



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

MÁRCIA REGINA LUIZ GOMES

RELAÇÕES RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR:
percepções de famílias no município de Cuiabá – entre o visível e o invisível

CUIABÁ

2008

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

MÁRCIA REGINA LUIZ GOMES

**RELAÇÕES RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR: percepções de famílias no
município de Cuiabá – entre o visível e o invisível**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, para a obtenção do título de mestre em educação, na área de concentração Educação, Cultura e Sociedade.

**ORIENTADORA
PROFESSORA DOUTORA MARIA LÚCIA RODRIGUES MÜLLER**

**CUIABÁ
2008**



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

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

MÁRCIA REGINA LUIZ GOMES

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira

Examinadora Externa (UFF)

Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso

Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 12 de novembro de 2007.

Dedico à Crisanvania, Christian, Noel (*in memoriam*) e Augusto razões maior do meu viver. Este trabalho é para vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por acompanhar-me em todos os dias de minha vida, dando-me forças e esperanças para acreditar em um mundo melhor.

Especialmente à minha mãe Lourdes e meu pai José Luiz (in memória), que sempre me orientaram no caminho da honestidade e dignidade, acreditando em meu potencial para ir em busca da concretização dos meus sonhos, não me deixando desanimar diante das adversidades.

A minha irmã Shirley e aos sobrinhos Bruno e Reycila que sempre incentivaram na concretização deste meu sonho.

Ao Élio pelas valiosas contribuições ao longo do desenvolvimento desta pesquisa com a digitação e ajuda com o manuseio do computador.

A professora Dra. Iolanda de Oliveira que é um marco no que se refere aos estudos sobre relações raciais e educação no Brasil. Obrigada pelas contribuições na qualificação e defesa que muito contribuirão para o meu desenvolvimento profissional.

A professora Dra. Kátia Alonso Morosov pelo carinho com que leu o meu trabalho e pelas sugestões que muito contribuíram e esclareceram, suscitando valorosas reflexões e dando um brilho todo especial ao mesmo. Obrigada.

A todos os Funcionários do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação pelo profissionalismo, gentileza e destreza com que atende a todos.

Aos amigos especiais de todos os momentos e com os quais formei laços de amizade profunda: Anne, Maurício e Maria dos Anjos. Foi muito bom dividir com vocês, os anseios, medos, inseguranças, alegrias e conhecimentos nesse período. Vocês estarão sempre no meu coração e espero que o corre-corre do cotidiano não nos distancie.

A todos os colegas do NEPRE, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigada.

A Prefeitura Municipal de Cuiabá através da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer que ofereceram condições para dedicação exclusiva à pesquisa, bem como as escolas da rede municipal de Cuiabá lócus da pesquisa.

As famílias que contribuíram para a realização deste estudo, oportunizando-me adentrar nos seus lares e compartilhando comigo suas preocupações e sonhos mais íntimos em relação à escolaridade de seus filhos. O meu muito obrigada.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Professora Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller por quem sinto uma profunda admiração, o meu agradecimento especial, pois compartilhou comigo seus conhecimentos e experiências, contribuindo de forma decisiva para o meu desenvolvimento intelectual e até mesmo pessoal. Orientou-me com segurança e dedicação, dando-me liberdade e impondo limites, sendo ao mesmo tempo doce e incisiva. Por suas valiosas contribuições, apoio, estímulos e credibilidade no meu trabalho, o meu mais profundo agradecimento!

RESUMO

A presente pesquisa aborda as relações raciais no ambiente escolar do ensino fundamental de duas escolas municipais de Cuiabá MT, de bairro periférico e central com enfoque nas percepções de famílias negras e brancas sobre as discriminações racial que permeiam este espaço. Buscou-se verificar como reagem as famílias de alunos diante das discriminações raciais no ambiente escolar, por parte de professores e colegas. Procurou-se também, conhecer as barreiras enfrentadas pelas famílias envolvidas e conhecer a expectativa em relação ao futuro escolar de seus filhos. As famílias sujeitos deste estudo são de camadas populares com renda variando entre um e cinco salários mínimos. No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) observação participante; b) questionário com perguntas abertas e fechadas; c) entrevista em profundidade. Esta última, reservada para identificar a percepção das famílias sobre a discriminação escolar. Os resultados apontam para a existência de discriminação racial na relação aluno-aluno e professor-aluno. Percebeu-se que as atitudes variadas de comportamentos racistas dos alunos brancos indicam um quadro de discriminação racial que sugere uma transmissão de sentimentos racistas pela família, que são exercitados na escola. Esta, por sua vez, colabora com a manutenção e continuidade do racismo, dado o silenciamento da escola/professor e o tratamento as ofensas raciais entre alunos como um problema menor. As famílias negras sofrem com os apelidos e as ofensas que são dirigidas a seus filhos e silenciam. As famílias brancas preferem “fazer de conta” que a discriminação e o preconceito não existem na sociedade brasileira e em consequência no espaço escolar (suposta democracia racial). Tanto as famílias brancas e negras vêem a escola como única possibilidade de seus filhos mudarem de vida (ascensão social).

Palavras chave: Famílias negras. Educação escolar. Percepção. Discriminação racial.

ABSTRACT

This research approaches the racial relations within the educational environment at fundamental school level, taking two municipal schools of Cuiabá, State of Mato Grosso, one of them located in a peripheral neighborhood and the other in a central one, focusing on the perception which black and white families have of the racial discrimination permeating this space. One tried to verify how the student's families react in relation to the racial discriminations practiced by teachers and colleagues within the school environment. One endeavored also to know the barriers faced by the families involved, and to know about their expectancies in relation to the educational future of their children. The families subject of this study are of popular social layers, with income varying between one and five minimum wages. During the development of this research, the following methodological procedures have been utilized: a) participant observation; b) questionnaires with open and closed questions; c) in-depth interviews. The latter method has been reserved to identify the perception of the families about discrimination within the schools. The results point to the existence of racial discrimination in the student-student and teacher-student relations. It has been perceived that the various attitudes of racist behavior by the white students indicate a frame of racial discrimination suggesting the transmission of racial sentiments by the family, which are then exercised at the school. The school, on its turn, collaborates with the maintenance and continuity of racism, in view of the silencing of the school and the teachers, regarding the racial offenses among the students as a minor problem. The black families suffer with the nicknames and the offenses directed to their children, and silence. The white families prefer "to pretend" that the discrimination and the prejudice do not exist in the Brazilian society and, consequently, within the school space (the supposed racial democracy). The white as well as the black families see the school as the sole possibility of their children to change their way of life (social ascension).

Key words: Black families. School education. Reception racial. Discrimination.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Abordagem Metodológica: o desenho da pesquisa	16
1.2 Contextualização do lócus da pesquisa	18
1.3 A Pesquisa de Campo: procedimentos metodológicos.....	20
CAPÍTULO I.....	27
1 COR: PRINCÍPIO DE IDENTIFICAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL.....	27
1.1 Construção social do conceito de raça.....	29
1.2 Influência das Teorias Racistas no Brasil.....	31
1.3 O Mito da Democracia Racial no Brasil.....	37
1.4 Mecanismo de Exclusão Escolar através de Conteúdos.....	39
1.5 Formação da Identidade do Aluno Negro: estigmas e estereótipos.....	42
CAPÍTULO II.....	45
2 FAMÍLIA: UMA MESMA INSTITUIÇÃO SOB DIFERENTES OLHARES.....	45
2.1 Transformações ocorridas na Família.....	48
2.2 Estudos sobre Famílias Negras através de Lentes Distorcidas.....	53
2.3 Famílias Negras no Brasil: novo olhar sobre a Historiografia	54
2.4 Famílias Negras Hoje	56
2.5 Famílias Negras e Educação: desigualdades no início, meio e fim do processo.....	57
2.6 Apesar das Adversidades: as Redes Familiares e de Apoio pela Sobrevivência no Sistema Educacional Brasileiro	60
CAPÍTULO III	67
3 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O OLHAR DAS FAMÍLIAS	67
3.1 Classificação Racial.....	69
3.2 Dissonâncias entre Escola e Famílias de Camadas Populares.....	73
3.3 O olhar das Famílias	75
3.4 Famílias de Camadas Populares Brancas e Negras e sua Relação com a Educação: objetivos comuns	80
CAPÍTULO IV	88
4 DISCRIMINAÇÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO E O OLHAR DAS FAMÍLIAS ..	88
4.1 A Percepção da Discriminação na Visão das Famílias Brancas: invisibilidade..	89
4.2 A Percepção da Discriminação pelas Lentes das Famílias Negras	94
4.3 Meninas Negras: cabelos como Elemento de Estigmatização.....	96
4.4 Crianças Negras: a Patologização do Fracasso Escolar.....	102
4.5 O Mito: famílias negras desinteressadas	108
4.6 Reação à Discriminação Racial: o Silêncio como Discurso.....	109
4.7 A Luta Ádua e Silenciosa das Famílias Negras numa Sociedade de “Branços”	
113	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS.....	129
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DAS FAMÍLIAS	130
ANEXO B – PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA AS ENTREVISTAS	131

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos alunos em relação às séries, ao ano e à idade.....	21
Quadro 2 – População, família, domicílios, média de pessoas por família e por domicílio – Brasil (1960-2000).....	51
Quadro 3 – Perfil socioeconômico das famílias envolvidas na pesquisa	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de estudantes com 18 a 24 anos ou mais / Ensino/Cor/Raça.....	60
Gráfico 2 – Panorama das famílias: composição familiar.....	68
Gráfico 3 – Autoclassificação das famílias segundo cor/raça aberta	71
Gráfico 4 – Classificação racial das famílias segundo a cor/raça de acordo com os indicadores do IBGE	72
Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo funcional: pessoas com 15 anos ou mais Cor/Raça/Região em 2005.....	81
Gráfico 6– Grau de escolaridade das famílias envolvidas.....	85
Gráfico 7– Distribuição rendimento: mais pobres e mais ricos.....	114

LISTA DE SIGLAS E SEUS RESPECTIVOS SIGNIFICADOS

EUA – Estados Unidos da América

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MT – Mato Grosso

NEPRE – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as relações raciais no ambiente escolar do Ensino Fundamental de duas escolas municipais, com enfoque nas percepções de famílias negras e não negras acerca da questão da discriminação racial que permeia esse espaço.

As motivações para o desenvolvimento da pesquisa receberam influência inicialmente da vivência familiar, da pesquisadora, além da sua experiência como professora nas séries iniciais da rede pública municipal de Cuiabá, durante a qual em vários momentos pôde observar certo silenciamento da escola em relação ao tema ora proposto.

Por várias vezes se notou que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, ativos em excesso, partilhavam a característica comum de sempre serem negros e eram apontados como os “piores” elementos da escola, nos momentos das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe, das reuniões de pais e mestres etc. Seria justo que eles recebessem tratamento diferenciado que os ajudasse a sanar “suas dificuldades”, porém no cotidiano escolar isso não acontecia.

Como professora da rede municipal, a pesquisadora observou que esses alunos normalmente estavam sentados nas últimas carteiras das salas de aula, pois ali, conforme dizem as professoras, podiam ficar à vontade para “bagunçarem”, sem incomodar os demais. Seus cadernos nunca eram corrigidos, palavras de estímulos nunca lhes eram dirigidas. Eles realmente tinham um tratamento “diferenciado”¹.

Percebemos que, como professores, somos frutos de uma sociedade racista e preconceituosa. Nesse sentido, idealizou-se esta investigação com vistas a encontrar algumas respostas para certas inquietações, amadurecidas por ocasião da nossa participação no curso “Trabalhando as diferenças na educação básica”, Lei 10.639/2003, ministrado no município de Cuiabá e promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa Sobre Relações Raciais e Educação – NEPRE/UFMT.

Durante esse processo tomou-se conhecimento de vasta publicação sobre o assunto, fortalecendo dessa forma o desejo de busca pelas repostas perseguidas.

Vários estudos, tais como Cavalleiro (2003), Pinho (2004), Santos (2005), Alexandre (2006), entre outros, apontam que a escola, tal qual a sociedade brasileira, é

¹ Diferenciado no sentido de deixá-los fora do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, ignorando-os e estigmatizando-os.

impregnada de racismo, estabelecendo-se como espaço de disseminação da discriminação contra a população negra de nosso país. Diante dessa constatação, pretende-se aqui dar voz a uma parte envolvida na questão e que nunca é ouvida de fato: a família.

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar como reagem as famílias de alunos diante das discriminações raciais praticadas por professores e colegas em ambiente escolar do município de Cuiabá. Estabeleceram-se como objetivos específicos os seguintes: entender a percepção das famílias sobre o tratamento discriminatório a que seus filhos são submetidos e de que forma elas reagem; verificar o perfil socioeconômico desses grupos familiares; distinguir as barreiras por eles enfrentadas no convívio social; e conhecer suas expectativas em relação ao futuro escolar das crianças.

Portanto, não se tem a intenção de identificar posições certas ou erradas acerca do tema, mas diagnosticar as percepções das famílias em relação às experiências pelas quais seus filhos vêm passando no espaço escolar, no tocante às discriminações raciais.

Os sujeitos da pesquisa são famílias de alunos de 1ª e 4ª séries de duas escolas da rede municipal, uma delas situada em um bairro da periferia da cidade e a outra, em um bairro central.

Sobre a questão, Silva (2002, p.17) inicialmente defende que “A exclusão escolar de crianças na idade própria, configura uma forma perversa de exclusão social, pois, nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro”.

Nesse sentido, lança-se o desafio de conhecer como as famílias lidam com a discriminação sofrida pelos filhos no meio escolar, para que se possam ampliar os conhecimentos sobre o processo de escolarização a partir do ponto de vista da família, por comum desconsiderada pela sociedade. Para Santos (2005, p. 14), a discriminação racial “Se reproduz em vários contextos sociais das relações entre negros e brancos. Nesse contexto a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Muito embora ela não seja meramente reprodutora de tais relações, acaba por refletir as tramas sociais existentes no espaço macro da sociedade”.

Envolver a família na educação escolar dos filhos pode significar que a escola precise conhecer melhor os pais dos alunos e com eles realizar um trabalho conjunto, para que, com isso, se crie, entre outras coisas, uma atmosfera fortalecedora do

desenvolvimento e da aprendizagem da criança nesses dois principais ambientes socializadores, com vistas à superação das desigualdades raciais.

A família é considerada pela instituição escolar um agente mediador entre esta e a criança e representa, na acepção da escola, a principal responsável pela aprendizagem dos alunos, de modo que a ela se delegam todas as culpas pelos possíveis fracassos que venham ocorrer nesse sentido.

Os estudos sobre as percepções das famílias quanto à discriminação racial praticada no interior da escola ainda são poucos, sendo urgente que pesquisas nesse campo aconteçam e os conhecimentos daí decorrentes viabilizem que sejam tomadas as providências cabíveis ao atendimento dos alunos segundo suas especificidades.

Conforme Paixão (2005):

Não são muitos, ainda, os estudos que buscam entender a escolarização do ponto de vista das famílias. Entretanto, a prática pedagógica supõe a adesão a certos valores, comportamentos e ethos que podem ou não constituir o universo de todas as famílias. Bourdieu mostrou, já nos anos de 1960, que a possibilidade de o indivíduo seguir uma trajetória escolar regular e longa depende de pré-requisitos que não compõem o universo cultural de camadas sociais não dominantes. Ele forneceu, assim, visibilidade à lógica pedagógica, cuja prática supõe pré-requisitos sem, necessariamente, promover sua aquisição por aquele que não os trazem. (PAIXÃO, 2005, p. 142).

Torna-se, portanto, de suma importância um estudo voltado para as questões raciais na perspectiva das famílias, ampliando a possibilidade de se compreender o quadro das desigualdades raciais que por tanto tempo vem sendo solidificado nas relações sociais e culturais do país, continuando a autora nos diz:

Há, por parte dos atores que atuam na escola, um padrão de relações com as famílias considerado 'desejável', que tende a assumir o *ethos* e a ótica de camadas sociais com mais capital social cultural. Com base nele, professores encontram justificativas para explicar, por exemplo, dificuldades escolares de crianças de camadas menos favorecidas. Dissonâncias entre expectativas são lidas como indicadores de que essas famílias 'não valorizam a escolarização dos filhos'. (PAIXÃO, 2005, p.142).

Sabe-se que a relação entre a escola e a família, além dos supostos ideais comuns que as norteiam, baseia-se no modelo de divisão do trabalho educativo desenvolvido com crianças e jovens, acerca do qual nutre expectativas em relação à outra, estabelecendo uma atmosfera de reciprocidade. O significado da escolarização varia em razão não só da origem social, mas também de acontecimentos vividos na trajetória de uma classe ou fração de classe, famílias e indivíduos.

Menor escolaridade e maior presença de negros nos segmentos sociais de baixa renda resultam numa combinação desfavorável a essa população: a situação de

pobreza de famílias chefiadas por negros, acaba por interferir na vida escolar de seus membros, que muitas vezes são obrigados a deixar os estudos mais cedo para trabalhar ou tentam a duras penas conciliar ambas as atividades, estudo e trabalho. Essa situação pôde ser constatada pelas entrevistas realizadas com os sujeitos desta investigação, em que a maioria dos pais não pôde concluir sua escolarização por terem adentrado precocemente no mercado de trabalho.

1.1 Abordagem Metodológica: o desenho da pesquisa

Sem desconsiderar a importância do aspecto quantitativo, privilegia-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa, especialmente a observação participante. Sobre isso, observa Minayo (2004, p. 21) que “A pesquisa qualitativa trabalha com um nível de realidade que engloba significados, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas”. A observação participante, conforme Becker (1999) possibilita ao pesquisador observar os sujeitos para conhecer as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas.

Uma das primeiras recomendações ao investigador das ciências sociais é manter-se a uma distância mínima da realidade focalizada, evitando, dessa forma, envolvimento e julgamentos que possam deturpar os resultados.

A idéia de tentar se pôr no lugar do outro e captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado temporalmente, em se tratando de um problema complexo, pois entra em jogo as questões relativa à distância social e à distância psicológica. Essa aproximação, no entanto, não significa que conhecemos nem o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação de interação social, nem as regras que a elas subjazem.

Sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se inevitavelmente a questão do lugar que ocupa e suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo para “pôr-se no lugar do outro”. Esse é um objetivo importante do pesquisador qualitativo, que o torna capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados” (BRYMAN, 1988, p. 61 apud GASKELL, 2002, p. 32).

Os cientistas sociais, antropólogos, sociólogos, cientistas políticos etc. estão constantemente entrando em áreas antes invioláveis, levantando dúvidas, revendo premissas, questionando.

Parafraseando Velho (1999), o processo de descoberta e análise do que é familiar pode, sem dúvida, envolver dificuldades diferentes das que afloram no processo de investigação daquilo que é não nos é comum. Em princípio, dispomos de mapas mais complexos e cristalizados acerca da nossa vida cotidiana do que em relação a grupos ou sociedades distantes ou afastadas. Isso, no entanto, não significa que, caso nos deparemos, como indivíduos e pesquisadores, com grupos ou situações aparentemente mais exóticos ou distantes, não as classificaremos ou rotularemos com base nos princípios fundamentais através dos quais fomos e somos socializados.

O conhecimento de situações ou indivíduos é construído a partir de um sistema de interação cultural e historicamente definido. Embora se aceite a idéia de que os repertórios humanos são limitados, suas combinações são suficientemente variadas para criarem surpresas e abrirem abismos, por mais familiares que indivíduos e situações possam parecer. No estudo científico da sociedade torna-se necessário percebê-la como objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Se esse movimento de relativizar as noções de distância e objetividade, por um lado, nos torna mais modestos quanto à construção do nosso conhecimento em geral, por outro nos permite observar o familiar e estudá-lo sem as preocupações ligadas à impossibilidade de resultados imparciais.

De acordo com Velho (1987), a pesquisa que implica interpretação da sociedade apresenta certo grau de subjetividade, pois operamos com mecanismos classificatórios segundo os princípios básicos através dos quais fomos e somos socializados.

Como professora do Ensino Fundamental, a pesquisadora foi bastante cautelosa em observar situações tão familiares, visto que estas passam a impressão de que as noções pré-concebidas sobre o objeto de pesquisa serão confirmadas, ainda que delas possam emergir abismos e nenhuma semelhança possa ser estabelecida entre o que se conhecia, ou se acreditava conhecer, e a realidade.

Também na acepção de Velho (1987, p. 124), “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido”. Retratar a administração de uma aula numa sala de aula qualquer poderia se reduzir à indicação superficial da figura de um professor e seus alunos realizando determinada atividade

pedagógica. Porém, não se conheceria o que pensam essas pessoas nem como elas realmente se tratam naquele momento.

A lógica organizacional de uma sala de aula existe em função das relações, dos costumes, dos convívios e das afinidades estabelecidas entre seus componentes, elementos esses totalmente desconhecidos por parte do pesquisador, tornando-se necessário acompanhá-los atentamente para verificar como se constituem.

Dessa forma, o exercício da docência apenas instigou a realização desta pesquisa, viabilizando seu desenvolvimento e a aproximação com as famílias dos alunos.

Sobre a investigação por meio da abordagem qualitativa, Velho assegura que:

[...] para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade, é necessário um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo, pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observações e empatia (p. 124).

Nesse sentido a observação de campo qualitativa foi de extrema importância para se conhecer as várias situações a nuances ali desenvolvidas no cotidiano escolar.

1.2 Contextualização do lócus da pesquisa

Quanto aos critérios de escolha das escolas a serem pesquisadas, o primeiro estabeleceu que pertencessem à rede municipal de ensino; depois, que se localizassem em bairros distintos, um periférico e outro centralizado, sendo ambos um pouco afastados um do outro. Uma vez selecionadas as unidades escolares que atendessem a esses quesitos, a preocupação se deslocava para a composição racial das turmas: necessitava-se de alunos negros, pardos e brancos.

É importante salientar que houve preocupação especial em se preservar a identidade dos professores, das famílias e das escolas, até porque o sigilo foi um acordo estabelecido entre as partes antes mesmo do início da pesquisa de campo.

Como dito acima, a pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino, uma localizada na periferia e a outra na região central de Cuiabá, porém ambas são freqüentadas por alunos de famílias pertencentes às classes populares e contam com diretoria, secretaria, coordenadoria pedagógica e quadro docente formado por professores com nível superior, além de especialista na área da Educação.

A escola A (periferia) oferece desde o nível de Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental (8ª série), funcionando no período diurno. Atendendo, em 2007, 820 alunos, as salas de aula acolhem em média de 35 a 40 estudantes. A turma priorizada nessa escola foi a 4ª série B do período matutino.

Fundada em 1987, tem hoje 20 anos de fundação e não conserva mais a estrutura arquitetônica original, que constava de apenas quatro salas de aula. Atualmente conta com 12 salas, número ainda insuficiente em relação à demanda do bairro. O ambiente físico da escola é agradável e limpo.

O pátio tem dois espaços: um interno, todo cimentado, e outro externo, de terra, bem amplo e arborizado. Os alunos fazem as aulas de Educação Física em uma quadra moderna, recém-inaugurada.

A escola B (região central) foi fundada em 1977, contando hoje 30 anos. Atende cerca de 540 alunos no período diurno, oferecendo desde as Educações Infantis até o 5º ano (antiga 4ª série), distribuídos em 10 salas de aula. Sua estrutura física é inadequada, pois desde sua fundação, quando havia quatro salas de aula, vem sofrendo modificações desordenadas, sem um projeto prévio, sendo ampliada de acordo com a demanda da comunidade. A turma de alunos cujas famílias são os sujeitos desta pesquisa é a 1ª série B do turno vespertino. A escolha de turmas pertencentes a turnos distintos deu-se em resposta à necessidade de melhor ajuste na organização das atividades planejadas pela pesquisadora.

A quadra onde as crianças fazem aulas de educação física é descoberta, um problema sério diante das temperaturas altíssimas de Cuiabá, e o piso encontra-se todo depredado, tornando-se um risco para a integridade física dos alunos (no projeto da prefeitura, essa dependência figura como já coberta e renovada). Cabe ressaltar também que a escola é pouco arejada e a iluminação geral é inadequada.

Os alunos de ambas as escolas pertencem ao estrato social baixo, variando a profissão dos pais entre diaristas, domésticas, motoristas de carretas, pedreiros, cobradores e outros ofícios do gênero.

Os dois estabelecimentos de ensino possuem o mesmo padrão que o da maioria das escolas públicas municipais. No alto de uma das paredes da sala de aula há instaladas duas janelas, e no teto, quatro ventiladores apenas, o que dificulta a circulação do ar. Somando-se a isso as temperaturas peculiarmente altíssimas de Cuiabá, o trabalho desenvolvido no período vespertino torna-se insuportável aos alunos e professores.

Nas duas escolas havia bebedouros com água filtrada e fresca. Porém nenhuma delas era servida de refeitórios para o momento do lanche das crianças, o qual acontecia na própria sala de aula, quando não era incomum que algumas delas sujassem seus materiais com o alimento, apesar da recomendação dos professores para que os guardassem. Isso causava grande transtorno a eles, pois muitas vezes tinham que interromper ou atrasar a aula para ajudar os alunos na limpeza do ambiente.

A comunidade escolar preocupa-se em deixar o local organizado e aconchegante, dispondo de cestos para lixo, vasos com plantas, cartazes com textos educativos, de boas vindas etc.

Nas duas escolas, A e B, quando se necessita manter contato com as famílias dos alunos, os professores fazem-no ou pessoalmente – nos momentos de entrada e de saída dos estudantes ou à porta da sala de aula – ou por meio de bilhetes, muitas vezes sem o conhecimento da direção.

Porém, se os “problemas” são considerados mais sérios, convocam-se os pais por escrito, e o contato com eles fica geralmente sob a responsabilidade da diretora, sistema esse de comunicação considerado bom e eficiente pelos docentes e equipe técnica, pois, segundo afirmam, os resultados têm sido satisfatórios.

1.3 A Pesquisa de Campo: procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos da investigação, dispenseu-se um tempo relativamente longo nas observações do cotidiano escolar, que aconteceram durante os meses de novembro de 2006 e de fevereiro e março de 2007. Duas turmas foram priorizadas para a pesquisa, além de todo o espaço escolar, observando-se os alunos nos momentos de socialização entre eles próprios e os professores, tais como: a hora do recreio, o horário das aulas de Educação Física e de entrada e saída da escola.

Algo que nos chamou à atenção foi o fato de a escola B não possuir recreio², mantendo-se os alunos em sala de aula ao longo das quatro horas, exceto quando eles têm aula de educação física (duas vezes por semana). Indagados em relação a essa ausência,

² A coordenação de estágio do curso de Pedagogia da UFMT informou que está sendo uma prática comum nas escolas da rede municipal de Cuiabá a ausência do recreio, tendo como pretexto a violência desencadeada entre os alunos nesse momento.

justificou-se que o piso da quadra se encontra em estado deplorável e que essa medida, ainda que fira a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- visa proteger as crianças contra acidentes, que já ocorreram algumas vezes quando ainda saíam para o intervalo, e até mesmo a violência entre os alunos.

O objetivo dessa pesquisa exploratória foi familiarizar a pesquisadora com o processo de observação participante e levantar questões e pontos para reflexões a serem abordados no momento das entrevistas com as famílias. Esperava-se compreender as manifestações racistas no ambiente escolar em toda a sua dimensão, para em seguida verificar junto aos inquiridos suas percepções e reações acerca da discriminação racial ali praticada contra seus filhos por parte de professores e colegas.

Buscou-se compreender os processos discriminatórios que marcam as relações entre alunos negros e não-negros no espaço escolar, identificar se suas famílias reconhecem os fatores que contribuem para desencadeá-los e ainda verificar o perfil socioeconômico delas.

Ambas as escolas adotam o modelo ciclado de ensino³, contudo, para a realização da pesquisa, optou-se pelo sistema de seriação, que permite a identificação das turmas. A distribuição dos alunos em relação às séries, ao ano e à idade pode ser mais bem visualizada no quadro abaixo:

Série	Ano	Faixa etária
1 ^a	2 ^o	7 a 9 anos
4 ^a	5 ^o	10 a 11 anos

Quadro 1 – Distribuição dos alunos em relação às séries, ao ano e à idade

Fonte: Secretarias das escolas envolvidas (Regimento Escolar).

O primeiro contato pesquisador-unidade escolar deu-se em função do pedido de autorização à direção dos estabelecimentos de ensino escolhidos para a realização do trabalho de campo, oportunidade em que a pesquisadora se apresentou como aluna do curso Mestrado em Educação da UFMT e passou algumas informações sobre os objetivos da pesquisa, omitindo nesse encontro inaugural a questão racial. Ambas as escolas contatadas prontamente assentiram para a execução do trabalho.

³ A busca pela melhoria da qualidade de ensino culminou com a necessidade de se repensarem os tempos e espaços de aprendizagem praticados no sistema seriado de ensino, surgindo dessa forma a escola ciclada, cuja proposta pedagógica se pauta na construção do Projeto Político-Pedagógico de ensino das escolas de forma coletiva, com o envolvimento de todos os segmentos que a integram.

Passou-se, então, às apresentações ao corpo docente, momento em que foram apontadas as turmas cujas famílias preferencialmente se constituiriam no objeto da pesquisa. Informou-se também que seriam necessários períodos de observação na escola e em sala de aula, com vistas a uma melhor compreensão do público focalizado e a uma espécie de preparação para o encontro com as famílias.

Deslandes (2004, p. 31) assegura que essa fase exploratória, além de anteceder a construção do projeto, também a sucede: “muitas vezes [...] é necessário uma aproximação maior com o campo de observação para melhor delinear outras questões, tais como os instrumentos de investigação e grupo de pesquisa”.

As séries dos alunos cujas famílias são os sujeitos da pesquisa foram priorizadas por constituírem o início da vida escolar da criança (1ª série), quando ela sai do ambiente familiar, que é restrito, e é levada a se socializar com outras crianças que não fazem parte no seu círculo de convívio, e o último ano da 1ª fase do ensino básico (4ª série), quando, segundo Cavalleiro (2003), a criança sofre mais com a discriminação estabelecida no meio escolar.

Para o desenvolvimento da investigação foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a) observação participante; b) questionário com perguntas abertas e fechadas (anexo A); c) entrevista em profundidade (GASKELL, 2002), (anexo B).

