI; MEDEIROS, 2002, p.185) sugere que uma das práticas mais recorrentes na escola é a de levar a criança a aprender, punindo-a por não aprender. Dessa forma, o autor considera que essas crianças “crescem menosprezando os professores, odiando a escola e evitando o trabalho de aprender”.

Na verdade, essas crianças estão tendo uma experiência frustrante na escola, onde são sempre punidas, porque não obedecem; discriminadas porque são negras; são marcadas por receber um tratamento indiferente das professoras.

4.10 O asco das professoras

De acordo com Souza (1983), a sujeira, assim como a feiura, constitui-se numa das principais figuras representativas do “mito negro”, que tem, como objetivo, escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em natureza, na tentativa de legitimar desigualdades, hierarquizações e relações de poder.

É na imagem da sujeira associada ao negro, que encontram uma das justificativas das professoras para não se aproximarem desses alunos; posto que, muitas vezes, quando um discente negro tentava se aproximar, falavam:

Fulano, você está demais. Não tomou banho hoje? (Professora B)

Tomei sim, professora. (Respondeu o aluno)

Então, é essa sua roupa. Essas mães não têm cuidado nenhum com esses meninos. [Falou a professora, dirigindo-se à pesquisadora] (Professora B)

O fato de o aluno negro ter tomado banho e a professora afirmar que ele estivesse mal cheiroso mostra como “o estereótipo do negro sujo e mal cheiroso” se faz presente nas percepções das professoras.

Toda vez que um aluno negro se aproximava, as professoras faziam referência à sujeira que, segundo elas, ora estava no aluno, ora no seu material didático, ora em sua roupa, ou seja, a “sujeira” era a justificativa para o “asco das professoras”.

Acreditamos que o medo da professora era de ser “contaminada” pela “sujeira imaginária” que afetava os alunos. Certa vez, a professora chegou para a pesquisadora e pediu que a cheirasse, porque achava que estava fedendo, pois estava ao lado de fulano que “estava fedendo”. Muitas vezes, as professoras rasgavam a folha das atividades escolares dos alunos

negros, alegando que estavam sujas, e mandava-os fazer novamente a atividade, pois elas queriam um trabalho “limpo”.

De acordo com Elias e Scotson (2000) o sentimento difundido de que os contatos com membros dos grupos “outsiders” contamina, observado nos grupos “estabelecidos”, refere-se à contaminação pela anomia e sujeira misturadas numa só coisa. Por isso, os autores ratificam que:

Em quase toda parte, os grupos dos membros estabelecidos e, mais até, os grupos que aspiram fazer parte do *establishment*, orgulham-se de ser mais limpos no sentido literal e figurado, do que os recém-chegados e, dadas as condições mais precárias de muitos grupos outsiders, é provável que tenham razão. (Ib., p. 29)

Verificamos, no decorrer deste capítulo, que todo esse processo por qual passam os alunos negros, contribuem substancialmente para a sua não aprendizagem. Nesta perspectiva, a escola acaba exercendo uma prática reprodutora e discriminatória. Portanto, a escola pouco contribui na especificidade da criança negra.

Esta instituição, em seu todo, e mais especificamente na sala de aula, não tem como perspectiva a realidade do aluno. Os professores pouco sabem sobre a realidade destes. Pouco sabem sobre “como” se apropriar dessa realidade para estancar no interior da escola o processo de exclusão das crianças, com baixo desempenho educacional que são, em sua maioria, negras e pobres.

Esse desconhecimento demonstra que os professores estão presos a uma visão deformada da população negra no Brasil que sempre fora vista de uma perspectiva preconceituosa e estática, sempre no passado e sem presente.

Muito embora, vivendo em um ambiente hostil, discriminador e segregacionista, as crianças negras, mostram que não estão congeladas nem mortas. Muitas reagem com toda as suas forças como atores e não como figurantes passivos das relações sociais que na escola se estabelecem. Mostrando que estão vivos e precisam ser percebidos, entendidos e ouvidos. Portanto, a discussão da questão racial deve, necessariamente, passar pela escola, dado que quase sempre há convivência com a discriminação racial no seu interior.

