

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

#### **EDENAR SOUZA MONTEIRO**

# **EDUCAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL:**CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DE FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ

CUIABÁ-MT 2008

# **Livros Grátis**

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

#### **EDENAR SOUZA MONTEIRO**

# **EDUCAÇÃO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL:**CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DE FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular.

Orientadora: Profa. Dra. MARIA LÚCIA RODRIGUES MÜLLER

CUIABÁ-MT 2008

#### M734e

MONTEIRO, Edenar Souza.

Educação e discriminação racial: convergências e divergências na percepção de famílias negras e brancas no município de Cuiabá - MT / Edenar Souza Monteiro. – Cuiabá (MT): A Autora, 2008.

131 p.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller. Inclui bibliografía.

1. Educação. 2. Famílias negras e brancas. 3. Discriminação racial. I. Título.

CDU: 37:316.647.82



# Programa de Pós-Graduação em Educação

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

#### **EDENAR SOUZA MONTEIRO**

Profa. Dra. Lea Pinheiro Paixão

Examinadora Externa (UFF)

Profa. Dra. Maria da Anunciação Pinheiro Barros Neta

Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 17 de novembro de 2008.

Dedico esta vitória aos quatro pilares de minha existência: <u>Arcelena</u> (minha mãe), <u>Izandro</u> (meu filho), <u>Edeízi (</u>minha filha), e para o <u>Galvão</u>.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus, Ser Supremo, que cuida de todos nós.

Especialmente à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Rodrigues Muller, pela orientação e por sua força na luta contra toda forma de preconceito e discriminação racial.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Léa Pinheiro Paixão, banca externa, pelas contribuições na realização deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Anunciação, banca interna, e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Kátia Morosov Alonso, também pelas contribuições neste trabalho.

Aos funcionários da Secretaria do Programa, em especial Mariana e Luíza.

Aos meus filhos, mãe, irmãos, namorado que entenderam minha ausência e me apoiaram para realização deste trabalho.

A todos os mestrandos, companheiros de caminhada, em especial Eunice, Elaine e Márcia.

À amiga/irmã Sílvia Stering, pelo incentivo, apoio e amizade.

A todos aqueles que acreditaram na minha capacidade e souberam dar o incentivo necessário para o meu caminhar, em especial Marlene Pedrosa, Sebastiana Assis e colegas da escola municipal onde sou lotada

Às famílias, sujeitos desta pesquisa, que contribuíram para a realização deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Cuiabá, que me concedeu dedicação exclusiva à pesquisa.

Ao Antonio Galvão Paiva, pela revisão lingüística.

#### Resumo

A presente pesquisa, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, pertence à área de Educação, Cultura e Sociedade, linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, e visa conhecer e analisar as convergências e divergências existentes nas percepções de famílias negras e brancas sobre a educação formal e a discriminação racial no contexto escolar. Ela tem como foco abrir um espaço de escuta de famílias de classe popular sobre suas percepções em relação à escola, promovendo discussões das problemáticas por elas consideradas relevantes. A pesquisa é de cunho sociológico compreensivo e foi realizada em duas escolas públicas municipais de Cuiabá/MT. A escolha das escolas onde foram selecionadas as famílias, sujeitos desta pesquisa, aconteceu privilegiando a sua localização em bairros periféricos onde existe grande concentração de famílias de camadas mais pobres da sociedade, dado considerado relevante para a pesquisa. A metodologia é qualitativa e os procedimentos utilizados para o desenvolvimento deste estudo são: observação no ambiente escolar, questionário socioeconômico, entrevistas individuais com os membros das famílias e representação gráfica feita pelos alunos envolvidos na pesquisa. A observação se deu com o objetivo de selecionar os sujeitos da pesquisa. Sobre o questionário, a mãe representa a família e, nas entrevistas, todos os membros (pai, mãe e filhos) participam com depoimentos, com exceção de alguns pais que alegam ser das mães a responsabilidade da educação dos filhos ou que estão ausentes na vida das famílias. Os filhos, além da entrevista, participam com representações gráficas sobre a percepção da discriminação por eles sofrida no espaço escolar. Os resultados obtidos revelam convergência nos discursos das famílias negras e brancas quanto à valorização da educação formal, dos projetos e expectativas de formação escolar para seus filhos. Há convergência também quanto à insatisfação das famílias nas reuniões escolares, uma vez que elas consideram que as escolas priorizam o comportamento dos alunos e não tratam das expectativas dos pais quanto ao processo educativo. As divergências estão na forma como as famílias lidam com a discriminação racial. As famílias brancas pouco, ou quase nunca, percebem a incidência desse fenômeno. As famílias negras percebem, reclamam sobre as formas de tratamentos dispensados aos filhos no espaço escolar e, em alguns casos, ensinam os filhos a reagirem a esse tipo de situação, em outros silenciam e ensinam os filhos a ignorarem, por perceberem indiferença dos responsáveis das instituições em relação a esse fenômeno. Uma das contribuições deste estudo é buscar compreender a relação família-escola, especificamente famílias de classe popular e as escolas onde se desenvolvem o processo de formação de seus filhos/alunos. A relevância deste estudo está pautada na oportunidade dada às famílias de se pronunciarem sobre suas opiniões em relação à escola, haja vista que as inúmeras pesquisas que envolvem as referidas instituições partem dos valores dos professores e da escola.

Palavras-chave: Educação, Famílias Negras e Brancas, Discriminação Racial

#### **Abstract**

This research, presented to the Education Institute of the Federal University of Mato Grosso, belongs to the Education, Culture and Society area, Social Movements, Policies and Popular Education research line, and aims at knowing and analyzing the convergences and divergences that exist in the black and white families' perceptions about education and racial discrimination in the school context. This study aims at opening a space to listen to popular class families about their perceptions in relation to school, promoting discussions of the problems that they consider to be relevant. This study The research is of the comprehensive type and was carried out in the municipal public schools of Cuiabá/MT. The choice of the schools from where the families, subjects of this research, were selected was because they were in peripheral districts, where there is a large concentration of families belonging to the poorest levels of society which is considered a relevant data for the research. The methodology is qualitative and the procedures used for the development of this study are: observation in the school environment, socioeconomic questionnaire and individual interviews with the members of the students' families. The observation happened with the aim of selecting the research subjects In relation to the questionnaire, the mother represents the family and, in the interviews, all the members (father, mother and children) participate with testimonies, except some fathers that claim that the children's education is the mother's responsibility or that they are absent in their families' lives. Besides giving the interviews, the children also drew pictures about the perception of discrimination that they suffered in the school environment. The results obtained reveal convergences in the speech of the black and white families regarding the valorization of formal education, the projects and expectations of school formation for their children. There is also convergence in relation to dissatisfaction in the school meetings since they consider that the schools give priority to the students' behavior and do not pay attention to the parents' expectations in relation to the educational process. The divergences happen in the way the families deal with racial discrimination. The white families little or hardly ever notice the incidence of the phenomenon. The black families notice, complain about the types of treatments given to their children in the school environment and, in some cases, teach their children to react to this kind of situation, in others they are quiet and teach their children to ignore it, because they see the indifference of the ones who are in charge of the schools in relation to this phenomenon. One of the contributions for this study is to understand the relation family-school, mainly popular class families and the schools where the process of their children/students formation happens. The relevance of this study is based on the opportunity given to the families of expressing their opinions in relation to the school, since the countless researches that involve these institutions come from the teachers and school's values.

Key words: Education, Black and White families, Racial Discrimination

### Sumário

INTRODUÇÃO	12
O despertar para a pesquisa	12
Significado de convergências e divergências neste estudo	
CAPÍTULO I	19
O PERCURSO DA PESQUISA	
O método de investigação	20
As escolas – o ponto de partida	
A fase de observação	
Os sujeitos da pesquisa	
A coleta de dados	
Os arranjos familiares	32
CAPÍTULO II	38
FAMÍLIA: PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E AS DESIGUALDADES DE OPORTUNIDADES	20
OPORTUNIDADES	30
A desigualdade desvelada	
Consumo cultural como lógica de desigualdade	
Qualidade de ensino: primazia das famílias	
Desigualdades educacionais entre negros e brancos	
Família negra e educação – um processo em construção	50
Modos de 'educação': a escolarização das famílias de elite e das famílias de camadas	
populares	
Significado de escolarização para as famílias	54
CAPÍTULO III	57
IDENTIDADE: CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS SUJEITOS	57
Identidade: conceito e construção.	58
A produção social da identidade e da diferença	60
Algumas reflexões sobre a construção da identidade negra	65
CAPÍTULO IV	68
CONVERGÊNCIAS ENTRE AS FAMÍLIAS: aspirações e projetos	68
As reuniões na escola	76

CAPÍTULO V	80
DIVERGÊNCIAS ENTRE AS FAMÍLIAS	80
Algumas abordagens sobre teorias racistas	80
Comportamento cotidiano preconceituoso	88
Identificando a cor dos sujeitos	89
A depreciação percebida pelos alunos negros em relação à estética corporal	95
Representação gráfica das crianças sobre a percepção da discriminação racial	102
Discriminações raciais na prática: ofensas, xingamentos e apelidos	108
A Percepção das famílias brancas em relação à discriminação racial	112
A reação das famílias negras diante das denúncias dos filhos	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	129

# Índice de tabelas

Tabela 1 – Distribuição dos alunos: série, ano, idade	22
Tabela 2 – As 7 classes sociais do Brasil em 2006	26
Tabelas 3 e 4 – Perfil socioeconômico das famílias envolvidas na pesquisa	27
Tabelas 5 e 6 – Respondentes da entrevista.	30
Tabelas 7 e 8 – Nível de escolaridade das famílias	31
Tabela 9 – Resumo da autoclassificação das famílias e da classificação da pesquisadora	64
Tabela 10 – Classificação da pesquisadora durante observação na sala de aula	90
Tabela 11 – Autoclassificação das famílias na entrevista - pergunta aberta	. 90
Tabela 12 – Autoclassificação das famílias na entrevista – pergunta fechada	91
Tabela 13 – Classificação da pesquisadora	92

# Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição percentual dos arranjos familiares – Brasil 1996 – 2000	34
Gráfico 2 – Panorama das famílias – composição familiar	35
Gráfico 3 – Autoclassificação das famílias – pergunta aberta	91
Gráfico 4 – Autoclassificação das famílias pergunta fechada	92
Gráfico 5 – Classificação da pesquisadora	93
Gráfico 6 – Convergências e divergências das famílias negras e brancas	115

# Índice de figuras

Figura	1 – Criança negra – família 1	103
Figura	2 – Criança negra – família 2	.103
Figura	3 – Criança negra – família 7	104
Figura	4 – Criança negra – família 9	.104
Figura	5 – Criança negra – família 10	.105
Figura	6 – Criança branca – família 8	.105
Figura	7 – Criança branca – família 4	106
Figura	8 – Criança branca – família 6	.106
Figura	9 – Criança branca – família 3	.107
Figura	10 – Criança branca – família 5	.107

## Lista de siglas e seus respectivos significados

IRGE _	Instituto	Brasileiro	de Geo	orafia e	Estatíst	ica
IDCTD —	msmun	DIASHEHO	ue (leo	שומוום כ	ESTALIST	ILA

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

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

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

MT – Mato grosso

## Introdução

# O despertar para a pesquisa

O presente estudo trata das percepções de famílias negras e brancas sobre a educação formal e a discriminação racial no contexto escolar.