Na opinião de Becker (1999), a observação participante torna-se um método importante na pesquisa social, porque permite ao pesquisador inserir-se na vida cotidiana do grupo a ser estudado, possibilitando a observação de seus integrantes, para conhecer as situações normalmente vivenciadas por esses indivíduos e de que forma interpretam os fatos.

Através da observação participante tomou-se conhecimento das especificidades dos aspectos relacionais entre a família e a escola, ou seja, captaram-se o movimento e a participação dos sujeitos em sua realidade e o modo como acontecem as relações raciais entre os alunos, dos quais também se registraram as práticas, as ações, os gestos, as falas.

Para a coleta de dados a pesquisa foi dividida em duas fases: a primeira constou da distribuição de questionários com questões elaborados sobre o perfil socioeconômico dos sujeitos, tais como dados pessoais, identificação racial, profissão, grau de escolaridade, renda etc. Esse instrumento de investigação atendeu a três objetivos: 1º)

obter um conhecimento mais profundo sobre os participantes; 2º) escolher os 16 sujeitos a serem entrevistados mediante perguntas abertas (espontâneas) e fechadas acerca da classificação racial; e 3º) servir de estratégia de contato com as famílias, ou seja, facilitar a realização das entrevistas junto a elas.

A segunda fase da coleta consistiu na realização das entrevistas, que Minayo (2004) defende não se resumirem a uma conversa neutra e despretensiosa, uma vez que se encontram inseridas num contexto em que atores os sujeitos-objetos da pesquisa, vivenciam uma realidade que está sendo focada.

A fim de que melhor se organizassem, todas as entrevistas foram agendadas com antecedência pela pesquisadora, em comum acordo com as famílias, e realizadas de abril a junho de 2007.

Quanto à análise dos dados coletados, baseamo-nos em Minayo (2004, p. 69) para apontar três finalidades dessa etapa: estabelecer uma compreensão desses dados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto estudado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Durante o período de observação foram focalizados 62 alunos das duas escolas, nos horários das aulas das professoras titulares, das aulas de Educação Física, Língua Inglesa (4ª série) e Artes (1ª série) e no decorrer do recreio escolar (escola A, pois na outra – B – não havia esse intervalo fora da sala de aula, como já mencionado anteriormente). Para Minayo (2004), as entrevistas permitem ao pesquisador apreender o sentido, a interpretação que os sujeitos dão as suas práticas, podendo-se, dessa forma, captar tanto o movimento do pensamento como o movimento da práxis:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, p. 57).

Fez-se uso de um roteiro de perguntas que serviu para nortear as indagações e para que pudéssemos ter em mente todos os pontos a serem abordados. O conteúdo desse material foi memorizado, não tendo sido, portanto, consultado no ato da entrevista, na qual se pretendeu instaurar um clima de conversa e espontaneidade.

Em momento nenhum houve a pretensão de se fecharem as respostas, tanto que perguntas foram surgindo à medida que se iam relatando sobre a questão da discriminação escolar. Tentou-se não interromper as falas, exceto quando se necessitava de algum esclarecimento, recorrendo-se às informações de Bourdieu (1998, p. 695), que diz: “[...] é o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui a entrevista de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado”.

Dentre os vários meios disponíveis para a coleta desses dados optamos pela “gravação”, que permite ao pesquisador contar com todo o material informativo fornecido pelo sujeito, o que não é possibilitado pelo uso de outro recurso. Os participantes num primeiro momento se mostravam apreensivos, porém, após algumas explicações sobre a necessidade da gravação, aceitavam a proposta e logo esqueciam a presença do gravador. Na visão de Gaskell (2002):

Fundamentalmente, em uma entrevista em profundidade bem feita, a cosmo visão pessoal do entrevistado é explorada em detalhe. Embora tais pontos de vista pessoais reflitam os resíduos ou memórias de conversações passadas, o entrevistado possui o papel central no palco. É a sua construção pessoal do passado. No decurso de tal entrevista, é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos. (GASKELL, p. 75).

Assim que terminava cada entrevista, buscava-se transcrevê-la para que se fizesse uma avaliação do desempenho da pesquisadora (entrevistadora) e também para que não houvesse acúmulo de trabalho.

Com relação aos dados, estes eram registrados no caderno de campo após cada observação, tendo a pesquisadora o cuidado de anotar somente algumas palavras-chave, o que também fazia durante as entrevistas, a fim de garantir que todas as ocorrências fossem pontuadas e em seguida comentadas sem se omitir nenhuma informação importante.

Para a realização das entrevistas com as famílias, a pesquisadora dirigiu-se as suas casas e agendou os encontros segundo a disponibilidade dos participantes. Alguns escolheram fazê-la naquela hora; outros marcaram para o sábado; e houve os que preferiram fazê-la no feriado, quando estariam em casa, pois trabalham durante a semana em lugar de difícil acesso.

Vale destacar a importância de entrevistá-los em suas residências, pois o fato de poderem estar inseridos em seu meio natural enriqueceu, e muito, a compreensão

de suas falas e seu entorno: pôde-se observar a circulação das pessoas, as conversas travadas entre elas e a disposição dos cômodos da casa, por exemplo, corroborando o que afirmam Bogdan e Biklen (1994): “[...] é importante estar inserido no ambiente natural dos sujeitos, o que permite compreender melhor as ações e as falas”.

A partir dessas entrevistas houve uma aproximação das perspectivas e da dinâmica social das famílias, tornando-se possível perceber alguns elementos que permeiam seus estilos próprios de vida, como a maneira de criar os filhos, a preocupação em resguardar a infância deles, mantendo-os longe do trabalho e dentro da escola, na esperança de que conquistem uma vida melhor.

As famílias escolhidas foram aquelas cujos filhos haviam sido classificados pela pesquisadora nas categorias negra, parda e branca. O objetivo da seleção foi verificar a ocorrência e a frequência da discriminação entre os alunos de descendência negra e se a família tem consciência e de que forma reagem diante de tal fato.

É importante salientar que quem concedeu as entrevistas foram as mães de alunos, e os pais, mesmo estando presentes, não participavam, limitando-se a ouvir em silêncio.

Houve apenas um caso em que foi o pai o entrevistado (família 08), haja vista ele criar o filho sem a presença da mãe (pai solteiro), que o abandonou ainda bem pequeno, aos dois anos de idade.

Esta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro apresentamos uma síntese acerca da utilização das teorias racistas no Brasil e sua influência no imaginário da população brasileira. Também estabelecemos diálogo com pesquisas sobre o negro e a educação, evidenciando alguns conceitos sobre raça, estigma e processos de exclusão.

No segundo capítulo discorremos sobre a instituição família, partindo de seu conceito e percorrendo as transformações sofridas a partir do século XIX até chegar aos nossos dias. Em seguida adentramos a historiografia de famílias negras desde a época da escravidão até a atualidade por autores estrangeiros e nacionais, seguimos os passos desses grupos sociais desde a senzala até chegarmos às dificuldades por eles enfrentadas para manter e formar seus filhos no sistema educacional brasileiro.

No terceiro capítulo tratamos da relação família-escola através do olhar de famílias brancas e negras pertencentes a camadas populares e inseridas no contexto educacional, bem como investigamos suas expectativas quanto ao futuro escolar dos filhos.

No quarto capítulo analisamos a percepção dessas famílias quanto à discriminação racial praticada, por parte de professores e alunos e o modo como reagem diante dessa prática, apreendendo seu ponto de vista no tocante à problemática.

Finalmente, precisamos dizer que se faz necessário dar voz às famílias para que estas possam contribuir melhor com a escola e, conseqüentemente, com o processo de escolaridade dos filhos.

CAPÍTULO I

1 COR: PRINCÍPIO DE IDENTIFICAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL

Neste capítulo faremos um estudo sobre a influência das teorias racistas, surgidas no século XIX, no imaginário social brasileiro e que perduram até hoje em nossa sociedade, em todos os setores, como elementos motivadores de identificação e exclusão social.

Essas formulações foram privilegiadas em virtude de constatarmos que as famílias, principalmente as negras, revelam que as imagens e idéias racistas e preconceituosas referentes ao negro continuam a povoar o ambiente escolar através de atitudes ofensivas praticadas por professores e colegas dos filhos.

É importante salientar que os professores foram socializados e educados numa sociedade em que as idéias racistas foram altamente difundidas por parte da mídia, dos livros didáticos, da religião etc., valorizando a população branca em detrimento da população negra, negativamente estereotipada. Portanto, reproduz-se nas práticas pedagógicas o que sempre se vivenciou no âmbito social do país, ou seja, imagens e idéias pejorativas associadas aos negros.

Partindo desse pressuposto, a utilização da palavra raça não se explica aqui pela acepção física e biológica do termo, mas pela desigualdade de tratamento a que estão sujeitos os negros, percebida na discriminação vivida socialmente. Dessa forma, utilizou-se o termo raça ou relações raciais para o estudo das ações sociais concretas inseridas no contexto escolar. Acredita-se, como Petrucelli (1998), que, apesar do descrédito contemporâneo da noção biológica de raça, isso não diminuiu seu poder organizador da percepção comum e estruturante da hierarquia social, pois continua presente no imaginário social da população brasileira.

Para Munanga (2003, p.2):

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

O conceito de raça conduz à lembrança de uma ideologia de superioridade racial muito difundida na Europa, no final do século XIX, baseada em teorias evolucionistas e deterministas, hoje reconhecidamente equivocada, mas que foram

importadas por alguns intelectuais brasileiros, sobretudo no período pós-abolição, e serviram, naquele contexto, para enfraquecer a idéia de igualdade e fortalecer os rótulos depreciativos dirigidos a negros e mestiços.

A Biologia e a Genética, em especial o Projeto Genoma, já demonstraram que raças não existem. Há, sim, uma só espécie humana independentemente da cor da pele. O termo raça é:

[...] uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas, daqueles sistemas da representação e práticas sociais [discursos] que utilizam um conjunto frouxo, freqüentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas e corporais, etc., como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 2005, p. 63).

Segundo Guimarães (2002, p. 50), raça não é apenas “[...] uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas é também categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe”.

Para esse autor, raça é “[...] cientificamente uma construção social [...]” que deve ser percebida dentro do contexto das relações sociais. Nesse sentido, nas ciências sociais faz-se necessária a distinção do conceito utilizado com base nas categorias analíticas, isto é, quando o conceito permite a análise de um fenômeno e faz sentido no corpo de uma teoria, e nas categorias nativas, quando o conceito tem sentido específico para um determinado grupo humano.

Assim, neste trabalho, quando se fala em raça, deve-se ter em mente que se trata de construções sociais, que devem ser entendidas dentro de contextos históricos específicos.

Isso mesmo pode ser dito com relação ao racismo, que deve ser analisado tendo-se em vista os significados políticos que o tempo imprime em sua configuração.

Nessa perspectiva, é a partir do entendimento do modo como se constroem, historicamente, as categorias raciais e os significados que assume o racismo no Brasil que se pode entender o processo de formação de identidades entre a população negra.

1.1 Construção social do conceito de raça

A partir de meados do século XIX, o pensamento científico brasileiro foi influenciado pelas teorias racistas tanto de origem norte-americana como européia. Conforme Giralda Seyferth (1995), o racismo chegou ao Brasil legitimado como “Ciência”; as idéias sobre raça foram aceitas pelos homens de ciência e incorporadas ao discurso político.

De modo geral, todos os cientistas adeptos dessas idéias postulavam a hierarquização das raças humanas, colocando a raça branca como superior em qualidades relativamente às outras. Eles recorriam a estudos da frenologia e da antropometria que interpretavam a capacidade humana a partir do tamanho e proporção do cérebro de diferentes povos, de modo que acreditavam na determinação biológica de atributos morais, psicológicos, intelectuais e de saúde, ao longo da transmissão de caracteres físicos.

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

As teorias evolucionistas que se aplicavam às plantas e animais eram aplicadas ao ser humano e davam, conforme aponta Skidmore (1976), sustentação teórica para inúmeras teses de trabalhos científicos. Um exemplo citado pelo autor foi a publicação da obra de Gobineau intitulada *Essai sur l'inegalité des races humaines*. Totalmente voltada para análise do ponto de vista biológico do ser humano, esse livro procurava demonstrar cientificamente que a hierarquia dos povos e das classes sociais fundamenta-se em diferenças biológicas e que a dominação de uns sobre os outros é totalmente natural e legítima.

Também diz Skidmore (1976) que o racismo fora definido como uma teoria pseudocientífica, mas racionalizada, que postulava a inferioridade inata e permanente dos não-brancos. A primeira escola de pensamento racista foi a etnológico-biológica, que sistematizou sua formulação filosófica nos Estados Unidos nas décadas de 40/50 do século XIX. A crença dos cientistas adeptos da teoria poligenista consistia na conformação

genético-racial de vários centros de criação humana, que corresponderiam às diferenças raciais observadas. Nessa linha de pensamento, o autor adverte que as raças humanas

[...] tinham sempre exibido diferenças fisiológicas, em sua conformação racial-genética. [...] a base do seu argumento era que a pretendida inferioridade das raças índia e negra podia ser correlacionada com suas diferenças em relação aos brancos, e tais diferenças eram resultado direto da sua criação com espécies distintas. (SKIDMORE, 1976, p. 66).

A escola histórica, inserida no bloco de pensamento racista, emergiu nos Estados Unidos e na Europa, demonstrando-se igualmente influente no Brasil. Seus adeptos acreditavam que o fator raça era o elemento determinante da história humana, por isso Skidmore (p. 67) defende a “[...] posição de que as raças humanas – as mais diversas – podiam ser diferenciadas uma das outras – com a branca permanentemente e inerentemente superior a todas”.

Essa escola foi bem representada por Gobineau, grande teórico do racismo que no texto o ensaio sobre a desigualdade das raças humana propalou a superioridade da raça ariana como a mais nobre de todas. Esse autor pretendia provar a superioridade da raça branca introduzindo a noção de “degeneração da raça”, resultante da mistura racial – a mestiçagem –, fazendo considerações absurdas 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, como diz, o “resultado da mistura é sempre um dano” e resulta em “[...] uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia” (apud SCHWARCZ, 1993, p. 63), resultando numa justaposição de seres mais degradados.

Referindo-se aos posicionamentos de Gobineau, Skidmore lembra que a população brasileira “[...] estava fadada a desaparecer, devido a sua degenerescência genética”.

A terceira escola do pensamento racista foi o darwinismo-social, sobre o que Skidmore tece as seguintes considerações:

Darwinistas sociais descreviam os negros com espécie incipiente, tornando assim possível continuarem a citar a evidência da anatomia comparada, frenologia, fisiologia e etnografia histórica, oferecida previamente em apoio à hipótese poligenista, ao mesmo tempo em que se dava a teoria racista uma nova respeitabilidade conceitual. (1976, p. 69).

No Brasil, entretanto, essas teorias racistas não podiam ser levadas ao pé da letra, como ocorria nos Estados Unidos, onde sempre existira a segregação racial.

Skidmore esclarece que os europeus e norte-americanos “puros” contemplavam a miscigenação como uma problemática remota para as suas sociedades, pois eles, os americanos, mantinham uma estrutura social de duas castas; já os brasileiros, estes não tinham escolha, pois sua sociedade já era multirracial e a casta, intermediária:

[...] era precisamente a categoria social para a qual a flexibilidade das atitudes raciais importava, sobretudo. Aceitar sua caracterização como degenerada ou improlífica será ameaçar um dado aceito e estabelecido pela sociedade brasileira. Seria também, deitar sombra sobre não poucos membros da elite. (SKIDMORE, 1976, p. 72).

Desse modo, a elite brasileira adquiriu para si, segundo Schwarcz (1993, p. 92-93), “[...] o problema de como conviver com o paradoxo de uma teoria que mediante sua aceitação levava ao próprio descrédito e a confirmação da inviabilidade da futura nação”. O ideal do branqueamento, que há algum tempo já era discutido por uma parte da elite intelectual, passou a ser considerado a solução para o país. Chegou-se à conclusão de que haveria de se importar trabalhadores brancos, como estratégia de estímulo à miscigenação: esperava-se que, ao fim de algumas gerações, com a miscigenação decorrente do processo de mestiçagem, a população brasileira fosse totalmente branca. Era a teoria do branqueamento.

1.2 Influência das Teorias Racistas no Brasil

No Brasil o racismo alcançou legitimidade com a disseminação de teorias racistas, cuja utilização sem dúvida contribuiu para a instauração do racismo corrente e ordinário. Conforme afirma Da matta (1987), no século XIX o racismo apareceu sob uma forma acabada, como um instrumental do imperialismo e uma justificativa natural à dominação dos povos da Europa Ocidental sobre o resto do mundo. Foi esse tipo de “racismo” que a elite intelectual brasileira bebeu sofregamente como doutrina explicativa acabada para a realidade que existia no país.

Schwarcz (1993) pondera que tais teorias, por outro lado, se apresentavam como 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:

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 (p. 172).

Porém, a autora aponta que tais teorias, devido às interpretações pessimistas sobre a mestiçagem, acabavam por inviabilizar o projeto nacional, sendo na brecha desse paradoxo que ela afirma ter havido “originalidade” por parte de nossos intelectuais, que criaram “um modelo racial particular” para a compreensão do destino da nação.

Segundo Seyferth (1995, p. ?), no discurso da intelectualidade brasileira “[...] a mestiçagem e seus conceitos constitui 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, intelectuais esses que atuavam nas diversas áreas do conhecimento e encontravam-se distribuídos pelas instituições de pesquisa e de Ensino Superior. Ademais, guardadas as devidas especificidades, suas produções basearam-se nas teorias racistas para discutir os fatos da vida nacional, constituindo, assim, a base científica do preconceito racial e da legitimação das desigualdades sociais no país.

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).

Dessas considerações, depreendemos que o debate acerca da questão racial necessita ser ampliado em razão de que vários são os mitos e estereótipos que circulam em nível de senso comum, ainda hoje em nossa sociedade.

1.2 A Propagação nefasta da Ideologia do Branqueamento

Skidmore (1976) avalia que já no início do século XX a teoria do “branqueamento” era aceita pela maior parte das elites, tornando-se uma peculiaridade

brasileira, já que jamais fora aplicada na Europa e nos Estados Unidos. Segundo o autor, essa idéia se baseava na presunção da superioridade branca, somando-se a isso 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 de imigração no Brasil, reflexo da preocupação em relação à possibilidade de decadência do branco em relação à supremacia do mestiço, lançou propostas públicas de favorecimento maciço à 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 à ação criminal do seu país. A essa provisão liberal acrescenta-se a cláusula: 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 (apud SKIDMORE, 1976, p. 155).

Seyferth (1995) avalia que os idealizadores da teoria do branqueamento acreditavam que, através da miscigenação, se produziria uma população mais clara, pois os brancos, de gene mais forte, seriam os parceiros sexuais mais procurados, fazendo desaparecer os traços negróides. Essa previsão ganhava força devido à situação social em que se encontrava a população negra no Brasil.

O intelectual que deu a essa idéia status científico foi o antropólogo e diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro João Lacerda, que contrariamente a muitos escritos da época defendia, na visão de Skidmore (1976, p.82) que:

[...] 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 eles, é certo, no entanto, que não podemos pôr o métis ao nível das raças realmente inferiores.

Seyferth (1995), referindo-se a Lacerda, diz que este não tinha qualquer dúvida quanto ao 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” (p. 186).

Acrescenta Seyferth que esse ideário estabelecia a inferioridade irremediável de grande parte da população nacional – negros, índios e mestiços de todos os matizes. O ponto principal dessa ideologia, na perspectiva dos médicos higienistas e das elites, de modo geral, sustentava que certos mestiços eram melhor que a massa de trabalhadores nacionais, destinada ao desaparecimento progressivo por sua inata incapacidade de adaptação a uma nação civilizada, vítima inevitável da seleção natural. Ou seja, os brancos, “superiores”, relacionando-se com os imigrantes europeus, seriam encarregados de fazer “desaparecer” as pessoas de raça/cor indesejada para assim se efetivar o projeto de civilização. E a elite realmente nutria a esperança de que negros e mulatos se extinguissem em decorrência desse processo de caldeamento da raça, materializado tanto através da miscigenação com europeus, como pela alta mortalidade nessa camada da população, como se verá adiante.

Na tentativa de buscar no passado um entendimento do presente, recorre-se a uma citação de Afrânio Peixoto (apud MÜLLER, 1999), médico que no decorrer da vida profissional esteve ligado à educação:

Não exagerar, porém, a importância deles [negros], para afrontar o branco, porque português, desprezando o mulato de passagem, mestiçamento certo indesejável, porém inevitável. Pela sua incultura, ou sub-cultura, esse mestiço ‘nacionalista’ faz causa comum com a política racial pro - africana, que enaltece os negros para deprimir nossas origens brancas, latinas e cristãs [...] É política, e má política [...] No Brasil a grande raça, que assimilou, e se depurara das outras duas são indesejáveis apenas por incultura e fealdade, é a raça branca. Queira ou não queira a política (sic).

A decadência desses negros puros é sentida e demonstrada pela estatística. Se nos centros populosos parecem muito evidentes, é que acorrem a eles, desde a abolição, empregados nas indústrias domésticas e servis, onde não têm a concorrência branca. Os descendentes deles, mestiçados como os brancos, são produtos de passagem, disse, porque além de vítimas preferidas pela tuberculose, (por má higiene, alcoolismo, sensualidade) [...] pela nevropatia [sic], são branqueados nas sucessivas gerações a ponto de simularem raça branca. [...] Mas nem falemos nisto: são brancos os que não se revelam escuros na alma. Aliás, a importância relativa dessas raças é a mentalidade. Muito preto e mestiço conheci, e venero, porque tiveram e têm culta alma branca. O disvelamento das

raças no Brasil, insisto, é menos pigmentar do que cultural. O mestiçamento psicológico é que é odioso (p. 75).

O otimismo das elites em torno do branqueamento, a qual acreditava no desaparecimento total do segmento negro no país, fundamentava-se na situação de miséria e de suscetibilidade a doenças em que este vivia e que o expunha ao risco de sucumbir quase que por completo, além do expressivo número de imigrantes europeus, evidentemente alimentando a crença de que a mistura entre mulatos e brancos contribuiria para a consecução dos resultados pretendidos.

Com isso, pretendia-se construir uma nação supostamente mais desenvolvida, sendo o ideal do branqueamento a idéia que mais propriamente fundamenta o pensamento racial brasileiro, em relação ao que Guimarães (1999, p. 49) assim se posiciona: “A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua. Nesse contexto nacional, o racismo brasileiro só poderia ser heterofóbico, isto é, um racismo que é a negação de toda a diferença, implicando um ideal de homogeneidade”.

Como se evidencia, o Brasil foi e é assolado por um ideal nefasto de branqueamento que está impregnado no imaginário das pessoas e prega a superioridade da raça branca. Isso por um lado facilitou a integração e a ascensão social dos imigrantes europeus e por outro retardou e impediu o progresso da população negra na sociedade.

As imagens e idéias negativas associadas ao negro na sociedade brasileira foram evidenciadas em estudo realizado por Phain Pinto (1987, p.19), para quem ainda hoje:

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.

Essas manifestações estereotipadas não surgiram espontaneamente, como dito mais acima; elas foram construídas a partir de meados do século XX, ganhando seus primeiros contornos quando alguns intelectuais brasileiros incorporaram ao debate local um conjunto de teorias, supostamente científicas, importadas da Europa. O racismo, portanto, pela hierarquização humana, originou-se da expansão desse conjunto de teorias “científicas”, que justificavam a desigualdade de posição social e de tratamento, bem como a hierarquização dos grupos humanos.

Como convivemos no Brasil com o preconceito de cor ou de marca racial Nogueira (1998) considera o preconceito racial uma disposição desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, estigmatizados seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando ele se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para se manifestar os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é preconceito de marca; quando, porém, basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem.

Para o autor ambos os tipos de preconceito implicam na preterição do grupo discriminado quando colocado em competição, ainda que se mantenha em situação de igualdade relativamente a outras condições, com indivíduos do grupo discriminador, ou seja, genericamente são os traços fenotípicos – densidade da pigmentação da pele, textura e cor dos cabelos, formato do nariz e dos lábios etc. – os elementos geradores de preconceito dos membros do segmento discriminado, cuja tendência é lutar individualmente pela ascensão social e solucionar os problemas que os afetam. Esses julgamentos agem sobre suas vítimas não apenas do lado de fora, mas também de dentro, incorporando-se à autoconcepção e à auto-avaliação.

Nogueira, nesse estudo sobre as conseqüências do preconceito de cor ou de marca racial que afetam a vida cotidiana do cidadão negro, diz que “As conseqüências do preconceito de cor ou de marca racial variam com a natureza dos contatos sociais. É nos contatos com pessoas desconhecidas que o mestiço ou preto, com mais probabilidade, se sente tratado em função do estereótipo corrente com referência aos indivíduos de cor” (p. 244).

Segundo Guimarães (1999), o racismo no Brasil desenvolveu-se diferentemente do que se estabeleceu na África do Sul e nos Estados Unidos, pois ele está presente nas práticas sociais e nos discursos – um racismo de atitudes, conforme afirma o autor –, ainda que, por comum, de forma subliminar, mas é veementemente negado pelo discurso nacional anti-racista.

1.3 O Mito da Democracia Racial no Brasil

A frase “O brasileiro tem preconceito de ter preconceito”, de autoria de Florestan Fernandes, traduz muito bem o mito da democracia racial:

Não existe democracia racial efetiva (no Brasil), onde o intercâmbio entre indivíduos pertencentes a ‘raças’ distintas começa e termina no plano da tolerância convencionalizada. Esta pode satisfazer às exigências de ‘bom tom’, de um discutível ‘espírito cristão’ e da necessidade prática de ‘manter cada um em seu lugar’. Contudo, ela não aproxima realmente os homens senão na base da mera coexistência no mesmo espaço social e, onde isso chega a acontecer, da convivência restritiva, regulada por um código que consagra a desigualdade, disfarçando-a acima dos princípios da ordem social democrática (FERNANDES apud MÜLLER, 2006, p. 111).

Candau (2003, p. 19) diz que “[...] a problemática da discriminação tem profundas raízes históricas e uma forte relação com os processos de exclusão que afeta os grupos sociais marginalizados por motivos socioeconômicos”.

De acordo com 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 negras a cargos oficiais ou a posições de riqueza e prestígio, era bastante difundida no mundo.

A crença na democracia racial, ao menos como ideal, começou a se desenvolver, na acepção desse teórico, na década de 30, com a organização de movimentos negros, cujo alvo principal era a luta contra a segregação espacial e social a que se submetia esse segmento populacional, sistematicamente, através da discriminação racial, informal e corriqueira. Entretanto, o autor ressalta que, nesse momento, a ideologia predominante nessas mobilizações tinha caráter integracionista e nacionalista: “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 negro-mestiços” (p. 110).

Por essa razão, Guimarães afirma que a expressão “democracia racial”, juntamente com suas idéias, por muito tempo se constituiu numa forma de integração pactuada da militância negra.

Munanga (1999) assegura que o mito da democracia racial teve uma penetração profunda na sociedade brasileira, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo aos membros das comunidades negras terem consciência acerca

dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas: “[...] 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” (p. 89).

Procedendo a uma análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX a meados do século XX, esse estudioso deixa claro que as representações da mestiçagem, tanto em termos biológicos quanto culturais, tiveram, entre outras conseqüências, a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados.

Müller (2006) diz que a ideologia racista inculcada nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, na sucessão das gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social, por intermédio de discriminação de ordens distintas, explícitas, veladas ou institucionais, que são acumuladas em desvantagens relativamente a essa população.

Dessa forma, Gonçalves (2006) infere que as idéias racistas se caracterizavam por um discurso ideológico bastante cômodo, que mascara a realidade social, impedindo sua percepção e a captação do modo de produção das relações sociais. Assim, bastava a defesa de algumas inverdades de caráter pseudocientífico, mas ditas com seriedade e com aval dos “homens da ciência”, para que se tornassem aceitas e surgisse o racismo, convertido numa prática inconsciente, natural e cotidiana, além de persistente.

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

Teoricamente se afirmava praticar uma democracia racial no Brasil. Contudo, os indicadores sociais apresentavam marcas negativas para negros e mestiços, as quais têm se mostrado difíceis de serem apagadas.

De fato, segundo as 16 famílias pesquisadas, as crianças negras recebem um tratamento diferenciado por parte de professores e colegas com os quais convivem no âmbito escolar, constatando que, pelo menos nas duas escolas focalizadas, as práticas pedagógicas não privilegiam a formação da identidade dos alunos afro-descendentes, aos quais é negado o direito de receber uma escolarização igual à dos alunos “brancos”.

Nesse sentido, os discursos do passado ainda sobrevivem, continuam amparando a realidade do presente, com nomes e roupagens novas, como constatamos na pesquisa. “Aqui no Brasil só não vence quem não quer” é a fala comum daqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial. E cabe a nós, enquanto pesquisadores e professores, demonstrar a falsidade dessa visão, que permanece arraigada no imaginário de praticamente a metade da população brasileira. A escola, como um dos segmentos sociais de relevo, tem uma função indispensável nesse processo, já que deve atuar diretamente na formação de agentes sociais com plena consciência acerca da sua cidadania.

1.4 Mecanismo de Exclusão Escolar através de Conteúdos

Uma das críticas fortes quanto à exclusão através dos conteúdos recai em especial sobre o livro didático, que veicula pouquíssimas imagens com alusão positiva à identidade do negro. Enquanto apresenta o branco por meio de ricas e detalhadas referências, as atribuições relativas aos negros informam apenas as condições sob as quais vieram da África, ou seja, como escravos, além de relacioná-los a situações socialmente degradantes. Nos conteúdos de História do Brasil, por exemplo, faz-se menção ao negro, segundo Nascimento (2001), “[...] em particular na abolição da escravatura, [...] e freqüentemente reforça-se esse estereótipo com a alegação de que o negro aqui veio para suprir a necessidade da mão-de-obra provocada pelo amor à liberdade e conseqüentemente a inadaptabilidade do índio ao regime escravista” (p. 119).

Essas idéias racistas despertam sentimentos de inferioridade e baixa a autoestima nos alunos negros. A autora enfatiza que os conteúdos ensinados na escola “[...] induzem as crianças a pensar, em geral, que a raça branca é a mais bonita e a mais inteligente”.