CAPÍTULO V

VOZES DO SILÊNCIO

A escola é um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores, definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e, sobretudo, por experiências de vida singulares. Dar visibilidade ao que pensam as professoras sobre as diferenças baseadas na raça significa revelar como cada professora age, sente, percebe, compreende e significa a realidade racial que vivencia no interior da escola; significa, também, dar visibilidade às dificuldades, aos conflitos gerados em torno dessa temática. As entrevistas com as professoras, embora curtas, foram reveladoras de como essa temática é vista na escola.

5.1 O silêncio escolar

O Brasil, em relação a outras nações americanas, foi o país a escravizar o maior número de africanos e foi o último país do mundo cristão a abolir a escravidão. Apesar desses dados, ainda é cultivada, com sucesso, uma imagem no país como sendo a primeira “democracia racial” do mundo; sendo a convivência entre brancos e negros, descrita como harmoniosa e igualitária. No entanto, o preconceito revela-se no dia-a-dia, nas situações mais simples.

De acordo com Ferreira (2000), no Brasil, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico em que as características fenotípicas acabam operando como referência para o preconceito. O autor ainda salienta que o preconceito é, muitas vezes, encoberto por “frases educadas” e eufemismos, alimentando o mito brasileiro de estarmos vivendo em um paraíso de coexistência e de aceitação de singularidades. Dessa maneira, o problema permanece, pois deixa de ser enfrentado.

Esta é uma atitude com a qual nos deparamos em nossa pesquisa, pois as professoras negam haver qualquer atitude de rechaço contra as crianças negras, preferindo afirmar que existe um problema de classe, social. Como podemos observar em suas falas, quando lhe perguntamos sobre o fato de a maioria dos alunos classificados como “fraco” serem negros:

Mas isso não tem influência, não tem nada a ver. O que influencia é a questão socioeconômica. Você pode ver, as crianças que têm maiores problemas são aquelas que têm um nível econômico bem baixo. Muitas vezes, ainda, os pais separados. Então, as crianças ficam um dia com a mãe, outro dia com o pai e outro dia com a avó. Elas não têm uma referência. Ficam na rua até altas horas da noite, chegam em casa cansadas. No outro dia, vêm para a escola, sem ânimo para fazer as atividades. Às vezes, vivenciam problemas de alcoolismo na família. Como que uma criança dessa vai aprender? Parecem viver em outro mundo.” (Professora D)

Você quer ver como não é questão racial? Veja o Marcus (nome fictício). Ele tem problemas na escola, mexe nas coisas dos colegas, e ele é branco [eu o classifiquei como pardo]. E o Douglas (nome fictício) também tem problemas de agressividade, de aprendizagem e ele é negro. Então você vê que a cor não tem nada a ver. (Professora C)

Eu acho que não é isso, não. Acho que coincidiu, porque os alunos que apontei para você têm muitos problemas familiares, de convivência em casa, socioeconômico. (Professora B)

Você mesma notou que na minha sala a questão é socioeconômica e não racial? Não é? (Professora D)

Essas falas demonstram que as professoras preferem afirmar que existe um problema de classe. No entanto, se o problema é realmente de classe, por que os alunos negros do mesmo nível socioeconômico das crianças brancas são classificados como “fracos” não sendo percebidos em suas possibilidades educativas?

Hasenbalg (1988) não nega a interferência da classe social para se discutir a questão racial na sociedade brasileira, mostrando que a maioria da população negra faz parte da classe trabalhadora. Porém, seus estudos revelam que os negros, se comparados com o segmento racial branco pertencente à mesma classe social, sofrem uma desqualificação específica e, ainda, enfrentam desigualdades competitivas que se relacionam à sua pertinência racial.

Para o autor, existe uma intencionalidade em reduzir a questão racial a um problema de classe ou estratificação social, tornando o preconceito contra o negro esvaziado de suas implicações raciais, atribuído a posição sócio-econômica inferior que ele ocupa.

Ao afirmar que existe uma questão econômica, de classe, as professoras desconsideram que as oportunidades de acesso e permanência na escola não são as mesmas

para os alunos brancos e negros. Portanto, “negam” a interferência do racismo e da discriminação racial no desempenho dos alunos.

A negação da questão racial por parte das professoras ficou ainda mais evidente quando perguntamos sobre a cor dos alunos que elas haviam classificados como “fracos”, cujas respostas foram as seguintes.