Inicialmente exponho aqui as circunstâncias que me levaram a aspirar o desejo de desenvolver este estudo, e me coloco como pessoa e como profissional. Posso afirmar, num primeiro enfoque, que minha vivência pessoal e minha condição de docente levaram sempre meus pensamentos para a percepção das desigualdades de oportunidades e para a análise de suas razões. Percebia com frequência em meu ambiente de trabalho e na convivência social formas variadas de discriminação envolvendo raça e classe social. As manifestações em meu convívio social sempre constituíram, desde minha infância, razões de destaque para minha visão e sensibilização com relação ao assunto, tendo em vista minha própria origem e posicionamento socioeconômico. Todavia, saliento aqui como importantes e relevantes as percepções quando já orientadas por minha formação pedagógica. A percepção dessas práticas de discriminação no ambiente escolar levava meu olhar para as suas consequências naquele meio; eu observava o sujeito que externava as atitudes discriminatórias, a eventual vítima, as subjetividades, a auto-estima, a sociabilidade. Tenho consciência pessoal e profissional que lutar por igualdade, na prática, não é tarefa fácil. E que, "no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos, sendo naturalizadas e transformadas em desigualdades" (GOMES, 2006:25). Neste sentido e com o propósito de acentuar essa referência busco a clareza de Munanga (1996:216), quando afirma que na sociedade brasileira as questões raciais e de classes se fundem, promovendo em certos momentos visões unificadas.

O desejo de compreender cientificamente todo esse processo por mim vivenciado, seja na vida particular ou na profissional, começou quando na escola onde eu trabalhava surgiu a informação de um curso sobre Relações Raciais promovido pelo NEPRE/UFMT¹. Não consegui participar, por haver poucas vagas; porém, obtive acesso ao seu conteúdo por intermédio de uma colega que participou. O contexto de estudos raciais na academia chamou minha atenção. A partir daí vislumbrei o Mestrado nesta área. Percebi que, através do conhecimento científico poderia buscar respostas para vários questionamentos, como: as conseqüências das discriminações e suas amplitudes, relações entre oprimidos e opressores, dominados e dominadores, a visão das famílias sobre a situação de seus filhos e da escola, situações que me acompanhavam no decorrer da vida.

O fato de visualizar a importância do enfoque sobre a questão racial enquanto possibilidade para a análise compreensiva e desvelamento dos entraves enfrentados pelas famílias menos favorecidas, possibilitou um direcionamento para a realização deste estudo.

Outra questão relevante para a pesquisa foi minha experiência pessoal e profissional em um bairro da grande Cuiabá que enfrenta diariamente essa realidade. Os bairros periféricos bem demonstram as conseqüências do capitalismo e do desenvolvimento acelerado em nossa região. As transformações socioeconômicas parecem inacessíveis aos moradores/fundadores desses bairros, ou rápidas demais para serem alcançadas pela maioria da população, seja no cenário econômico, seja no sociocultural. As populações na sua maioria ficam à margem dos benefícios maiores, como pode-se ver nos bolsões de pobreza desses bairros e nas desigualdades de oportunidades.

O eixo norteador para as ações do sujeito são suas vivências fundidas com a prática. Destarte, o fato de ter convivido com situações de discriminação e desigualdade na infância instigou-me a perceber semelhanças com o ambiente da pesquisa – a identificação com o tipo de moradia, a vida simples, as indignações com a realidade vivida presentes no olhar e no comportamento dos sujeitos da pesquisa, além de outras semelhanças que possibilitaram definir melhor os problemas do estudo. As questões que envolvem a discriminação por mim percebida entre os sujeitos, identificadas no desenvolvimento da pesquisa, levaram-me a observar que os acontecimentos vividos na infância são retidos inconscientemente pela

\_

NEPRE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais na Educação. UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

criança, transformando-se em ações na fase adulta. Hunt (1997:114) corrobora esta afirmação, relatando que: "Acredito que [...] as características emocionais das pessoas são grandemente influenciadas pelas experiências iniciais."

Relacionando a pesquisa com minha prática profissional, percebi a importância e o quanto isso é oportuno para encontrar ferramentas que venham auxiliar o exercício da profissão, pois todo(a) professor(a) deve conhecer, identificar e buscar formas para minimizar os processos de discriminação existentes dentro da escola, que acabam excluindo a clientela menos favorecida.

Estudos vêm comprovando que a educação é, certamente, uma das áreas onde se encontram as explicações mais adequadas para as desigualdades raciais e de oportunidades brasileiras, desde as formas mais grosseiras de discriminação até aquelas que são materializadas em comportamentos sutis, porém não menos devastadoras para a auto-estima dos discriminados. A discriminação e o preconceito são encontrados no universo educacional brasileiro, contribuindo para acentuar as diferenças enormes verificadas na renda e na mobilidade social dos negros quando comparados com os brancos (TELLES, 2003).

Acredito que a experiência e a prática por mim vivenciadas foram as molas propulsoras para a realização deste estudo. Este estudo é de cunho sociológico e tem como procedimento metodológico a análise qualitativa de dados de uma pesquisa feita via aplicação de questionário para identificar o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos na pesquisa e entrevista individual semi-estruturada com membros de famílias negras e brancas no Município de Cuiabá.

As leituras que abordam os enfoques deste estudo foram fundamentais para o recorte do problema a ser investigado e foram fundamentadas nos autores Gomes (2006), Oliveira (1996), Jaccoud e Beghin (2002), Henriques (2004), Paixão (2006), Zago (2003), Munanga (1996), Cunha Jr. (1987), entre outros.

A questão que norteia esta pesquisa ficou assim determinada: Quais as convergências e divergências presentes nos discursos das famílias negras e brancas sobre a percepção da educação e da discriminação racial no contexto escolar? Diante do problema definido, o estudo tem como objetivo geral conhecer e analisar as convergências e divergências na percepção das famílias negras e brancas sobre a educação e a discriminação racial no contexto escolar, salientando nos seus discursos a forma como é transmitida a educação formal, bem

como a percepção da discriminação racial sofrida pelos filhos. Os objetivos específicos pretendem conhecer e analisar a opinião das famílias negras e brancas sobre a educação formal e a discriminação racial no contexto escolar, destacar e analisar os pontos convergentes e divergentes nos discursos dessas famílias e conhecer as expectativas que elas nutrem em relação à escolaridade de seus filhos.

#### Significado de convergências e divergências neste estudo

Os termos "convergências e divergências" significam aqui a explicitação dos pontos de encontro e dos aspectos de contrastes colocados por famílias negras e brancas em relação às suas percepções e aspirações na educação formal dos filhos. Ressalta-se que essas colocações são vistas diante dos envolvimentos de ações de discriminação racial entre famílias de uma mesma condição social. O enfoque é utilizado neste estudo com o propósito de explicitar os resultados da análise dos dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Ao concluir e, posteriormente, agrupar os dados pôde-se perceber que as análises tendiam para os termos citados. Ao relatar suas opiniões os sujeitos, de acordo com o assunto abordado, em alguns pontos concordavam, em outros discordavam entre si. Daí os termos acima citados. Assim, "convergências e divergências" são termos utilizados para referenciar as opiniões que demonstram as percepções e as aspirações de famílias negras e brancas – sujeitos deste estudo, sobre a escola de seus filhos. A relação entre as instituições família e escola é abordada dando ênfase à opinião da primeira sobre a segunda.

Paixão (2006) aborda essa relação priorizando a importância da família na escolarização dos filhos e os modos de socialização de ambas as instituições sobre os filhos/alunos. Sobre os modos de socialização, a autora ressalta que:

Há dissonâncias entre modos de socialização, e a escola as conhece pouco e tende, a priori, a desqualificar aqueles modos que são diferentes dos seus. Isso não quer dizer que não existam modos de socialização que favoreçam o trabalho da escola. Existem. [...]. Não se espera que a escola dê continuidade a todos os modos de socialização das diferentes famílias. Ela desempenha uma função de integração de todos na sociedade e se defronta com o desafio de trabalhar com a diversidade de modos de socialização expressos entre os alunos (p. 80).

Modo de socialização é tratado em outro momento por Paixão (2007:238 a), quando a autora utiliza os termos "Consonâncias e dissonâncias" para explicitar as expectativas da família sobre a socialização de seus filhos na escola. Baseando-se em seus estudos, a autora relata que:

[...] as famílias sabem que a escola educa ou deveria educar seus filhos, além de promover a aquisição de habilidades intelectuais e de apropriação de conhecimento necessário à inserção no mundo, como também mostram diferenças de expectativas. Mas falam de outras diferenças: as possibilidades de ter sob certo controle a educação realizada no espaço da escola.

Ainda sobre a relação família/escola Thin (2006) apresenta uma discussão sistemática e aprofundada sobre o confronto, que ele qualifica como desigual, entre o modo de socialização de famílias de camadas populares e o modo de socialização escolar. Sobre essa discussão o autor ressalta que:

Longe de considerar o modo de socialização hegemônico, porque predominante, insistiremos em apreender os distanciamentos, as diferenças, as variações das consonâncias ou dissonâncias entre as lógicas da socialização escolar (dominantes) e as lógicas socializadoras das famílias populares (p. 29).

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que este estudo prioriza, como dito anteriormente, a visão que as famílias têm em relação à escola de seus filhos privilegiando as convergências e as divergências existentes em suas opiniões.

A escola percebe a família como um agente mediador entre ambas as instituições (escola/família) e geralmente costuma delegar a ela a responsabilidade do apoio na aprendizagem dos alunos e a culpa pelas dificuldades que ocorrem nesse sentido.

Estudos que priorizam apreciar a visão das famílias em relação à escola têm sido pouco enfocados, tornando-se importante que se produzam pesquisas nesse campo. Essa prioridade é percebida por Paixão (2005), quando ressalta que:

Não são muitos, ainda, os estudos que buscam entender a escolarização do ponto de vista das famílias. Entretanto, a prática pedagógica supõe a adesão de certos valores, comportamentos e ethos que podem ou não constituir o universo de todas as famílias (142).

Este estudo está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, "O percurso da pesquisa", apresento a descrição de todo o procedimento metodológico, descrevendo cada passo executado. Este capítulo é composto pelos itens, "O método de investigação", "As escolas – o ponto de partida", "A fase da observação", "Os sujeitos da pesquisa", e "A coleta de dados", "Os arranjos familiares". A contextualização metodológica foi baseada nos estudos de Minayo (1994), Becker (1999) e Gaskel (2002).