Para Candau (2003), o trabalho didático tem se orientado por um currículo que mantém a invisibilidade do negro, no qual alguns aspectos contribuem para o insucesso dos alunos que pertencem a esse grupo social. As expectativas frustradas da escola em relação ao estudante negro acaba sendo sempre um problema dele e nunca dela própria:

A instituição escolar representa um microuniverso social que se caracteriza pela diversidade cultural e social e por, muitas vezes, reproduzir padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola. Desse modo as formas de se relacionar com o outro, na escola, refletem as práticas sociais, mais amplas. Podemos dizer que, ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e as diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos e estereótipos também integram o cotidiano escolar. (CANDAUI, 2003, p. 24).

O Ensino Fundamental é o lugar privilegiado que tem por função oferecer a todo e qualquer brasileiro a oportunidade de incorporar os conteúdos mínimos que lhe garantam usufruir os direitos do cidadão e vivenciar situações de respeito e convivência solidária com os diferentes:

O trabalho educativo é, portanto de qualidade questionável e sem comprometimento com a formação para a cidadania, incompetência muitas vezes denunciada pelas pesquisas educacionais realizadas nas escolas públicas [...]. A classificação escolar dos locais de residências por bairros é generalizadora e, por despreparo do professor, é lacunar, que omite a projeção das desigualdades sociais em um mesmo bairro e em bairros diferentes como forma concreta de provocar a alocação dos residentes por cor e por estrato social em um mesmo bairro ou em bairros diferentes. (OLIVEIRA, 1999, p. 58).

Oliveira (1999) investigou como as crianças e os jovens reelaboram as desigualdades raciais em nossa sociedade e o grau de consciência que esses sujeitos alcançaram sobre a condição de vida dos negros, mestiços e brancos brasileiros. Ademais, verificou que a qualidade do trabalho pedagógico tem deixado a desejar, pois não forma para a cidadania, bem como não propicia a esses alunos o entendimento sobre a situação de pobreza em que se encontram e sobre a condição do negro no âmbito social do país.

No que diz respeito aos conteúdos escolares propriamente ditos, a autora questionou os conhecimentos veiculados pela escola por estarem desvinculados do cotidiano dos alunos, de modo que estes não conseguem estabelecer relação entre tais saberes e sua realidade extra-escolar. E isso sem se falar dos conteúdos, totalmente desprovidos de criticidade, não possibilitando aos educandos falarem espontaneamente sobre a sua condição de vida.

A escola tem dificuldade em propiciar discussões que contemplem conceitos espontâneos e científicos. Desse modo, os alunos não se identificam com os conteúdos ali trabalhados, fato constatado principalmente na resistência dos alunos carentes financeiramente em expressar aspectos que os retratem.

Argumenta a autora que a negação da raça ocorre, sobretudo entre os negros provenientes do estrato social baixo. O contrário se dá entre os negros em ascensão social, por parte dos quais não há retraimento ao se falar em raça. Dessa forma, a escola não caminha no sentido de levar aqueles alunos a construir uma identidade positiva de seu pertencimento racial, bem como colabora para que as crianças das camadas populares não entendam o porquê da desigualdade econômica.

Pinho (2004), em pesquisa sobre a percepção de professores de Educação Física em relação a alunos negros, constatou que as formas como estes são percebidos por aqueles se constituem em fator determinante de exclusão ou de inclusão desses estudantes no sistema de ensino. Declarações e atitudes dirigidas a essas crianças deixaram evidente a existência de discriminação racial: “Na percepção dos professores os alunos negros são danados, revoltados, agressivos, violentos, são dados a ‘coisas erradas’, como sexo, drogas e formação de gangues; são estigmatizados como incapazes, de comportamentos perversos e desinteressados para as coisas da escola” (p. 129).

Outro fato que chamou a atenção da pesquisadora foi o grau de envolvimento entre professores e alunos brancos, chegando a se aproximar de uma relação maternal. Enquanto isso, os alunos negros não recebiam nem atenção nem carinho.

Santos (2005) verificou a prática de discriminação racial no interior da escola principalmente contra alunos negros, a qual se expressa através de manifestações racistas por parte de alunos brancos, sugerindo uma retransmissão dos pensamentos e sentimentos da família. Como ela diz, o ambiente escolar é um “[...] contexto marcado por preconceitos e discriminação. Eles se vêem obrigados a viver sob os signos das idéias de inferioridade a respeito do seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações estabelecidas na escola” (p. 138).

O comportamento omissivo do professor relativamente aos materiais didáticos e em situações de discriminação racial na maioria das vezes decorre do despreparo para lidar com o problema, justificando falhas e atribuindo a culpa à sua formação superior. Para Alexandre (2006) o papel do professor é importantíssimo diante das questões raciais para a formação do alunado negro, podendo atuar:

[...] na promoção e melhoria da qualidade educacional para o alunado negro, fazendo as intervenções necessárias, conduzindo a prática pedagógica para reflexão não somente sobre o material didático utilizado e os estereótipos veiculados à imagem do negro; mas, em todo discurso e comportamentos não-verbais que colaboram para a manutenção do preconceito (p. 25).

Nesse sentido, portanto, cabe ao professor estar buscando mecanismos para romper com estas situações de exclusões em sua prática pedagógica, contribuindo desta forma para a elevação da auto-estima do alunado negro de nosso país.

1.5 Formação da Identidade do Aluno Negro: estigmas e estereótipos

As crianças negras no ambiente escolar são constantemente expostas a situações em que seu pertencimento racial pode conduzi-los a conflitos e sujeitá-los a depreciações geradoras de estereótipos:

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

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

Esse tipo de preconceito é determinado pela cor da pele e pelo nível socioeconômico, associados a imagens depreciativas. “[...] estereótipos por sua vez dão origem ao estigma que, imputado ao indivíduo negro, dificulta sua aceitação no cotidiano, na vida social, impondo-lhe característica de desacreditado” (CAVALLEIRO, 2003, p. 24).

Goffman (1982) utiliza o termo estigma para explicar as situações na qual o indivíduo se encontra inabilitado para ser plenamente aceito na sociedade em virtude de possuir um atributo que se impõe como alvo de atenção. Para ele, o estigma se caracteriza pela marca negativa imputada à identidade de pessoas ou grupos. É um termo de origem grega que significa marca, sinal revelador de uma qualidade desprezível de seu portador.

O estigmatizado é considerado uma pessoa impura, estragada, diminuída, incapaz, inferior, incompleta, indigna, imoral, defeituosa, entre outros qualificativos. Daí esse estudioso afirmar que o estigma é um conceito relacional, não existindo em si mesmo 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 – das expectativas postas socialmente. Quando as expectativas ligadas à identidade social virtual de uma pessoa entram em discrepância com aquelas relativas a sua identidade social real, tem-se a vivência social do estigma.

Continuando, Goffman julga que “[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar daqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (p. 24).

Para esse autor existem três tipos de estigma nitidamente diferentes: o primeiro deles liga-se às abominações do corpo – as várias deformidades físicas; o segundo, às culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não-naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade etc.; e o terceiro, relativo aos estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Portanto, é este último que, na acepção do autor, acaba sendo dirigido ao indivíduo negro e prejudica a formação da sua identidade.

Isso porque a identidade não está somente na pessoa, mas em todo o contexto no qual se insere. Ela faz parte de uma sociedade bem maior do que o seu “eu individual”, de modo que, ao se relacionar na sociedade, sofre influência das múltiplas relações cotidianas, bem como as influencia. Considerando o tempo que a criança passa na escola, pode-se afirmar que as práticas discursivas ali disseminadas desempenham papel importante no desenvolvimento de sua conscientização acerca da própria identidade e a dos outros.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a linguagem influencia de modo significativo a construção da identidade. Dessa forma, o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva ou negativa dependerá do meio em que a pessoa está inserida. A identidade da criança negra pode ser comprometida e tornar-se conflituosa a partir da representação que tem de si e é construída na relação com o outro, principalmente se essa relação for impregnada por estereótipos e atributos depreciativos sobre seu pertencimento racial.

O contato social que as crianças vivenciam na escola pode ampliar e intensificar as relações, o que a torna um espaço fundamental para que tanto o aluno negro quanto o branco afirmem sua identidade, amparadas por uma instituição de ensino

estruturada e que veicula os valores implícita e explicitamente arraigados no imaginário social:

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

A escola, por propiciar condições de interação efetivas entre crianças diferentes, constitui-se no espaço por excelência para o desenvolvimento das identidades desses indivíduos de forma positiva, sem estigmas ou estereótipos.

CAPÍTULO II

2 FAMÍLIA: UMA MESMA INSTITUIÇÃO SOB DIFERENTES OLHARES

Neste capítulo discorreremos sobre a estrutura da família brasileira e as mudanças ocorridas em seu seio ao longo da história, bem como abordaremos os conceitos de família elaborados por diferentes autores.

Em seguida serão retratadas as transformações importantes pelas quais essa instituição social há muito vem passando, sempre procurando relacioná-las ao contexto socioeconômico e político que vige o país em cada período correspondente. Resgataremos a historiografia da família brasileira desde a época da escravidão até chegar aos nossos dias. Finalizando, mostraremos como as famílias negras, em meio às muitas dificuldades que se lhes apresentam, lidam com a educação de seus filhos, tendo em vista o sucesso e a ascensão deles na sociedade.

Quando pensamos em família, imediatamente nos vem à mente um pequeno grupo social composto por um casal e filhos. Essa imagem é tão forte em nosso imaginário e encontra-se presente nos mais diversos recantos do mundo globalizado, que tendemos a rejeitar ou ignorar qualquer outra forma de relação, inclusive desprestigiando outros vínculos que por ventura venham a se estabelecer com pessoas que não estão inseridas nesse quadro familiar. Para Casey (1989), “O tema sobre família é ao mesmo tempo atraente e perigoso. Sua popularidade fez com que fosse explorado por ampla bibliografia, que é difícil de ser dominada adequadamente por qualquer pessoa” (p. 9).

Família é um sistema complexo de relações no qual os membros que o constituem compartilham um mesmo contexto social de pertencimento. É o lugar do reconhecimento da diferença, do aprendizado de unir-se e separar-se; é a sede das primeiras trocas afetivo-emocionais, da construção da identidade. É nesse cenário que aprendemos a nos definir como pessoas diferentes e a enfrentar os conflitos gerados pelo crescimento. Falar de família é também falar de mito, memória, transmissão.

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as

marcas entre as gerações e são absorvidos valores culturais (KALOUSTIAN, 1988).

Cabe destacar que nas últimas décadas as pesquisas sobre o assunto vêm merecendo especial atenção por parte dos estudiosos envolvidos no campo das Ciências Humanas. De acordo com Samara (1998, p. 25), o debate recente em torno do tema família e as polêmicas que vêm despertando na sociedade atual fazem com que aumente cada vez mais o interesse por essa instituição como objeto de investigação.

Mas, afinal, o que é família? Buscar uma definição não é tarefa fácil. Historicamente, o termo origina-se do latim *famulus*, que designa um “conjunto de servos e dependentes, de um chefe ou senhor, que vivem sob um mesmo teto” (Houaiss, 2001). Entre os chamados dependentes incluem-se a esposa e os filhos. Segundo Prado (1985), “[...] a família greco-romana compunha-se de um patriarca e seus ‘fâmulos’: esposa, filhos, servos livres e escravos (p. 51)”.

Ao longo da história o termo veio se modificando, e nos tempos atuais, conforme definição encontrada nos dicionários Aurélio (1999) e Houaiss (2001), conserva um significado bem semelhante, abrangendo principalmente as pessoas que vivem no mesmo domicílio (pai, mãe e filhos) ou aquelas unidas por laços de parentesco e adoção.

Na cultura ocidental, uma família é definida especificamente como um grupo de pessoas de mesmo sangue, ou unidas legalmente (como no matrimônio e na adoção). Muitos etnólogos argumentam que a noção de “sangue” como elemento de unificação familiar deve ser entendido metaforicamente; dizem que em muitas sociedades culturas não-ocidentais a família é definida por outros conceitos que não esse. A família poderia, assim, referir-se a uma instituição normalizada por uma série de regulamentos de afiliação e aliança aceitos pelos membros.

A Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) ampliou o conceito de família, passando a ser designada base da sociedade e definida como a união estável entre homem e mulher ou qualquer dos pais e seus descendentes. Nessa nova acepção, Goldani (1994, p. 10) observa que, ao se enfatizar a necessidade de proteção aos dependentes (crianças, jovens e velhos), a legislação brasileira reconhece o poder assimétrico entre os membros da família. Academicamente, na literatura brasileira, tal conceito tem sido estudado sob óticas distintas, que variam segundo disciplinas e abordagens teóricas diferentes.

Medeiros, Osório e Varella (2002, p. 3) destacam que em disciplinas como a Demografia e a Sociologia a família é abordada levando-se em conta o grupo residente na unidade doméstica (arranjo familiar), porém em outras disciplinas, como é o caso da Antropologia, esse aspecto não é levado em conta, visto que a família é estudada através da organização formada por um conjunto de pessoas com quaisquer laços reconhecidos de parentesco, independentemente de seu local de residência.

Nas pesquisas demográficas, como analisa Goldani (1984, p. 128), o conceito de família tem sido alterado em função da unidade de enumeração, que na maioria dos levantamentos censitários é o domicílio. Referindo-se a um grupo de pessoas que vivem sob um mesmo teto, essa caracterização costuma ser considerada, para efeito de análise, como família. Portanto, nessa definição reside a associação de família à condição de residência comum. Segundo a autora, isso se justifica pelo fato de a estrutura domiciliar e o grau de parentesco estarem intimamente ligados e de o significado sociodemográfico ser o mesmo.

Goldani (1983, p. 126) acrescenta uma reflexão sobre o conceito de família nos censos, alertando que são os propósitos da análise os fatores definidores da unidade de referência. Para ela a correspondência entre o conceito de família e o nível de convívio ou ligação doméstica tem a ver com a família enquanto unidade de consumo, que seria o objetivo central da questão família para o censo populacional. No entanto, caso se pense o papel da família em termos de sua dinâmica demográfica em geral, torna-se indispensável o controle de parentesco, sobretudo a identificação das unidades conjugais presentes no domicílio.

Portanto, diante dessas facilidades é que diversos pesquisadores brasileiros que estudam a família e seus arranjos familiares e domiciliares utilizam o conceito estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE em suas pesquisas demográficas. O órgão, desde os primeiros levantamentos habitacionais, vem praticamente recorrendo às mesmas definições, que apenas foram sendo ampliadas até se chegar à adotada no último censo brasileiro, realizado em 2000: a) a pessoa que morava sozinha; b) o conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco ou de dependência doméstica; e c) as pessoas ligadas por normas de convivência (IBGE, 2003b, p. 36). Logo, é esse o conceito aqui adotado, por entendermos ser ele o que melhor se aplica às famílias com as quais trabalhamos, ou seja, de camadas populares.

2.1 Transformações ocorridas na Família

Nos últimos anos, várias mudanças desencadeadas nos planos sociopolítico e econômico e relacionadas ao processo de globalização da economia capitalista vêm interferindo na dinâmica e na estrutura familiar, alterando o seu padrão tradicional de organização. Dentre essas transformações podemos citar: diminuição da fecundidade e da mortalidade; aumento da longevidade, proporcionado por melhores condições de vida e saúde; maior flexibilidade nos padrões de relacionamento familiar; expansão e valorização do papel da mulher dentro e fora do espaço doméstico; aumento no número de uniões consensuais etc.

É preciso ressaltar que essas mudanças não devem ser encaradas como tendências negativas, não significando que a família está em baixa e sim se adaptando às mudanças sociais:

Há um desmembramento do que antes era uma única unidade familiar e também mais gente optando por formatos menos tradicionais. Especialistas no assunto explicam que, longe de andar em baixa, a instituição família está se adaptando aos novos tempos, assumindo um perfil mais centrado na qualidade das relações entre as pessoas e no desejo de cada indivíduo. (PEREIRA apud PAIXÃO, 2006, p. 67).

A aparente desorganização da família é tão somente um dos efeitos da reestruturação que ela vem sofrendo, a qual pode até causar problemas, mas pode, por outro lado, apresentar soluções. Trata-se, pois, de um processo paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que abala o sentimento de segurança das pessoas, em decorrência, por exemplo, da diminuição do contato diário entre os membros da família, proporciona também a possibilidade de emancipação de segmentos tradicionalmente aprisionados no espaço restritivo de muitas sociedades opressoras. Com ele os papéis sociais atribuídos diferenciadamente ao homem e à mulher tendem a desaparecer não só no lar, mas também no trabalho, na rua, no lazer e em outras esferas da atividade humana (Pereira, 1998).

Embora a cada momento histórico corresponda um modelo de família preponderante, ele não é único, ou seja, o surgimento de uma tendência não elimina imediatamente a outra. Prova disso é o fato de ainda neste início de século podermos identificar a presença do homem patriarca, da mulher “rainha do lar” e da mulher trabalhadora. Assim, não podemos mais falar em família, mas sim famílias, para tentarmos contemplar a diversidade de relações que convivem em nossa sociedade.

A vida familiar modificou-se para todos os segmentos da população brasileira. É um fenômeno marcante que as estatísticas, desde o primeiro censo, realizado em 1872, ao último, ocorrido no ano 2000, vêm demonstrando. São números cada vez mais desagregados e informações amplamente detalhadas que ajudam a entender um país que tem se transformado a cada levantamento estatístico, a conhecer a evolução de sua população e o caminho percorrido pela família.

Essas transformações na família brasileira, segundo Teruya (2000, p. 10), “Tem início a partir da chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro. Este fato faz com que comece a aparecer uma vida social na colônia, originando o estabelecimento de oportunidades de estudos e outras formas de ascensão social”. Porém, como acrescenta a autora, se comparamos as duas últimas viradas de século ocorridas no Brasil, veremos que houve uma silenciosa revolução de costumes em ambos os períodos, como também uma reviravolta de conceitos.

Essa interferência da história político-social faz com que o censo se adapte às necessidades de investigação da sociedade, possibilitando, na opinião de Oliveira (2000, p. 43), mostrar de que maneira as imagens da população brasileira vão sendo construídas e modificadas e quais os atores envolvidos nessa construção. Com isso, avaliam-se a evolução da população, as mudanças de conceitos, os modos de investigação etc., ou seja, conhece-se o caminho percorrido pela família brasileira no decorrer do tempo.

Durante o longo período da escravidão, supunha-se que os escravos não tinham família, por haver entre eles mais homens do que mulheres e, também, pelo próprio fato de não poderem permanecer todos juntos, já que eram cativos e seriam vendidos a qualquer momento. Porém, com a abolição da escravatura, em 1888, houve grande movimento de famílias que tentavam se reencontrarem, separadas que foram, sobretudo devido à venda de alguns de seus membros para outros senhores. Mais à frente trataremos melhor da historiografia das famílias escravas.

As mudanças ocorridas durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX incidiram diretamente sobre as famílias brasileiras da segunda metade deste século, principalmente no papel desempenhado pela mulher, na educação dos filhos, na impessoalidade, nas relações sociais, no controle da natalidade e no enfraquecimento nos laços de parentesco.

Historicamente, a preservação parcial da economia latifundiária explicaria, segundo Teruya (2000):

[...] a manutenção das enormes desigualdades sociais no país, juntamente com as relações semipatriarcais, principalmente nos estados do norte. Por outro lado, o desenvolvimento da economia industrial no sudeste é que transformará a família. Ela se nucleariza para atender melhor as demandas da sociedade moderna, e ao perder a sua função reprodutiva o grupo tende a se relacionar única e exclusivamente a partir dos laços de afeto mútuo (p. 10).

Hoje as famílias são formadas segundo diversos arranjos: há mães solteiras com filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais com filhos de outros casamentos e que decidiram ter mais filhos na nova união; famílias constituídas de um casal e um “animal de estimação”, entre outros modelos, questionando-se, ainda, se também pode ser considerada família o solteiro adulto que vive sozinho.

De modo geral, dois fatores recentes precipitaram toda essa transformação na organização familiar. O primeiro foi a legalização do divórcio e o segundo foi o surgimento da pílula anticoncepcional, que garantiu aos homens e às mulheres a alternativa de terem uma vida sexual desvinculada da paternidade/maternidade.

O flagrante da revolução contemporânea por que passa a população e a família brasileira completa-se com núcleos familiares formados por minorias, como os homossexuais (com casamento e adoção de crianças), e com as novas técnicas de reprodução (inseminação artificial, doação de esperma, barriga de aluguel etc.). A respeito dessas famílias alternativas, Danda Prado (1985) já apontava quatro formas de famílias cujas principais características as diferenciavam das tradicionais:

a) A família criada em torno a um casamento dito ‘de participação’ – trata-se aí de ultrapassar os papéis sexuais tradicionais; b) O casamento dito ‘experimental’ – que consiste na coabitação durante algum tempo, só legalizando essa situação após o nascimento do primeiro filho; c) outra forma de família seria aquela baseada na ‘união livre’; d) a família homossexual, quando duas pessoas do mesmo sexo vivem juntas, com crianças adotivas ou resultantes de uniões anteriores, ou, no caso de duas mulheres, com filhos por inseminação artificial (p. 19-22).

Essas transformações marcaram de tal forma a sociedade brasileira, que a legislação nacional teve que adaptar e assimilar uma série de mudanças. Voltando nosso olhar para os dados numéricos produzidos pelo IBGE nas últimas décadas do século XX, vemos que as mudanças ocorridas no seio familiar atingiram todos os segmentos sociais. Mudaram as relações de trabalho, o poder aquisitivo, as crenças da ciência e a legislação.

Cada mudança tem sua parcela de responsabilidade na constituição do formato das famílias na virada do século XXI, porém um fato é inegável: as mulheres

foram as principais protagonistas das transformações desencadeadas nas últimas décadas do século XX.

A família brasileira encolheu, tendência que vem sendo verificada nas últimas décadas. Em 1991, cada família era formada, em média, por 3,9 pessoas, passando, em 2000, para 3,5. Porém os grupos familiares habitantes do campo, embora tenham diminuído, continuam sendo maiores que os residentes nas cidades. Em 1991, as famílias urbanas possuíam aproximadamente 3,8 pessoas e as rurais, 4,4, índices que caíram, em 2000, para 3,4 e 4,0, respectivamente.

Em relação ao número de componentes por domicílio também houve redução. No século XIX as famílias eram numerosas, concentrando elevada quantidade de membros, como constatado, por exemplo, no ano de 1920, cujo número médio de pessoas por domicílio correspondia a 7,73 indivíduos. No quadro abaixo se verificam os dados referentes aos levantamentos realizados na segunda metade do século XX e que acusaram decréscimos: entre 1960 e 2000, o número médio de pessoas por família passou de 5,18 pessoas para 3,52, e, no mesmo período, esse levantamento por domicílio declinou de 5,20 para 3,79 pessoas, conforme apreciamos no Quadro 2 seguinte.

Ano censitário	População	Famílias	Domicílio (1)	Pessoas por família	Pessoas por domicílio
1960 (2)	70 191 370	13 532 142	13 497 823	5,18	5,20
1970 (3)	92 341 556	18 554 426	17 628 699	4,98	5,24
1980 (3)	119 002 706	26 806 748	25 210 639	4,44	4,72
1991 (3)	146 825 475	37 502 520	34 743 432	3,92	4,23
1996 (3)	157 070 163		39 599 066		4,96
2000 (3)	169 799 170	48 232 405	44 795 101	3,52	3,79

Quadro 2 – População, família, domicílios, média de pessoas por família e por domicílio – Brasil (1960-2000)

Fonte: IBGE Censos Demográficos: 1960-2000

(1) não-disponível; (2) domicílios particulares permanentes ocupados; (3) população presente, população residente.

Notas: 1- dados da pesquisa do universo; 2 - sinal convencional utilizado: dado numérico

A igualdade deixou de ser um pressuposto para se tornar uma questão: analisar mudanças culturais com relação à família; mudanças de valores com base na igualdade; e mudanças nas formas e tipos de família. São essas mudanças que se apresentam cheias de filigranas, aquilo que parece ser “novo” pode ser uma “ressifinação”, e o que aparenta ser permanente pode ter seu conteúdo renovado.

Assim, continuaremos tentando penetrar no universo dos códigos, da conjugação do legítimo com o legal, para entendermos o estranho universo familiar, cheio de ambigüidades e contradições.

Segundo Teruya (2000):

A visão da família como um agente passivo é rejeitada, assumindo-se uma visão de processo interativo. Como as famílias iniciavam e adaptavam-se às mudanças e como viveram o impacto das grandes mudanças estruturais dentro de sua própria esfera são questões que governam a mais rica área de intersecção entre a família e os processos de mudança social (p. 21).

Em nossos dias, pelo menos no Brasil, a necessidade de sobreviver tem levado a mulher a se introduzir no mercado de trabalho, conferindo-lhe importante papel no provimento financeiro da família, não sendo raro os casos em que é a única mantenedora. Tal fato, por sua vez, vem promovendo o afastamento precoce dos filhos do convívio familiar, tornando o processo de socialização da criança cada vez mais terceirizado (creches, escolas, natação, inglês, informática etc.).

Nesse sentido, constatamos também a necessidade de limitação do número de filhos, suprida pelo desenvolvimento de métodos contraceptivos cada vez mais seguros, o que, por sua vez, possibilita a desvinculação entre sexualidade e procriação.

Na perspectiva sociológica, temos o prestígio crescente dos valores individualistas, que têm favorecido a experiência de se viver só. Dessa forma, não é raro que mães e pais solteiros ou separados assumam a responsabilidade de cuidar dos filhos. Igualmente, graças aos avanços da medicina em relação à longevidade, vivemos outra situação raramente encontrada em décadas passadas: os avós (ou pelo menos um deles) vivendo sozinhos, sendo regularmente visitados pelos parentes.

No âmbito das possibilidades científicas temos a fertilização e a reprodução assistida, que podem favorecer a procriação sem que para isso seja necessário o menor contato entre os progenitores e, mais que isso, viabilizar o aparecimento das “barrigas de aluguel” ou do banco de sêmen. Na área jurídica temos a legalização do divórcio e o reconhecimento das relações homossexuais.

Enfim, a formatação da família passa por um intenso processo de transformações de toda ordem, e seguir nessa discussão é tarefa para uma cuidadosa inserção no campo sociológico, que não é o objetivo deste trabalho.

2.2 Estudos sobre Famílias Negras através de Lentes Distorcidas

Os estudos sobre a família negra foram mais desenvolvidos nos EUA, e de maneira geral as primeiras abordagens focalizaram a questão da adaptação da família escrava à sociedade capitalista industrial. Para Teixeira (2005), o enfoque principal nesses trabalhos

[...] era o de levantar os problemas de sua adaptação à sociedade abrangente e através deles emergiu, tanto na academia quanto no senso comum, a imagem da anomia como característica das famílias negras. O ponto de vista patológico de alguns autores como Frauzier e Moynihan convergiram para formar um quadro da família negra como dominada pelo papel das mulheres. Chegou-se a fazer menção ao conceito de matriarcado negro, por causa da frequência de lares desfeitos e da insuficiência econômica do homem negro, características que convergiram para a construção de famílias negras, na sua maior parte, incompletas, instáveis frágeis e desorganizadas quanto a sua estrutura social (p. 14).

Outros autores, entre eles Billingsley (1968), questionaram essa linha de investigação. No ponto de vista dessa estudiosa, as famílias negras deveriam ser estudadas a partir delas mesmas e não se tomando como referência as famílias brancas. Segundo a autora essa perspectiva pode ter contribuído também para a dicotomia entre modelos brancos e modelos negros de organização familiar.

Já os adeptos de uma adaptação saudável, na concepção de Mcqueen (1979), enfatizavam como qualidade dos negros os aspectos e as lutas que tornaram possível sua sobrevivência, mesmo diante de condições tão adversas e hostis. Hall (1972 apud TEIXEIRA, 2006) via a absorção das mulheres negras pelo mercado de trabalho como indicador de forte orientação para o desempenho de uma atividade remunerada, assim como dos desejos de progredir em relação à ocupação, à educação e ao rendimento.

Apesar do avanço trazido por suas análises sociológicas inovadoras acerca das relações raciais no país, o trabalho de Florestan Fernandes (1978) também ajudou a difundir essa linha de análise patológica da adaptação, pois, de acordo com ele, “[...] a família negra, tal como ela se manifestava em São Paulo durante as três primeiras décadas do século XX, poderia ser definida como uma família incompleta”, sendo:

[...] impossível, em nossos dias, determinar a frequência segundo a qual os vários arranjos estruturais se repetiam. Mas, parece fora de dúvida que o arranjo mais freqüente consistia no par, constituído pela mãe solteira ou sua substituta eventual, quase sempre a avó, e seu filho ou filhos. Em

segundo lugar, viriam os casais ‘amasiados’ com o filho ou filhos dos dois cônjuges (de sua união ou de amasiamentos anteriores). Por fim, os casais constituídos segundo os arranjos matrimoniais sancionados legalmente. (FERNANDES, 1978, p. 200).

Com relação à família negra no Brasil, que se dizia incompleta e instável, havia poucas chances de progredir no processo de adaptação à sociedade mais ampla, o que fora atestado estatisticamente, ao menos nos Estados Unidos da América, pelo crescimento das famílias chefiadas por mulheres negras com filhos. O escravo apareceu, então, como um ser passivo e dependente, suscetível a aceitar qualquer tipo de sujeição ao domínio do outro, sem apresentar qualquer tipo de resistência.

No Brasil, os vários estudos que se tinham desenvolvido até a década de 1970 sobre as famílias escravas davam conta de sua já mencionada suposta inexistência, quando o negro era visto ou apenas como objeto ou como parte naturalmente integrante do plantel de propriedades dos senhores branco, sendo, portanto, desprovido de qualquer sentimento relacionado à família.

Nesse cenário, a tendência seria a geração de uma família desorganizada, fragilizada, instável e incompleta. Devido a todas essas mazelas, a família negra teria poucas chances de progredir no processo adaptativo.

Contudo, apesar de todas as afirmações quanto à inexistência da família negra escrava, outras pesquisas, baseadas em farta fonte documental, começaram a questionar a passividade e a aceitação do negro em relação ao domínio do senhor branco e a inexistência de famílias escravas.

2.3 Famílias Negras no Brasil: novo olhar sobre a Historiografia

Após todos esses questionamentos a respeito da existência ou não da família cativa e dos negros escravos como agentes de sua própria história, um novo olhar foi lançado sobre a historiografia da família negra.