Olha, acho que isso não tem nada a ver. (Professora C)

Olha, o problema do fulano é carência afetiva e falta de apoio da família. (Professora D)

Olha o problema do fulano é falta de amor, falta de ter um carinho, atenção da família. (Professora B)

Entendemos que, para essas professoras, falar da cor dos alunos seria uma evidência de que a questão racial existe, por isso, elas preferem não falar para não reconhecer sua incapacidade em lidar com a diversidade, com a diferença. Essa incapacidade de não perceber a questão racial, mesmo diante de seus olhos, reforça um tipo de racismo disfarçado e não assumido, que acaba por inviabilizar ações eficazes contra a discriminação. De acordo com Cavalleiro (2000), o silêncio que atravessa os conflitos étnico-raciais na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Nesse sentido, Freire (1987, p.78) acrescenta que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

As professoras não acreditam na possibilidade de haver uma questão racial em suas salas, mas acreditam na falta de competência do aluno negro para a aprendizagem, como podemos observar em suas falas sobre os alunos “fracos”:

Eles têm um déficit total dos conteúdos com relação à série em que eles estão. São alunos que lêem, mas, não conseguem interpretar. Eles têm problemas em todas as outras disciplinas. (Professora C)

Ele é bastante fraco, não domina nenhuma das disciplinas. Eu trabalho bastante, mas ele não aprende. Eu já o coloquei até na sala de apoio para ver se ele aprende, mas a mãe dele não aceitou. (Professora D)

Esta tem falta de concentração: é própria de criança que tem problema. (Professora B)

As falas dessas professoras relacionam a suposta inferioridade do negro à falsa afirmação de que possuem problemas originados pelo seu baixo nível intelectual.

Ao fazer a relação entre as dificuldades que os alunos negros apresentam, as professoras reproduziram o pensamento racista brasileiro presente na obra de autores como Nina Rodrigues (1982). A criança negra é vista como se trouxesse na pele a marca da suspeita ou como alguém propenso a apresentar problemas intelectuais, como se isso fosse característica inata aos pertencentes dessa raça.

O silenciamento sobre a questão racial pôde ainda ser percebido quando perguntamos às professoras se elas já haviam presenciado casos de discriminação ou preconceito na escola. Suas respostas oscilaram entre a negação da existência dessas atitudes para com os alunos e o reconhecimento da existência dessas atitudes entre os alunos.

Na minha sala de aula, não tem problema de discriminação, preconceito. (Professora C)

Na minha sala de aula tem muito problema de preconceito e discriminação entre os alunos. (Professora D)

Eu nunca presenciei casos de discriminação na escola e nem fora dela. (Professora B)

Munanga (1996) critica o “racismo silenciado”, ou dissimulado, brasileiro, que nega a existência do preconceito e da discriminação racial e contribui para a produção das desigualdades sociais e raciais, dificultando a ascensão social do negro. Esse tipo de racismo, segundo o autor, é fundamentado pelo discurso da “democracia racial” que afirma a existência de uma sociedade harmoniosa.

Parece que as professoras tentam “abafar” seus preconceitos, negando a existência de um problema racial na escola; no entanto, admitem que tais sentimentos se fazem presentes entre as crianças:

Aqui na escola aparece muito entre os alunos. Eles chamam colegas de “cabeça de assolam”, “bombril”, “pretinha”. Há, também bastante preconceito contra gordo. Chamam os gordos de “bujão”. Embora haja muita discriminação entre alunos, entre nós, professores, não há discriminação; nem de professor contra aluno. É só entre os alunos. Eu acho que eles têm mais preconceito contra criança gorda, do que contra a criança negra (Professora D)

Aqui na escola não tem problema de discriminação. Os meus alunos respeitam os colegas. (Professora C)

Eu nunca presenciei caso de discriminação nem aqui na escola e nem fora dela. (Professora B)

Schwarcz (2001) oferece-nos dados para que possamos entender porque os professores negam ter preconceito contra os alunos negros, mas admitem que existe preconceito entre as crianças. Com objetivo de entender de que maneira, cem anos após a abolição, os brasileiros definiam racismo no Brasil, realizou-se uma pesquisa em São Paulo e constatou-se que:

Ao mesmo tempo, quando inquiridos sobre o grau de relação com aqueles que denominaram racistas, os entrevistados indicaram com frequência parentes próximos, namorados e amigos íntimos. A conclusão informal da pesquisa era, assim, que todo brasileiro parece se sentir como uma “ilha de democracia racial”, cercado de racistas de todos os lados. (SCHWARCZ, 2001, p.33)

Esta inferência da autora se confirma em pesquisa mais recente, cujos resultados foram publicados pelo jornal do Brasil, em 2000. De acordo com essa pesquisa, 93% das pessoas entrevistadas, em todo o estado do Rio de Janeiro, pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisa e Informação da Universidade Federal Fluminense, admitem que há preconceito racial no Brasil. No entanto, 87% admitem “não ter preconceito de cor”. Muitas respostas dadas reiteram um dado significativo da cultura brasileira: reconhece-se o racismo contra os negros, mas a população não se aceita discriminadora.

É comum, no Brasil, se acreditar que não falar sobre o preconceito racial significa não ser preconceituoso (preconceito de não ter preconceito)⁶ embora o silêncio já o configure. Ao contrário, denunciar esse preconceito faz com que o sujeito da ação torne-se o “opressor”; portanto, aquele que provoca o conflito racial, até, então, inexistente. Possivelmente, para as professoras, falar sobre a questão racial passe por esse processo.

Embora as professoras reconheçam a existência de problemas raciais nas relações estabelecidas entre os alunos, há uma ausência de atitude por parte delas, já que não é dada importância às consequências dessa problemática, como podemos observar na fala da professora:

Eu acho que o preconceito não prejudica o aluno. Você vê um ofender o outro, mas, logo depois, eles já estão de bem. Acho que isso é um aspecto bom nesses alunos, eles não guardam mágoa. Isso acontece, mas é só de momento. Logo depois, eles esquecem. (Professora D)

⁶ Expressão utilizada por Florestam Fernandes (1978).

Diante do conflito racial, as professoras preferem acreditar que não há prejuízo para o aluno, já que o aluno negro pode até não ser “bom” em termos de aprendizagens, mas é “bom” aluno diante do preconceito dos colegas. De acordo com Cavalleiro (2000), a cumplicidade de professores no silêncio sobre as idéias e atitudes racistas reforça o sentimento de inferioridade e baixa auto-estima na criança afro-brasileira. Neste sentido, Lopes citado por (SILVA, 1997, p.43) afirma que, para as crianças negras, a experiência de discriminação, explícita ou velada, produz conseqüências no nível da subjetividade, como sentimentos de inferioridade e menos valia, o fracasso e a evasão escolar, prenúncio da exclusão escolar.

A discriminação e a preocupação que sofriam os alunos negros foram expressas em vários momentos, traduzida em sinais de baixa estima, tais como: “tristeza”, “vontade de ser igual à pesquisadora”, “a tia falou que eu não sei nada”, “tia, qual é o meu desempenho?”.

As professoras negaram a existência de um problema racial na escola, retirando desta qualquer tipo de responsabilidade. Uma das justificativas freqüentemente utilizadas era o desinteresse dos pais pela educação de seus filhos e, mais, especificamente, o seu descaso pelo rendimento destes na escola. Portanto, para as professoras pesquisadas, a responsabilidade era da família:

Toda criança que tem problema de aprendizagem, geralmente, traz um problema de casa. São filhos de pais separados, ou de mães que trabalham e deixam o filho dentro de casa fechado, ou de mães que deixam os filhos na rua, brincando a tarde toda. Às vezes, a culpa nem é da própria criança, já que ela precisa ter amor, um acompanhamento. Ela tem que ter referência, alguém para orientar. Elas ficam mais sozinhas. A gente até admira, há muitas crianças que ficam sozinhas, mas ainda fazem a tarefa e conseguem avançar. (Professora B)

A família interfere, porque a primeira escola é a casa. As primeiras aprendizagens vão ser em casa, com os pais acompanhando, mostrando e ensinando a criança a respeitar. Muitas vezes, isso não é importante para a família. Às vezes, os filhos ficam tão preocupados com a televisão, que esquecem de fazer a tarefa. Você pede para ele ler um livro e ele nunca pode ler. Tudo isso vai criando problema no aluno. (Professora D)