No segundo capítulo: "Família: percepção sobre a educação e as desigualdades de oportunidades", apresento os fundamentos teóricos deste estudo. Este capítulo é composto pelos itens, "A desigualdade desvelada", "Consumo cultural como lógica de desigualdade", "Qualidade de ensino: primazia das famílias", "Desigualdades educacionais entre negros e brancos", "Família negra e educação – Um processo em construção", "Modos de 'educação': a escolarização das famílias de elite e das famílias de camadas populares", "Significado de escolarização para as famílias". Apresento também um diálogo sobre as desigualdades educacionais e de oportunidades enfrentadas pelas famílias negras e brancas em decorrência da raça e da condição de menos favorecidas que ocupam na sociedade. A abordagem é feita à luz de pesquisadores como: Paixão (2006), Nogueira (2002), Thin (2006), Jaccoud e Beghin (2002), Oliveira (1996), entre outros.

No terceiro capítulo: "Identidade: contexto sociocultural dos sujeitos", apresento uma abordagem sobre "Identidade: conceito e construção", "A produção social da identidade e da diferença", "Algumas reflexões sobre a construção da identidade negra", A abordagem é feita sob a ótica de pesquisadores como Woodward (2000), Hall (2000), Silva (2000), Cavalleiro (2006), e Oliveira (1996).

No quarto capítulo: "Convergências entre as famílias: aspirações e projetos" e "As reuniões na escola" apresento uma abordagem sobre a exposição dos discursos dos membros das famílias entrevistadas, analisando cada detalhe observado e buscando embasamento teórico em autores como: Thin (2006), Hasenbalg (1987), Paixão (2006), Patto (1997), Telles (2003), Nascimento (2006), Teixeira (2006), entre outros.

No quinto capítulo, "Divergências entre as famílias", nos tópicos "Algumas abordagens sobre teorias racistas", "Comportamento cotidiano preconceituoso", "A depreciação percebida pelos alunos negros em relação à estética corporal", "Representação gráfica das crianças sobre a percepção da discriminação racial", "Discriminação racial na

prática: ofensas, xingamentos e apelidos", "A percepção das famílias brancas em relação à discriminação racial", "A reação dos pais diante das denúncias dos filhos", abordo a análise dos dados da pesquisa, referenciando a percepção da discriminação racial presente na escola via discursos das famílias negras e brancas. Este capítulo buscou embasamento em autores como Munanga (2003), Silva Filho (2006), Muller (2005), Guimarães (2005), Ianni (1987), DaMatta (1987), Gomes (2006), entre outros.

Por fim, nas considerações finais, são apresentados os resultados obtidos neste estudo.

# Capítulo I O percurso da pesquisa

Este capítulo aborda a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo, descrevendo o método de análise, a definição do universo enfocado, a escolha dos sujeitos e os procedimentos de coleta de dados.

Esta pesquisa tem como origem as observações iniciais no ambiente de trabalho, ainda quando na fase de atividade escolar da pesquisadora como docente. As observações iniciais auxiliaram na definição do recorte do problema a ser investigado. Então, para estruturação da pesquisa a fase de observação aconteceu em dois momentos: o primeiro já citado acima e, o segundo, na fase de definição do objeto de estudo, já em pleno mestrado.

Naquele primeiro momento, no dia-a-dia da escola, percebia-se em falas e atitudes de adultos da comunidade escolar referências racistas, referências essas às vezes relacionadas diretamente às crianças, outras a professores, e até a familiares dos alunos. Observava-se que as falas dos adultos traziam atitudes preconceituosas, principalmente em relação aos alunos negros. Delineava-se assim o ambiente de investigação. Era necessário avaliar, buscar a dimensão da situação, investigar, enfim, suas consequências nos agentes daquele ambiente as famílias e os alunos. O contingente de alunos negros predominava na escola. O ambiente apresentava também um quadro de agentes sociais pertencentes a classes menos favorecidas, composto de negros e brancos. Nesse contexto pôde-se delinear os sujeitos da pesquisa entre famílias negras e brancas.

Essas observações preliminares serviram de respaldo, no segundo momento, para delinear o universo, o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa, quando na fase de estruturação da pesquisa, em pleno mestrado; ou seja, famílias negras e brancas, seus membros, suas percepções, atores de duas escolas públicas do município de Cuiabá, situadas em bairros afastados do centro da cidade.

#### O método de investigação

Este estudo é de cunho sociológico e tem como procedimento metodológico a análise qualitativa de dados de uma pesquisa feita via aplicação de questionário para identificar o perfil socioeconômico dos sujeitos envolvidos, entrevista individual semi-estruturada e representação gráfica das crianças, membros das famílias brancas e negras. Sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2004:21), afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A análise qualitativa é fundamental, uma vez que a preocupação da pesquisa é voltada para os conteúdos dos dados existentes nos discursos dos atores sociais. O emprego da entrevista para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o pesquisador que, na utilização de esquemas interpretativos, compreende as narrativas desses sujeitos. Os dados básicos fornecidos pela entrevista possibilitam o desenvolvimento da análise qualitativa das relações entre os sujeitos e as situações por eles vividas. Nesse sentido, o objetivo é compreender detalhadamente as manifestações sociais relacionadas aos comportamentos dos sujeitos em contextos específicos. A entrevista é um processo de coleta de dados feito via relações sociais, onde entrevistador e entrevistados utilizam a palavra como meio de troca. Desse modo os dados não são simplesmente colhidos, mas obtidos em uma interação entre as partes (GASKELL, 2002).

Na condução deste trabalho tomou-se o cuidado de realizar as entrevistas com os sujeitos separadamente, para que se pudesse ouvir a percepção de cada um sem interferência de outros. Esse cuidado se repetiu também com as crianças, quando foram ouvidas. Ou seja, a pesquisadora tomou os depoimentos das mães nos horários em que elas estavam cada uma em sua casa e os depoimentos dos pais foram tomados no ambiente de trabalho. Com relação aos depoimentos das crianças todas participaram individualmente, com a permissão das famílias, nos intervalos das aulas (recreio) ou no final (na volta para casa). Ao término de cada entrevista

as falas eram transcritas para que se pudesse fazer uma posterior avaliação dos seus conteúdos. As expressões comportamentais eram anotadas, para o enriquecimento da análise das falas.

A entrevista individual, segundo Minayo (2004:108), fornece informações tanto secundárias como primárias. Esses dados correspondem a "fatos, idéias, crenças, maneira de pensar, opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar, conduta ou comportamento presente e futuro, razões conscientes ou inconscientes de determinadas crenças".

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram registradas através do uso de gravadores. Os sujeitos em um primeiro momento se mostravam apreensivos, porém após algumas explicações sobre a necessidade da gravação aceitavam e logo esqueciam a presença do instrumento. Essas entrevistas foram direcionadas a partir de pontos previamente definidos, ou seja, expectativa das famílias sobre a escola, sobre o futuro de seus filhos e as percepções de discriminação racial no contexto escolar. Concederam depoimentos pai, mãe ou responsáveis, e aluno. Surgiram vários arranjos familiares, tais como: avó e neta; mãe e filho; pai, mãe e filho; padrasto, mãe e filho.

#### As escolas – o ponto de partida

Pensou-se em escolher escolas pertencentes à rede municipal devido à concentração de crianças na faixa etária entre 9 e 11 anos cursando o ensino fundamental. As séries iniciais são de responsabilidade do município. Com relação a esta faixa etária, ela é a fase em que as famílias participam com maior intensidade da vida escolar dos filhos, devido justamente à idade. A escolha das escolas onde foram selecionadas as famílias, sujeitos desta pesquisa, aconteceu privilegiando a sua localização em bairros periféricos onde existe grande concentração de famílias de camadas mais pobres da sociedade, dado considerado relevante para a pesquisa. É importante ressaltar que houve uma preocupação especial em preservar a identidade das escolas, dos alunos e de suas respectivas famílias, porque o sigilo foi uma prévia na combinação para a realização da pesquisa de campo.

As duas escolas escolhidas têm o mesmo projeto pedagógico e adotam o modelo ciclado de ensino – cujo método prioriza a busca pela melhoria da qualidade do ensino, em

consonância com a necessidade de repensar o tempo e o espaço de aprendizagem praticados no modelo seriado de ensino. O modelo ciclado de ensino foi implantado para substituir a antiga organização de 1ª a 8ª série (escola seriada), dando lugar aos ciclos de aprendizagem. Seu objetivo é manter as crianças e os jovens na escola para a obtenção de uma aprendizagem mais efetiva e instigar os educadores para uma nova forma de trabalho pedagógico no ensino fundamental, superando os desafios encontrados nos currículos da rede pública, tais como: "a falta de condições para atender aos alunos com dificuldades na aprendizagem, a avaliação usada como mecanismo de classificar e a falta de espaço e tempo para a construção de conhecimento" (MATO GROSSO, 2001:5). As propostas pedagógicas dessas escolas têm como base o Projeto Político Pedagógico, que é construído com o envolvimento de todos os segmentos que integram a comunidade escolar.

Na realização desta pesquisa foi utilizada a terminologia do modelo seriado de ensino, para melhor entendimento e identificação das turmas pesquisadas. Ex: 4ª série (modelo seriado) equivale ao 5º ano (modelo ciclado). Essa opção foi definida pela familiaridade que se tem com a antiga nomenclatura, ou seja, modelo seriado e, também, por aparecer na fala dos sujeitos entrevistados adultos quando se referiram à classe freqüentada pelos filhos. Atualmente as classes são nomeadas por ano (1º ano, 2º ano...), porém, os sujeitos ainda usam a terminologia antiga (1ª série, 2ª série...).

Na tabela abaixo é feita a explicitação dos alunos, que fazem parte deste estudo, por ano/série e idade.

Tabela 1
Distribuição dos alunos: série, ano, idade

Escolas "A" e "B"				
Série	Ano	Faixa etária		
4 <sup>a</sup>	5°	9 a 11 anos		

Fonte: Secretarias das escolas envolvidas

As estruturas físicas das escolas observadas (número de sala de aula, espaço de lazer, etc.) e de pessoal (Professores, Coordenador, Diretor e funcionários), são muito semelhantes e elas funcionam em dois turnos (matutino e vespertino). Para diferenciá-las, foram denominadas de escola "A" e escola "B".

A escola "A", no ano de 2007, possuía 116 alunos no período matutino e 127 no período vespertino, distribuídos em 04 salas de aula. Os alunos desta escola na sua grande maioria eram negros, seguidos de pardos e, em menor quantidade, de brancos. Todos os professores, num total de 09 (incluindo o Diretor e o Coordenador Pedagógico), eram efetivos; 06 professores trabalhavam em regime de 40 horas semanais e 03 em regime de 20 horas; os funcionários eram 04 no período matutino e 04 no período vespertino. A escola "B", no ano de 2007, possuía 110 alunos no período matutino e 119 no período vespertino, distribuídos em 04 salas de aula. A distribuição dos alunos mantinha a mesma característica da escola "A", ou seja, maioria de alunos negros, logo a seguir pardos e, em seguida, brancos. Os professores eram em número de 09 (incluindo Diretor e Coordenador Pedagógico), sendo 06 efetivos e 03 contratados. Os professores diferiam quanto ao regime de trabalho, sendo efetivos aqueles que trabalhavam 40 horas e interinos os que trabalhavam 20 horas. Os funcionários, assim como na escola "A", cumpriam uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, em número de 04 funcionários por período.