A partir do final da década de 1960 novas pesquisas começaram a surgir, entre elas as de Florentino e Góes (1997) e Slenes (1999). Tais estudos baseavam-se em ampla documentação existente na época e que nunca havia sido pesquisada anteriormente. Slenes (1999) revela que a família cativa nuclear extensa e intergeracional, incluindo os

parentes ou compadres, era uma instituição forte e muito valorizada pelos escravos, não sendo possível concluir que as uniões conjugais fossem instáveis (tirando-se a porcentagem significativa de casais separados em decorrência venda ou de processo de herança). Além disso, constata que, assim como as mães, os pais também eram figuras importantes na vida dos filhos e que os cativos tinham normas familiares próprias (ex: proibiam casamentos entre primos-irmãos).

No julgamento desse teórico, essa família contribuiu decisivamente para a criação de uma “comunidade” escrava até certo ponto seduzida pela política de incentivos senhoris, instaurando a competição por recursos limitados, mantendo-se, porém, unida em torno de experiências, valores e memórias compartilhadas. Dessa forma, a família minava constantemente a hegemonia dos senhores, criando condições para a subversão e a rebelião por mais que o domínio dos senhores sobre o cotidiano fosse aparentemente reforçado.

A cumplicidade entre os membros dessas famílias somava forças para que estas continuassem a existir, apesar de os “olhares brancos”, eivados de preconceitos, não terem sabido registrar fielmente os detalhes dos “lares negros”, pelo menos a julgar pelas declarações ou julgamentos explícitos presentes nos relatos sobre elas (Slenes, 1999, p. 48).

Nesses termos, para que a família escrava sobrevivesse no Brasil, foi preciso que seus membros se articulassem de todas as maneiras. Florentino e Góes (1997) acreditam que uma das estratégias para essa sobrevivência foram os acordos para o estreitamento de laços de solidariedade e aliança através do casamento, sendo que antes ou depois do nascimento de uma criança escrava vários indivíduos criavam ou estreitavam laços, que nas circunstâncias difíceis da vida que levavam se tornavam alianças:

[...] A mãe e o pai da ‘cria’ (como aparecem nas fontes) viam reafirmado o propósito comum de juntarem suas forças de modo a melhor viver a vida possível. Ambos arrumavam um compadre e, muitas vezes, uma comadre e, talvez, cunhados, cunhadas, sogros e sogras. E se a criança, o que não era fácil, sobrevivesse até a idade de procriar, muito mais alargada ainda seria essa rede de laços de solidariedade e aliança (p. 174).

Outro fator importante para a continuidade desses grupos eram os filhos, e sendo assim, acrescentam Florentino e Góes (1997), os casais sem filhos passavam por maiores dificuldades e viviam mais expostos às possibilidades de separação:

[...] quanto às que era formada apenas pelos cônjuges (a rigor, casais que já não tinham filhos ou que ainda não os haviam gerado), a situação é distinta, revelando-se serem estas mais sensíveis à destruição nos

momentos em que o mercado mais exigia braços. A conclusão é que, de fato, a presença de filhos se constituía em fator agregador das famílias escravas, com a consangüinidade dando maior estabilidade aos grupos parentais (p. 119-120).

Logo, temos que voltar nosso olhar para as famílias escravas com as lentes focadas e não distorcidas, como fizeram os viajantes europeus e os próprios brasileiros. Slenes (1997) aponta que no Brasil e nos Estados Unidos os historiadores preocupados com a família escrava baseavam seus argumentos numa leitura muito superficial dos depoimentos de testemunhas brancos, ou seja, aceitavam quase que ao pé da letra o teor dos registros feitos nesses relatos acerca das uniões instáveis, da promiscuidade e de pais ausentes. O autor pondera que é a necessária a desconstrução das provas baseadas nesses dados, pois essas mesmas fontes, sondadas com mais cuidado e profundidade, retratam uma família escrava radicalmente diferente.

Atualmente as críticas à historiografia da família cativa no Brasil avançam muito, baseadas principalmente em novas fontes demográficas e referentes, sobretudo, ao Sudeste do país, além de seguirem contestando a antiga visão sobre a vida familiar e sexual do escravo. Florentino e Góes (1997) informam que, “Entre 1790 e 1830, de 35% a 25% dos escravos do agro fluminense estavam unidos por laços familiares primários. Observe-se que a simples recorrência temporal deste tipo de laço demonstra não serem variáveis excludentes a socialização familiar e o tráfico” (p. 92).

Entretanto, até hoje estão presentes no cotidiano escolar, nos livros didáticos da Educação Básica e nas práticas dos professores representações depreciativas sobre a escravidão e uma suposta impossibilidade do cativo em constituir família.

2.4 Famílias Negras Hoje

Os dados do censo de 1980-2000, analisados por Teixeira (2006), sobre arranjos familiares de brancos e negros, contribuem também para relativizar a existência de um modelo de família negra em comparação ao das famílias brancas ou de baixa renda.

Assim, a autora constatou que, embora as famílias nas quais há um único chefe estejam um pouco mais presentes entre os negros, elas não ocorrem tão representativamente diante do total das famílias negras. A família nuclear (chefe, cônjuge e filho) constitui 76% das famílias brancas e 70,3% das famílias negras; as famílias com um único chefe alcançam nesses dois segmentos étnicos 11% e 14,5%, respectivamente, indicando, pois, que esse modelo de arranjo familiar não é o tipo característico da família negra no Brasil.

Teixeira relativiza essa idéia de desorganização familiar negra através das entrevistas feitas com mulheres chefes de famílias. Ela constatou que esse tipo de família não é desorganizado, reproduzindo os projetos de organização familiar da sociedade. Valoriza e reproduz, pois, a importância dos papéis de marido e de pai, de casamento e de ascensão social, principalmente através da educação. Por fim, diz que, se foi reforçado o papel da mulher negra como articuladora das estratégias adotadas, isso não significou instabilidade ou desorganização familiar, porém a instituição da família possível dentro de determinadas condições.

2.5 Famílias Negras e Educação: desigualdades no início, meio e fim do processo

De acordo com o senso do IBGE de 2000, a população brasileira é composta por 55,3% de brancos, 4,9% de negros, 39,3% de pardos e 0,5% de amarelos. Se entendermos pretos e pardos como pertencentes à população negra, veremos que ambos constituem 44,2% da população do país. Essa distribuição da população, no entanto, varia muito regionalmente.

No estado de Mato Grosso podemos falar numa maioria negra, que representa 62% da população do estado. Porém, apesar dessa representatividade, as pesquisas têm diagnosticado que, como nas outras esferas da vida social, os negros são também penalizados no plano da educação.

Hasenbalg (1979) analisou as desigualdades raciais em relação à participação de negros no sistema educacional, observando o diferencial entre alfabetizados e analfabetos dos anos de 1940 e 1950. O pesquisador concluiu que os negros acompanharam a expansão do sistema educacional, elevando, dessa forma, os índices de

alfabetização, embora esse progresso para esse grupo tenha sido considerado completamente inexpressivo.

Tal descompasso decorre não somente das diferenças observáveis, mas das oportunidades desiguais de ascensão após a abolição. Para o autor, o grau de exclusão desse segmento populacional reflete-se, principalmente, nos níveis secundários e superiores, tornando insignificante sua participação comparativamente à do grupo branco.

Hasenbalg constatou que a possibilidade de os brancos, em relação aos negros, concluírem o curso universitário era 13,7 vezes maior.

No país como um todo, em 1940, os brancos tinham uma possibilidade 3,8 vezes maior de completar a escola primária que os não brancos. Em 1950, a possibilidade era 3,5 vezes maior na escola primária, 11,7 vezes maior na escola secundária e 22,7 vezes maior no nível universitário. Inequivocamente, entre 1940 e 1950, a população não-branca só manteve sua posição relativa no nível da escola primária, onde o número total de formandos aumentou 245% naquela década. No entanto, nos níveis secundários e universitários, onde o número de diplomados aumentou de 175% e 48%, respectivamente, a posição relativa dos não brancos deteriorou-se. Em 1950, os brancos, representando 63,5% da população total, detinham 97% dos diplomas universitários, 94% dos secundários e 84% dos diplomas da escola primária (HASENBALG, 1989, p. 86).

Desse modo, quanto mais alto o nível de escolaridade, menor o número de participação da população negra.

Também as análises realizadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas aplicadas – IPEA –, na década de 90, referentes à desigualdade racial na educação, constataram dados semelhantes às conclusões de Hasenbalg quanto ao fato de que ambos os segmentos foram da população beneficiados com o sistema de ensino. Entretanto, verificou-se que mesmo com essa semelhança no acesso ao sistema escolar, as desigualdades continuaram, haja vista que os negros permaneceram com dois anos de atraso em sua escolaridade relativamente aos brancos.

Essas pesquisas focalizaram a taxa de analfabetismo a partir do cruzamento da média anual de escolarização segundo a cor, em relação ao que Jaccoud e Beghin (2002, p. 32) concluíram que, mesmo na década de 90, as desproporções da realidade educacional entre brancos e negros continuaram inalteradas. Nesse sentido, a escola compactua com os índices de desigualdades raciais na medida em que pouco tem contribuído para minimizar esse quadro.

O fato é que mesmo tendo ocorrido redução da taxa de analfabetismo separando negros e brancos, o percentual de diferença de 10% se manteve praticamente

constante, visto ter sido constatado que negros não conseguem alcançar mais do que 70% da média de anos de estudo atingida pelos brancos.

Estudos afirmam que crianças em idade escolar matriculadas no ciclo ou série da Educação Básica de acordo com a idade que possuem (escolarização líquida) indicam a ocorrência de uma universalização do acesso ao Ensino Fundamental. Todavia, esses resultados não permaneceram no decorrer da trajetória escolar.

Quanto ao acesso ao Ensino Médio, a existência de desigualdades entre negros e brancos cresceu: “apesar da população negra ter quase triplicado seu ingresso no ensino médio, a distância aumentou de 18 para 26 pontos” JACCOUD e BEGHIN (2002). No Ensino Fundamental houve diminuição dos índices de defasagem entre idade e série entre ambos os segmentos. No entanto, as diferenças persistiram:

Os resultados encontrados revelam que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola. A média de anos de estudo de todas as coortes de nascimento entre 1900 e 1965 é de 5,44 anos para os brancos e 3,16 anos para os negros, perfazendo uma diferença de 2,27 anos de estudo. (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Rosemberg (1987) observou atentamente os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio - PNAD 82 – e percebeu que, para todas as séries do primeiro grau, os índices de exclusão e repetência dos alunos negros, incluindo pretos e pardos, superavam os dos alunos brancos e que aqueles interrompiam o processo de escolarização antes de completarem as séries iniciais. Somente 59,4% das crianças negras que freqüentavam a 1ª série conseguiram ser aprovados no final do ano, enquanto que entre os alunos brancos esse índice foi 71,4%. A evasão escolar na passagem da 3ª para a 4ª série era muito mais comum entre as crianças negras – a cada dez crianças uma abandonava a escola –, proporção que entre os brancos era de uma saída para cada vinte crianças.

Analisando a discrepância entre idade e série, notamos que somente 25% das crianças brancas apresentam distorções no Ensino Fundamental, contra 45% das detectadas nas crianças negras, diferença que se mantém quando se examina o Ensino Médio. Em Mato Grosso 69% dos estudantes que não completaram o Ensino Fundamental são negros, indicando uma forte defasagem entre a idade e a série nesse grupo racial.

Além dessa desproporção, 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.

Pereira e Müller (2005, p. 8) advertem 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.

É o que podemos observar nas amostras coletadas desde o Ensino Fundamental ao Superior, de acordo com o gráfico subsequente.

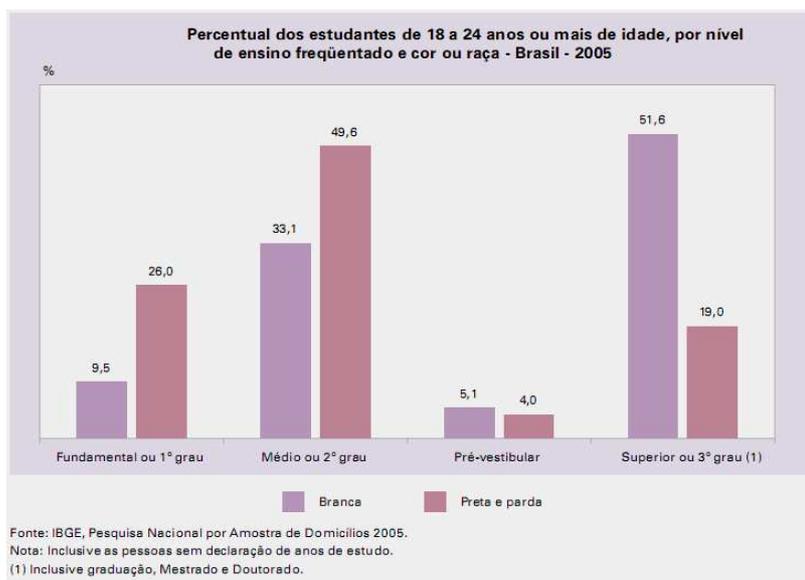


Gráfico 1 – Percentual de estudantes com 18 a 24 anos ou mais / Ensino/Cor/Raça

Percebe-se claramente esta situação no gráfico acima, onde vemos no ensino médio a ascensão da população negra deste país, porém, quando analisamos o ensino superior, a desigualdade é alarmante: 51,6% da população branca chegam ao ensino superior, enquanto da população negra apenas 19%, tendo nesse grau de ensino um grande funil contra a população negra de nosso país.

2.6 Apesar das Adversidades: as Redes Familiares e de Apoio pela Sobrevivência no Sistema Educacional Brasileiro

Após todas as dificuldades apontadas no processo educacional da população negra, discorreremos sobre o percurso de escolarização dos filhos de famílias negras no Brasil. Averiguaremos, também, os artifícios dos quais lançaram mão para que as crianças alcançassem sucesso nessa trajetória, apesar das adversidades.

A escola brasileira, conforme já dito, aparece como um dos espaços socializadores do preconceito em seus vários níveis, principalmente nas séries iniciais de ensino, quando os alunos negros, mais sensíveis e indefesos, acabam se recusando a frequentá-la para evitar situações constrangedoras e humilhantes, para as quais na maioria das vezes ainda não têm respostas.

Em geral os pais não se mostram adequadamente preparados para lidar com essas circunstâncias, a não ser quando elas se mostram incontroláveis (BARBOSA, 1987, p. 44).

Porém, apesar de todas as pesquisas acadêmicas comprovarem que as relações no meio escolar estão impregnadas de preconceito e discriminação direcionados aos alunos negros, a escola oculta o fato, a ponto de a maioria dos professores afirmarem com veemência que em sua unidade escolar não se há quaisquer mecanismos discriminatórios contra essas crianças. Sobre o assunto há apenas silêncio.

No plano das relações aluno-aluno, professor-aluno e professor-família, a escola reproduz o esquema estrutural da relação entre brancos e negros da sociedade brasileira, representada pelo par dominação-subordinação, retratando a assimetria entre dois grupos raciais.

Como já ficou evidenciado através de pesquisas, as famílias das crianças negras de camadas populares, diante de todo esse processo excludente vivido na sociedade, procuram proteger os filhos dos processos discriminatórios, postergando o máximo possível seu contato com a sociedade extensa, praticamente os envolvendo numa redoma para livrá-los de possíveis dissabores. Dessa maneira, evitam discussões sobre relações raciais e não preparam as crianças para enfrentar as dificuldades vindouras numa sociedade racista e preconceituosa. O contrário acontece com as famílias de classe média, que, mais esclarecidas, incentivam seus filhos a assumir a identidade negra.

Porém, a família de baixa renda, que por sinal constitui a grande maioria, cala-se. Quando a criança negra pobre chega ao ambiente escolar sofre toda uma gama de discriminação quanto a sua cor, por parte de colegas e professores, que não sabem como lidar com a situação. Ignorantes que são acerca do assunto, os docentes normalmente incorrem em pensamentos e atitudes discriminatórias, sobretudo através da tendência à descaracterização da identidade dos afro-descendentes, impondo-lhes um ideal de personalidade próprio do homem branco, com o qual não se compatibiliza e os leva a aspirar ao corpo branco e a rejeitar o corpo negro (FANON, 1983).

Fazendo-se um paralelo entre esses dados e os provenientes da pesquisa desenvolvida por Norbert Elias e John Scotson (2000), verifica-se que, tanto na sociedade brasileira quanto em Winston Parva, povoado industrial junto ao qual esses pesquisadores desenvolveram seu estudo acerca das diferenças e das desigualdades sociais, o branco é tido como o estabelecido (*establishment*)⁴ e o negro como o (*outsider*)⁵. Para esses autores, os habitantes do povoado industrial junto aos quais realizaram a pesquisa sobre a diferença e a desigualdade social como relações entre estabelecidos e outsiders. E, ainda que Winston Parva fosse, segundo os indicadores sociológicos correntes (como renda, educação ou tipo de ocupação), uma comunidade aparentemente homogênea, não era essa a percepção daqueles que ali moravam, para os quais o povoado era claramente dividido entre um grupo que se percebia e era reconhecido como o estabelecido, local e um outro conjunto, composto por indivíduos e famílias outsiders.

Os primeiros fundavam sua distinção e seu poder em um princípio de antiguidade: moravam em Winston Parva muito antes do que os outros, encarnando valores da tradição e da boa sociedade. Os outros viviam estigmatizados por todos os atributos associados com a anomia, como a delinqüência, a violência e a desintegração.

Portanto, a escola é um ambiente que propicia a convivência de indivíduos diferentes, cada qual com suas diferentes origens sociais, econômicas, culturais etc. Esse contato poderá fazer do meio escolar o primeiro espaço de vivência das tensões raciais. A relação estabelecida entre brancos e negros numa sala de aula pode acontecer de modo tenso, ou seja, segregando-se, excluindo-se o aluno negro e levando-o a adotar em certos momentos uma postura introvertida, por medo de ser rejeitado ou ridicularizado pelos demais componentes do grupo social em que se encontra inserido.

O discurso do opressor pode ser incorporado por algumas crianças, desencadeando nelas o processo de desvalorização de seus atributos individuais, o qual interfere na construção da sua identidade. A essa altura, a família não percebe o problema e, se o percebe, não sabe como lutar e se contrapor a ele em favor de seus filhos.

⁴ As palavras *establishment* e *established* são utilizadas em inglês, para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder. Um *establishment* é um grupo que se auto-percebe e que é reconhecido como o mais poderoso e melhor. Uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição. Fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros.

⁵ Na língua inglesa o termo significa os não membros da boa sociedade, os que estão de fora dela. Os *outsiders* ao contrário dos *establishment* que possuem um substantivo abstrato que os define como um coletivo; existem sempre no plural, não constituindo propriamente um grupo social.

Norbert Elias e Scotson (2000) dizem que os grupos superiores fixam o “rótulo” de valor humano inferior a outro grupo nas disputas de poder como forma de manter a sua superioridade social. Nesse caso, o estigma imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso penetra fundo na auto-imagem deste último, desarmando-o, enfraquecendo-o.

No Brasil podemos ilustrar a relação entre outsiders e estabelecidos com Roberto da Mata (1987), que através da análise do mito das três raças interpreta o processo de construção histórico de nossa ordem social e da idéia de povo e nação que incorporamos. O autor defende que esse mito serve para unir, na teoria (pensamento), aqueles que se encontram profundamente separados na prática ou na realidade social e procura explicar como operam as relações raciais na sociedade brasileira. Diz que é impossível precisar quando se iniciou o credo racial no país, mas que é possível assinalar seu caráter profundamente hierarquizado como uma ideologia destinada a substituir a rigidez hierárquica vigente desde a época do descobrimento, e que começou a se abalar com as guerras pela independência.

Com razão, é difícil separar-se e tornar-se independente sem a conseqüente busca de uma identidade que justifique, racionalize e legitime diferenças internas. Se, anteriormente, a elite brasileira podia colocar todas as conseqüências dos seus erros na coroa portuguesa, em Lisboa, com a independência esse peso deveria ter sido carregado pela própria nação brasileira, especificamente pela camada superior das hierarquias sociais. E nossas elites, na acepção do autor, buscaram essa ideologia, que veio sob a forma da fábula das três raças e do “racismo à brasileira”, permitindo conciliar uma série de impulsos contraditórios de nossa sociedade, sem que se criasse um plano para sua transformação profunda.

Se no plano social e político o Brasil é rasgado por hierarquizações e motivações conflituosas, o “mito das três raças” une a sociedade num plano “biológico” e “natural”, domínio unitário flagrado nos ritos de umbanda, na cordialidade, no carnaval, na comida, na beleza da mulher (e da mulata) e na música. Em um sistema como esse não há razão para se segregar o mestiço, o mulato, o índio e o negro, pois as hierarquias asseguram a superioridade do branco, permitindo integrar as “raças” em um esquema altamente coerente e abrangente, transformando as diferenças numa totalidade integrada. No entanto, essa integração até hoje permite que se discuta e perceba a acentuada miséria

dos “negros” e “índios”, sem que se notem suas diferenciações específicas e, sobretudo, sem que se coloque em risco o domínio político e social dos “brancos”.

Em nosso pensamento construímos a idéia de que não temos nenhum problema racial. Porém na prática as pesquisas e as estatísticas revelam o contrário. Dizemos uma coisa e fazemos outra. Dizemos que aqui no Brasil a cor do outro não tem importância, mas no nosso convívio social e escolar menosprezamos a capacidade e a inteligência do negro para o desenvolvimento de estudos e atividades intelectuais.

Um aspecto que, embora não seja específico da população negra, a afeta em particular e, como sugerem alguns estudos, pode vir a influir no processo de escolarização dos filhos refere-se ao preparo que a família dispensa a eles para enfrentar situações de discriminação e preconceito no convívio com outras instituições, sobretudo a escola. Sobre isso, Barbosa (1987) afirma que:

Nas famílias negras, a cápsula protetora aparece como uma constante, retardando por maior tempo possível o aparecimento de problemas raciais. A duração da proteção vai depender do aparecimento do problema racial, que vai trazer sempre decepções e choques que podem, em maior ou menor medida, influir decisivamente nas relações com brancos e com outros negros (p. 54).

Para esse autor, a família tanto pode adotar uma atitude de acomodação derrotista perante a educação formal, configurada em observações como “qualquer esforço será em vão”, “serviço de negro não precisa de estudo”, entre outras; pode assumir atitudes extremas, chegando a colocar obstáculos à escolarização dos filhos; como pode também ajudar a criança a enfrentar esses entraves, justamente através do estudo, caso em que os pais chegam a estimular os filhos a se esforçarem mais do que os brancos: “se você quiser ser alguma coisa vai ter que estudar e se preparar muito mais que o branco” (Barbosa, 1987, p. 55).

Nesse sentido, um estudo desenvolvido por Castro (2005) mostrou o importante papel das redes de apoio na trajetória escolar de alunos negros universitários. Evidenciou-se que o principal fator de estímulo às mudanças sociais nesses percursos foram as redes familiares e as redes pessoais, que conduziram determinados indivíduos a superar as dificuldades tanto de origem socioeconômica quanto racial. Destacou-se especialmente a importância do pai e da mãe nessa conquista.

Observa-se que o objetivo dos pais era sempre mostrar, através de frases de incentivos, a importância social da escolarização, às quais Teixeira (2006) se refere como

frases de incentivo “psicológico-emocional”, afirmando que em muitos casos essa postura é considerada a de maior importância no caminho percorrido até a universidade. A autora considera que muitos dos indivíduos provenientes de classes sociais mais baixas e que ingressaram na universidade “[...] tiveram por trás de si o apoio incondicional da família de origem. Para um número expressivo de alunos esse suporte, ainda que em muitos casos, apenas psicológico-emocional, torna-se fundamental” (p. 198). Amorim (2006) corrobora essas informações:

A postura que essas famílias negras assumiram foi fundamental, pois além dos investimentos educacionais, revertidos sob a forma do tempo que dispunham para os filhos estudarem, do incentivo nos momentos difíceis, do apoio moral, possibilitaram maior permanência na escola, também estabeleceram formas de luta, cada um a sua maneira. Para algumas dessas famílias, as regras de boa conduta com os não-negros, no sentido de não revidar, mas de provar o contrário através de suas atitudes, como ser o melhor da turma, não se referir aos colegas por apelidos, tornar as relações menos tensas, foi uma forma de resistir (p. 103).

Contudo, em relação à formação da identidade negra, Santos (2005) lembra que muitas vezes a família não colabora efetivamente para essa construção:

[...] A família pode ter um papel negativo no processo de construção de uma identidade racial negra. Duas depoentes do curso de História e Economia, ao mencionarem a questão da identidade, lembram que, ao contrário do que foi constatado acima, nunca contaram com o apoio da família para a construção dessa identidade racial. E, sim, a família passa a desenvolver um outro papel, o de negar esta identidade, numa tentativa de aproximar-se do ‘branco’ como uma forma de escapar às mazelas que a cor escura pode trazer (p. 101).

Nos ambientes escolares, onde negros e brancos são aparentemente tratados como iguais, nota-se que, na verdade, a suposta harmonia sai de cena e cede espaço para acontecimentos que transformam a aceitação passiva de todos em momentos de tensão e conflitos, os quais, por sua vez, não são contornados nem por professores nem por funcionários.

Para Cavalleiro (2003), assim como no lar das crianças negras impera o silêncio contra o racismo que a magoa, no ambiente familiar das crianças brancas o silêncio decorre também desses mesmos aspectos que influenciam as negras, embora seja sua posição confortável pelo fato de o problema não as atingir diretamente.

Da mesma forma, essa teórica explica que, “ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva à criança negra a represar suas emoções, conter

os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num ‘espaço que não é o seu’ (p. 100)”.

As pesquisas de Santos (2005) e Pinho (2004) mostram como é perverso o ambiente escolar para a criança negra, onde é discriminada por parte de colegas e professores devido à cor de sua pele, ou seja, ao seu estereótipo, além de serem vistas como intelectualmente inferiores. Conforme Pinho:

As discriminações raciais detectadas nas aulas de Educação Físicas geralmente eram acompanhadas de alguma desculpa para justificar a atitude do professor. Sempre que o aluno (negro) era excluído das atividades, os professores atribuíam a ele outros problemas ligados a questões psicológicas e sociais. (PINHO, 2004, p. 78).

Sendo assim, isenta-se a escola das responsabilidades que lhe são cabíveis, sendo a família quase sempre julgada a culpada por disseminar o preconceito, quer quando uma criança reclama ser vítima de discriminação, quer quando outra demonstra um comportamento pautado no preconceito.

Portanto, a escolarização é para todas as famílias brancas e negras de camadas baixas um fator primordial para a ascensão dos filhos. No entanto, conforme constatado em outras pesquisas, é muito mais difícil para as crianças negras alcançarem sucesso em seu processo de escolarização, pois necessitam de toda uma rede de apoio – familiares e pessoais – que as ampare econômica e emocionalmente.

Como vimos, os filhos de famílias negras sofrem toda uma gama de discriminação por parte de colegas e professores, que não sabem lidar com a situação e não tomam nenhuma providência.

Dessa forma, cada vez mais vão sendo reforçados comportamentos como esse, os quais passam a ser aceitos como naturais. O que não é visto ou encarado como errado passa a ser considerado correto.

Consideramos ser inúmeras as dificuldades enfrentadas por tais grupos de famílias para lidarem com essas situações. Ser negro não é o problema. O problema é o preconceito contra o negro, impregnado no imaginário da maioria da população brasileira desde a época da escravidão.

CAPÍTULO III

3 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: O OLHAR DAS FAMÍLIAS

Neste capítulo discutiremos as visões de famílias brancas e negras acerca da escola e da educação dos filhos, bem como as caracterizaremos em termos socioeconômicos e raciais.

Muito se estuda sobre a instituição família no Brasil, porém a abordagem que propomos é bem pouco explorada, já que os segmentos sociais focalizados pertencem às camadas populares da sociedade (Paixão 2006 e Thin 2006).

Para tanto, procuraremos captar as inquietações, dúvidas e expectativas dessas famílias em relação ao futuro escolar de suas crianças.

Não há aqui a pretensão de esgotarmos o assunto, mas apenas de levantarmos algumas questões para reflexão e que possam ser aprofundadas em outros momentos.

Envolver a família na educação escolar dos filhos pode significar que a escola tenha que conhecer melhor os pais dos alunos e realizar um trabalho conjunto com eles, para que se estabeleça, entre outros aspectos, uma atmosfera fortalecedora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesses dois ambientes socializadores.

Por outro lado, a presença e a participação dos pais na escola não podem e não devem implicar na desresponsabilização dos professores quanto à aprendizagem dos alunos e na isenção do governo em relação ao financiamento da educação. Os pais podem e devem se envolver com o percurso escolar dos filhos e exigir que a escola cumpra a função que lhe cabe nesse processo, sem que com isso se descaracterize a especificidade dos papéis que ambas as instituições devem desempenhar. Apesar dessas possibilidades, a vivência da pesquisadora na escola permite-nos supor que esta não vem conseguindo adotar uma linguagem e uma postura favoráveis à aproximação das famílias pertencentes a diferentes níveis socioculturais, nem criar um ambiente verdadeiramente receptivo para essa participação, de modo que possam se sentir aceitas, para conhecer e compreender o trabalho realizado e contribuir com a tarefa educativa escolar.

O estreitamento das relações entre a escola e a família pode ajudar os professores a exercerem a profissão com mais competência, pois estes passariam a ter maiores informações a respeito de quem são os alunos, suas famílias, sua cultura, sua vida

cotidiana, dados esses que favoreceriam a organização do trabalho a ser desenvolvido em benefício dos alunos e da comunidade.