O problema dessas crianças é falta de rigidez dos pais. Elas não têm limites, mesmo que tenham uma situação financeira melhor. Existem crianças que passam o dia jogando no vídeo-game ou assistindo à televisão até tarde da noite. No dia seguinte, vem para a escola cansada, irritada, porque está com sono. (Professora C)

A escola, assim como a família, é um espaço de socialização, onde as crianças vão tomar consciência dos problemas “raciais” e “sociais” ao vivenciarem situações concretas e

contraditórias. Desse modo, não é possível isentar a escola de suas responsabilidades e nem mesmo a família. Não podemos desconsiderar que a criança negra enfrenta problemas gerados não só por sua condição social, mas, também pela condição racial. Arroyo (1997, p.12) afirma que “o fracasso escolar e conseqüente exclusão de alunos se deve a uma cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceito de raça, gênero e classe”. Para o autor, a causa do fracasso escolar mantém a mesma ossatura rígida e excludente.

As professoras, ao atribuírem a causa do fraco desempenho dos alunos negros aos supostos “problemas familiares”, demonstram que este é um problema originado por fatores externos à escola. Portanto, a escola não tem culpa pelo “fraco” desempenho educacional dos alunos negros. Não se pode mais ignorar o papel da escola, do professor na vida desses alunos.

As falas das professoras também revelam uma das formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola, posto que, através do discurso da “igualdade entre os alunos” elas negam o direito de, entre outras coisas, os alunos negros se reconhecerem a partir de suas diferenças:

Desde o início das aulas, eu sempre trabalho com meus alunos o respeito aos colegas, pois aqui na escola todos os alunos são iguais. (Professora D)

Você viu [a professora se dirigindo a pesquisadora] que na minha sala eu trato todos os meus alunos de forma igual. (Professora C)

Perrenoud (2001, p.66) entende que “ao tratar os ensinados, por mais desiguais que eles sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais frente a cultura”.

O discurso da igualdade fica esvaziado de sentido à medida que observamos que o que marca a vida dos alunos na escola são as suas diferenças: cor da pele, classe social, valores, ritmos de aprendizagens etc...

Essas falas nos revelam que a escola como instituição social não atende aos interesses daqueles que chegam até ela. Essa escola tem, em sua concepção um aluno idealizado, um aluno que deve corresponder a seus interesses e concepções. Ela quer um aluno igual e harmonioso, ao passo que quem chega à sala de aula são crianças com saberes e dizeres diferentes, com concepções de mundo diferentes. São crianças que sonham, fantasiam e vivem de formas diferentes e que jamais podem ser vistas como iguais. São sujeitos que vivem num mundo em constante mudança, na qual também estão incluídos, buscando construir-se e constituir-se como sujeitos. Como assinala Kramer citado por (SILVA, 1997,

p.42) “a escola precisa garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo”.

É como se o discurso da igualdade justificasse o “silêncio” das professoras sobre a questão racial. No entanto, o “silêncio” das professoras, evidenciam a dificuldade da escola em tratar da questão. Araújo (1998, p.44) entende que “o papel da escola é o de uma instituição socialmente responsável não só pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas também o de co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus membros (em todos os seus aspectos), objetivando sua inserção como cidadãos autônomos e conscientes em uma sociedade plural e democrática”.

Foi possível perceber que havia um receio, um constrangimento das professoras pesquisadas em falar sobre a questão racial. O temor das professoras talvez fosse mostrar justamente que não se sentem preparadas para falar e agir em situações onde o preconceito e a discriminação estejam ocorrendo. Talvez seja por isso que, embora tivessem marcado um horário em que estavam disponíveis para a entrevista, ao serem inquiridas sobre a questão racial, alegaram ter que sair mais cedo para realizar outras atividades.

Esta falta de informação das professoras sobre a questão racial, talvez ocorra em função do racismo e preconceito, pois mantendo-se o desconhecimento garant-se o descompromisso com uma questão social da mais aguda e polêmica em termos de envolvimento.