#### A fase de observação

As observações no ambiente escolar iniciaram-se após a autorização das respectivas direções e aconteceram nos meses de novembro e início de dezembro/07, sendo que as entrevistas foram realizadas nos meses de dezembro de 2007 e janeiro de 2008.

Previamente, foi combinado com as famílias uma possível necessidade de visitá-las no período das férias. Mesmo pesquisando em janeiro, época de férias dos alunos, houve as entrevistas com as famílias definidas.

Vale lembrar que a fase de observação nas escolas teve o propósito exclusivo de selecionar alunos para, posteriormente, definir os sujeitos da pesquisa, que são famílias negras e brancas e seus dependentes. Segundo Becker (1999), para uma melhor atividade de observação, o observador deve atuar durante um período de tempo em contato direto com a vida da comunidade, para poder ver as pessoas em suas atividades diárias normais. Os registros das observações devem ser feitos o mais breve possível, para não se perder detalhes que podem ser considerados importantes para a pesquisa. Assim a pesquisadora procedeu nas observações, convivendo com o universo dos sujeitos.

Após a autorização para realizar a observação, e contatos de apresentação, foi promovida uma breve conversa com os professores, passando-lhes informações sobre o trabalho e sobre a definição das turmas a serem observadas. Essa definição teve como critério, como dito anteriormente, a faixa etária — nas séries iniciais a participação da família tende a ser mais intensa na escola, devido à idade dos filhos e à necessidade de maior acompanhamento e atenção dos pais — e o tempo dos alunos na escola, tendo em vista a expectativa de captar maiores percepções. Outro item importante com relação à faixa etária dos alunos — 9 e 11 anos — é que essas idades caracterizam o período no qual, segundo Cavalleiro (2006), as crianças mais sofrem com a discriminação no ambiente escolar. Foi informado aos responsáveis pela instituição o motivo da escolha das escolas e das turmas, e, por fim, foram solicitados permissão e apoio para realizar a observação. As Diretoras e Coordenadoras das duas escolas se mostraram receptivas em relação à presença da pesquisadora na escola.

A observação aconteceu no período matutino, em uma sala de 27 alunos na escola "A" e em uma de 31 na escola "B"; isto porque no período da manhã estudavam os alunos maiores, ou seja, da 4ª série do ensino fundamental<sup>2</sup>, crianças com idade entre 09 e 11 anos.

#### Os sujeitos da pesquisa

Uma observação importante é que, sendo as famílias dos alunos os sujeitos da pesquisa, todo o trabalho de coleta de dados da entrevista foi realizado fora da escola. Portanto, as observações ocorridas no interior das escolas, em salas de aula, tiveram o propósito de selecionar os sujeitos da pesquisa através dos alunos.

Inicialmente foram selecionados 18 alunos, sendo 09 com traços fenotípicos negros e 09 com traços fenotípicos brancos. Com vistas a atingir os objetivos propostos na pesquisa, o primeiro passo foi a classificação dos alunos pela pesquisadora. Após essa classificação, o passo seguinte foi verificar a percepção e o posicionamento das famílias com relação à cor de seus membros. Esse dado foi levantado via entrevista, que continha perguntas abertas –

\_

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, que freqüentam o 1º ano do ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9mais1.pdf

quando as famílias se autoclassificavam - e perguntas fechadas – com base nas categorias do IBGE (branco, pardo, preto e amarelo).

A classificação feita pela pesquisadora foi de pretos e brancos, considerando-se a aparência dos sujeitos, especificamente os traços fenotípicos. Essa classificação aconteceu no ambiente escolar no momento da escolha dos sujeitos da pesquisa, e foi feita de acordo com a tabela do IBGE. Ainda na escola, embora a observação tenha sido feita na sala de aula, os contatos diretos da pesquisadora com os alunos se deram no intervalo das aulas, quando se processava a interação de todas as crianças da instituição; no momento do recreio buscou-se a aproximação com os alunos selecionados, pois eles seriam os elos da pesquisadora com as famílias, que são os sujeitos desta pesquisa. Esses alunos conduziram a pesquisadora até suas residências para contato com seus familiares. Todas as famílias contatadas propuseram-se a colaborar. Para a coleta de dados da entrevista, foram agendados os dias e horários de acordo com a possibilidade de cada família. Porém, diante de desistências de algumas, a entrevista foi realizada com 05 famílias negras e 05 famílias brancas, ou seja, 55.55%. Na escola A, foram 02 famílias com traços fenotípicos negros e 03 com traços fenotípicos brancos. Na escola B, foram 03 com traços fenotípicos negros e 02 com traços fenotípicos brancos.

É pertinente esclarecer que as duas escolas atendem alunos pertencentes às camadas sociais entre "C e E", que correspondem ao nível socioeconômico das respectivas famílias.

A construção de classes econômicas (A/B, C e D/E) seguiu o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), adotado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep) [...] as classes são distribuídas pelas cinco primeiras letras do alfabeto, sendo que as primeiras letras representam as famílias mais abastadas e, as últimas letras, as famílias com menor poder econômico (SILVA; ARAUJO; SOUZA, 2007:110).

Neste estudo a hierarquização das camadas sociais por condições socioeconômicas das famílias é baseada no censo do IBGE/PNAD<sup>3</sup>; ainda, os entrevistados foram agrupados conforme as profissões por eles declaradas, e agregados em grupos afins.

A tabela abaixo apresenta as classes sociais conforme definição do IBGE e refere-se aos dados estatísticos oficiais de 2006.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

Tabela 2

As 7 classes sociais do Brasil, em 2006

CLASSES	Intervalo de renda (R\$)	Renda média mensal domiciliar (R\$)
A1	acima de 10.190	17.403
A2	de 6.210 a 10.190	7.846
B1	de 3.822 a 6.209	4.461
B2	de 2.150 a 3.821	2.397
C	de 1.036 a 2.149	1.370
D	de 479 a 1.035	776
E	até 478	401

Fonte: Tabela de 2005, corrigida pelo IPCA<sup>4</sup> de 2006.

Os dados do questionário socioeconômico relacionados à faixa salarial dos sujeitos deste estudo são apresentados na tabela abaixo. Observa-se no universo pesquisado que a diferença de renda entre famílias negras e famílias brancas é mínina, e isso se justifica pelo fato de ambas pertencerem à mesma classe social – classe popular. Destaca-se, contudo, que embora classificadas em uma mesma faixa de classe social do IBGE, as famílias negras apresentam rendas inferiores às rendas das famílias brancas. Com exceção de uma família do segmento negro (família 1), cuja mãe é especialista em educação, o restante possui renda salarial abaixo da média, em relação ao segmento das famílias brancas, que mantêm um equilíbrio de renda entre si.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> IPCA - ÍNDICE NACIONAL DE PREÇOS AO CONSUMIDOR AMPLO - é o índice oficial do Governo Federal para medição das metas inflacionárias contratadas com o FMI (Fundo Monetário Internacional), a partir de julho/99. O IPCA/IBGE verifica as variações dos custos com os gastos das pessoas que ganham de um a quarenta salários mínimos nas regiões metropolitanas de Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, município de Goiânia e Distrito Federal.

## Perfil socioeconômico

Tabela 3

Famílias	Renda	Responsável	Profissão do	Nº de
negras	(sal. mín.)	/renda	responsável	filhos
01	Até 06	mãe	Professora	03
02	Até 02	Pai/mãe	Func.	03
			Público/autônomo	
07	Até 03	Pai	Tapeceiro	05
09	Até 01	Avó	Aposentado INSS	01
10	Até 02	Pai/mãe	Pedreiro/diarista	03

Tabela 4

Famílias	Renda (sal.	Responsável/	Profissão do	Nº de
brancas	mín.)	renda	responsável	filhos
03	Até 02	Pai/mãe	Aposentado INSS/merendeira	04
04	Até 02	Pai/mãe	Func. Público/diarista	02
05	Até 03	Pai	Marceneiro	03
06	Até 02	Pai	Vendedor	02
08	Até 01	Pai	Funileiro (pens. alim.)	03

Obs.: os números de identificação das famílias nas tabelas correspondem aos números utilizados para identificá-las nas análises.

É importante salientar que os dados foram coletados ainda quando o salário mínimo era, segundo a Lei  $n^{\circ}$ . 11.498, de 28 de junho de  $2007^{5}$ , de R\$ 380,00.

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Disponível em: http://www.portalbrasil.net/saláriomínimo\_2007.htm

A cor é considerada um dado relevante neste estudo, devido ao universo empírico que é composto por sujeitos pertencentes a famílias negras e famílias brancas. A classificação racial nesta pesquisa ocorreu inicialmente durante a observação dos alunos dentro da sala de aula, feita pela pesquisadora com base nas categorias do IBGE<sup>6</sup>. Diante dos dados obtidos, foi possível selecionar os sujeitos. Os adultos se autoclassificaram durante a entrevista, primeiramente por autoclassificação aberta e posteriormente por autoclassificação fechada. A autoclassificação é feita individualmente pelo sujeito, sendo aberta quando de livre denominação do indivíduo e fechada quando de acordo com as categorias do IBGE: branco, pardo, preto, amarelo.

A pergunta utilizada pela pesquisadora foi: "Como você se autoclassifica"? Se o sujeito apresentasse uma resposta que não condizia com seus traços fenotípicos, lançava-se a seguinte pergunta: Diante da classificação do IBGE – expunha-se a classificação – como você se autoclassifica? Essas perguntas causavam reações de desconforto na grande maioria dos sujeitos que apresentavam traços fenotípicos negros. Porém, houve um sujeito (mãe) que demonstrou naturalidade diante da pergunta, autoclassificando-se como negra e respondendo com segurança sobre a questão quando complementou o assunto, relatando que trabalha na família a conscientização da estética como significado social para o negro. Os dados referentes à cor foram analisados no capítulo apropriado.

#### A coleta de dados

Os dados foram coletados, conforme já referido, via observação, questionários, entrevistas individuais semi-estruturadas e representação gráfica. Logo após a observação, obteve-se a permissão da professora para conversar com os alunos sobre o questionário socioeconômico a ser respondido por suas famílias, anexo a este trabalho. Foram distribuídos 27 questionários na escola "A" e 31 na escola "B". No dia seguinte retornaram 19 questionários respondidos da escola "A", ou seja, 70,37%, e 23 questionários da escola "B", 74,19%. Vale lembrar que, em relação ao questionário, a mãe representou a família; todos os questionários que retornaram foram assinados pelas mães, apenas em um caso aconteceu de ser

-

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

assinado pela avó, e isso se deu porque ela é a responsável legal pela guarda da criança. Os questionários continham informações sobre a realidade social de cada família enfocada na análise deste estudo.