Um aspecto que chamou a atenção da pesquisadora foi a composição familiar dos sujeitos sob investigação, conforme dados reunidos no Gráfico 1:

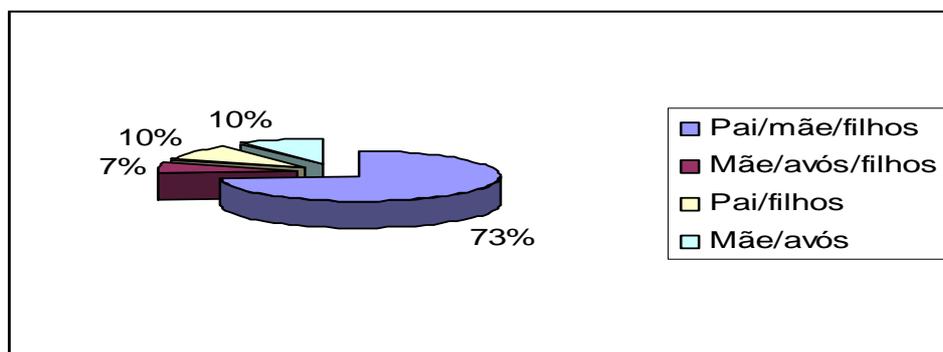


Gráfico 2 – Panorama das famílias: composição familiar

Contrariando a expectativa de que as famílias focalizadas fossem desestruturadas, como é comum ouvirmos dos professores no cotidiano escolar, e que por esse motivo elas não dão o suporte necessário ao acompanhamento dos filhos, o gráfico acima demonstra que a maioria dessas famílias é estruturada, e cujo núcleo compõe-se de pai, mãe e filhos. Nesse sentido, o discurso que de modo geral percorre o interior das unidades escolares não se confirma. Isso deixa claro que, por não conhecerem realmente as dinâmicas das classes populares, os profissionais do ensino acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias são “desestruturadas”, ou seja, desconhecem totalmente a realidade dos alunos com os quais trabalham.

A pesquisa desenvolveu-se com famílias de alunos de duas escolas públicas municipais, que, apesar de se localizarem uma em zona periférica e a outra na zona central de Cuiabá, são igualmente freqüentadas em sua maioria por pessoas de baixo nível socioeconômico e pertencentes às camadas populares, conforme análise do quadro 3, a seguir:

Famílias	Renda	Responsável pela renda	Profissão do responsável.	Moradia	Tempo/moradia
01	Até 03 sal. mínimos	Pai	Vendedor	Própria	05 anos
02	Até 02 sal. mínimos	Pai	Taxista	Cedida	11 anos
03	Até 03 sal. mínimos	Pai/mãe	Pedreiro/doméstica	Cedida	12 anos
04	Até 05 sal. mínimos	Mãe/avô	Diarista/ensacador	Alugada	15 anos
05	Até 02 sal. mínimos	Pai	Marceneiro	Própria	13 anos
06	Até 03 sal. mínimos	Pai	Motorista	Alugada	03 anos
07	Até 01 sal. mínimos	Pai	Agente de vendas	Própria	14 anos
08	Até 02 sal. mínimos	Pai	Tapeceiro	Alugada	14 anos
09	Até 03 sal. mínimos	Mãe	Vendedora	Alugada	20 anos
10	Até 03 sal. mínimos	Pai	Polícia militar	Cedida	20 anos
11	Até 02 sal. mínimos	Pai/mãe	Pedreiro/atendente	Própria	30 anos
12	Até 01 sal. Mín.	Mãe/avô	Auxiliar de serviços gerais/guarda	Própria	04 anos
13	Até 02 sal. mínimos	Avô/mãe	Aposentado/cabeleireira	Cedida	33 anos
14	Até 05 sal. mínimos	Pai/mãe	Fotógrafo/professora	Própria	25 anos
15	Até 05 sal. mínimos	Pai/mãe	Comerciantes	Própria	36 anos
16	Até 02 sal. mínimos	Pai/mãe	Aposentado/técnica em enfermagem	Própria	15 anos

Quadro 3 – Perfil socioeconômico das famílias envolvidas na pesquisa

Após a análise dos questionários sobre o perfil socioeconômico das famílias, percebemos que tanto as da escola A quanto as da escola B apresentam um padrão de vida semelhante e nutrem os mesmos objetivos com relação à educação dos filhos, quais seja garantir-lhes, através do estudo, a qualidade de vida que elas próprias não têm.

3.1 Classificação Racial

Com vistas a atender aos objetivos propostos na pesquisa, o primeiro passo foi proceder à classificação dos alunos segundo a cor a partir das declarações registradas no questionário, que deveria ser respondido primeiramente por suas famílias.

No contexto brasileiro, a classificação racial apóia-se tanto na aparência (características fenóticas) e na ascendência, quanto no status socioeconômico da pessoa. Rosenberg (1998, p. 64) destaca que, diferentemente do modelo norte-americano de classificação, baseado exclusivamente na regra de ascendência e que gera um sistema rígido e

dicotômico, essa classificação no Brasil é fluida e variável, com a possibilidade de passagem da “linha de cor” em decorrência de combinações fenóticas e do status social do indivíduo. Assim, a cor seria apenas um dos elementos de que se lança mão na construção das relações raciais. A primeira pergunta relativa à cor era aberta, em relação à qual a família se autoclassificava, e a segunda era fechada, de acordo com as categorias do IBGE (branco, pardo, preto e amarelo).

Essa foi uma tarefa muito complexa e difícil nas escolas campo de pesquisa, visto que a maioria dos alunos é de origem negra, variando somente a tonalidade da pele. No Brasil o preconceito de raça se exerce em relação ao fenótipo. Para Oracy Nogueira (1998), o preconceito racial de “marca” no país tem como pretexto os traços físicos do indivíduo. Ou seja, se a pessoa tem a pele clara, cabelos lisos e pertence a um estrato socioeconômico mais alto, menos discriminação racial ela sofre. Entretanto, estudos mais recentes, como o de Aberto Carlos Almeida (2007) informam que alguém cuja cor da pele é preta, embora apresente situação socioeconômica favorável, está sujeito a sofrer essa discriminação.

Em virtude dessa complexidade, adotamos nesta pesquisa a classificação do IBGE (branco, amarelo, preto, pardo e indígena).

Segundo Osório (2003, p. 7):

Existem basicamente três métodos de identificação racial, que podem ser aplicados com variantes. O primeiro é a auto-atribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA.

Oliveira (1999) considera não somente a cor da pele, mais outros traços fenotípicos para se proceder à classificação racial:

A classificação [...] teve como critério não somente a cor da pele, mas é um conceito extensivo, que considera também a textura dos cabelos, a forma do nariz e a cor e espessura dos lábios. É a tais características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é fonte de discriminação. (OLIVEIRA, 1999, p. 48).

Para essa classificação utilizaram-se os atributos preto, branco e pardo, considerando-se também a aparência dos sujeitos, especificamente os traços fenotípicos.

O primeiro momento da autoclassificação racial ocorreu durante a fase de observação e o segundo, por ocasião do preenchimento dos questionários elaborados com perguntas abertas (espontâneas) e fechadas, estas elaboradas conforme as opções estabelecidas pelo IBGE.

Dessa forma, realizamos a classificação dos alunos cujas famílias são os sujeitos da pesquisa, levando em consideração sua aparência e as características fenotípicas. Para efeitos de pesquisa, os alunos foram classificados em brancos, pardos e pretos. As categorias amarela e indígena não apareceram nas indicações dos sujeitos, nem nos apontamentos da pesquisadora, de modo que não serão utilizadas nesta pesquisa. As amostras a seguir, exaram os resultados segundo a autoclassificação dos respondentes, conforme o Gráfico 2.

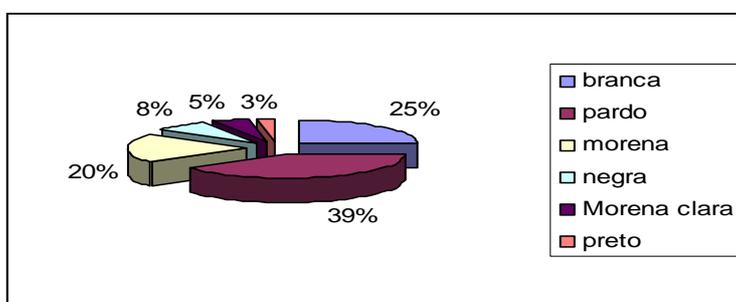


Gráfico 3 – Autoclassificação das famílias segundo cor/raça aberta

Os resultados apresentam diferentes denominações de cor – “branca”, “pardo”, “morena”, “negra”, “morena clara” e “preto” –, atribuídas pelas famílias diante da pergunta aberta correspondente, conforme o gráfico acima.

Em relação à postura de se abrandar a tonalidade da pele, Nogueira (1998) diz que foi justamente “a preocupação dos brancos em suscetibilizar os mestiços de sua deferência (por amizade ou qualquer outro motivo)” que favoreceu o aparecimento do termo moreno, que tanto pode indicar um mestiço resultante do cruzamento entre branco e preto, como também diferentes graus de mestiçagem e, ainda, qualquer pessoa que não seja branca.

Quanto aos dados provenientes da pergunta fechada sobre a cor/raça, temos a seguinte distribuição, conforme mostra o Gráfico 3, na seqüência:

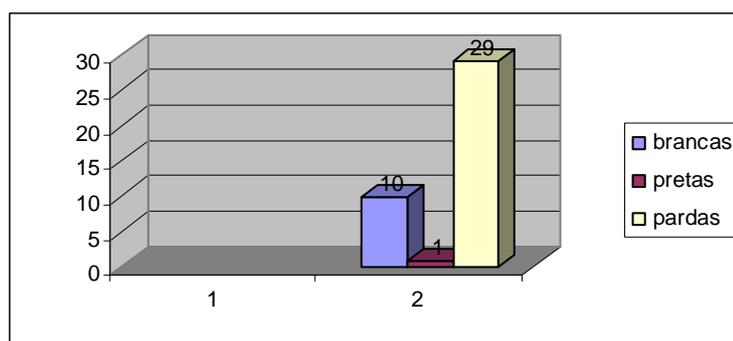


Gráfico 4 – Classificação racial das famílias segundo a cor/raça de acordo com os indicadores do IBGE

Ao realizarem sua classificação fechada de acordo com os indicadores do IBGE, as famílias pareceram cautelosas, pelo fato de terem diante de si apenas as opções branca, preta e parda. Percebeu-se que pareciam procurar a palavra morena.

Examinando as respostas às perguntas abertas e fechadas, constata-se que as famílias que antes se classificaram como negras migraram, posteriormente, para pardas. Esse fato possivelmente demonstra o desejo desses indivíduos pelo branqueamento e a não-aceitação da própria cor, haja vista que também preferiam o termo moreno, quando se puseram diante das questões abertas.

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

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

Chamaram a atenção da pesquisadora os acentuados contrastes entre as famílias da escola localizada no bairro centralizado e as famílias da escola instalada no bairro periférico, no que diz respeito à cor da clientela. Constatou-se que os alunos têm o tom da pele mais claro nas escolas situadas em regiões privilegiadas e que, ao contrário, quando as escolas se encontram fixadas em bairros periféricos, sua população tem a cor da pele mais escura.

Oliveira (1999) defende que a raça é um fator determinante do padrão de vida das pessoas, sendo a situação de inferioridade da população negra e mestiça comprovada através de estudos, tal como se pode observar nas suas condições de habitação, trabalho, educação e saúde, em sua expectativa de vida e nos índices de

mortalidade infantil. Entretanto, mesmo se reduzindo as desigualdades sociais entre brancos e negros, a discriminação racial permanece.

Telles (2003) aponta que as crianças negras são mais propensas do que as brancas a freqüentar escolas públicas e cursos noturnos, cabendo-lhes estudar em estabelecimentos de ensino com menos recursos, localizados nas periferias das cidades, e nas quais a carga horária geralmente é reduzida devido às constantes faltas de professores.

Rosemberg (apud TELLES, 2003) acredita que os negros de um mesmo nível socioeconômico inclinam-se a freqüentar escolas com baixa qualidade de ensino, em qualquer horário, diurno ou noturno, seja da rede pública, seja da rede particular. A autora conclui que a segregação espacial por raça, independentemente da condição socioeconômica, é a explicação mais provável para esse comportamento.

3.2 Dissonâncias entre Escola e Famílias de Camadas Populares

A relação família-escola é hoje tema de destaque nas discussões sobre a garantia do sucesso dos alunos no contexto escolar. Um aspecto freqüente nas conversas entre professores refere-se ao fato de que o apoio da família é fundamental para que o aluno tenha um bom desempenho.

Em se tratando de crianças provenientes de classes populares – a maioria da população que sofre o chamado fracasso escolar –, há de se reconhecer que um modelo determinado de família é tomado como parâmetro. Desconhecendo as reais dinâmicas das classes populares, os profissionais da educação acreditam que os alunos vão mal porque as famílias não se interessam pela vida escolar dos filhos ou porque são “desestruturadas”.

Acreditando que é preciso conhecer as percepções das famílias de crianças de camadas populares em relação à educação escolar dos filhos, com vistas a encontrar caminhos que levem à superação dessas dissonâncias e desconhecimentos acerca da escola, é que autores como Paixão (2006) e Thin (2006) desenvolveram suas pesquisas.

Paixão diz que todos reconhecem a necessidade de as famílias se aproximarem e colaborarem com os objetivos da escola e de esta se aproximar dos pais. Segundo a autora, a justificativa para essa postura é que os alunos cujos pais estreitam

laços com a escola e acompanham os estudos dos filhos, esses melhoram significativamente a sua produtividade escolar, porém:

Apesar de tratado de forma naturalizada, esse relacionamento não é tranqüilo. Um olhar mais atento revela a existência de tensões que decorrem do confronto entre a leitura que a escola promove das relações adequadas e aquelas que se tecem concretamente no cotidiano. Os professores decepcionam-se quando essas relações não correspondem ao que esperam. (PAIXÃO, 2006, p. 57-58).

Conforme a autora, tal relação, apesar de ser declarada como fundamental por todos, tem sido analisada na perspectiva apenas de um dos lados – o da escola –, gerando vários desencontros.

Thin explora em sua investigação, realizada na França, uma questão pouco desenvolvida aqui no Brasil, a saber, os modos de socialização, em relação aos quais o autor parte do pressuposto de que existe um dominante, o escolar, e cujos resultados apontam para a ausência de harmonia entre esse e o modo de socialização de famílias de camadas populares. Tais desencontros ajudam a compreender dificuldades postas no processo de escolarização das crianças pertencente a esses grupos sociais. Com relação ao que pensam os professores a esse respeito, Thin informa que:

Em geral, as práticas familiares parecem-lhes inadequadas, e não só às necessidades da escolarização, como também ao desenvolvimento ‘normal’ e ‘harmonioso’ de uma criança. Além dessas percepções, há uma série de oposições que se revelam entre os professores e as famílias populares no que se refere à maneira de viver, de se relacionar com a criança, de educá-la etc. (THIN, 2006, p. 19).

Para o estudioso, a socialização, tal como a concebemos, não é o único produto da ação das instituições estabelecidas ao longo da história, mas sim “um processo contínuo, nos dois planos da biografia individual e da produção das relações sociais, e que não se reduz, portanto, à ação de uma instância particular” (p. 21).

Dessa forma, a noção de socialização permite-nos pensar os desvios e diferenças nesse processo como decorrências dos pertencimentos e das trajetórias sociais, fornecendo-nos elementos para refletir, também, sobre as tensões entre as lógicas dessas divergências.

Na visão do referido pesquisador, a socialização escolar é caracterizada por um espaço e um tempo específicos, ou seja, dá-se fora da vida social comum, em determinado espaço fechado e resguardado dos olhares “não-pedagógicos”.

O modelo de relação social da escola é específico, ou seja, ela é primordialmente uma relação pedagógica. “Aprende-se por meio de exercícios concebidos para fins exclusivos de aprendizagem. A atividade pedagógica não tem outra finalidade que a sua própria: ensinar” (THIN, 2006, p. 24).

No entanto, as práticas de socialização das famílias populares são muito estranhas ao modo escolar de socialização, as quais, por isso, entram em contradição com as lógicas pedagógicas que regem a escola.

São essas as questões que pudemos observar e confirmar com a realização desta pesquisa na qual a todo o momento percebemos confrontos e desconhecimentos tanto por parte da família quanto da escola, no que diz respeito a como tratar esse ser em formação, e quem acaba sofrendo as conseqüências são essas próprias crianças.

3.3 O olhar das Famílias

Nas escolas onde as famílias têm um relacionamento mais próximo com os professores e a equipe gestora, percebe-se que o rendimento escolar dos alunos cresce.

Esse estreitamento de relações entre as duas instituições podem ajudá-las a compreender melhor o trabalho desenvolvido pela escola e a se envolver, na medida de suas possibilidades, no processo de escolarização dos filhos, contribuindo efetivamente para suprir as necessidades relativas à preparação da criança para a vida e sua participação no mundo atual.

Quando a escola e a família adotam uma linguagem comum a ambas e se posicionam colaborativamente diante de alguns aspectos da educação escolar das crianças, é possível que estas consigam ter uma aprendizagem mais significativa.

Na sociedade brasileira e em particular na cuiabana, a escola tem procurado estabelecer esse diálogo com tais famílias. O objetivo principal dessa estratégia é conseguir que elas invistam no processo de escolarização dos filhos e que eles próprios invistam em sua aprendizagem, além de levá-los a adotar padrões de comportamento valorizados pela instituição de ensino. Porém, nem sempre se consegue atingir os resultados desejados nessa tentativa de controle a distância.

Entre as dificuldades encontradas nessa busca podemos citar a forma normalmente adotada pela escola para estabelecer contato, ou seja, além de serem unidirecionais, já que na maioria das vezes a iniciativa de comunicação parte da escola em direção às famílias, predomina como tema central abordado o baixo rendimento escolar e o mau comportamento dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às famílias negras.

Podemos perceber essa dificuldade de aproximação através das falas das famílias entrevistadas, as quais, diante da pergunta “Como é o relacionamento de vocês com a escola de seus filhos?”, responderam que não estão satisfeitas.

Todas as famílias entrevistadas – negras, pardas e brancas – consideram a escola importante para os filhos garantirem uma vida melhor no futuro. Muitos dos pais gostariam de conhecer melhor o serviço pedagógico oferecido pela escola, ignorado pela grande maioria:

[...] olha, a gente vai à escola só para ouvir; quando tenta perguntar alguma coisa que não está entendendo, eles cortam. Se a gente faz a tarefa com o filho, a gente é bom, senão faz não presta. É difícil agradar (Família 01, parda).

Até que eu queria ajudar mais meu filho, só que eles não deixam à gente falar. Só eles falam. E quando a gente consegue falar, se mexe com os ‘brios’ deles, todos falam ao mesmo tempo, não deixando a gente explicar. Eu acho que eles deveriam pedir para os pais falarem também, pois o pai ou mãe conhece seu filho e pode muito contribuir com a escola. Eles querem que a gente faça a tarefa com o filho, só que nem sempre a gente tem tempo. E daí cobra a gente e o filho. E isso é ruim (Família 02, negra).

Olha é difícil de participar porque são somente eles (escola) que falam e a gente fica só ouvindo. Eu acho que seria melhor se as famílias pudessem falar também o que acham. Melhoraria bastante o relacionamento entre os pais e a escola (Família 16, branca).

Percebe-se que as famílias reclamam do corporativismo dos professores para se defenderem enquanto classe, deixando-os alheios do fazer pedagógico que acontece dentro das escolas.

Nota-se também que essa suposta interação, além de sugerir uma falsa intimidade, deposita na escola o controle total do diálogo. As famílias ou seus representantes são recebidos à porta da sala de aula ou diante dos portões da escola a partir de sua reivindicação.

Verifica-se ainda que o tempo de interação definido pela escola é em geral extremamente limitado, permitindo apenas uma ligeira troca de palavras, ou seja, a escola não vai até as famílias, que são por ela recebidas, por concessão.

Esse tipo de contato acaba se constituindo num obstáculo para o conhecimento mais profundo e preciso dos professores sobre o alunado, e o conteúdo da comunicação estabelecida também não favorece o conhecimento deles sobre as famílias. Por isso, talvez, as imagens construídas nem sempre são fiéis à realidade.

Outra maneira de os professores e a escola conhecerem as famílias é através dos comentários feitos pelos alunos em sala de aula e que são referentes a situações isoladas que vivenciam em casa ou em seu entorno. Em termos de percepção, os professores/escola podem atribuir maior importância a alguns elementos do contexto mais imediato, especialmente àqueles que corroboram as imagens já construídas.

Dessa forma, fatos comunicados pelos alunos podem ser percebidos como característicos de toda a clientela atendida.

Observa-se ademais que tanto a escola A como B estabelecem interações com as famílias ancoradas em crenças e valores que colocam seus membros numa posição de inferioridade, já que são mais pobres, menos educados, “desestruturados” e vivem em ambientes violentos.

Trabalhando em contato direto e ouvindo atentamente as famílias percebe-se que elas têm um interesse grande em participar mais de perto da vida escolar das crianças, porém a falta de abertura para uma aproximação verdadeira pode lhes passar a impressão de que suas opiniões e seus conhecimentos são indesejados e desvalorizados, o que tende em alguns casos a afastá-las do seu propósito. Com isso as famílias acabam por referendar a visão de desinteressados e incompetentes que os professores têm a seu respeito.

É possível que o grupo de escolas/professores mais amplo se comporte como indicado por Elias e Scotson (2000, p. 45): ele pode objetivamente saber das mudanças nas características do bairro e das famílias atendidas, mas se comporta como se elas não tivessem acontecido, criando uma redoma imaginária que os impede de senti-las, incorporá-las e de se adaptarem à nova realidade.

Mais uma vez reforçamos a necessidade de que as escola/professores conheçam as perspectivas das famílias das camadas populares para que caminhos se abram em direção à superação dos conceitos muitas vezes deturpados que possuem dessa clientela.

É interessante pontuar que, dentre as 16 famílias pesquisadas, apenas uma mãe apontou o pai como figura auxiliar no acompanhamento do filho na escola e na execução das tarefas (Família 03, negra). Outra família era composta apenas pelo pai, que cumpria essas mesmas funções (Família 08, negra).

Segundo as próprias mães a presença de um pai no acompanhamento da educação dos filhos causa sempre espanto, pois essa tarefa por comum fica sob a responsabilidade exclusiva da mulher. E tanto a escola quanto os professores esperam delas que se dediquem ao acompanhamento dos filhos, ou seja, arranjando tempo para monitorar o dever de casa diariamente e ainda atender a algumas demandas que surgem eventualmente, tais como festas, feiras, projetos especiais ou assistência aos trabalhos em grupo realizados nos finais de semana, além dos afazeres cotidianos, a exemplo dos trabalhos domésticos e as jornadas de trabalho fora de casa, entre outros. Diante disso, elas são sobrecarregadas.

Como se isso não bastasse, as escolas adotam um modelo particular de família, ou seja, há sempre um adulto, geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e disposição para educar. Esquecem que esse padrão é o tradicional da classe média, o qual não corresponde à realidade das famílias atendidas tanto pela escola A quanto pela escola B, ou seja, todas são pobres, trabalhadoras e as próprias mães se encontram em função remunerada para manter a sobrevivência dos filhos.

Em suma, essas famílias colocam a escola como prioridade na educação dos filhos, porém reclamam da cobrança excessiva por parte da instituição em relação a terem que “acompanhar as tarefas de seus filhos”. Argumentam que ensiná-los a ler e escrever bem é função da escola e não delas, que já se vêem envoltas pelas várias atividades do cotidiano familiar.

A escola não vem cumprindo a sua função como deveria, deixando a desejar também em relação aos conteúdos, segundo uma das famílias entrevistadas:

[...] a gente quer um estudo bem mais avançado, que possa ensinar melhor. Que possa pegar desde o prezinho e ensinar bem. O que é o b a ba realmente. Hoje em dia as crianças não sabem mais nem ler direito como antigamente. A gente queria um estudo mais avançado para nossos filhos. Mas a realidade... deixa a desejar. (Família 05, branca).

Essa mãe está totalmente insatisfeita com a qualidade do trabalho pedagógico oferecido a seu filho no ambiente escolar e espera que quando ele prestar o vestibular consiga passar, por isso a preocupação com a realidade educacional; se for um

estudo deficiente, não conseguirá chegar à faculdade, considerada o passaporte para a mobilidade social.

Na visão das famílias a escola age de maneira injusta: se seus filhos têm sucesso é sempre mérito da instituição, porém se fracassam a culpa é dos pais e da criança.

Portanto, sobre esses desencontros, pode-se afirmar que um dos motivos pelos quais as mães não frequentam o ambiente escolar é o fato de a escola acusá-las de desinteressadas pela escolaridade dos filhos. Porém, está longe de ser por falta de interesse ou de disposição essa falta de acompanhamento do desempenho das crianças. Em suas falas, revelam o sentimento de inferioridade que nutrem por serem semi-analfabetas e a vergonha que sentem diante das exposições públicas pelos professores dos “problemas” relacionados a elas e aos filhos, levando-as a se sentirem discriminadas pela escola quando participam de reuniões:

Sabe nos dias de reuniões? A professora não me trata bem. Eu sinto que é porque ela reclama muito do meu filho. Isso magoa, porque eu quero ser tratada com respeito também igual ela trata as outras mães que os filhos não dão trabalho. Não é falta de conversar com ele. Eu converso bastante, mais chega na hora da aula ele bagunça. Eu não tenho culpa. Só que ela me culpa. (Família 02, parda).

Na relação família-escola uma parte sempre espera algo da outra, e para que isso de fato ocorra é preciso que se desenvolva a capacidade de construir coletivamente o diálogo, em que cada qual tenha o seu momento de fala, instaurando-se uma efetiva troca de saberes.

Afinal, a capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir, para o que se faz necessário o desejo de escutá-lo, a atenção às idéias que emite e a flexibilidade para se deparar com conceitos diferentes dos seus. Uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família-escola e trazer sérios prejuízos aos educandos.

Mesmo diante de tantos transtornos, essas famílias de camadas populares priorizam a presença dos filhos na instituição, visto acreditarem que esta é a melhor forma de eles garantirem uma vida melhor para si.

O fato de eles estudarem é visto como primordial para as famílias, pois a maioria delas não teve oportunidade de estudar quando crianças. Tiveram que entrar no mercado de trabalho muito cedo para ajudar os pais.

No que depender desses grupos, eles se dizem dispostos a fazer o possível para manter as crianças estudando, com o que terão a chance de conquistar um padrão de vida melhor que o deles.

3.4 Famílias de Camadas Populares Brancas e Negras e sua Relação com a Educação: objetivos comuns

No Brasil, a constatação de que é nos meios populares que estão concentrados os mais elevados índices de analfabetismo, reprovação, evasão, entre outros problemas escolares, deu origem a inúmeras pesquisas voltadas para a compreensão do fracasso nesse âmbito, especialmente no Ensino Fundamental. Haveria uma forma de se tentar visualizar e resolver essa problemática, presente, sobretudo nas escolas públicas:

Recente nos parece, todavia, a tendência dos pesquisadores a situar a família como sujeito central da pesquisa em educação, com interesse em conhecer seu universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar, não mais se contentando com conclusões deduzidas unicamente a partir de sua condição de classe (ROMANELLI, 2000, p. 9).

Normalmente os estudos voltados para a realidade educacional das populações socialmente desfavorecidas colocam em evidência o número significativo de crianças que anualmente deixam a escola por não se adaptarem a ela, devido ao fato de o trabalho ali desenvolvido voltar-se para as elites.

Diante deste fator há uma grande taxa de analfabetismo que atinge a população das classes baixas de nosso país, principalmente a população negra e parda, conforme pode ser analisado nos dados do IBGE 2005, no gráfico seguinte:

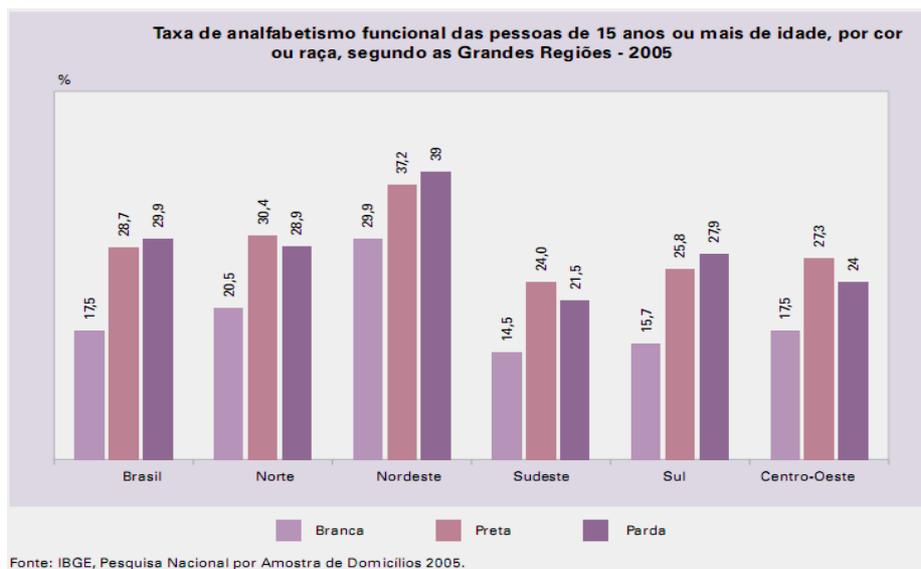


Gráfico 5 – Taxa de analfabetismo funcional: pessoas com 15 anos ou mais Cor/Raça/Região em 2005

A problemática maior que se coloca ainda é que não vendo seus referenciais refletidos na prática pedagógica, os alunos das camadas populares, principalmente os oriundos das famílias negras, adotam numa posição de introspecção e acabam absorvendo a cultura e a identidade branca como se fosse a sua.

Tentando captar esse processo inconsciente presente na relação colonizador/colonizado, Frantz Fanon (1983) discute que o branco que chegou a Madagascar perturbou os horizontes e os mecanismos psicológicos dos que ali viviam. A alteridade para o negro não é o negro, mas o branco:

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorpe de mim todo valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que acompanhe o mais rápido possível o mundo do homem branco. Eu tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, desobrigarei o branco a reconhecer a minha humanidade. (FRANTZ FANON, 1983, p. 82).

Sendo, portanto, oriundas desses estratos sociais, as famílias objetos desta pesquisa contribuem para a análise dessas interações, pois são agentes informantes estreitamente interligados ao processo de acompanhar os filhos no cotidiano escolar.