Para Gomes (id., p.117) passa, necessariamente, pelos professores a adoção de práticas no trabalho das relações raciais na escola. Sendo necessário maior atenção desses profissionais ao peso de suas práticas, dos símbolos, dos rituais cotidianos da prática escolar, tornando-se necessário que “reelaborem as suas propostas curriculares e incluam a questão racial como um tema a ser estudado e discutido”.

O desconhecimento e falta de compreensão desses educadores acerca da questão racial demonstra a distância da escola da realidade de seus alunos. Portanto, não se pode almejar mudanças na escola, sem a discussão da questão racial, considerada tabu para a maioria dos professores. Torna-se imprescindível, que os educadores, e todos aqueles preocupados com a educação, reconheçam as diferenças étnico-culturais presentes na escola e reformulem os seus currículos, respeitando a diversidade do povo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta pesquisa, consideramos que as teorias racistas criadas no século XIX continuam orientando as relações sociais, servindo, naturalmente, para justificar hierarquizações, exclusões. Essas teorias, presentes no imaginário social, estão atuantes nas práticas pedagógicas e nos discursos das professoras sobre os alunos negros, mesmo que estas, muitas vezes, não se apercebiam disso. Desse modo, no contexto escolar, o racismo é exercido subjetivamente e objetivamente, de forma perniciosa e sutil e, com muita naturalidade vai se perpetuando nas escolas e, por extensão, na sociedade atingindo, sobretudo, a população negra.

Portanto, como instituição da sociedade, a escola não fica imune aos efeitos do racismo, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador. O “racismo silenciado” brasileiro é evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem inúmeras situações constrangedoras para o aluno negro no cotidiano escolar, essas situações não são colocadas em debate, são minimizadas e silenciadas na escola. Prefere-se não se falar da questão racial, para não se falar de um problema até, então, “inexistente”.

A crença no racismo é algo tão forte que, no imaginário das professoras, há uma determinação ideológica que difere a competência de alunos brancos e negros em prejuízos destes. Como fica o aluno negro numa sala dessa? A escola não só nega a participação do negro na formação da sociedade, como o mostra destituído de competências para alcançar uma escolarização elevada.

Esses alunos negros não seriam identificados assim, se não fossem tomados como modelos desviantes das normas socialmente estabelecidas com a atribuição de rótulos negativos. Não se nota e vê os alunos em suas potencialidades, mas deficiências...

O mais grave é que a introjeção do preconceito, e *a fixação do estigma de desviante*, deixava esses alunos em um estado de isolamento. Sentiam-se sozinhos, isolados da relação professor-aluno. Tornavam-se apáticos ou agitados, demonstrando compreender a situação de discriminação escolar, contra a qual, muitas vezes, se rebelavam.

As professoras, muitas vezes, e mesmo sem perceber, conferiram as crianças negras a incerteza de sua aceitação e uma auto-referência negativa.

Foi possível, através da realização desta pesquisa, verificar o impacto da questão racial nas relações que se estabelecem no cotidiano e no desempenho escolar. Os alunos receberam tratamento diferenciado desde a sua entrada na escola, visto que esse processo, deduz-se, começa no início de sua carreira escolar: pelo descaso do professor, pelo não reconhecimento do aluno e suas potencialidades, por meio de castigos e punições variadas, como comentários negativos sobre suas famílias, e, ainda, pela utilização de força física. Todos esses processos podem dificultar e/ou comprometer o desempenho dos alunos.

Os resultados de nossa pesquisa confirmam, de certa maneira, a tendência da escola em atribuir aos seus usuários a responsabilidade por todos os defeitos, dificuldades e desempenho escolar, pois as percepções das professoras sobre alunos negros foram reveladoras de uma imagem carregada de estigmas indelévels e de estereótipos negativos, relacionados ao pertencimento racial e social dos alunos.

Por todas essas considerações, foi possível concluir que, em grande parte, “o fraco desempenho do aluno negro” se deve, fundamentalmente, não a um problema do aluno, mas a um conjunto de condições escolares que dificultam, ou até impossibilitam, o sucesso acadêmico desses alunos.

Não nos cabe, nesse momento, criticar e colocar a culpa nos profissionais da educação. Cabe, sim, mostrar que esses profissionais da educação buscam, a cada dia ensinar, ensinar a todos, mas que, no cotidiano, fazem discriminações, adotam posturas preconceituosas em suas concepções, tornando sua prática contraditória e, mais especificamente, o mundo da sala de aula angustiante.