As entrevistas feitas com os membros das famílias definidas constam da análise de dados deste trabalho. A identificação das famílias entrevistadas foi feita por números e das escolas por letras do alfabeto, para manter o sigilo combinado no início da pesquisa. Exemplo: família 1, escola A. Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa foram reproduzidos buscando privilegiar os pontos relacionados à percepção da discriminação racial e às expectativas em relação à educação formal. A transcrição dos depoimentos seguiu à risca a forma como as palavras foram pronunciadas, sem alterações ortográficas ou revisões de concordância nominal e verbal. As entrevistas individuais foram semi-estruturadas e buscaram referências de cada participante das famílias sobre suas percepções no ambiente escolar, inclusive das crianças. A pergunta inicial utilizada para os sujeitos adultos foi: O que você pensa da escola do seu filho? E para as crianças, a pergunta foi: Do que você gosta e do que você não gosta na sua escola? Como dito anteriormente, as entrevistas foram realizadas separadamente. Após analisar as falas das crianças percebeu-se a necessidade de voltar ao ambiente da pesquisa para coletar novos dados. Dessa vez optou-se pela representação gráfica, quando cada criança expressou através de desenho sua vivência no espaço escolar. Os dados foram registrados no caderno de campo, durante e após cada entrevista. Foram anotadas algumas palavras-chave cujas referências significavam para a pesquisadora as subjetividades no comportamento e expressões dos entrevistados. O objetivo dessas anotações era registrar todos os fatos para não correr o risco de omitir dados importantes.

Com relação aos entrevistados, a concessão das entrevistas aconteceu da seguinte forma:

#### Respondentes da entrevista

Tabela 5

Famílias negras	Pai	Mãe	Filho/aluno
01		X	X
02		X	X
07		X	X
09		X	X
10	X	X	X

Tabela 6

Famílias brancas	Pai	Mãe	Filho/aluno
03		X	X
04	X	X	X
05		X	X
06		X	X
08	X	X	X

As tabelas acima apresenta um resumo dos dados dos entrevistados por família. Nas famílias 1 e 8 os pais não concederam entrevista por não morarem com as respectivas famílias (pai ausente). Na família 2 a criança mora com mãe e padrasto, sendo que este alegou não ser o pai e por isso não concederia a entrevista. Na família 3 o pai estava viajando. Os pais das famílias 4 e 6 não quiseram conceder a entrevista, alegando ser de responsabilidade das mães a educação dos filhos. Na família 9 a avó foi quem concedeu a entrevista, sendo ela a responsável pela guarda da criança. Nas famílias 5, 7 e 10 os pais e as mães concederam as entrevistas.

#### Nível de escolaridade das famílias

Tabela 7

	Responsável/	Escolaridade dos responsáveis
Famílias	renda	
negras		
01	Mãe	Ensino superior
02	Pai/mãe	Ens. Médio/ Ens. Fund completo
07	Pai/mãe	Ens. Fund. incompl./ completo
09	Pai/mãe	Ens. Fund. comp./ incompleto
10	Pai	Ens. Médio compl/ incompleto (mãe)

Tabela 8

Famílias	Responsável/	Escolaridade dos responsáveis
brancas	renda	
03	Pai	Ens. Fund. incompl/ incompleto
		(mãe)
04	Pai	Ens. Fund. incompl/ incompleto
		(mãe)
05	Pai	Ens. Fund. incompl/ incompleto
		(mãe)
06	Avó	Ens. Fund. Incompleto
08	Pai/mãe	Ens. Fund. incompl/ incompleto

Dados da pesquisa: Famílias negras e brancas

Os dados da tabela acima demonstram o nível de escolaridade das famílias envolvidas na pesquisa e, diante disso, pode-se perceber que a escolaridade mínima (aparece com maior freqüência) está em evidência, ou seja, a maioria pais ou responsáveis encerraram a vida escolar ainda no ensino fundamental. Com exceção da família 1, que concluiu o nível superior, e das famílias 2 e 5, que um componente completou o ensino médio. Das famílias que possuem o ensino fundamental incompleto, na família 7 a mãe concluiu a 4ª série e o pai concluiu a 6ª série; a família 9 não concluiu a 2ª série; na família 10 ambos concluíram a 4ª série. Um dos motivos

pelos quais esses sujeitos deixaram de completar ou abandonaram os estudos foi, segundo eles, pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho ainda na juventude, tornando impossível conciliar estudo e trabalho. Na fase adulta constituíram família e, segundo eles, a prioridade a partir daí, era dar atenção à escolarização dos filhos.

#### Os arranjos familiares

Paixão (2006:65) aponta que "a escola trabalha com percepções, expectativas, práticas e valores que trazem subjacente uma expectativa de respostas da família dos alunos", e observa que essas expectativas são preconcebidas em relação à organização familiar. Via observação do ambiente escolar, é possível analisar tais dimensões. A prática pedagógica aparece, então, como motivo de desentendimento entre as atitudes da escola e as características das famílias. A escola trabalha com o modelo de família nuclear — cuja constituição é pai, mãe e filhos, — este modelo é utilizado na prática pedagógica e é incorporado pela escola, que deveria se preocupar com a subjetividade dos alunos e desenvolver uma forma de incorporar todo indivíduo dentro de um projeto, para que coubessem as diferenças quando surgem modelos outros de composição familiar.

Neste estudo, tratar sobre os arranjos familiares, foi imprescindível, pois diante dos resultados da pesquisa apareceram diversas situações que mereceram este enfoque. A população e a família brasileira têm passado por muitas transformações. Mais precisamente, nas últimas décadas diversas mudanças foram observadas nas condições de reprodução da população, na diminuição da fecundidade e mortalidade, no aumento da esperança de vida ao nascer, nos padrões de relacionamento entre os membros da família, no papel da mulher dentro e fora do espaço doméstico, no aumento de uniões consensuais, dentre outros fatores (NASCIMENTO, 2006).

Nas últimas décadas o conceito referente ao tamanho e à estrutura das famílias tem mudado e despertado maior interesse nos demógrafos, ele envolve, de um modo geral, alguns aspectos ou dimensões atuais e se fundamenta em pessoas que se relacionam por algum tipo de parentesco, seja ele consangüíneo ou afim e pessoas que de certa maneira dividem o mesmo orçamento doméstico.

Diversos estudos vêm priorizando o enfoque analítico sobre os inúmeros arranjos familiares brasileiros, visando a questão da condição social e racial. Dentre eles Teixeira (2006), aborda as condições socioeconômicas dos diversos arranjos familiares, situando a condição social e racial das famílias. Com o advento da modernidade, a família se transformou, possibilitando inúmeros arranjos sem, com isso, perder o desígnio institucional. Sarti (2003:40) em seu estudo que envolve a família afirma que:

A família vai ser a concretização de uma forma de viver os fatos básicos da vida; ela se relaciona com o parentesco, mas não se confunde com ele. O parentesco é uma estrutura formal que resulta da combinação de três tipos de relações básicas: a relação de consangüinidade entre irmãos; a relação de descendência entre pai e filho e mãe e filho; e a relação de afinidade que se dá através do casamento. Esta é uma estrutura universal, e qualquer sociedade humana se forma pela combinação destas relações. A família é o grupo social concreto através do qual se realizam estes vínculos.

Os estudos do IBGE, quando divulgam a Análise das Condições de Vida da População Brasileira na década de 1996 a 2006, também enfocam as situações sócio-raciais e as composições familiares. Nessa análise percebe-se o aumento do número de famílias com uma só pessoa, mais mulheres com filhos e sem cônjuge na chefia das famílias. Há também uma redução da proporção dos casais com filhos.

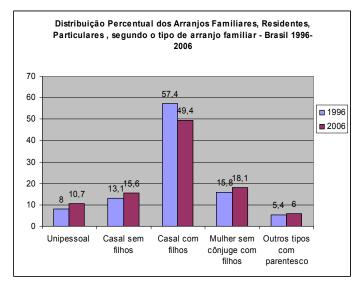
Família pode ser entendida, segundo estudos do IBGE, como um marco fundamental das relações sociais primárias; sua definição remete à existência de vínculos de consangüinidade, adoção, casamento ou simples convivência entre as pessoas. Nesse sentido, a família é considerada, para fins de investigação, como grupo de pessoas; a conceituação de família limita-se à condição desse grupo residir em um mesmo domicílio, podendo existir ou não vínculos entre seus membros.

Dados divulgados no ano de 2007 constatam que as famílias do tipo mono-parental feminino se destacam nas áreas urbanas e metropolitanas, onde os aspectos culturais propiciam maior liberdade de comportamento. No que tange ao conjunto do País, a média, em 2006, mostra um crescimento em relação a 1996. Porém, é surpreendente observar que são elevados os percentuais de arranjos com chefia feminina, onde há presença de cônjuge. Geralmente, a representação da pessoa de referência recai sobre os homens. Assim, constata-

se que existe uma possibilidade de explicação para esse tipo de arranjo no momento atual: o desemprego dos homens ou o aumento de "poder" por parte das mulheres em suas famílias.

A seguir podemos verificar nos gráficos e quadros de dados do IBGE os dados sobre a situação atual de composição familiar;

**Gráfico 1**Distribuição percentual dos arranjos familiares – Brasil 1996-2006



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1996-2006

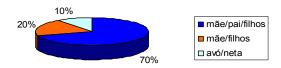
O quadro acima comprova os vários arranjos familiares na atualidade, e percebe-se que a família vem acompanhando as transformações do contexto social. Carvalho (2003:16) aponta que:

É preciso olhar a família no seu movimento. (...) Este movimento de organização-reorganização 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. Evitando a naturalização da família, precisamos compreendê-la como grupo social cujos movimentos de organização-desorganização-reorganização mantêm estreita relação com o contexto sociocultural. (...) É preciso enxergar na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos.

Considerando a dinâmica da sociedade, percebe-se que os arranjos familiares atuais são variados e a crescente urbanização e industrialização em muito têm contribuído para este aspecto.

Gráfico 2

### PANORAMA DAS FAMÍLIAS COMPOSIÇÃO FAMILIAR



O gráfico acima, que se refere ao resultado da pesquisa em relação aos arranjos familiares, contraria as expectativas de opinião do ambiente escolar que coloca as famílias dos alunos, na sua grande maioria, como "desestruturadas". Como pode ser visto no gráfico acima, 70% das famílias são compostas por "mãe, pai e filhos", ou seja, família estruturada tradicionalmente. A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de famílias de alunos negros e brancos de duas escolas públicas municipais localizadas em bairros periféricos da cidade. A clientela de ambas as escolas é composta por alunos com baixo nível socioeconômico, pertencentes às camadas populares.

Fazendo uma comparação dos diversos arranjos familiares no decorrer do tempo, Teixeira (2006), afirma que:

[...] as famílias conjugais com filhos, ainda que permaneçam constituindo o padrão mais freqüente, vêm perdendo significativamente importância para outros tipos de arranjo doméstico [...]. Observa-se também, que entre as famílias conjugais, maior queda acontece exatamente no padrão de família conjugal com filhos (p. 89).