Dessa forma, torna-se a família um lugar onde a criança encontra o reforço positivo para que consiga alcançar seus objetivos. Ou seja, a escola inscreve-se no projeto de educação de todas as famílias, independentemente da classe social ou classificação racial. Quando indagadas sobre a expectativa delas em relação ao futuro escolar dos filhos, as respostas eram sempre as mesmas:

Do Y? Ah, eu quero que ele não faça como eu, que não terminou os estudos. Quero que ele estude. Que termine todo o seu estudo até a universidade, pois estudo é tudo. O que ele sonha que consiga realizar através dos estudos. Hoje em dia sem estudo é muito difícil (sorrindo). Muito difícil mesmo! Hoje pra tudo na vida tem que ter estudo. Porque o estudo é a única coisa que ninguém lhe toma. Você pode perder tudo. Mas o conhecimento ninguém lhe toma. (Família 03, negra).

Esperamos ela se formar para alguma coisa um dia. Fazer faculdade. Para ter uma vida melhor que a nossa que é muito sofrida e difícil. Ela fala que quer ser advogada. Tomara que consiga. Pois é tão difícil para o pobre, né. A gente vai fazer de tudo para ajudar. O que tiver ao nosso alcance. (Família 15, branca).

Estudo como o de Gusmão (1995) indica que a escolaridade é vista pelas famílias de classes populares negras, como fator determinante na melhoria de condições de vida dos descendentes, o que os leva, conseqüentemente, a investir nessa educação.

Os filhos dessas famílias estudam em escolas públicas, mas elas procuram colocá-los sempre nos melhores estabelecimentos de ensino, ou seja, naquele que é referência no bairro. Quando indagadas sobre o tempo de estudo do filho na escola onde se encontra atualmente, quase todas as famílias responderam:

Não. Ele estudava em outra escola, porém, soubemos que essa escola pública que ele está atualmente era melhor que a outra e resolvemos transferir. Porque a gente sempre quer o melhor para o nosso filho, mesmo sendo pobre. E estamos gostando muito. Ele estuda lá desde a 2ª série e já está na 4ª série (Família 16, branca).

Porém, o significado da escolarização varia em razão da origem social e também de acontecimentos vividos na trajetória de uma classe, ou fração de classe, famílias ou indivíduos.

Essas famílias têm em sua trajetória escolar interrupções marcadas por vários motivos que elas não querem que repitam com os filhos. Para Thin (2006), a abordagem adotada nas pesquisas sobre as relações entre as famílias populares e a escola foca-as naquilo em que elas são unidas por discordâncias e tensões entre lógicas socializadoras discrepantes e até mesmo contraditórias. Tais relações são o lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: o escolar e dominante e o popular e dominado.

Nas respostas das famílias, em vários momentos apreendemos essa questão da tensão dos pais em estabelecer diálogos com os professores/escola de seus filhos, haja vista que não se sentem preparados para discutir de igual para igual e à vezes se sentem diminuídos: “Eu não gosto muito de conversar com a professora, porque tem certos

professores, diretores que acham que a gente é burra, porque não tem estudo. Então acham que não entendemos nada. Mais ele é meu filho. Eu o conheço. Eles não” (Família 03, negra).

Thin (2006) explica que, ao mesmo tempo em que as lógicas das famílias populares são trabalhadas, questionadas e parcialmente alteradas pela confrontação com as da escola, as crianças acabam tendo que se adaptar à linguagem da escola, que não é a sua linguagem; acabam tendo que se adaptar à disciplina imposta por ela

Conforme Nogueira (1991), a escola aparece como um elemento responsável e também como meio de acesso por excelência aos saberes mínimos imprescindíveis para os novos modos de vida social e política. Dela se espera a transmissão de valores, os comportamentos, o sentido da disciplina, em suma, a formação requerida pelas sociedades contemporâneas. Indo mais além, a autora entende que os pais, por sua vez, de modo simbólico, igualmente autorizam as escolhas dos filhos, que reconhecem a legitimidade da história dos genitores e de suas práticas.

Para Bourdieu (1998, p. 41), a escola é conservadora e reproduz as desigualdades, funcionando como um filtro seletivo. Nesse sentido, tem conservado uma estrutura que valoriza aqueles que possuem determinado capital cultural repassado pela família.

A família transfere para os filhos, mais indireta do que diretamente, certo capital cultural e certo ethos definidos como sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribuem entre outras coisas para definir as atitudes em relação a esse cabedal e à instituição escolar. Sobre a questão, Alexandre (2006, 29) diz que:

As crianças de meio favorecido não só devem ao seu meio os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares; a vantagem mais importante não é aquela que os pais lhes possam dar, mas os saberes herdados, um gosto e bom gosto. As vantagens culturais que estão associadas aos pais são cumulativas; pois, quanto mais acesso a livros, cinemas, teatro, capacidade de compreensão e manejo da língua mais sucesso escolar a criança terá.

Nesse sentido, as crianças das famílias oriundas das camadas populares já adentram a escola com grande defasagem em termos de conhecimento. Em seu meio, não têm acesso a uma série de elementos de ordem tanto material quanto cultural. Essa situação fica clara nas falas das famílias quando inquiridas sobre quais as barreiras e as dificuldades enfrentadas para manter os filhos na escola:

A barreira financeira. Essa é a pior. Tem vez que a gente está sem dinheiro algum e ela precisa levar para a escola para fazer trabalho. Sorte que ela ganha a bolsa família. E compra. É pouco mais dá. Esse dinheiro é só para ela. Ajuda. Mais está indo, mesmo com dificuldades. (Família 13, branca).

Apenas a barreira da falta de dinheiro. Mais isso a gente vai levando, pois estando com saúde se trabalha. Agora duro é a minha falta de estudo para ensinar meu filho. Tem vez que ele pede a minha ajuda nas tarefas e eu não sei ajudar. Isso pra mim é uma barreira muito grande e difícil por isso eu sempre falo pra ele: 'Estuda! Estuda!'. (Família 04, negra).

A barreira financeira. Porque muitas vezes ela quer que eu compre algo igual ao da colega, por exemplo: uma colega comprou uma mochila de marca e eu não posso comprar. E como a I não entende ainda ela quer que eu compre de qualquer jeito. Ela diz: 'Fulana tem 'isso'', e muitas vezes eu não posso dar exatamente igual ao da colega. Fora isso, eu não posso dizer que tenho dificuldades. Tenho assim aqueles problemas que a gente enfrenta na escola de indisciplina mesmo na sala de aula. Que têm alunos problemas ali naquela escola: mal-educadas, violentas... e a gente acaba não resolvendo nada e fica patinando. E acaba sofrendo em relação aos filhos. Porque eu não educo as minhas crianças para bater em ninguém, nem para xingar. E muitas vezes eles chegam aqui em casa revoltados, xingados, ofendidos. Eu cansada, procuro ir saber na escola o que aconteceu entre meus filhos e os colegas. Isso é difícil. A educação eu acho que é mais de dentro de casa para a escola. E mais os meus maiores problemas hoje com a escola é isso: falta de dinheiro e indisciplina. Mas não é um problema da escola A. É um problema global. É geral. (Família 09, branca).

A distância do mundo da escola manifesta-se, nas histórias desses sujeitos, por meio de múltiplos elementos: pelas dificuldades materiais, pela indisciplina em sala, pelos freqüentes insucessos, pela concomitância entre estudo e trabalho, pelos interesses que fazem parte do mundo infanto-juvenil e também pela descrença em relação à situação da escola pública.

De acordo com Zago (2000, p. 35):

As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda, trabalho instável, moradia na favela, não são evidentemente elementos favoráveis à freqüência escolar e a construção de um percurso escolar regular, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações escolares de sucesso ou fracasso escolares.

Apesar de todas as dificuldades encontradas em seu percurso escolar, as famílias pesquisadas apostam na escolaridade de seus filhos, como caminho para superação da barreira das desigualdades sociais, até aqui enfrentada por eles.

Nogueira (1991, 94) pondera:

É que através da ação da escola, um efeito de desvalorização social atinge esses pais. Eles confessam experimentar uma sensação de mal-estar e procuram tomar distância frente a esse universo; atitude essa que pode se expressar de duas maneiras: seja através de um deliberado afastamento, justificado pela queixa de que são vítimas de um tratamento diferencial (só os alunos das boas famílias interessam os professores), seja por meio da repulsa a uma proximidade julgada excessiva, através da qual se recusa ao educador o direito de avaliar os valores educativos do meio familiar (não são eles que vão nos ensinar como lidar com nossos filhos).

Qualquer que seja a expectativa dos pais em relação ao papel da escola, eles têm manifestado sua opinião sobre a importância da escolarização dos filhos, inclusive mantendo-os na escola por um período de tempo mais longo do que o necessário para a conclusão dos diferentes níveis de ensino. Apesar desse investimento, as vozes das famílias não repercutem nas instituições escolares e a participação delas na vida instrucional dos filhos não se consolida no nível de seus anseios. Sobre o assunto, o Gráfico 5 mostra a seguinte realidade:

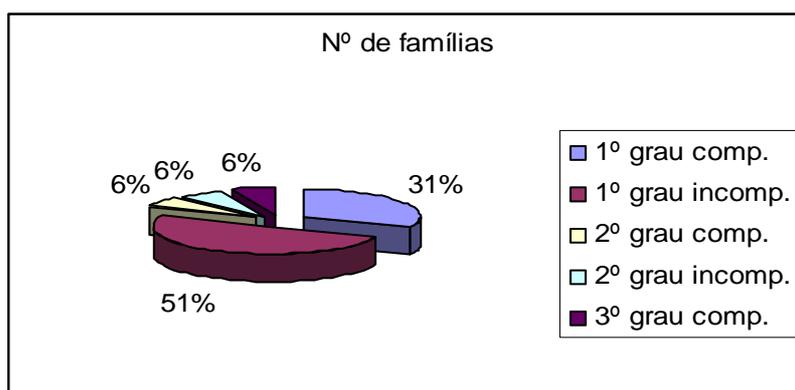


Gráfico 6– Grau de escolaridade das famílias envolvidas

Observa-se pelo gráfico que as famílias apresentam um grau de formação bastante diversificado, porém prevalece entre elas a pouca escolaridade, já que se concentram, sobretudo no Ensino Fundamental, completo e incompleto.

Elas vêm a escola como a melhor saída para a mobilidade social dos filhos, e quando indagadas sobre a expectativa que nutrem em relação ao futuro escolar deles, responderam:

Uai, que eles estudem bastante. Enquanto eu puder quero que eles se formem, para não sofrerem como eu: que não tem estudo e que fica em casa sem contribuir com a renda da casa. Sem condições de ter uma vida melhor. Eu quero que eles sejam melhor que eu e o pai deles. E só vão conseguir com estudo. Com muito estudo. (Família 01, parda).

[...] olha, eu espero que ele estude muito para mudar de vida. Eu sempre converso com ele e falo para ele... Que é pra o futuro dele. Que ele tem que estudar. Só depende dele, eu ajudo, mais depende dele. (Família 02, negra).

Esses pais vêm na escola a única solução para os filhos mudarem na escala social, canalizando, assim, todas as energias para mantê-los no estudo, o meio concreto de conquistarem uma boa profissão e um bom emprego:

Que forme. Se torne um doutor, um médico. Alguma coisa assim. Porque pelo menos isso ele gosta de fazer: estudar. (Família 08, negra).

Olha eu espero que ele estude muito para mudar de vida. Eu sempre converso com ele e falo pra ele, que é para o futuro dele. Que ele tem que estudar. Só depende dele. Só que ele ainda não decidiu o que quer ser quando crescer. Eu espero que ele encontre um bom emprego. (Família 02, negra).

A gente espera para eles o melhor. O que a gente não pôde ter para nós, pois teve que trabalhar cedo espera que eles consigam. A gente quer criar eles melhor do que a gente foi criada. A gente quer um estudo bem mais avançado, que possa ensinar melhor. Que possa pegar desde o prezinho e ensinar bem. [...] expectativa é que façam faculdade. Que termine os estudos. Que tenham uma boa profissão. Que seja assim: o que não pode ter pra gente, a gente quer ter pra eles: o melhor. Que façam uma boa faculdade. Que saiam um bom profissional e que sigam em frente. (Família 05, branca).

Os pais foram enfáticos em dizer que não queriam que os filhos seguissem seus exemplos, marcados pela ausência de estudo e por uma rotina estafante de trabalho; “não querem os filhos repetindo suas histórias de exclusão do mundo escolar” (Paixão, 2006, p.19).

A maioria dos pais reporta ao ensino universitário como expectativa de prolongamento dos estudos, como pode ser visto nestas falas:

[...] o que a gente espera é que ele siga em frente. Que chegue a uma faculdade. Faça uma faculdade e que arrume um serviço bom e trabalhe. (Família 07, negra).

Ah, que ela se forme. Eu quero que ela faça universidade e se torne uma doutora. Esse é o meu maior sonho. (Família 11, negra).

Eu queria poder arrumar uma outra escola, melhor que a que ela estuda atualmente. Mais a situação da gente é muito apertada. Eu quero que ela alcance muitas coisas. Porque ela é muito inteligente. Quero que ela faça uma faculdade. Que se forme e se torne uma advogada, esse é o sonho dela e agora meu também. (Família 12, parda).

Esperamos ela se formar para alguma coisa um dia. Fazer uma faculdade. Queremos que ela tenha uma vida melhor que a nossa, que é muito sofrida e difícil. Ela fala que quer ser advogada. Tomara que consiga. Pois é tão difícil para o pobre. A gente vai fazer de tudo para ajudar. O que estiver ao nosso alcance. (Família 15, branca).

Nesse ponto os dados desta pesquisa diferem da investigação realizada por Paixão (2006, p. 76):

[...] com esta expectativa, entende-se que os pais raramente tenham como objetivo na escolarização dos filhos a posse do diploma de nível superior. Inclusive, como já visto, eles acompanham a escolarização dos filhos até a entrada (ou época) no serviço militar obrigatório.

Como pode ser notado através das falas dos pais, independentemente da cor deles, esses sujeitos demonstram um cuidado especial em relação ao processo escolar dos filhos, bem como nutrem expectativas e esperanças de um futuro melhor para as crianças.

Além disso, valorizam todo o percurso dessa escolarização, até chegarem ao Ensino Superior, quando obterão um diploma, garantia de uma melhor colocação na sociedade e de um emprego digno. Enfim, essas famílias sonham e lutam para propiciar aos filhos aquilo que elas não puderam ter: uma vida melhor.

CAPÍTULO IV

4 DISCRIMINAÇÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO E O OLHAR DAS FAMÍLIAS

Neste capítulo procuraremos conhecer, através do olhar das famílias, negras e brancas, o preconceito e a discriminação praticados em âmbito escolar, ou seja, como percebem esse processo excludente, que leva as pessoas negras a serem discriminadas na escola devido ao seu pertencimento racial, e de que forma reagem quando se deparam com essa situação que obstaculiza a formação da identidade da criança negra, como já discutido no capítulo I.

O conceito de preconceito racial é definido por Sant'Ana (2001, 54):

Uma opinião preestabelecida que é imposta pelo meio, pela época e educação. Ele regula as relações das pessoas com a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos.

Na sociedade vemos o imaginário das pessoas impregnado pelo preconceito, principalmente o relacionado aos negros. Fazzi (2004, p. 113) pondera que o “preconceito se manifesta tanto em atitudes (estereótipos, sentimentos e preferências) quanto em comportamentos (agressão verbal, rejeição, impedimento de participação em alguma atividade, etc.)”.

Em relação à discriminação racial, esta será abordada conforme a perspectiva descrita por Silva (2001, p. 75):

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

Veremos do ponto de vista daquele que sofre com o problema do preconceito e da discriminação diariamente, as famílias dos alunos e os subterfúgios utilizados para seus filhos continuarem a sua escolaridade sem interrupções.

4.1 A Percepção da Discriminação na Visão das Famílias Brancas: invisibilidade

Conforme já mencionado, busca-se nesse trabalho conhecer a percepção das famílias brancas e negras quanto à discriminação racial, bem como a reação delas diante desse problema.

Nota-se através das entrevistas que ambos os segmentos sociais vêem a questão de modos diferentes.

Nas falas dos componentes do grupo branco apreende-se a sua negativa em relação à existência da discriminação racial no Brasil, pois crêem que aqui todas as pessoas são iguais.

Prova dessa influência pode ser verificada nos debates sobre a necessidade de se “criar” uma nação de brancos. Na acepção de Guimarães (1999), a teoria do branqueamento foi um ideal perseguido pela elite branca no esforço de construir uma nação de brancos e é a idéia específica para expressar o pensamento racial no Brasil:

A nação brasileira foi imaginada numa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua. Nesse contexto nacional, o racismo brasileiro só poderia ser heterofóbico, isto é, um racismo que é a negação de toda a diferença, implicando um ideal de homogeneidade. (GUIMARÃES, 1999, p. 49).

Para demonstrar essa idéia, segue a fala de uma das famílias brancas focalizadas:

Ah, eu acho que não existe esse tipo de coisa, pois nós somos todos iguais. Todos somos filhos de Deus. Eu acho que isso nunca existiu. Isso é invenção de gente que não tem o que fazer. Pretinho ou branquinho, não tem ninguém melhor que ninguém. Somos todos filhos de Deus. Cada um tem a sua beleza. (Família 15, branca).

Fica clara nessa reflexão a idéia de que existe democracia racial no país, já que, como se disse, não se pratica aqui o preconceito de raça. Quando indagada a respeito da existência de discriminação racial e da sua percepção sobre a questão, nega-se a admiti-la. Em seu entendimento, reina a igualdade entre as pessoas. Nessa perspectiva, Fazzi (2004, p. 21) justifica que “A relativização do preconceito racial passa pela idéia de que ‘somos todos iguais’, e essa igualdade é fundamentada religiosamente, na crença de que ‘somos todos filhos de Deus’ ou num argumento mais laico de que ‘somos todos humanos’”.

Cavalleiro (2003, p. 134) também critica esse discurso de igualdade perante Deus e outros, dizendo que eles se distanciam da realidade cotidiana das crianças, uma vez que “oferece provas da existência de tratamentos diferenciados pautados na origem étnica”.

Tais autores mostram, então, que o discurso de igualdade mascara o preconceito racial e não contribui em nada para a sua superação.

O mito da democracia racial propagou e consolidou no imaginário social a inexistência do preconceito racial no Brasil, motivo pelo qual se diz, nesse país, que a cor não tem importância nenhuma. No entanto, a realidade é bem outra. A sociedade discrimina, sim, os negros, menospreza sua capacidade intelectual. Também, a idéia de que no âmbito social brasileiro inexistiam barreiras que impeçam as pessoas negras de ascenderem socialmente persiste até os dias atuais. A consequência disso tudo é a forma como o racismo é percebido em nosso país, a respeito do que fala Pereira (apud AIZA, 2003, p. 25):

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

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 negras de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas:

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).

Outra família, branca, quando indagada sobre sua percepção acerca da discriminação racial, negou categoricamente a existência desta, embora tenha se contradito em vários momentos do seu relato, deixando patente uma realidade contrária àquela que supostamente acreditava defender.

São dois os filhos, um menino e uma menina, matriculados na 4ª série. Ambos são brancos e loiros, fugindo ao estereótipo comum do brasileiro. Vejamos suas revelações:

A I é mulher. É competitiva. Tem muita competição. Mais segundo a professora, é bom. É um bom comportamento. Natural, na mulher. ‘Competitiva?’ [pesquisadora] Ah, as meninas querem ser como ela [branca, loira com cabelos longos e está constantemente rodeada de garotos e garotas]. ‘Como assim?’ [pesquisadora]. Ah, ter os cabelos como os dela, olhos claros... Nesse sentido. Bobagem de criança. É coisa de criança. Quando eles vão crescendo, vão largando dessas coisas. É mais ou menos nesse sentido. Já o P. é... Digamos que têm aquelas briguinhas, aquelas diferenças de opinião que muitas vezes ele não aceita. ‘Como assim?’ [pesquisadora] Ah, os meninos acham ele metidinho, por ser um pouco diferente. ‘Em relação a quê?’ [pesquisadora] Ah... A cor dele que é branquinho, é como eu já falei, coisa de criança. Competição boba. (Família 09, branca).

Essa família não percebe que seu relato está impregnado de preconceito e discriminação racial, porém, devido ao mito da democracia racial que perdura no imaginário da sociedade até os dias atuais, não consegue enxergá-la. Os comportamentos em torno dos filhos “branquinhos” tornaram-se naturais, encarados como “bobagem” de crianças, “competição boba”. Diante disso, Conceição (1999, p. 95) defende:

[...] a necessidade impreterível da revisão e da re-discussão em torno da visão eurocêntrica e etnocêntrica, que tem sido a marca inquestionável da historiografia que se discute hoje e que forma a mentalidade do estudante brasileiro do ensino fundamental ao médio. Não podemos continuar subestimando o que a história ensinou e continua ensinando nas nossas escolas e aos nossos alunos, bem como as suas conseqüências ideológicas.

Para a criança negra essa situação é vista de forma bem diferente, pois uma das conseqüências da supervalorização da brancura por parte das famílias, dos professores e da sociedade de modo geral é levar as crianças negras a quererem ser brancas também.

O fato de crianças brancas estarem sempre rodeados de outras que não são brancas demonstra que, devido ao ideal do branqueamento, o belo é ser branco, é ter cabelos lisos e louros. Portanto, para a criança negra é muito difícil aceitar outras características que não se enquadrem nesse padrão, ainda que sejam as suas. Preferem se aproximar das crianças brancas e paparicá-las, ou seja, penteá-las, brincar com elas, na esperança de serem aceitas por elas, mesmo quando estas as rejeitam.

Inventam brincadeiras imaginárias, como cabeleireiras, entre outras somente para manterem contato com essas crianças através do toque do seu cabelo.

Fanon (1983), em estudo sobre a vontade do negro em ser branco, afirma que aquele faz de tudo para satisfazer esse seu desejo. Para ilustrar essa constatação, o autor cita a questão da linguagem, na qual os antilhanos tentam de todas as formas falarem

o francês corretamente numa tentativa de se aproximar da cultura da metrópole. E adverte: “Quanto mais ele rejeitar sua negridão e a selva, mais branco ele será”.

Conforme diz Pinho (2004, p. 127):

Para essas crianças negras a questão da identidade racial e pessoal deve ser uma confusão muito grande, sem contar as conseqüências negativas que levam à baixa auto-estima no desempenho escolar e na sua própria auto-aceitação. Ainda que ela não seja branca, sua referência e seu parâmetro cultural é a europeizada. A cor branca é ‘mais bonita’, os brancos ‘são mais inteligentes’, os brancos ‘são bem aceitos’, os brancos recebem carinho dos professores, enfim, a pessoa negra não consegue ver suas qualidades.

Portanto, cabe à sociedade como um todo e principalmente à escola, através da educação, promover os estudantes independentemente de suas características fenóticas e culturais, principalmente os oriundos das populações negras, que são histórica e socialmente colocados em posições sociais de inferioridade, e com essa atitude propiciarem e estimular a aceitação de sua identidade e do outro. Para Todorov (1983, p. 162), “Se é incontestável que o preconceito da superioridade é um obstáculo na via do conhecimento, é necessário também admitir que o preconceito da igualdade seja um obstáculo ainda maior, pois consiste em identificar, pura e simplesmente, o outro a seu próprio ‘ideal do eu”.

Ao desconsiderar as pessoas, seus fenótipos, sua cultura, a sociedade não reconhece as diferenças que existem entre o eu e o outro, perdendo a chance de dialogar com o diferente. Dessa forma, a escola acaba não falando diretamente ao outro, portanto, acaba por inferiorizá-lo diante dos demais, como é o caso da população negra. “Todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual originou-se um complexo de inferioridade, devido ao extermínio da originalidade da cultura local, tem como parâmetro a linguagem da nação civilizadora, ou seja, a cultura da metrópole” (FANON, 1983, p. 18).

Das famílias brancas pesquisadas somente duas falaram claramente da discriminação sofrida por alunos negros no interior da sala de aula:

Olha esses dias no começo do ano, o E. reclamava muito dessa professora dele. Ele falava assim: ‘mãe eu não sei, se é porque a professora é branquinha, ela tem um pouquinho de racismo, pois tem um amiguinho meu que é pretinho, ele vai pegar na mão dela, aí ela tira a mão e fica limpando. Aí ela dá a desculpa que está limpando a mão dela. Mais não é mãe, eu acho que é racismo. Eu acho que essa professora não gosta muito de gente moreninha não. Ela gosta de dar mais atenção para os branquinhos’. Isso chamou a minha atenção. E ele é assim, quando ele vê

alguma coisa errada, me fala. Porque ele gosta de participar de tudo, de chamar a atenção. Ele ficou muito chateado. (Família 05, branca).

Com meus filhos nunca. Agora têm umas meninas moreninhas, bem escuras que as crianças implicam muito com a cor e os cabelos delas. Colocam apelidos. Já vi até elas chorando. Eu fico chateada com isso, sabe. Não poderia acontecer. Teve um dia que eu falei para a professora, mais ela não fez nada. Nem ligou. Então eu não falei mais. (Família 15, branca).

Para Sousa (1990), a sujeira, assim como a feiúra, constitui-se numa dos principais aspectos representativos da falsa imagem que o branco tem do negro, mito que escamoteia o real, produz o ilusório, nega a história e transforma-a em natureza, legitimando desigualdades, hierarquizações e relações de poder. Gonçalves (2006, p. 81) ilustra muito bem essa questão:

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, p. 29), a idéia de contaminação difundida como decorrente dos contatos com membros dos grupos “outsiders” e observada nos grupos “estabelecidos”, refere-se à contaminação pelo amálgama entre a anomia e a sujeira. 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 com frequência. O sentimento difundido de que o contato com membros dos grupos *outsiders* contamina, observado nos grupos estabelecidos, refere-se à contaminação pela anomia e pela sujeira, misturadas numa coisa só.

Contudo, de onde vêm esses estereótipos, nos quais, entre outras coisas, se associam a cor do negro à sujeira? Infelizmente elas provêm de longas datas, ainda sobrevivendo em pleno século XXI, e culminam com a desintegração do negro da sociedade brasileira, resultando em milhões de indivíduos expostos a situações de risco, sem direito às condições mínimas de higiene, saúde, educação, segurança, entre outros; indivíduos aos quais “restam”, quando muito, empregos mal-remunerados ou “bicos” e trabalhos braçais.

Diante de tal realidade, evidencia-se que no senso comum continuam a existir associações entre negro e sujeira, reforçando o pensamento racista tão comum a grande parte dos brasileiros. Essa situação se manifesta na percepção das famílias brancas quanto às discriminações ocorridas no ambiente escolar e para as quais os conflitos e as tensões raciais estão “invisíveis”.

4.2 A Percepção da Discriminação pelas Lentes das Famílias Negras

É muito ruim ser discriminada. Principalmente para as crianças. Para o adulto já é ruim, imagina para a criança. Minha filha sempre chega em casa triste, chorando e fala: ‘ah, mãe, falaram que eu sou feia porque sou preta’. Isso dói muito, sabe, moça. (Família 11, negra).

Busca-se neste momento compreender, através das lentes das famílias negras, como se dá a saída da criança do aconchego do lar e dos cuidados dos pais para adentrar em um universo maior, que é a escola, onde se vêem ampliadas as possibilidades de socialização, até então restrita ao convívio familiar. Acerca disso, Gomes (2006, p. 212) inicia afirmando que:

Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou esse adolescente se insere em círculos sociais mais amplos como é o caso da escola, mais se manifesta a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e pública (relações sociais mais amplas).

Quando indagadas, nas entrevistas, se já haviam percebido algum tipo de discriminação relacionada à cor de seus filhos ou de colegas, por parte de professores e de outros colegas, notava-se um desconforto generalizado por parte das famílias pardas, brancas e negras. Havia a impressão de que a vontade delas era não responder a tal pergunta, mantendo-se em silêncio. Oliveira (1999, p. 98) detectou essa mesma situação em um estudo por ela desenvolvido:

Atentando para os comportamentos evidenciados, verifico que, de fato, o aspecto afetivo atinge a totalidade dos sujeitos, porque tratar da questão racial é provocar desconforto generalizado. Constatei que é desprazeroso para afro-descendentes e brancos falar sobre raça, à exceção dos negros de estrato social médio, que, contrariamente, demonstraram o inverso do afetivo majoritariamente constatado, ao declararem a sua cor com certo orgulho e sem tensões.

Em um primeiro momento percebia-se claramente que as famílias queriam esconder e camuflar a existência da discriminação:

(Reticente) Sim, já... Não, acho que não. Nunca percebi. (Família 01, parda).

[...] olha, discriminação assim não [...] é que os garotos maiores o chamam de Pelé. Ficam só chamando ele de Pelé. E ele não gosta, fica chorando. (Família 04, preta).

Sim. Não na escola. Na escola não. Mais assim com a vizinhança. Eu já percebi preconceito por sermos negros, não de todos né? Mais tem uma certa vizinha, que ela tem aquele ar de superioridade por ser 'branca'. Ela já até colocou apelido no meu filho, o chamando de... de negrinho, que ele parece um macaco e por aí vai. Comparou-o com o nosso cachorro também [mostrando o cachorro da família que está deitado ao lado e cuja cor é preta]. Só pode ser pela cor! [indignada]. (Família 07, preta).

Ah, às vezes os colegas o chama de apelidos. Pretinho, sujeirinha... Mais é coisa de criança... (Família 08, preta).

Intrigou-nos o apelido atribuído ao garoto da família 08, “sueirinha”. O diminutivo provavelmente se justifica pelo fato de ele ser bem franzino, já sueirinha denotava certa discriminação relacionada à cor do menino, uma vez que ele se apresenta de maneira sempre impecável, com roupas limpas, cabelos alinhados, unhas aparadas e higienizadas. Até vaidoso, poder-se-ia dizer.

Em sua pesquisa, Cavalleiro (2003) percebeu que as respostas dos entrevistados brancos e negros também apontavam para a existência de preconceito na sociedade atual:

Os depoimentos dos negros, ao mesmo tempo em que revelam a visão de mundo, os conceitos e as forma predominante de relações sociais de cada um deles, também demonstram que essas experiências são crivadas pelo fator étnico. Em contrapartida, os depoimentos dos brancos pouco revelam acerca da percepção do preconceito e da discriminação em suas vidas. (CAVALLEIRO, 2003, p. 81).

Florestan Fernandes (apud SCHWARCZ, 1993, p. 34), ao discutir a falácia do mito da democracia racial no Brasil, nota a “existência de uma forma particular de racismo: ‘um preconceito de ter preconceito’. A discriminação permanece apesar de a atitude ser considerada ultrajante (para quem sofre) e degradante (para quem pratica)”.