Nós, professores, precisamos compreender que a sala de aula é um mundo de diversidade de opiniões, comportamentos, vontades e realidades. Porque ali está reunido um grupo de sujeitos que busca, de formas variadas, aprender. O professor também participa desse lugar. Portanto, faz-se necessário que perceba e veja o mundo diversificado que vivencia, procurando ouvir e entender a diversidade presente neste ambiente.

Fica difícil reverter essa situação se a escola não reconhece e não dá, aos alunos negros, o direito de se reconhecerem a partir de sua diferença, ou se os professores estão despreparados para lidar com a questão racial.

Mudar a escola não é uma tarefa fácil. Essa mudança precisa que o educador, além de mudar o discurso, altere a sua prática a fim de garantir uma educação de qualidade para seus alunos. Essa alteração é processual e depende: da discussão e avaliação das concepções

que têm sustentado a sua prática; da capacidade do coletivo escolar apontar acertos e erros e superar os problemas surgidos.

No entanto, para além do comprometimento da instituição escolar e do envolvimento desses profissionais na construção de práticas pedagógicas, voltadas para a causa anti-racista, está a necessidade de uma mudança de postura. Uma mudança que permita perceber a heterogeneidade dos alunos, pois tratar igualmente os diferentes ou generalizar os alunos em “bons” e “fracos” pode constituir-se em fonte de mal-entendidos e injustiças, quando não são compreendidas as suas diferentes histórias, suas diversidades culturais e sociais.

Nós, professores, precisamos compreender que não há argumentos que justifiquem o baixo desempenho educacional. O desafio para os educadores é garantir o acesso, a permanência e uma educação que reconheça e respeite a singularidade de cada educando. O reconhecimento das diferenças humanas nos impede de conceber que os alunos brancos, negros, pobres e deficientes inseridos numa mesma realidade, possam ter objetivos, vontades, comportamentos, aprendizagens e desempenho iguais.

Para finalizar pretendemos enfatizar a necessidade de a escola romper com o silêncio que envolve a discussão da questão racial nesse espaço; mantendo-se na desinformação, poderá estar garantindo o descompromisso com uma questão social das mais agudas e polêmicas em termos de envolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes. In: ABRAMOWICK, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

ARAUJO, Tereza Cristina N. A Classificação de cor nas pesquisas do IBGE: Notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 63, nov, 1987.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICK, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

BARRETO, Elba Siqueira de. Bons e Maus e alunos e suas famílias vistos pela professora do 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 37, maio, 1981.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

BISSOTO, Maria Lisa. **Fracasso ou latrogênese Escolar**. Impulso – Piracicaba/SP, v.11, n.25, 1999. p. 103-116.

CANDIDO, Antonio. **Silvio Romero: Teoria crítica e história literária**. São Paulo: EDUSP, 1978.

CARVALHO, Maria do Carmo B. O lugar da família na política social. In: **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Maria Eulina P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, n.25, 2004, p. 94-104.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Autores Associados, n.28, 2005, p.77-95.

CASTRO, Edmara da Costa. **Mapeando a cor e a trajetória escolar de alunos negros dos cursos de:** enfermagem, nutrição e medicina da UFMT. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá-MT, 2005.

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

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÈS, M. Aparecida. **Preconceito no Cotidiano Escolar:** Ensino e Medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: A Patologização da Educação. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, n.23, 1994.

COSTA, Jurandir Freire. **História da Psiquiatria no Brasil:** um corte ideológico. Rio de Janeiro: Editora Xenon, 1980.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA JR. Henrique. **Textos para o Movimento Negro**. São Paulo: Edicon, 1992.

D'ADESKI, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

DA MATTA, Roberto. Disgressão: a fabula das três raças ou o problema do racismo a brasileira. In: **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

ELIAS, Nobert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Ricardo F. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FIGUEIRA, Vera. Preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n.18, maio de 1990.