Os arranjos que mais se têm desenvolvido são aqueles constituídos por famílias de pessoas que criam seus filhos sozinhos (geralmente mulheres); outro arranjo muito comum na

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Para os profissionais que interagem diretamente com alunos e famílias, são consideradas "desestruturadas" as famílias cujos arranjos são diferentes do chamado "patriarcal" (pai, mãe e filhos).

atualidade é constituído basicamente por domicílios de uma só pessoa, sem filhos, sem parentes ou qualquer agregado. Nesse contexto, Teixeira (2006) aponta que as mudanças no padrão familiar brasileiro atingiram igualmente famílias brancas e negras, indo na mesma direção; ou seja, queda no padrão de famílias conjugais com filhos, crescimento nos arranjos de pessoas sem cônjuge e com filhos, e de pessoas residindo sozinhas. No entanto, a autora observa que:

No caso das brancas, os modelos de família conjugal (com ou sem filhos) apresentam-se com um percentual um pouco mais representativo. Enquanto isso, entre as negras, são um pouco mais freqüentes as famílias compostas de mulheres sem cônjuge com filhos, os denominados "outros tipos de família", e, de modo geral, os arranjos acrescidos de parentes, o que pode significar uma estratégia de sobrevivência na medida em que sabemos que os negros ganham muito menos que os brancos no mercado de trabalho (p. 91).

Vale ressaltar que as famílias negras são em maior número quanto ao baixo rendimento salarial, em relação à família branca. Teixeira (2006:95) reforça ressaltando que:

[...] fica caracterizado por meio dos dados que há maior freqüência das famílias negras nas classes de rendimentos mais baixos e, consequentemente, há uma baixa freqüência delas entre as classes média e alta. Tudo indica que isso se deve, em menor grau, a uma lógica de arranjos familiares e, em maior proporção, à função da posição dos negros diante do mercado de trabalho, que, em última instância, constitui o determinante principal da renda familiar.

Em princípio, pode-se dizer que "nenhuma das estratégias ou fatores contingentes que conduzem a uma determinada configuração familiar" parece, no caso dos negros, fazer frente às condições estabelecidas pelo percurso histórico de desvantagem do negro no mercado de trabalho (TEIXEIRA, 2006:95).

Ainda falando sobre a estrutura histórica da família, é pertinente ressaltar Rocha (2004:38) que aponta a existência de uma estrutura familiar entre os escravos, descrevendo que:

[...] a maioria das listas nominativas dos censos antigos feitos entre o final do Século XVIII e a década de 1.840 para toda a Província de São Paulo, [...] estas possuem a indicação das relações familiares entre os cativos. Com base nelas, os autores procuram identificar os tipos de famílias existentes entre a população daquela localidade, naquele ano. Dentre as conclusões apontadas destaca-se a existência de relações familiares entre 53% da massa escrava e a maioria das famílias era "regularmente" constituída, ou seja, seus componentes apareciam como "casados" ou "viúvos" e concentravam-se nas grandes posses." (p. 38)

Nos últimos vinte anos houve um avanço sobre os estudos que envolvem a família cativa no Brasil, eles são baseados principalmente, "em novas fontes demográficas focalizando especialmente o Sudeste do país", contestando diretamente "a antiga visão da vida sexual e familiar do escravo como pouco mais do que uma desordem cultural, ou uma vasta promiscuidade primitiva" (SLENES, 1999:43).

### Capítulo II

# Família: percepção sobre a educação e as desigualdades de oportunidades

Desde as comunidades mais primitivas até as sociedades industriais do mundo contemporâneo a desigualdade social esteve sempre presente entre os seres humanos. Inexiste qualquer testemunho histórico de uma única sociedade humana que tenha vivenciado condições de plena igualdade social.

#### JOSÉ PASTORE

Neste capítulo, a ênfase principal é sobre o sujeito da pesquisa – a família – abordado sob a ótica sociológica de pesquisadores como Paixão, Nogueira, Zago, Cavalleiro, Henriques, entre outros também já referidos. Apresenta-se através de tópicos uma discussão sobre "A desigualdade desvelada", "Consumo cultural como lógica de desigualdade" "Qualidade de ensino: primazia das famílias", "Desigualdades educacionais entre negros e brancos", "Família negra e educação", quando são traçados diálogos que abordam o assunto referente às condições sociais e às desigualdades de oportunidades confirmadas em pesquisas no âmbito nacional e comparadas aos resultados deste estudo com a realidade das pesquisas comprovadas. Nos tópicos "Modos de educação: a escolarização das famílias de elite e das famílias de camadas populares" e "Significado de escolarização para as famílias" apresenta-se uma discussão contextualizando um fragmento dos resultados deste estudo.

### A desigualdade desvelada

Os indicadores sociais analisados pelo IBGE, via dados do PNAD em 2006<sup>8</sup>, indicam que a população negra integra a maior parcela dos indivíduos com menor participação na

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística — Pesquisa por Amostra de Domicílio — dados obtidos na síntese de indicadores sociais (Uma análise das condições de vida da população brasileira/2007). Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2007/indic sociais2007.pdf

apropriação da renda nacional, refletindo para a população de pretos e pardos condições de vida mais precárias do ponto de vista socioeconômico. Essas desigualdades refletem-se diretamente na vida desses sujeitos, produzindo a exclusão social à qual são submetidos juntamente com seus dependentes. A maior parte desse segmento social, sistematicamente desfavorecido, é privada de condição digna de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, etc.

Portanto, a população negra sofre duplamente – por ser negra e por reforçar o quadro das desigualdades sociais relacionadas à condição econômica. Vemos, por Munanga (1996:216), que "[...] numa sociedade como a nossa, as questões de raça e de classe mantêm entre si uma certa dialética." Nesse sentido, no Brasil, pesquisas têm demonstrado que as relações sociais estão marcadas pela desigualdade, e o fator cor/raça é determinante para a exclusão ou inclusão dos indivíduos.

Na sociedade brasileira, exclusão, preconceito e discriminação caminham juntos. A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos diferentes espaços sociais (CANDAU, 2003).

Henriques (2004) constata que essas desigualdades são intensas e estão diretamente relacionadas com o preconceito racial, e associadas às diferentes formas de discriminação, que impedem o desenvolvimento das potencialidades da população negra.

Em análise sobre as desigualdades raciais referentes à participação do negro na educação formal, Hasenbalg (1979), concluiu que o progresso educacional do aluno negro é mais lento que o do aluno branco. Com relação ao grau de conclusão de escolaridade da população negra no nível superior, a desigualdade é mais exorbitante. O autor constatou que a possibilidade de um aluno branco, em relação a um aluno negro, concluir o curso universitário era 13,7 vezes maior. Estudos mostram que o ambiente escolar é espaço de diferentes relações sociais e reflete a diversidade cultural presente na sociedade. Destarte, "diferentes costumes, crenças, etnia e todos que compõem a cultura, freqüentam, diariamente, as salas de aula" (CANDAU, 2003:24).

Oliveira (1996:14), percebe a escola como lugar privilegiado "cuja função é oferecer, a todo e qualquer brasileiro, oportunidade de incorporar, em sua prática social, os conteúdos mínimos que lhes garantam usufruir o seu direito de cidadão". A escola é uma instituição

onde convivem conflitos e contradições, e a discriminação racial está presente nas relações entre alunos/alunos e professores.

Candau (2003:29), ressalta que a dificuldade de se trabalhar a questão do preconceito racial no âmbito social e educacional está "ancorada na existência de um senso comum que não reconhece a existência do racismo entre nós e que, quando admite sua realidade, sempre a situa nos outros". Ninguém se considera agente ativo de atitudes e comportamentos discriminatórios e racistas.

Indicadores que medem as desigualdades apresentaram em números absolutos em 2006 que, entre cerca de 15 milhões de analfabetos brasileiros encontram-se mais de 10 milhões de "pretos e pardos<sup>9</sup>", deixando clara a gravidade do problema para este segmento da população. A condição econômica da população negra também é percebida no quadro das desigualdades, onde os rendimentos médios percebidos por pretos e pardos se apresentam sempre menores que os rendimentos dos brancos. Segundo as informações dos dados do IBGE/PNAD de 2006, o rendimento médio da população branca é cerca de 40% mais elevado que o de pretos e pardos.

Uma outra forma de estudo das desigualdades entre os grupos de cor, utilizada pelo IBGE/PNAD de 2006, compara a participação da população branca em contraste com a população negra em relação à apropriação de renda nacional, demonstrando que: a distribuição dos referidos grupos numa faixa que compreende os 10% mais pobres e o 1% mais rico mostra que dentre os mais pobres os brancos atingiram apenas 26,1% do total, porém, na classe mais favorecida, representavam quase 86%. Por outro lado, os pretos e pardos eram mais de 73% entre os mais pobres e correspondiam somente a pouco mais de 12% entre os mais ricos, levando a perceber que estes percentuais refletem as diferenças da distribuição de renda por cor.

Quanto à percepção das desigualdades raciais no trabalho, Oliveira (1996) afirma que elas correspondem significativamente ao que ocorre na realidade, evidenciando ser um recurso menos conflitante para os sujeitos pobres de modo geral, sem fragmentação por cor.

Munanga (1996), afirma que não há como fazer uma separação mecânica de um problema social que afeta todos os oprimidos da sociedade, brancos e não brancos, e a questão

\_

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Pretos e pardos, segundo o IBGE correspondem à população negra do país.

racial. Brancos pobres e negros pobres são, ambos, vítimas da mesma causa. O problema perpassa pela mesma situação, porém não liberta o negro dos efeitos do racismo, pois antes de ser uma questão econômica é uma questão moral e ontológica<sup>10</sup>.

A mobilidade social do negro é afetada drasticamente pela discriminação racial por ele sofrida, Munanga (1996:216) afirma que:

[...] não vejo como acelerar a mobilidade social do negro sem atacar as raízes profundas que bloqueiam essa mobilidade, isto é, a discriminação racial. Os regimes racistas da África do Sul e do sul dos Estados Unidos serviram por muito tempo de escudo protetor ao racismo brasileiro. Agora que deixaram de existir, o racismo brasileiro fica descoberto e desprotegido. É verdade que as leis federais nos Estados Unidos não acabaram com a discriminação racial, cada vez mais presente naquele país; mas os resultados em alguns setores da sociedade são notáveis. [...] Essa mobilidade socioeconômica que benefícia a classe média negra nos Estados Unidos, cerca de 3% do segmento negro, é, sem dúvida, o resultado de uma grande mobilização dos negros em torno da defesa dos seus direitos civis na década de 1960, graças a uma tomada de consciência facilitada por um racismo aberto (P. 216).

Os afro-brasileiros constituem cerca de 45% da população brasileira, sendo a segunda maior nação negra no mundo, perdendo somente para a Nigéria. Apesar disso, os brasileiros negros são obrigados a conviver ao longo de suas vidas com o preconceito racial e a discriminação. Embora esteja presente culturalmente, o negro constitui a categoria mais ausente e invisível social, política e economicamente (JACCOUD e BEGHIN, 2002:25).

Em toda sociedade humana o preconceito e a discriminação existem contra pessoas ou grupos considerados diferentes da maioria, ou daqueles que se consideram maioria. Geralmente, essa maioria cria atributos negativos a todos aqueles que são "diferentes", que não pertençam a seu grupo. Portanto, as desigualdades raciais se fazem presentes nas relações sociais.