Durante o período de observação nas escolas, verificou-se que a maioria das condutas discriminatórias não ocorreu de forma declarada, e, dada a sua tamanha sutileza, não foi fácil observá-las. Jaccoud e Beghin (2002) oferecem subsídios mais específicos

para a compreensão da discriminação racial no Brasil, afirmando que a preocupação em distinguir conceitos muitas vezes tratados como sinônimos é uma forma de precisar a identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país.

As famílias negras sabem da existência do racismo, porém preferem negá-lo em um primeiro momento, uma vez que isso lhes causa dores profundas – e a seus filhos – e muitas vezes irreversíveis. Optam, portanto, pelo silêncio.

4.3 Meninas Negras: cabelos como Elemento de Estigmatização

Em nossa sociedade o cabelo é tido como forte símbolo de beleza para a mulher – desde que seja bom, ou seja, impecavelmente liso, comprido e balance ao vento. O cabelo do negro é visto como ruim expressão da desigualdade, tendo a sua origem no passado escravista e nas relações de dominação desenvolvidas entre brancos e negros. Nessa perspectiva, as meninas negras sentem-se em desvantagem, pois seu cabelo crespo, conforme está impregnado no imaginário social, é feio e desarrumado.

É possível notar que os cuidados das famílias negras com os cabelos das filhas eram exagerados, caso contrário, ou seja, se ficassem desarrumados, tornavam-se motivo de comportamentos de desdém e de chacota por parte dos colegas. Para Gomes (2006, p.11):

[...] o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo se apresentando bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e dos apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo: ‘ninho de guacho’, ‘cabelo de bombril’, ‘nega do cabelo duro’, ‘cabelo de picumã’! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombril) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem).

Para o universo das famílias negras pesquisadas, fica claro que os cabelos das filhas são desarrumados na visão das meninas brancas ou das que têm os cabelos lisos, pois por mais que penteassem ou prendessem os cabelos delas, sempre ficavam fios em dissonância.

Fazzi (2004), em sua pesquisa, entrevistou uma menina de nove anos, morena, identificada como preta por vários colegas da sala de aula. Ao ser indagada se gostava dos seus cabelos, respondeu que necessitavam de tratamento:

Eu acho assim, Rita, que se a gente cuidar do nosso cabelo assim ele vai ficar igual ao de qualquer um'. A expressão 'ficar igual ao de qualquer um' denuncia a tentativa de igualar o cabelo crespo ao cabelo liso, constituindo este último tipo de cabelo um modelo natural a ser seguido. (FAZZI, 2004, p. 118).

As famílias percebem esse tipo de discriminação em relação aos cabelos dos filhos no ambiente escolar e sofrem muito, pois por mais que tentam arrumar e colocar enfeites nos cabelos das garotas, ainda assim os colegas as apelidam, o que as magoa profundamente e, por extensão, aos seus familiares. Quando indagada se colocavam apelidos na filha de sete anos, uma mãe foi enfática:

Colocam. Ela chora. Chamam-na de cabelo de bombрил. Ela fica triste e eu também. Eu procuro ajeitar o cabelinho dela, colocar trança, pom pom. Passo cremelho. Mais mesmo assim ele fica arrepiadinho. Porque ela corre e o seu cabelo é muito rebelde. E ela é vaidosa. Quer alisar o cabelinho. Imagina com a idade dela. (Família 11, negra).

Sim, colocam. Inclusive, professora, eu acho isso uma vergonha. Uma falta de amor no coração. Pois tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são. (Família 12, negra).

Às vezes coloca, e ela fica muito zangada, pois não gosta. Ela é muito vaidosa e implicam justamente com o cabelinho dela. Imagina e eu cuido tanto desse cabelo, para ajeitá-lo. (Família 14, negra).

Imagina como fica essa situação na cabeça dessa criança, que já quer por tudo alisar os cabelos por achá-los feios. Como fica a sua auto-estima? E da família? Para Gomes (2006, p. 141):

O processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta. A inserção e circulação do negro e da negra em outros espaços sociais podem contribuir para o repensar dessa situação, para a problematização e o enfrentamento desse conflito. Um desses espaços é o salão étnico. Nesse local, a identidade negra é problematizada, e esse processo conflitivo é explicitado no discurso das cabeleireiras, dos cabeleireiros, dos clientes, [...] na escolha ou recusa de determinados penteados.

As alunas mais desinibidas ficavam sempre mais expostas às situações de ofensas dentro da sala de aula por causa dos cabelos crespos, que sempre eram motivos para a invenção de apelidos e de outras gozações. Já a aluna anteriormente citada, por ser muito tímida e calada, era vítima da discriminação verbal e não-verbal, de modo que a

situação vexatória ficava mais difícil para ela, que ouvia tudo em silêncio e só quando chegava a casa desabafava com a família a discriminação sofrida na escola.

Incomodava-se com os comentários sobre o seu cabelo, porém não contava nem mesmo para a professora. Os colegas fingiam não perceber. Seu olhar era visivelmente triste. O sorriso acanhado. Abatimento esse que se revelava até mesmo pelo silêncio ao qual se recolhia, sentada a sua carteira.

Indagada sobre sua reação perante a discriminação que acometia a filha, a mãe assim se manifestou:

Ah, eu falo para ela não ligar. Que os colegas não enxergam a beleza do seu cabelo. Que ela é uma menina linda. Mais eu sofro muito com isso, até porque eu não posso mudar essa situação. Eu sinto culpa porque o cabelo dela é igual ao meu. (Família 11, negra).

Percebe-se explicitamente que essa mãe já internalizou para si a culpa pelos apelidos e xingamentos que sua filha vem recebendo na escola e não consegue romper com esse sentimento.

O estudo desenvolvido por Elias e Scotson (2000), na pequena comunidade de Winston Parva, fornece-nos subsídios que nos permitem entender a existência de ligações de poder na relação entre o negro e o branco, 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” (p. 22).

Fazzi (2004) deduz que “[...] atribuir características negativas a algum grupo racial ou agir, mesmo que impensadamente, no sentido de inferiorizá-lo, são expressões de preconceito racial” (p. 114).

Para Cunha Júnior (1987), no caso da discriminação racial, um aspecto a se considerar é que as denúncias feitas pelas crianças geram uma situação de indecisão, pois os pais tanto podem instruir os filhos a responder ao insulto, mesmo diante do sentimento de insegurança pela possibilidade de o filho sair ferido, como também duvidam da postura da escola em tomar uma atitude pela reclamação feita.

As famílias pardas também sentem a discriminação escolar contra seus filhos:

Ah! Ela sofre muito por causa do cabelinho dela. Que é bem enroladinho. Então as crianças falam. E tem a testa dela que é bem avantajada. Então eles falam pra ela: ‘e aí seu cabelo de assolan, testa de ferro’. Pra mim isso é discriminação e eu fico muito chateada. Eu acho também que a

sociedade hoje em dia exige muito das crianças, principalmente das meninas. Que ela exige um padrão assim: com cabelo liso, um corpo perfeito, ou seja, magra em excesso. Então eu fico pensando naquelas meninas que têm os cabelos crespos e que querem alisar e a mãe não pode pagar. Porque custa muito caro. (Família12, parda).

Essa família sofre com os apelidos colocados na filha por causa do cabelo crespo, bem como reclama do culto à beleza cobrado pela sociedade, que exige um padrão estético incomum.

Como diz Gomes (2006, p. 211):

Na escola também se encontra a exigência de ‘arrumar o cabelo’, o que não é novidade para a família negra. Mas essa exigência muitas vezes chega até à família negra com um sentido muito diferente daquele atribuído pelas mães ao cuidarem dos seus filhos e filhas. Em alguns momentos, o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo se apresentando bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e dos apelidos pejorativos no ambiente escolar.

A discriminação racial existente no interior da escola levou-nos a refletir como educadoras que somos sobre o papel dos professores, da escola e da própria família diante dessa problemática. Se as interações entre os alunos são permeadas por preconceito e discriminação, impõe-se que sejam tomadas atitudes, tanto por parte da família quanto da escola, para ao menos minimizar esse problema.

Barbosa (1987) esclarece que a família negra apresenta aspectos conceituais ambíguos, provenientes de dúvidas sobre a sua cor e que são acentuadas quando os filhos começam a questionar sobre a educação que recebem:

[...] se a família apresenta ambigüidade no processo de socialização, a escola, outra agência importante nesse processo, simplesmente não fornece nenhum elemento que venha auxiliar a formação da identidade racial e, além disso, reforçam de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador (BARBOSA, 1987, p. 55).

Algumas crianças incorporam os apelidos ofensivos, naturalizando, dessa forma, a discriminação abordada por Oliveira (2000).

Em relação ao apelido pejorativo dado ao seu cabelo pelos colegas, X. ficava ressentida e as colegas simplesmente zombavam, sem se importar com o que ela estava sentindo. Gomes (2006) alega que “as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito”.

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

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

Os cabelos são motivos para a discriminação e piadas em sala de aula, e isso acaba limitando a participação dos alunos negros em eventos escolares, pois nesse espaço são expostos ao constrangimento em função da aparência. Para Fazzi (2004, p. 117):

A ênfase dada pelas crianças ao aspecto estético, distinguindo entre o que é feio e o que é bonito, sugere o desenvolvimento do preconceito racial visual, provavelmente através de pistas verbais, quando da aquisição de padrões de beleza. Desde muito cedo a criança aprende, por exemplo, que cabelo liso é que é cabelo bonito, e esse padrão é reforçado, uma vez que parecem ser raros, senão inexistentes, elogios ao cabelo crespo durante a infância.

Observou-se que com a higiene pessoal todas eram muito cuidadosas: as unhas, os pés, tudo muito limpinho. Nesse caso, a discriminação ocorria em virtude de os cabelos serem crespos e, portanto, não serem iguais aos das outras meninas cujos cabelos eram lisos. Essa valorização decorre dos modelos de beleza vigentes na sociedade e que são introjetados pelas alunas, de modo que, aquelas que não correspondem aos padrões estabelecidos são discriminadas e rejeitadas: “A minha outra filha, ela é bem gordinha, então ela sofre demais na escola. Direto chega chorando, porque os colegas dela a chamam de baleia. Você acredita que até a professora coloca apelido nela? De pata choca porque ela é lenta?” (Família 12, parda).

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

Quanto aos cabelos dos meninos, os colegas são mais tolerantes, pois não se ouviu nenhum comentário ou referência a respeito durante o período de observação, bem como na entrevista com as mães.

O cabelo denuncia o pertencimento racial, que, segundo os padrões estéticos, é motivo de estigmas que geram a discriminação. Vejamos o que pensa Gomes (2006, p. 214):

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

Considerando que nas escolas pesquisadas a maioria dos alunos são afro descendentes, surpreendeu-nos o grau de discriminação existente na sala de aula, bem como a percepção do seu sofrimento e das famílias. Nesse espaço, os alunos negros são depreciados pelos colegas, para quem “preto é considerado feio, parecido com macaco e, além da cor da pele, o tipo de cabelo é considerado um serial diacrítico importante, [...]” (DURHAM apud PIZZA, 2002, p. 14).

A família 12 (parda) sente-se impotente diante do fato de colegas de sua filha colocar apelidos depreciativos nela em alusão ao seu cabelo crespo. A menina, todos os dias que chega a sua casa, reclama o fato para a mãe. Indignados com a situação, questionamos se esta já havia ido à escola falar com a diretora, a coordenadora ou a professora da filha para denunciar e tomar providências, ao que respondeu: “Não. Nunca. Também não adianta. Eles não fazem nada. Já reclamei por outros motivos e nem ligaram. Então procuro conversar com ela em casa”.

A família 11 (negra), inquirida sobre alguma denúncia que tenha feito à escola pela discriminação que a filha vem sofrendo também por causa dos cabelos, afirmou o seguinte: “Eu já reclamei, porém não adiantou nada não. Continuam apelidando”.

Os cabelos, tanto na observação participante como nas entrevistas com as famílias, sempre apareceram como forte fator de discriminação contra as meninas negras principalmente. Não há meio termo, não há constrangimentos ou pudores em se qualificar o cabelo característico da raça negra como feio ou outros adjetivos. Dessa forma a manifestação do preconceito racial torna-se mais visível, sem camuflagem.

A cor deixa de ser, num primeiro plano, a marca da diferença, dando lugar para os cabelos. O negro é estigmatizado no jogo das aparências, sem, no entanto, se referir diretamente à cor/raça.

Pode-se dizer que os cabelos se tornam uma válvula de escape, pois permite com mais liberdade a manifestação do preconceito racial veiculado pelos estereótipos. As ofensas diretas em relação à cor/raça recaem num racismo explícito, que entraria em contradição com a idéia de igualdade e unidade, a qual, se não postulada, é reivindicada no país.

Nesse caso específico, deparamo-nos com a eficácia do estigma e do estereótipo. Na visão de Cavalleiro (2003, p. 198):

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

Quanto à percepção das famílias negras acerca da discriminação sofrida principalmente pelas filhas por causa do cabelo crespo, elas reagem de maneiras diferentes, porém prevalece o silêncio. E as denúncias na maioria das vezes acabam não chegando às escolas, com o que sofre tanto a família quanto a criança discriminada.

4.4 Crianças Negras: a Patologização do Fracasso Escolar

São poucos os estudos que focalizam a relação família-escola (Paixão, 2006; Thin, 2006), os quais, além disso, são realizados sempre a partir do ponto de vista das escolas e nunca das famílias. E o que se percebe são acusações por parte da instituição de ensino em relação às famílias, principalmente as de origem negra, apontadas de serem as culpadas pelo baixo rendimento escolar dos filhos.

Consideram as famílias desses alunos ineficientes e desestruturadas e, às vezes, até perniciosas para a transmissão dos valores adequados à vida em sociedade. Essa percepção ganha reforço pelo fato de que historicamente vigora no imaginário da sociedade brasileira a idéia da família negra “incompleta”, devido à herança de padrões africanos ou ao passado escravista (Fernandes, 1978). Porém, esses fatos já foram desvelados no capítulo que falou sobre as famílias negras e sua existência desde as senzalas.

Cobram das famílias, principalmente das negras, que levem seus filhos a um psicólogo ou neurologista, alegando que eles sofrem de algum distúrbio psicológico/neurológico e que necessitam de tratamento e acompanhamento desses especialistas, tirando dessa forma a sua responsabilidade de ensinar cada criança como ser único.

A esse respeito, Collares e Moysés (apud GONÇALVES, 2006, p. 77), ao estudarem as razões do “não aprender”, mostram 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 a classes especiais. Entre as crenças inviabilizadoras da aprendizagem, os autores apresentam: fatores nutricionais, disfunções neurológicas, imaturidade afetiva, imaturidade intelectual.

Pelo relato das mães, nas duas escolas pesquisadas, havia a crença em fatores orgânicos e neurológicos como causa dos problemas apresentados pelos filhos, que apresentavam fraco desempenho, em função do que constantemente lhes pediam que os levassem a um psicólogo/neurologista.

Verificou-se que a escola espera das famílias a solução de questões que são especificamente dela, como por exemplo, o silêncio do aluno dentro de sala de aula na hora da explicação do conteúdo. A família 03 (negra), quando indagada sobre o seu relacionamento com a escola/professor de seu filho e se comparece sempre à escola, respondeu:

Ah, este ano não. Mas quando ele estudava o ano passado direto eu perguntava sobre ele para a professora. Como que ele estava. Se estava bem. Muitas vezes ela passava aí (apontando para a rua), a professora X deu aula para ele, direto ela passava aí em frente e eu perguntava e ela falava: ‘Ah, C. é só a radiola’ [sorri]. O negócio dele é a conversa. Mais fora isso o C. é ótimo. Meu marido ensina bastante. Ensina porque ele fica à tarde em casa [trabalha de vigia à noite]. Ele é quem olha os cadernos, ensina os deveres. As tarefas. Tudo é ele. Negócio de escola é mais com ele. É ele quem mexe. Que toma conta.

Como vemos, as famílias e os alunos são responsabilizados por problemas que não são de sua competência, e que ocorrem, geralmente, na ausência dos pais e em um espaço que não é a sua casa. Ao mesmo tempo, são vistos como uma categoria que pouco tem a contribuir nas questões escolares, exceto quando a sua presença e atuação são solicitadas por parte da escola.

Pode-se considerar que essa situação é agravada para as famílias de camadas populares, ou seja, as que vivem num ambiente socioeconômico e cultural mais distante, pois não dispõem da linguagem da escola e nem têm sobre ela a mesma visão das classes mais favorecidas. Araújo (1998, p. 44) nos diz:

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. Para isso, ela deve tomar para si a responsabilidade de trabalhar a superação das deficiências circunstanciais das crianças que chegam em suas salas, respeitando as diversidades, e também buscando incluir os deficientes reais no contexto regular do ensino.

Se as colocações que vimos fazendo não são definitivas e nem se aplicam indiscriminadamente a todas as situações e contextos, servem para indicar a necessidade de compreendermos melhor as dinâmicas envolvidas no estabelecimento das relações escola-família.

O que não pode continuar é a escola responsabilizar as famílias por tudo de errado em relação ao seu filho – tais como a falta de limites, o desinteresse pelos estudos, as tarefas por fazer etc. –, cabendo aos professores/escola mudar o modo pelo qual concebe as famílias e sua participação.

A partir daí, pode se tornar possível o estabelecimento de relações qualitativas entre essas duas agências socializadoras, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos sem cobranças descabíveis.

Portanto, detectamos em nossa pesquisa que no imaginário dos professores/escolas prevalece um padrão ideal de família. Assim, para justificar o fraco desempenho das crianças negras, evocam-se seus antecedentes familiares. Supõem que a sua origem é desajustada e pobre, e que isso afeta significativamente suas condutas, criando sérias dificuldades para o desempenho escolar.

Na resposta abaixo, uma mãe explicita que a escola responsabiliza a família pelo fato de a criança não estar tendo bom rendimento em sua aprendizagem. Ela está sempre presente nas reuniões escolares ou quando é convocada para se dirigir ao estabelecimento de ensino por causa da aprendizagem do filho:

Sempre vamos à escola, em reuniões, ou quando somos chamados por causa do estudo dele. Ele é meio lento. A professora pediu para levar ao psicólogo para ver se resolve, pois ele está com muita dificuldade. É esforçado. Mais é lento. Não consegue aprender direito. 'E a senhora

acha que ele precisa de acompanhamento com psicólogo?’ [pesquisadora]. ‘Eu acho que não, porque ele é lento em tudo que ele faz. Até em casa pra comer ele é lento, que é uma coisa que ele adora fazer’. (Família 04, negra).

As famílias dos alunos negros são, segundo a escola, responsáveis pela condição educacional deles, do que decorrem a suposta instabilidade familiar, os supostos desvios comportamentais e a impossibilidade de lhes proporcionar uma socialização adequada. Essa percepção das escolas/professores mostra o quanto a “teoria da carência cultural”, associada ao preconceito racial, ainda se faz presente no pensamento escolar como justificativa para seus preconceitos.

Conforme 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 as suas necessidades e seus projetos.

A família 06 (parda) revelou que constantemente é chamada à escola para conversar sobre o filho, em relação ao qual aponta a necessidade de ser avaliado por um psicólogo:

Sempre que tem alguma reunião, eu vou lá para pegar encaminhamento para psicólogo com a coordenadora. O F. está com dificuldades de aprender. Tá muito fraquinho e lento. ‘Você acha que ele precisa de psicólogo?’ [pesquisadora]. ‘Eu acho que não. Ele está fraco realmente, mais é por causa da professora do ano passado que não cobrava. Toda vez que eu ia à escola, ela falava que estava tudo bem com ele. E agora está aí o menino fraquinho e jogam a culpa nele e em mim. Eu não tenho plano de saúde e pra você conseguir psicólogo em policlínica é muito difícil.

São as avaliações subjetivas dos professores que definem a posição do aluno no espaço escolar. Schneider (1981) chama a atenção para os resultados dessas avaliações. Os professores pensam estar sendo objetivos e na verdade realizam avaliações cheias de subjetividade. Não há como ser objetivo preciso quando se trata de classificar um comportamento social (SCHNEIDER, 1981, p. 63). A autora enfatiza que há também um número grande de crianças que são “lento”. Como professores não dispõem de nenhum padrão de medida preciso para determinar “onde termina o atraso” e começa o “atraso especial”. Esse é o fator crucial sobre o qual o fracasso do processo de seleção repousa em última análise.

Continuando, defende Schneider que “o desvio é criado pela sociedade; isto é, tal pessoa é desviante porque o rótulo 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”, e esse rótulo vem sendo colocado em nossas crianças, principalmente negras (SCHNEIDER, 1981, p. 60). O depoimento seguinte expressa tal situação:

Minha filha é quietinha. Fica sempre no canto dela sossegada. Acho até que é para evitar qualquer coisa por parte dos colegas, como os apelidos. A professora até me mandou levar ela ao psicólogo, porque ela não fala, não participa da aula. Só responde se perguntar pra ela, do contrário fica no canto dela. Não é de se envolver com outras crianças. Ela é boa aluna. Já está lendo. Brinca de escolinha com sua irmãzinha. Ela é uma boa aluna faz tudo. (Família 11, negra).

Ainda para essa estudiosa, uma vez que determinado aluno é considerado desviante, a tendência do professor é sempre procurar nele sinais e sintomas de seus desvios; qualquer manifestação, como rebeldia ou silêncio, servirá de justificativa à ação de rotulá-lo, com o que ele será estigmatizado.

Portanto, é séria a situação das escolas aqui focalizadas. Os alunos ditos “fracos” na aprendizagem são classificados como doentes, e doentes não aprendem se não forem tratados por especialistas. Dessa forma, a escola e as professoras isentam-se da responsabilidade e automaticamente transferem a culpa para a criança e sua família.

Portanto, não é necessário ser um portador de deficiência física para ser discriminado. 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 alunado negro nas escolas pesquisadas:

[...] ah, meu filho é conversador. A professora pede sempre. Diz que tira ele de lugar, mais continua conversando com os guri, com as meninas. Aí eu falo ‘R., deixa pra conversar outra hora. Na aula não. Só depois da aula’. [...] fica conversando o tempo todo, aí a professora me chama para reclamar. Aí ela fala pra levar ele no psicólogo, porque ele deve ter algum problema. Porque ele fala demais, não se concentra. ‘Ele está fraco na aprendizagem ou é só por causa da conversa?’ [Pesquisadora]. ‘Não, ele é bom aluno. Eu acho que ele não tem problema nenhum, só é um pouco preguiçoso quando não quer fazer. E conversador demais. Mais conversador ele é até aqui em casa também. Então o problema que a professora fala é esse: ele é conversador demais. Mais isso em minha opinião não é problema, pois ele é muito inteligente’. (Família 10, negra).

É muito difícil a situação dessas famílias convocadas a comparecer na escola para receber o encaminhamento dos filhos para que sejam avaliados por psicólogos,

ora por serem muito “quieto”, ora por serem muito “conversador”, e o pior, sem serem ouvidas. De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 30), os jovens outsiders, sentindo-se rejeitados, procuravam revidar, portando-se deliberadamente mal:

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.

Quantas crianças negras não estão sendo encaminhadas a médicos e especialistas justamente por causa dos “falsos diagnósticos”, realizados por professores, de que elas não aprendem e que as culpam – e a suas famílias – por elas não aceitarem as diferenças do ser humano? Por estarem com a sua prática pedagógica impregnada de preconceitos oriundos das teorias racistas? Quantas crianças negras não estão sendo tratadas como se fossem excepcionais, devido ao fato de seus professores atribuírem a eles “deficiências intelectuais?”.

É importante salientar que todas as crianças apontadas pelas escolas/professores como “problemáticas” eram negras ou pardas. Isso compõe mais um forte indício de que elas estão sendo rotuladas. Também é interessante registrar que a maioria dessas mães discorda desse posicionamento, porém, não lhes é dado o direito à voz, e então se calam, indiretamente deixando a razão para a instituição escolar. Alexandre (2006, p. 106) diz o seguinte sobre essa questão:

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

Talvez pudéssemos pensar que esses alunos estejam procurando mostrar com o “silêncio” ou com a “conversa excessiva” a discriminação e a diferenciação pejorativa praticadas no interior das salas de aula, onde deveriam ter respeitadas as suas diferenças.

4.5 O Mito: famílias negras desinteressadas

Na visão da escola, as famílias negras são desinteressadas e não participam da vida escolar dos filhos. São consideradas omissas, já que alguns pais não comparecerem ao estabelecimento de ensino quando chamados e também pelo fato de alguns alunos não fazerem a tarefa de casa e serem “fracos”.

Porém, mais uma vez dispara-se carga negativa contra a família negra. Pesquisas bem conhecida entre nós, como as de Fernandes (1978), 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.

Teixeira (1986), ao analisar depoimentos de mulheres pertencentes a famílias negras, observou que o ideal de educação desses grupos é a garantia de mobilidade social, sendo transmitido às novas gerações, que teriam, então, a função de alcançar a ascensão que a família almejava para si e que não conseguiu realizar.

Castro (2005), estudando a trajetória escolar de alunos negros do curso de medicina, enfermagem e nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso, verificou que eles davam grande importância às famílias, considerando-as as principais responsáveis pela sua escolarização.

Constatou-se pelos depoimentos que para os pais os filhos são estudiosos e esforçados em suas atividades escolares, porém muitas vezes se dizem insatisfeitos por não conseguirem ajudá-los nas lições devido à pouca escolaridade:

A barreira da falta de grana, mais isso a gente vai levando... Agora duro é a falta de estudo minha para ensinar meu filho. Tem vez que ele pede a minha ajuda nas tarefas e eu não sei ajudar. Isso para mim é uma barreira muito grande e difícil. Por isso sempre eu falo pra ele: estuda! Estuda! (Família 05, branca).

Vê-se que os pais acompanham a vida escolar dos filhos, provando não passar de um mito a crença de que as famílias negras não se interessam pela escolaridade das crianças.

O fato de faltarem às reuniões escolares não significa desinteresse, apenas a consequência de uma incompatibilidade de horários, visto que na maioria das famílias, tanto o pai como a mãe trabalham fora, em empresas privadas.

Quando indagados se essas famílias comparecem sempre à escola de seu filho respondem:

Em reuniões eu vou a todas, só não vou quando eu não posso ir mesmo. Porque eu trabalho e chega em dia assim que tem reunião e eu não posso faltar serviço. Mais eu faço o possível e o impossível para participar. Só não vou quando não tem jeito mesmo. Eu acho assim que a escola deveria pensar mais nos pais. Marcar reunião no dia e horário que a gente pode ir. Depois fala que a gente não está nem aí para a educação de nossos filhos. Mais fazer o quê se a gente precisa do trabalho para sobreviver? Se eu pudesse participava sempre. Por exemplo, se fosse à noite ou sábado à tarde. (Família 02, negra).

Estou sempre lá. Qualquer problema que acontece vou lá para saber como que aconteceu, o que foi. Por que brigou, por que pegou, por que não deu certo. Por que não fez a tarefa. Sou muito preocupada com o estudo dela. (Família 09, branca).

Quando tem reunião e não é dia de segunda-feira a minha filha mais velha é que vai. Porque eu trabalho em um salão e chego só à noite. Mais meu pai também vai e pergunta como que ela tá. Porque não pode abandonar ela né? (Família 13, branca).

Os pais se queixam dos horários de atendimento estabelecidos pela escola, que são inflexíveis e não se preocupam se eles podem participar ou não dos eventos, reclamando que deveriam ser consultados a esse respeito. Caso isso ocorresse, o número de famílias certamente aumentaria nas reuniões de pais e mestres.

4.6 Reação à Discriminação Racial: o Silêncio como Discurso

Em relação ao preconceito e à discriminação, a maioria dos pais de famílias negras e pardas reconheceu a sua existência tanto na sociedade quanto na escola. No que se refere aos colegas de sala, essa percepção foi mais conflituosa, pois os xingamentos e os estereótipos incomodavam tanto os filhos quanto eles, mas preferiam ficar em silêncio a reclamar seus direitos de cidadãos. Sobre isso, vejamos a seguinte fala:

A professora pediu para levar meu filho ao psicólogo pra ver se resolve, pois ele está com muita dificuldade. Ela disse: é esforçado, Mais é lento. Não consegue aprender direito. ‘Você acha que ele precisa de psicólogo?’ [pesquisadora]. ‘Não. Ele não precisa. Ele é lento mesmo. Pra tudo’. ‘Você não falou para a professora?’ [pesquisadora]. ‘Tentei mais ela não me ouviu’. (Família 04, negra).

A discriminação é evidente nesse depoimento, pois o filho é rotulado e não estão dando oportunidade para que a família exponha essa realidade à escola. Vale assinalar que essas atitudes são de difícil visibilidade para aqueles que não a sofrem, dada a naturalização dos comportamentos discriminatórios nesse contexto. É fácil rotular e não dar oportunidade ao outro para se defender, ou seja, expor os fatos como realmente são.

Essa mesma família, quando se refere aos apelidos colocados em seu filho, reconhece que “ele reclama que os garotos maiores, o chamam de Pelé. E ele não gosta. Fica chorando. Eu não gosto também. Dói. Machuca. Cada um é do jeito que é né”.

Elias e Scotson (2000) observaram que a fofoca era utilizada como controle social dos estabelecidos sobre os *outsiders*. Já nesta pesquisa pode-se dizer que esse controle se dá principalmente através da indiferença e dos estereótipos, que acabam por produzir isolamento dos alunos negros e, finalmente, naturalizando as práticas racistas.

A mãe reclama também que nas reuniões escolares sofre discriminação devido a sua cor: “[...] só que parece que a professora dá mais atenção para as mães mais claras. Atende elas direito. Com respeito. Ouvem elas. Eu e outras mães mais escuras, ela nem percebe”. Nesse caso, não há fala, não há gestos, só um silêncio que denuncia uma situação de discriminação. Essa mãe passa certamente por um processo de internalização do estigma de ser negra. Isso mesmo diz esses estudiosos, referindo-se à internalização dos estereótipos imputados pelo grupo estabelecido aos *outsiders*.