FROTA-PESSOA, Osvaldo. Raça e Eugenia. In: SCHWARCZ, L.M.; QUEIROZ, R.S. (Orgs.). **Raça e Diversidade**. São Paulo-EDUSP: Estação Ciência, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Norton. Darwin: a evolução de um homem. **Superinteressante**. São Paulo, n.5, maio, 1988. p. 41-51.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 63, nov. 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Raça, racismo e grupo de cor no Brasil. In: **Estudos Afro-Asiáticos**. São Paulo: CEAA, n.27, 1995.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, 1990.

_____. Raça e Oportunidades Educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 63, nov, 1987.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdades raciais no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA/MEC, 2001.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: Ipea, 2002.

JONES, James N. **Racismo e preconceito**. São Paulo: EDUSP, 1973.

LAHIRE, Benard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, Dante Moreira. **O Caráter Nacional Brasileiro**: historia de uma ideologia. 4. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

MARIZ, Cecília Loreto. A criança carente vista por suas professoras: Um estudo exploratório em três escolas do Recife. **Cadernos de Estudos Sociais**. Recife, n.2, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MULLER, Maria Lucia. Professoras negras na primeira republica. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org)... [et al.]. **Relações Raciais e educação**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

NEGRÃO, Esmeralda. Literatura infanto-juvenil: a criança negra. **Cadernos Cevec**. São Paulo, n.4, 1988.

NINA RODRIGUES. **Os Africanos no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional; Editora Universidade de Brasília, 1982.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades Raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Editora Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Rachel. Reflexões sobre a experiência de alteração curricular em São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 63, nov. 1987.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira & Identidade Nacional**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1947.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Queiroz, 1981.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e as desigualdades étnicas no Brasil**: um retrato de final de século. Rio de Janeiro, 2000.

PACHECO, Moema de Poli Teixeira. **Negros e Universidade**: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. **Família e Identidade Racial**: os limites da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda. Dissertação (Mestrado), Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2001.

PETRUCELLI, José Luis. **A cor denominada**. Estudos das Informações do suplemento da PME, julho 1998. (texto mimeo)

PEREIRA, Rosangela Saldanha; MULLER, Maria Lucia Rodrigues. **Bem-estar e desigualdade racial em Mato Grosso**. Cuiabá/UFMT: 2005 (texto mimeo).

PEREIRA, Maria José. Disciplina e Castigo nas escolas: um estudo a partir das trajetórias de duas professoras do ensino fundamental. **Anais da 24ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2001.

PINTO, Regina Pahim. Educação do Negro: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.62, agosto, 1987.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar**: percepções de professores de educação física sobre alunos negros. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá-MT, 2004.

REZENDE, Gerson Carlos. **A relação entre indígenas e não-indígenas em escolas urbanas**: um estudo de caso na cidade de Campinópolis-MT. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, UFMT, Cuiabá-MT, 2003.

ROSEMBERG, Fulvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 63, nov, 1987.

_____. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.77, maio, 1991, p.25-34.

ROMERO, Nelson. **Silvio Romero: trechos escolhidos**. 2. ed. (Nossos clássicos, 35) Rio de Janeiro: Agir, 1975.

ROSENTHAL, R; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: As expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In PATTO, Maria H. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Queroz, 1981.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico do Museu Nacional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SILVA, Ana. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.63, nov, 1987.

SILVA, Carmen A. et al. De como a escola participa da exclusão social: trajetórias de reprovação de crianças negras. In: ABRAMOWICK, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores(as) para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E.S. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças; ciências, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

_____. Raça como Negociação. In: **Brasil Afro-Brasileiro**. In: FONSECA, Maria Nazaré S. (Org). Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. **Retrato em Branco e Negro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SCHNEIDER, Dorith. Alunos Excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, Gilberto. **Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SLENES, Roberto W. Iares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. In: ARANTES, Augusto Antonio (Org.). **Colcha de retalhos: estudo sobre a família no Brasil**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa. Teorias e “teorias” de famílias. In: CARVALHO, Maria do Carmo. (Org.). **A família contemporânea em debate**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TELLES, Edward. **Racismo a Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2003.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez, n. 63, nov. 1987.

VENTURA, Roberto. **Estilo Tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VICELLI, Juliane; MEDEIROS, José. **A coerção em sala de aula**. Interação em Psicologia. São Paulo, 2002.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)