Jaccoud e Beghin (2002:28) percebem através de pesquisa um "embranquecimento" da população à medida que aumenta a renda. Enquanto nas faixas mais pobres a proporção de negros é de 80%, nas mais ricas a proporção de afro-brasileiros se situa próxima de 10%. As autoras concluem que "o resultado final é que a cor da pele se encontra fortemente associada à probabilidade de se encontrar indivíduos no estágio que representa a mais drástica forma de privação material: a pobreza".

Ontológica – relativo ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental. (Dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa).

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

Cento e vinte anos depois da abolição da escravatura, o negro no Brasil ainda se aglomera nas posições subordinadas da estrutura de classes e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social. "Em toda parte do Brasil urbano pode-se reconhecer um pequeno extrato médio de cor, mas seu tamanho relativo está sempre do da classe média branca". Os pretos e pardos que conseguiram se manter distantes da pobreza apresentam "típica inconsistência de status" – a maioria deles tem educação superior, realizações profissionais e de renda – e enfrentam, no dia-a-dia, sérias dificuldades para preservar sua própria posição social e a posição de seus filhos. Do mesmo modo, "uma vez que os pólos branco-negro não definem uma dicotomia, mas apenas fixam os extremos de um contínuo de diferenças mínimas de cor, a abertura da estrutura social para a mobilidade social ascendente é inversamente relacionada à negritude da pigmentação da pele". As desigualdades raciais contemporâneas são devidas à herança do escravismo e se refletem principalmente na operação contínua de princípios racistas de seleção social. Como resultado da discriminação no passado, cada nova geração de pretos e pardos está em posição de desvantagem porque se origina desproporcionalmente de famílias de baixa posição social. Isso implica que mesmo se houver um controle pela posição social das famílias de origem, os filhos de pais pretos e pardos acumularão menos recursos competitivos que os filhos de pais brancos (HASENBALG, 1979:197).

Diante dos inúmeros problemas subjacentes às desigualdades raciais e sociais, é imprescindível pensar em lutar por práticas que objetivem por uma sociedade mais justa e igualitária. É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito.

### Consumo cultural como lógica de desigualdade

O consumo cultural, em referência direta, significa o acesso do cidadão à informação em geral, via informação impressa - jornais, revistas, livros, etc.; informação eletrônica - televisão, rádio; informação digital - computadores, internet, e suas infinitas possibilidades. Numa visão mais acadêmica, consumo cultural<sup>11</sup> é conceituado como "um conjunto de processos socioculturais nos quais as pessoas se apropriam e usam produtos e serviços de forma a dizer algo sobre si mesmas, a sociedade, os grupos e as localidades em que vivem", possibilitando entender que o consumo diz respeito à totalidade das interações sociais, "desde a distinção entre grupos, até o estado do sistema educacional e das inovações tecnológicas". O consumo faz parte do panorama da vida social. (SILVA; ARAÚJO; SOUZA<sup>12</sup>, 2007:108).

As possibilidades de acesso a bens e serviços refletem as condições de consumo cultural na sociedade brasileira. Existem aqueles grupos que consomem mais e aqueles grupos que consomem menos, e isso acontece devido à má distribuição de renda no Brasil. Portanto, o fator que controla o consumo cultural é a condição econômica de cada grupo.

Portanto, diante da realidade social do povo brasileiro - distanciamento salarial das classes sociais - o consumo cultural se transforma em utopia<sup>13</sup> para muitas famílias. O direito à cultura se reflete no desenvolvimento de capacidades individuais nos processos de escolarização, e o aspecto que caracteriza um consumidor de cultura é a escolarização. O consumo de bens culturais tornaria possível a organização social, o exercício da cidadania, a formação de opiniões e a participação nos processos políticos e sociais do país.

São considerados "bens culturais aqueles bens que se relacionam com necessidades materiais e culturais, úteis para proporcionar informações, entretenimento e posicionar social e estruturalmente as pessoas umas em relações às outras" (p.109). Nesse sentido, os bens culturais podem remeter a processos de integração ou de exclusão social, dependendo da classe socioeconômica de seu consumidor.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Pesquisa do IPEA/2007

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Frederico Barbosa da Silva - Helton Ellery Araújo- André Luis Souza: são pesquisadores do IPEA.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Utopia - projeto irrealizável, quimera (Dicionário Houaiss, 2004:2817).

O consumo cultural proporciona o favorecimento do acesso ao conhecimento formal, o que, para a maioria das famílias é algo impraticável. Nesse sentido a escola é considerada...

[...] um dos instrumentos de políticas culturais mais poderosos pela sua universalidade e cobertura. Forma o gosto e faz com que as classes sociais internalizem disposições de apreciação e uso dos bens simbólicos de forma duradoura e estável. Os dados, no entanto, demonstram as desigualdades no acesso e que outras forças [...] são móveis poderosos a determinar os traços dos hábitos de consumo (p. 118).

Neste estudo que envolve famílias negras e brancas ficou perceptível para a pesquisadora a relação entre as posições que os sujeitos ocupam na sociedade e a preocupação com a formação de seus dependentes, que é permeada pela limitação econômica e privação de melhores condições para o acesso aos bens de consumo.

[...] eu estou sempre falando prá eles, incentivando eles, mostrando prá eles que o caminho é esse... que não existe outro caminho. Se você quer ter... tá pensando num futuro melhor... é ... se você quer crescer na vida... se você quer chegar em qualquer ambiente e querer discutir um assunto, você tem que continuar sua vida estudando. Você tem que estudar, né? Agora, eu já fico pensando na escola que eles vão estudar no ano que vem. Então... eu fico assim... correndo assim... minha cabeça fica a mil... porque eles vão precisar ir para uma escola que vá aprofundar, vai ter condição de fazer uma pesquisa, um trabalho assim ... mais elaborado, que tenha um laboratório, e isso nós sabemos que é difícil, né? Escola pública é ... é... complicado, né? Até agora... que eu conheço... uma escola bem equipada é a Escola Técnica [CEFET], né? E eu vou torcer para que quando forem para o ensino médio, consigam entrar na Escola Técnica (Mãe, família 1, negra).

O discurso acima demonstra a preocupação que a mãe tem com a apropriação de conhecimento formal dos filhos. Demonstrando a dificuldade que a família tem em possibilitar o consumo cultural como promoção social. A formação escolar é uma das possibilidades de acesso aos bens culturais, porém o consumo cultural está vinculado diretamente às condições econômicas da família, daí a limitação.

Os efeitos da renda têm peso considerável na estrutura da despesa cultural. A renda domiciliar exerce efeito importante no consumo. Os domicílios de renda mais alta concentram os dispêndios em cultura, mas cada segmento cultural tem comportamento diferenciado aos dispêndios das famílias. [...] O consumo dos bens culturais mantém relações estreitas com as desigualdades sociais e culturais. Não ser dotado de capital econômico implica alta probabilidade de desapossamento do gosto

e dos hábitos de consumo de certos bens de cultura, ou seja, implica uma grande possibilidade de desapossamento cultural (SILVA; ARAUJO; SOUZA, 2007:120).

Segundo dados do IPEA sobre o consumo cultural da família brasileira, "em uma caracterização socioeconômica, vimos que as famílias cuja pessoa de referência é negra [...] consomem muito menos bens culturais num claro reflexo das interações e desigualdades fundadas na [...] (cor/raça)" (p. 138). Essas famílias, estão sendo impedidas de usufruir de um direito contemporaneamente essencial - o direito à cultura e ao pleno desenvolvimento de capacidades e expressões que ele faculta aos diferentes grupos. Nesse sentido os pesquisadores do IPEA afirmam que:

Efetivamente, os 40% mais pobres respondem por tão-somente 10% da renda e do dispêndio cultural, sendo, todavia, responsáveis por cerca de 15% das despesas de consumo. Por outro lado, os 10% mais ricos despendem 40% dos gastos em cultura e se apropriam de parcela semelhante da renda, ainda que, o que concerne aos dispêndios de consumo, respondam por 30%. As despesas de consumo são menos concentradas que a renda, dado que o orçamento das famílias pobres se concentra quase exclusivamente nas despesas de consumo, sendo marginais aos gastos em ativos e os destinados ao pagamento de impostos. Já os gastos em consumo têm um grau de concentração semelhante ao da renda (SILVA; ARAÚJO; SOUZA, 2007:121).

Portanto, percebe-se que as distâncias sociais que os consumos culturais expressam são baseadas nas desigualdades extremas de renda, desigualdades de escolarização e de acesso a equipamentos públicos que oferecem bens culturais. As desigualdades são marcadas por forte fragmentação dos consumos cada vez mais privados.

O dinamismo cultural intensifica as desigualdades, distanciando os grupos sociais. "È evidente a necessidade de políticas culturais que distribuam bens e contribuam com a diminuição de distâncias e desigualdades nos mapas sociais de reconhecimento mútuo entre segmentos, grupos e classes". A cultura e o consumo cultural devem ser repensados priorizando a cidadania e promovendo o seu acesso de forma universal sob a forma de minimizar as desigualdades.

### Qualidade de ensino: primazia das famílias

Neste estudo que enfoca a percepção das famílias negras e brancas sobre educação e discriminação racial, pode-se observar a indignação do sentimento de inferioridade presente nos discursos, nas ações e no comportamento dos sujeitos no momento da entrevista. O fator que mais preocupa as famílias, em relação à percepção sobre a educação no contexto escolar, é a qualidade do ensino sistematizado que é dispensado a seus filhos. Para essas famílias o ensino público não está correspondendo com suas expectativas e, segundo suas opiniões, irá interferir na condição social de seus dependentes por toda a vida, acarretando dificuldades para prosseguirem nos estudos (cursar uma faculdade) e competirem com outros membros da sociedade em condição de igualdade por uma carreira que lhes venha satisfazer financeira e profissionalmente. A citação abaixo corrobora esta idéia:

[...] o reconhecimento da educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar, é variável colocada pelos pais de forma recorrente, independentemente das diferenças internas do grupo estudado. Uma análise do significado que eles atribuem à escolarização de seus filhos revela que a valorização da instrução se alicerça [...] a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio dos saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) (ZAGO, 2003:24).

Percebe-se de acordo com as entrevistas das famílias, tanto negras quanto brancas, a preocupação especial pela qualidade do ensino que segundo elas não existe nas escolas públicas freqüentadas por seus filhos, levando-as a concluir que as desigualdades de oportunidades são consequência da educação formal insuficiente para eles. Dessa forma, como menos favorecidos economicamente, sentem com maior profundidade esse problema social. Alegam essas famílias que se pudessem, e isso refere-se a poder econômico, colocariam seus filhos em escolas particulares, deixando claro que a qualidade do ensino é primazia de opção para elas.

Essa preocupação independe de cor ou raça das famílias entrevistadas, pois, diante dos resultados das entrevistas essa questão apareceu nos discursos das famílias negras e das famílias brancas. Todos eles que fazem parte do contingente populacional desfavorecido

sofrem com a falta de oportunidades. E essa questão é corroborada por Patto (1997:281) quando aponta que:

[...] inúmeras pesquisas vêm mostrando, há muitas décadas, que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do terceiro mundo. À pesquisa educacional tem cabido a tarefa de explicar esse estado de coisas ao longo da história da educação brasileira. A análise crítica das idéias que se propõem a explicá-lo traz elementos à compreensão da convivência, via de regra má, dessa escola com seus usuários mais pobres.