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

Quanto aos apelidos que os filhos recebem dos colegas, as famílias assim se colocaram:

‘Ah... [constrangida, reticente]. Deixa-me ver. Ah! Macaquinho, tição e outros que não me lembro agora’. ‘E como reagiu?’ [pesquisadora]. ‘Normal. É mais coisa de criança, então eu falo para ele: faz de conta que não ouviu, senão pega’. (Família 07, negra).

[...] às vezes, colocam uns apelidinhos. Mais isso é coisa de criança. ‘Quais apelidos?’ [pesquisadora]. ‘Ah! Tem que falar?! Pretinho, azeitona preta e mais alguns’. ‘E como reage?’ [pesquisadora]. ‘Sempre digo para ele não ligar. Que o nome dele é A. e como eu já te disse, é coisa de criança. Só isso’. (Família 08, negra).

Dizem que é coisa de criança, porém se percebe que os pais sofrem.

Cunha Júnior (1987, p. 52) adverte: “A situação menos denunciada e que muitas crianças encaram como normal, sendo poucas as que a percebem como racista, são os comentários sobre fatos que envolvem pessoas negras”.

Portanto, mesmo sofrendo, preferem ficar em silêncio e velar a situação, justificando que “é coisa de criança”.

Nas relações permeadas por conceitos hierárquicos de raça, a cor, os cabelos, os lábios e o nariz são transformados em símbolos desfavoráveis das diversidades raciais. A percepção da diferença do outro se constitui em motivo de ofensa, principalmente em situações de conflito. Nos casos de manifestação de discriminação racial mencionados são perceptíveis ofensas/insultos de cunho racial, sendo os alunos negros os alvos de enunciados negativos e desfavoráveis. Sobre isso, Flynn (1977, p. 55 apud GUIMARÃES, 2002, p. 172) esclarece que:

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

A família 05 (branca) lembrou-se da discriminação em relação a um aluno negro, manifestada na sala de aula por uma professora, que, ao ter sido tocada no braço pela criança, puxou-o bruscamente e o limpou. Indagada sobre a sua reação, se denunciou na escola, a família respondeu: “‘Não. Não reagi. Fiquei revoltada, chateada. Mais infelizmente reconheço que não fiz nada’. ‘Por que se calou e não fez nada?’ [pesquisadora]. ‘Vou te falar a verdade. Fiquei com medo de marcação com meu filho. Fui covarde e silencieei”.

Cunha Júnior (1987, p. 53) esclarece que:

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido, em parte, ao fato deles não acreditarem na existência do racismo brasileiro, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admiti-lo, é admitir a condição de ser inferior. Outro motivo da indecisão relaciona-se aos resultados do protesto motivado pela injustiça sofrida. Primeiro porque a experiência mostra que tal protesto não é levado em conta por ninguém. Segundo, porque ficam por vezes com medo da criança ficar marcada e ser perseguida.

Como podemos perceber os mecanismos de discriminação contra as crianças negras são muitos e ferem profundamente a alma de quem a sofre.

A seguir, uma das famílias revela ser vítima de um tipo de preconceito que acaba atingindo grande parte das escolas públicas, ou seja, a contratação de professores que prestam serviços tanto nas escolas privadas quanto nas públicas:

Tem um professor lá que eu não gosto muito dele. Ele é de Física (Ed. Física). Então ele tinha que fazer esporte. Fazer alguma atividade para os alunos. Ele chega, senta e fica sentado lá na frente. Aí quando as crianças fazem alguma coisa, ele deixa de castigo. Depois é que leva as crianças para fazer alguma coisa. Ele senta lá e fala bem assim: ‘uns vão pular corda, outros jogar bola, fazer alguma coisa’. Ele é professor das U. [instituições privadas de Nível Superior]. Então ele tinha que fazer aula com os alunos, atividades. Ele deixa as crianças à vontade, soltas. Quando eu chego lá, as crianças estão todas de ‘cabeça pra baixo’. Tudo esperando. Quando fica quietinho assim, ele deixa sair. Se não ficar, ele deixa na sala. Ele pega a moto dele e vai embora. Acabou a aula ele vai embora. Eu acho que ele estava doido para acabar a aula e ir embora. Não tem brincadeira com as crianças. Não tem nada. Acho que eles não sabem nem o nome dele, a outra menina estuda com ele já o segundo ano e não sabe o nome dele. O meu filho que é conversador e tudo, não sabe o nome dele. Não conversa com as crianças. Eu já falei: ‘ah, isso não é professor para dar uma aula de esporte’. Era pra ele estar tendo atividades todo dia com as crianças, conversando com as crianças, brincando. Ele não é de ficar brincando. Nunca. Sempre só o vejo de cara fechada. Não gostei dele não. Não gostei dele! Isso pra mim é um tipo de discriminação. Se ele não quer dar aula para crianças pobres, de escola pública, pra que quê dá? Pra ficar como ‘bico’? Tratando mal as crianças? Eu não concordo com isso. (Família 10, negra).

Essa família percebe claramente que são oferecidas aos alunos aulas de Educação Física de baixa qualidade. Sofre com isso, pois sabe que essas aulas poderiam se constituir em excelente espaço para o desenvolvimento integral das crianças.

Nota-se que o professor está utilizando as aulas apenas como “bico” para complementar os ganhos percebidos das instituições privadas, porém, ao ser questionado se já levou o fato ao conhecimento da direção da escola, a família responde: “Não. Eles estão ali para acompanhar o trabalho dos professores e das crianças. É ruim que não tenham observado isso ainda. Vejo a hora de uma criança daquela se machucar sério e sobrar pra todo mundo. Aí vai ser tarde”. Mesmo sabendo que seu filho está sendo lesado em seus direitos, prefere calar-se.

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

Os relatos abordados neste capítulo demonstram que as famílias conseguem apontar as situações de discriminação contra seus filhos, confirmando que principalmente os alunos negros são os mais acometidos por atitudes discriminatórias.

Apesar dessa percepção, parece que elas não tomam uma atitude consistente para coibir os comportamentos racistas na escola, denunciando-os aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Segundo depoimento dos pais, quando eles denunciam, a escola não toma nenhuma providência coercitiva em relação aos alunos com atitudes racistas, contribuindo assim para o fortalecimento do preconceito e autorizando a discriminação. Até porque os professores também possuem no seu imaginário que o negro é inferior ao branco:

As crianças negras eram tratadas nas escolas como seres desprovidos de necessidades humanas fundamentais. Percebeu-se, no cotidiano escolar, a ausência de atitude dos professores de Educação Física com relação à criança negra quando chorava ou ficava chateada, agindo nessas situações com absoluta indiferença. (PINHO, 2004, p. 114).

Enquanto a escola não der abertura para que as famílias participem de fato nas decisões escolares, continuaremos perpetuando a discriminação racial no espaço escolar. Portanto está nas mãos de cada um de nós denunciarmos e coirmos atos discriminatórios e de racismo que por tanto tempo vem marcando a trajetória escolar dos alunos negros em nosso país, deixando marcas profundas em sua auto-estima.

4.7 A Luta Árdua e Silenciosa das Famílias Negras numa Sociedade de “Branços”

Se no Brasil é difícil para as famílias de camadas populares viabilizarem a ascensão social dos filhos, imagine então para as famílias negras que recebem os piores rendimentos em comparação com os brancos e que só por essa característica, ou seja, ser negro, já é discriminado. É o que apreciamos nos dados do gráfico subsequente, onde vemos os 10% mais pobres e o 1% mais rico do país por cor.

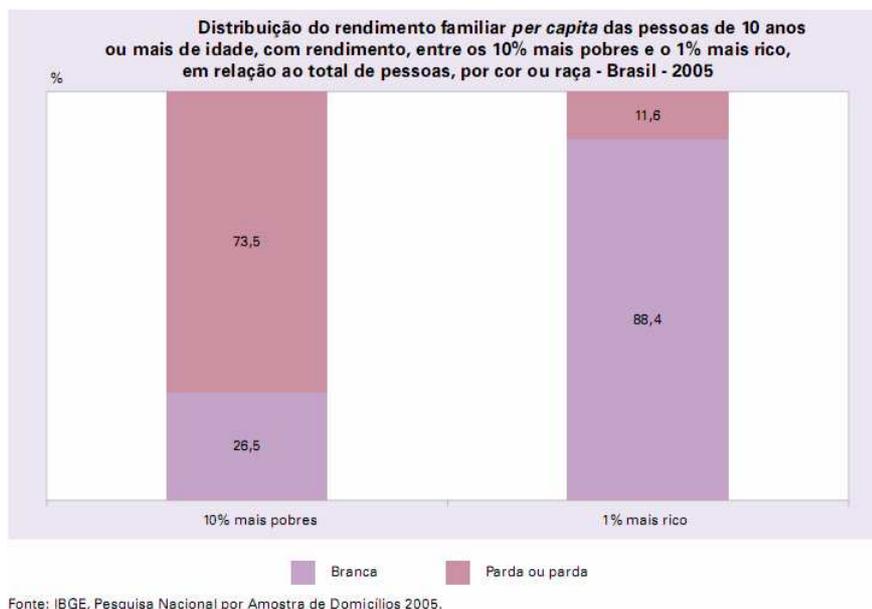


Gráfico 7– Distribuição rendimento: mais pobres e mais ricos

Devido a todas essas dificuldades Florestan Fernandes (1978), diz que a solidariedade doméstica no interior da família negra possibilita a ascensão social das gerações mais novas. Todavia, as desigualdades impostas por uma ordem competitiva da mesma forma tendem, segundo Pinto (1987), a demonstrar como “problemas específicos à condição racial, como preconceito e toda uma série de representações negativas, acabam se refletindo e interferindo na trajetória escolar da população negra jovem” (p. 8), os quais, sem dúvida, refletiram também na trajetória de seus pais e avós. Portanto, até nos dias de hoje a população negra brasileira têm que lutar contra as “marcas do passado”, ou seja, a escravidão, que se perpetuou de forma velada. Na visão de Santos (2004, p. 22):

As trajetórias escolares destes alunos, obtidas através de entrevistas pessoais, revelam que os alunos classificados como negros são os que têm trajetórias escolares acidentadas desde a entrada na escola até o acesso ao ensino superior, marcadas por diversas tentativas de ingresso a universidade. Oriundos de escola pública se sentem privilegiados por estarem numa universidade pública e revelam a rede de apoio familiares e sociais que estabeleceram para conseguir realizar este projeto.

As famílias das camadas populares, sobretudo as negras, têm um papel fundamental na escolaridade dos filhos, já que para elas a educação é uma ferramenta capaz de impulsioná-los para uma possível ascensão social.

O aluno negro sofre com diversos processos discriminatórios no decorrer do seu trajeto escolar, o que torna o processo de construção da sua identidade mais complexo, instável e plural do que o das crianças brancas.

Para Phain Pinto (1987, p. 8), “[...] a consolidação da família negra e o desenvolvimento de mecanismos de solidariedade doméstica produzem efeitos positivos sobre a possibilidade de ascensão das novas gerações, na medida em que há uma preocupação com a escolarização e com os problemas dos filhos”.

As famílias pesquisadas, independentemente da cor, nutrem grande preocupação com o estudo dos filhos, que consideram como elemento de ascensão social, apesar de todas as dificuldades que enfrentam e enfrentarão, já que as crianças estão apenas no Ensino Fundamental (1ª e 4ª séries, respectivamente). Sendo assim, o projeto das famílias brancas, pardas e negras é que os filhos consigam se formar em uma universidade para conseguirem uma profissão digna:

[...] esperamos ela se formar para alguma coisa um dia. Fazer faculdade. Esse é nosso sonho. (Família 15, branca).

Ah! Eu espero que ele se forme. Que tenha um bom serviço. [...] porque ele fala que quer ser policial. Igual ao pai dele. Então tem que ter um bom estudo. Senão (sorrindo), o pai é soldado, quer dizer que não estudou. Ai o pai dele fala pra ele que tem que estudar. Pra ser de oficial pra cima. Porque se for soldado, vai ser mandado pelos outros. Aí ele fala que vai ser oficial. Está estudando. Tomara que chegue lá. (Família 10, negra).

A nossa expectativa é dar um bom estudo para ele. Para que possa mudar de vida. Ter uma vida melhor que a nossa. Porque nós, por exemplo, moramos de aluguel até hoje. E sem estudo hoje em dia fica difícil conseguir alguma coisa. (Família 06, parda).

Nesse caso, o apoio das famílias configura-se no “campo de possibilidades” ao qual Velho (1999, 46) se refere e para quem os projetos “não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos”. Assim, essas famílias servem como “redes de apoio” (TEIXEIRA, 2003) na realização dos projetos dos filhos e ao mesmo tempo dos seus, já que tiveram várias interrupções em seu processo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se através da pesquisa que a estrutura do cotidiano escolar assenta-se em crenças ideológicas arraigadas no imaginário social. Os resultados apreendidos por meio das análises das declarações feitas pelas famílias focalizadas revelaram que a conduta dos colegas dos filhos baseia-se em estereótipos negativos com relação aos negros, portanto, no preconceito racial.

Importante se faz salientar que, apesar da existência da Lei 10.639/03, as relações sociais no ambiente da escola continuam carregadas de ideologias racistas contra as crianças negras, sobretudo no Ensino Fundamental, quando os pequenos na maioria das vezes ainda não sabem se defender dos agravos a que são expostos. E é incontestável a maneira naturalizada com que isso se dá, sabendo-se que a naturalização do preconceito racial alimenta relações de poder desiguais entre alunos negros e brancos.

Nessa perspectiva, através das falas dos membros das famílias, as situações de discriminação observadas vieram carregadas de simbolismos e insinuações racistas, em que a cor da pele e os cabelos dos alunos negros são referidos de forma estereotipada e utilizados como instrumento para inculcar a inferiorização.

As mães mostraram-se indignadas, pois a alusão negativa aos cabelos afros configurou-os como a marca fenotípica mais explicitamente mencionada nas situações ofensivas, de modo que a cor da pele deixou de ocupar o primeiro plano. Cremos que os cabelos são mais apontados nessas referências ultrajantes por não constituírem uma forma aberta de racismo, o contrário do que ocorreria caso a menção se fizesse em relação à cor da pele.

Curioso foi perceber que as famílias negras e brancas de camadas populares que investigamos colocam a escola como projeto primordial para a ascensão social dos filhos, ou seja, concebem-na como uma das únicas possibilidades, senão a única, de seus filhos mudarem de vida.

As famílias negras percebem a discriminação racial praticada contra seus filhos no ambiente escolar e sofrem com isso, porém preferem silenciar-se a denunciar o fato e cobrar providências da instituição/professores, já que, segundo elas próprias, mesmo quando cobram, não são ouvidas e há até um descaso em relação ao acontecimento.

Outros se calam com medo de represália contra os filhos, que é a parte mais frágil nesse contexto e podem ser marcados pelos professores, sofrendo injustas conseqüências.

Já as famílias brancas recusam-se a admitir a existência do problema no espaço escolar. Recorrem ao mito da democracia racial para justificar que somos todos iguais e que em nossa sociedade, e por extensão na escola, não há preconceito e discriminação racial.

Contudo, nessas famílias não se percebeu rejeição às atitudes discriminatórias, às quais comumente se referiram como atos de “brincadeira”, “coisa de criança”. Porém, em vários momentos ficou claro que elas magoam e ferem profundamente a alma e a auto-estima das famílias e filhos alvejados.

Realmente, o tratamento hierárquico da raça passa a ser vivenciado culturalmente no cotidiano das interações entre negros e brancos e faz com que os indivíduos deste segundo segmento, mesmo que provenham igualmente de camadas populares, usufruam um ambiente escolar mais favorável e menos difícil para o seu sucesso.

Para os negros, é mais difícil o dia-a-dia na escola, um espaço marcado por preconceitos e discriminação racial. Eles se vêem obrigados a viver sob o jugo das idéias de inferioridade a respeito de seu pertencimento racial, que perduram no espaço e tempo das relações ali estabelecidas.

Vale ressaltar que as famílias, principalmente as negras, ficam indignadas com o silenciamento e o descaso do professor/escola diante dos comportamentos discriminatórios, pois que estes agentes acabam, ainda que de forma velada, autorizando-os e, concomitantemente, alimentando sua manutenção e continuidade. Nesses casos, segundo Cunha Júnior. (1987, p. 53):

[...] ruíram-se as principais bases de confiança e apoio da criança. Estas bases, para a criança em idades escolar estão normalmente na professora e nos pais: neste caso ambos participaram da agressão, quer produzindo o fato, quer se omitindo ou demonstrando não saber como agir.

Foi apontado também nas falas dos familiares que a escola/professores, quando não sabem lidar com determinada situação ou comportamento apresentado pelos alunos, sempre acaba por responsabilizá-los ou aos pais.

Nesse momento, solicitam às famílias que encaminhem os filhos ao psicólogo ou a outro especialista para que sejam avaliados, atitude julgada pelos pais como

um fator de discriminação. A escola/professores, procurando justificar tal atitude, alegam que a criança é lenta ou agitada, porém não perguntam para as famílias sobre o comportamento dela no ambiente familiar.

Alguns pais tentam dialogar, explicar, porém não são ouvidos. Diante disso, analisam que a escola/professores os concebe como completos ignorantes, em função do que percebem que não podem intervir nas decisões da instituição escolar em defesa dos filhos. Apesar disso, entendem que ninguém conhece melhor suas crianças do que eles próprios, que as acolhem e as integram desde o nascimento.

Outro agravante é que são poucas as famílias de camadas populares que possuem plano de saúde, sendo obrigados a recorrer a postos de saúde ou policlínicas, nas quais os serviços de atendimento são deficitários. Segundo uma delas, “dificilmente se consegue que seu filho seja atendido, pois quando não estão em greve, falta ao trabalho” (família 06, parda).

Importante se faz salientar que as crianças encaminhadas para tratamento psicológico ou de outras especialidades são pardas ou negras, o que revela em mais um fator de discriminação e estigmatização.

Os professores/escola devem ter claro que é sua função atender e cuidar dos alunos independentemente de sua procedência social, devendo também buscar mecanismos e subterfúgios para tentar compreender as atitudes dos estudantes, dessa forma valorizando sua auto-estima e identidade.

As famílias de camadas populares negras e brancas têm como objetivo e expectativa primordiais a escolaridade dos filhos, pelo que fazem qualquer sacrifício, pois acreditam ser através dos estudos que eles poderão ascender socialmente.

Essas famílias encontram dificuldades no processo educacional de seus filhos, porém, para as negras, isso é muito mais difícil e doloroso, pois além das dificuldades financeiras, elas ainda têm que conviver diariamente com a discriminação e o preconceito impregnados na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas instituições de ensino.

As famílias e as crianças negras sofrem discriminação tanto por parte de professores como de colegas, que acabam naturalizando essas práticas.

Outro estigma que a escola/professor coloca nas famílias de camadas populares é que elas são desestruturadas e desinteressadas pela escolaridade dos filhos. Porém, essa idéia foi desmistificada pelos grupos familiares participantes deste estudo, já

que a grande maioria deles constitui famílias nucleares formadas por mãe, pai e filhos e se interessam, sim, pela escolaridade dos filhos.

Os professores/escolas vêem a ausência da família nas reuniões ou festividades escolares como falta de interesse, mas está claro que, quando elas não comparecem, isso se dá, na maioria das vezes, porque os horários/dias desses eventos são estabelecidos mais em função da instituição/professor do que da família. Portanto, urgente se faz que essa postura seja revista e discutida com a comunidade escolar e que nesse processo de acertos se considere que tanto os pais quanto as mães trabalham fora, desse modo viabilizando uma resposta positiva dos pais relativamente ao seu comparecimento nos eventos escolares.

Este trabalho não tem pretensões conclusivas e sim questionadoras. Por que os professores/escolas não conseguem fazer uma análise crítica da situação familiar dos alunos? Por que, ao invés de solucionar, tentam jogar a culpa, muitas vezes da própria escola/professor, nas famílias e crianças? Por que não percebem os processos discriminatórios que ocorrem no espaço escolar contra as crianças negras e suas famílias? Por que não valorizam o potencial cognitivo e a auto-estima desses alunos, valorizando a cultura e a identidade negra? Por que as escolas/professores não têm um projeto educacional que abarque a todos de fato, sem exclusões ou segregações?

Outro ponto preocupante é que a família branca traz a democracia racial arraigada em seu imaginário, não conseguindo perceber a discriminação racial mesmo quando a pratica. Sendo urgente que se faça ampla pesquisa desse aspecto.

Ademais, gostaríamos de externar o quanto consideramos relevante o tema aqui desenvolvido, principalmente pelo fato de termos desvendado as percepções das famílias a respeito da discriminação escolar, ou seja, o foco da pesquisa desta vez foi a família e não somente a escola, como usualmente acontece.

Entendemos que para a educação cumprir efetivamente o papel que lhe cabe na formação plena do cidadão, essas duas instâncias – família e escola – têm que caminharem juntas, de modo que cada qual pratique a liberdade de forma realmente democrática, sem que lhes sejam designadas hierarquizações por parte da escola, ou seja, uma completando a outra.

Registramos, também, que talvez a escola/professor por si só não consiga perceber a extensão das conseqüências de suas condutas, carecendo de apoio, seja através

de cursos de formação continuada, de acompanhamento pedagógico, seja através de mais tempo para planejamento e estudo.

É urgente investir em práticas pedagógicas que ofereçam melhor perspectiva de vida para os alunos e suas famílias.

Em suma, no bojo de toda a problemática das relações raciais, tanto os alunos, as famílias e os próprios professores parecem ser vítimas de uma estrutura social que ao longo da história massificou a diversidade humana e cultural, inculcando no imaginário social uma supervalorização da cultura branca em detrimento de todas as outras.

Porém está mais do que na hora de revertermos essa situação, abrindo espaços de discussões e reflexões nos quais se reconheçam as diversas culturas, que, passando a desfrutar o mesmo grau de valorização e importância, comunguem juntas, através de um trabalho sistemático de informações e de preparo para uma solução, ou pelo menos de enfrentamento das manifestações de discriminação racial um só ideal: a realização plena do ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

AIZA, Maria Aparecida de Souza. **Desvelando a exclusão de jovens negros: o ponto de vista dos excluídos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A Cabeça do brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AMORIM, Andréia Maria da Cruz Oliveira. Negros no Ensino Superior: um estudo sobre trajetórias e sucesso escolar de universitários do curso de serviço social e geografia. **Cadernos NEPRE. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais em Educação da UFMT**. Nº. 02 (jul/dez 2005) e 03 (jan./jun. 2006) Cuiabá, Ed UFMT 2006, P. 120.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

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

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

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

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Socialização e identidade racial. In: PINTO, Regina Pahim. **Raça negra e educação. Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas**, São Paulo: n. 63, nov. 1987.

BAUER, Martins W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLER, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Porto Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves S.A., 1975.

_____. **Escritos da Educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Somos Tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. In: **Anped**, Caxambu-Minas Gerais, 2005.

CASEY, James. **A história da família**. São Paulo: Ática, 1992.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e Trajetória de alunos Negros da UFMT nos cursos de nutrição, enfermagem e medicina**. Cuiabá: UFMT/IE, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Rompendo com o silêncio da história sobre o negro na escola. **Os negros e a escola brasileira – Núcleo de Estudos Negros (NEN)**, Florianópolis, n. 6, 1999.

CUNHA JR, Henrique. A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisas Carlos Chagas**, São Paulo, 1987.

DA MATTA, Roberto. **Digressão: A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira**. In **relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DESLANDES, Sueli Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERRARI, Mário; KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira: a base de tudo.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe.** 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FUKUI, Lia. **Família: conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas.** In: PALMA E SILVA, Luiz A. São Paulo: FUNDAP, 1998.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação. **Explicitação das normas da ABNT.** Porto Alegre, 2005.

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

GOLDANI, Ana Maria. **As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação.** Cadernos PAGU, Campinas, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** São Paulo: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros.** [Dissertação de Mestrado] - Cuiabá: UFMT, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e ANTI-Racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____ **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

_____ Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, nº 118, março de 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. Caminhos Transversos: território e cidadania negra. In: O' DWYER, Eliane C. (org.). **Terra de quilombos.** Rio de Janeiro: ABA, 1995.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional – a produção do fracasso. In PINTO, Regina Pahim. **Raça negra e educação. Cadernos de Pesquisa Carlos Chagas**, São Paulo, n. 63, nov. 1987.

_____ **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Tradução Patrick Burglin. Rio de Janeiro: RAAL, 1979.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: IPEA, 2002.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 125, v. 35, maio/ago. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

MÜLLER, Maria Lucia Rodrigues. **As Construtoras da Nação: professoras primárias na Primeira República.** Niterói: Editora Intertexto, 1999.

_____(Org.). Trabalhando as diferenças no ensino fundamental. **Cadernos NEPRE**, Cuiabá-MT, 2005.

_____. **Cadernos NEPRE.** Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais em Educação da UFMT. Nº 02 (jul/dez 2005) e 03 (jan/jun 2006) Cuiabá, Ed UFMT 2006, P. 120.

_____; PAIXÃO, Léa Pinheiro (Org.). **Educação, diferenças e desigualdades.** Cuiabá: EDUFMT, 2006.

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

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB**. Rio de Janeiro, 05 nov. 2003. Mimeografado

NASCIMENTO, Elisa. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. Notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, 1991.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1998.

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

_____. **Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos**. Niterói: Ed. UFF, 2000.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Brasília: IPEA, 2003. **Texto para discussão**, n. 996.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 124, v. 35, jan./abr. 2005.

_____. Compreendendo a Escola na Perspectiva das Famílias. In MULLER, Maria Lúcia Rodrigues e PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

PATTO, Maria Helena de Souza. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio Ed., 1977.

PEREIRA, JOÃO Batista Borges. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Rosângela Saldanha; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Bem-estar e desigualdade racial em Mato Grosso**. Cuiabá, 2005. Mimeografado.

PETRUCCELLI, José Luiz. **A Cor denominada: estudo das informações do suplemento da PME**, julho de 1998. texto mimeo.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMT/IE, 2004.

PINTO, Regina Pahim. Raça negra e Educação. **Cadernos de pesquisas. A educação do negro: uma revisão da bibliografia**. São Paulo, n. 62, nov. 1987.

PIZZA, Edith. ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos Censo Brasileiro. In CARONE, , Iracy. BENTO, MARIA A. S. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento escolar. In: PINTO, Regina Pahim. **Raça negra e educação. Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 62, nov. de 1987.

SAMARA, Eni de Mesquita. **A família brasileira**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. Família, mulheres e povoamento. **São Paulo, século XVII**. São Paulo: EDUSC, 2003.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT**. [Dissertação de Mestrado] - Cuiabá, 2005.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Negros na UFMT: trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito**. [Dissertação de Mestrado] - Cuiabá, UFMT/IE, 2004.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

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.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1880-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

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

SILVA, Maria Aparecida da. **Formação de educadores/As e o combate ao racismo: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA, Jr Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: Editora Unesco, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. **Repercussões do Discurso Pedagógico sobre relações Raciais nos PCNs**. In CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava**. Brasil, Sudeste – século IX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. Lares negros, olhares brancos: história da família escrava no século XIX. In: ARANTES, Augusto Antonio (Org.). **Colcha de retalhos: estudo sobre a família no Brasil**. Campinas: Editora Unicamp, 1994.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

TEIXEIRA, Moema de Polli. **Família e identidade racial. Os limites da cor nas representações de um grupo de baixa renda**. Dissertação de Mestrado/UFF, Rio de Janeiro, 1986.

_____. **Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

_____. Revisitando as famílias negras 1980-2000. In **Cadernos NEPRE- Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais em Educação.** Cuiabá: Ed. UFMT, n. 02 jul./dez. 2005.

_____. Relações Raciais na Sociedade Brasileira. In MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. (org.). **Diferenças e Desigualdades.** Cuiabá: Ed. UFMT, v. 3.

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

TERUYA, Marisa Tayra. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas de análises. In **Encontro Nacional de Estudos Populacionais,** Caxambu, 2000.

THIN, Daniel André Denis. Famílias de Camadas Populares e a Escola: confrontação Desigual e modos de socialização. In MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (org.). **Educação, Diferenças e Desigualdades.** Cuiabá: Ed.UFMT, 2006.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro.** Tradução de B. P. Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

TURRA, Cleusa; VENTURI, Gustavo. **Racismo cordial.** São Paulo: Ática, 2005.

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

_____. **Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ZAMPARONI, Valdemir. Os Estudos africanos no Brasil. **Revista de Educação Pública.** Cuiabá: EdUFMT, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO DAS FAMÍLIAS

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

ALUNO:- -----ANO-----TURNO-----

1) Composição familiar:

- pai, mãe e filhos mãe e filhos pai e filhos mãe e avós pai e avós
 outros _____

2) contribui para a renda familiar:

- pai mãe filhos avós outros _____

3) Cite a profissão dos membros que contribuem com a renda familiar:

4) A renda da família é:

- Até um salário mínimo Até 02 salários mínimos Até 03 salários mínimos
Até 05 salários mínimos até 10 salários mínimos mais de 10 salários mínimos

5) Recebe bolsa família? sim não. Qual? -----

6) Número de pessoas na família:

- 02 03 04 06 10 outros _____

7) Grau de escolaridade dos membros da família:

- ensino fundamental incompleto ensino fundamental completo 2º grau
incompleto 2º grau completo 3º grau incompleto 3º grau completo

8) Número de filhos:

- 01 02 03 04 05 06 outros _____

9) Idade dos filhos:

10) Sua moradia é:

- própria alugada cedida outros _____

11) quando está trabalhando com quem fica seu filho

(a)? _____

12) Qual a sua cor? _____ -

13) Tendo como base as categorias utilizadas pelo censo do IBGE, como você se autoclassifica?

- branco(a) pardo(a) preto(a) amarelo (indígena, asiático, japonês)

Muito obrigada por responder este questionário!

**ANEXO B – PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA AS ENTREVISTAS
(FLEXÍVEIS)**

- Há quanto tempo mora no bairro?
- Houve mudança de escola nos últimos tempos? Quando?
- Qual é o seu relacionamento com o professor /escola de seu filho (a)?
- Comparece sempre a escola de seu filho (a) ou só quando é chamado?
- Como é o relacionamento de seu filho (a) com os colegas de escola? Colocam apelido? Quais? Como você reage?
- Qual a expectativa em relação ao futuro escolar de seu filho (a)?
- Já percebeu alguma discriminação por parte do professor de seu filho (a) em relação a ele ou outro colega? Cite.
- Como você reagiu a esse fato?

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](#)