Analisando a questão das relações de poder entre instituições prestadoras de serviços e sua clientela, Basalia apud Patto (1997:294), constatou que quanto menor o poder da clientela, maior o poder das instituições. "Esta relação, [...] caracteriza-se por um máximo de poder da instituição e nenhum poder do usuário."

Quando não há o poder econômico a opor ao poder institucional, é o poder advindo da consciência e da exigência dos direitos de cidadania que possibilita que o usuário não fíque à mercê dos caprichos dos que trabalham na instituição. O arbítrio nas relações com [...] as famílias está muito presente nas instituições escolares que atendem ao segmento mais pobre da classe trabalhadora. Assim, a melhoria da qualidade do ensino público, passa por espaços externos à escola: a transformação de "clientes", de favorecidos em cidadãos é condição imprescindível à maior eficiência dos serviços públicos em geral (p.295).

As famílias diferem umas das outras quanto à relação que estabelecem com os profissionais da educação de seus filhos. Há as que interiorizam o parecer da escola e passam a procurar na história da família ou da criança fatos que expliquem a anormalidade que não haviam percebido, porém, há aquelas famílias que debatem e discordam do parecer dos profissionais da escola, mesmo que confusas, comparando o quadro apresentado pelas crianças dentro da escola e fora dela, tentando justificá-los e pedindo ajuda na resolução do impasse, chamando para si a importância, a primazia da opção de qualidade do ensino de seus filhos. Outras famílias são capazes de proferir uma visão crítica dos problemas da escola, mas guardam para si, temendo represálias se forem se queixar. No entanto, percebe-se que existe um denominador comum: todas as famílias que colaboraram com esta pesquisa valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos. Apesar de terem opiniões formadas sobre a qualidade do ensino que é oferecido a seus filhos, ainda

assim, essas famílias depositam todas as esperanças do futuro de seus dependentes na escola pública (PATTO, 1997:293).

### Desigualdades educacionais entre negros e brancos

As desigualdades na educação estão sendo reveladas com freqüência nos vários estudos referentes ao assunto. Nesses estudos o racismo aparece com inúmeras formas, sejam elas claras ou sutis. Promover o aparecimento de alguma luz sobre os conflitos raciais no âmbito da educação formal representa o "interesse central de muitos pesquisadores que estudam esta questão (Rosemberg, 1984; Gonçalves 1987; Oliveira, 1992; Silva, 1995 entre outros)" (CAVALLEIRO, 1999:200).

Hasenbalg (1979), fez uma análise das desigualdades raciais referentes à participação de negros no sistema de educação formal e constatou que:

A limitada participação da população de cor no processo educacional é marcada por contradições. Em acréscimo aos mecanismos de discriminação de classe do sistema educacional - cujos efeitos são especialmente sentidos por negros e mulatos devido à sua maior concentração nos setores subordinados da estrutura de classes - a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola (p. 181).

Em sua pesquisa Hasenbalg (1979) considerou a distinção entre pessoas alfabetizadas e analfabetas nas décadas de 40 e 50 do século passado no Brasil. Os dados relativos às pessoas negras e brancas na década de 40 indicaram que o total da população alfabetizada era de 38,2%, dentre esses, 46,9% de pessoas brancas e 22,6% de pessoas negras, havendo uma diferença de 24,3% entre brancos e negros. Na década de 50 o total de pessoas alfabetizadas era 42,6%, dentre esses, 52,7% de pessoas brancas e 25,7% de pessoas negras, demonstrando uma diferença entre os grupos raciais de 27,0%. Diante dos resultados o autor concluiu que apesar de a população negra conseguir expandir-se no sistema educacional elevando sua taxa de alfabetização, seu progresso educacional foi mais lento que a população branca. O autor afirma que "o grau de exclusão da população negra cresce exponencialmente quando os níveis

educacionais superiores são considerados" (p.185). Diante do quadro que se apresenta o autor constatou que:

No país como um todo, em 1940, os brancos tinham uma possibilidade de 3,8 vezes maior de completar a escola primária que os negros; uma de 9,6 vezes maior de completar a escola secundária, e uma de 13,7 vezes maior de receber um grau universitário. Em 1950, a mesma 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 negra só manteve sua posição relativa no nível da escola primária, onde o número total de formados aumentou de 245% naquela década (HASENBALG, 1979:186).

Os estudos realizados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>14</sup>, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílios (Pnad) 2006, constataram dados semelhantes às conclusões de Hasenbalg (1979). Tanto a população negra quanto a população branca foram beneficiadas com o sistema de ensino, entretanto, verificaram que, mesmo com essa evolução semelhante de acesso ao sistema escolar, as desigualdades continuaram. Os dados apontam que 07 em cada 10 analfabetos são pessoas identificadas como negras, totalizando 10 milhões de pessoas em todo o país. Entre os indivíduos com 15 anos ou mais de idade o percentual foi de 6,5% para a população branca e 14% para os negros. Os negros permaneceram com dois anos de atraso em relação aos brancos. Enquanto estes se dedicam aos estudos por 8,1 anos, aqueles permanecem na escola por 6,2 anos. Outra questão que os dados evidenciam é em relação ao grau de escolaridade. Enquanto 56% da população branca estão na universidade, apenas 22% da população negra conseguem êxito nesse nível de ensino. De acordo com os dados, Hasenbalg (1979) afirma que quanto mais elevado é o nível de escolaridade menor é o número de negros no contexto educacional.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Dados do estudo do IBGE disponível em: http://www.agenciabrasil.gov.br/no. 2007-09-28. 7847455308/view

### Família negra e educação – um processo em construção

Estudos que envolvem questões raciais na educação têm revelado problemáticas de um cotidiano de desigualdades entre negros e brancos. Fatores como discriminação e preconceito racial têm deixado marcas nos atores, que sofrem com esse tipo de problema. Um fator muito comum que se faz presente no espaço escolar é conhecido, segundo Henriques (2004), por "racismo à brasileira" dada as suas formas sutis, muitas vezes invisíveis, que se apresentam nas relações sociais dentro do espaço educacional. Nesse sentido, Henriques (2004:97), aponta que "o racismo estrutural brasileiro, geralmente negado e ocultado, institui mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola para além das desigualdades de classe e apresenta-se, de forma explícita, as desigualdades raciais".

Quanto ao dever de reconhecer positivamente a permanência da criança negra no cotidiano escolar, as instituições educacionais têm se mostrado omissas, convergindo essa situação para o afastamento daquela criança do quadro educacional. O acesso e a permanência no sistema de educação é direito de todo cidadão, e o espaço escolar deve estar preparado para receber as crianças negras, que são maioria no país (CAVALLEIRO, 1999).

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática. Porém, um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constatam a existência de um tratamento diferenciado em função do pertencimento racial dos alunos. Esta diferenciação de tratamento pode ser considerada uma atitude antieducativa, concorrendo para a difusão e a permanência do racismo na nossa sociedade (CAVALLEIRO, 1999:51).

Com relação à responsabilidade social da escola Oliveira (1996), percebe o ensino fundamental como local privilegiado, com a função de proporcionar a qualquer brasileiro a oportunidade de incorporar na sua prática social os conteúdos mínimos que lhe norteie os seus direitos de cidadão. Sendo o ensino básico obrigatório e gratuito, é ele o lugar por onde necessariamente passa um grande percentual da população, tornando-se um dos momentos da vida do indivíduo que mais oportuniza a conceituação e o desenvolvimento de atitudes de respeito e de convivência solidária com os diferentes. Referindo-se aos conteúdos ministrados pela escola a autora ressalta que, em geral, são desprovidos de um posicionamento crítico

sobre as desigualdades sociais; a escola omite o desagradável, ao invés de apresentá-lo de modo paralelo às suas próprias causas. Para a autora, os estudantes pobres não têm conhecimento de que o seu padrão de vida é consequência de injustiças praticadas pelo poder exercido pelos homens, e que por isso pode ser alterado. Portanto, trazer o debate das questões raciais para o cotidiano escolar contribuiria para o combate ao racismo e reforçaria o processo de reelaboração da cultura pedagógica culminando, consequentemente, em mudanças das políticas educacionais.

## Modos de "educação": a escolarização das famílias de elite e das famílias de camadas populares

Estudos que priorizam entender o processo de escolarização do ponto de vista das famílias, ainda são considerados poucos. Encontra-se facilmente pesquisas que envolvem a relação família-escola partindo dos valores e percepções da escola e dos professores (PAIXÃO, 2006).

Inúmeras pesquisas que envolvem a escolarização entre as camadas populares têm sido desenvolvidas já há algum tempo no Brasil no campo da sociologia. Entretanto, a escolarização entre as elites tem merecido a atenção dos sociólogos da educação apenas recentemente, a partir da década de 1990. Apesar da carência de dados sobre o tema, estudos sobre a escolaridade de famílias de nível socioeconômico elevado passaram a ser considerados com maior ênfase somente após o Relatório Coleman<sup>15</sup> (BRANDÃO, 2003).

Há estudos que mostram que os profissionais da educação defendem que não é responsabilidade da escola ocupar-se da socialização dos alunos, e sim, tratar da dimensão cognitiva, ou seja, a responsabilidade da escola é ensinar a ler e escrever, além de transmitir os conteúdos básicos do saber produzido pela sociedade (PAIXÃO, 2007 b).

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100- 15741999000300005&script=sci\_arttext&tlng=pt Acesso: 06/06/2008.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup>O Relatório Coleman (Coleman, 1966) [...], uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, [...], e coletou dados sobre as características das escolas freqüentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. (BONAMINO; FRANCO, 1999)

Em relação ao trabalho da escola, as opiniões das famílias de camadas populares se contrastam, como é demonstrado por Zanten (1996:130) apud Paixão, (2007:6 b).

O papel da escola na socialização, entre as camadas populares, revela contrastes: algumas famílias delegam à escola o cuidado de dotar suas crianças de qualidades sociais e morais requeridas pela vida em sociedade, enquanto outras defendem bravamente o ponto de vista de que "a escola instrui, a família educa".

Nos resultados apresentados neste estudo as famílias demonstram insatisfação com as atitudes das escolas quando priorizam somente a disciplina, o rendimento escolar dos alunos a partir de suas concepções, sem considerarem as expectativas dos pais em relação à educação e socialização dos filhos. As famílias de classe popular, foco desta pesquisa, vêem a escola diferentemente das camadas de elite. As primeiras depositam todos os sonhos e esperanças de 'dias melhores' no futuro dos seus filhos, na escola. A escola é tratada com muita expectativa e esperança por essas famílias, a ponto de organizarem redes de apoio social capazes de amenizarem ou atenderem suas necessidades. Elas buscam estratégias e costumam mobilizar recursos nos limites de suas capacidades, inclusive econômicas, no enfrentamento dos problemas para atingirem suas metas de formação escolar. As segundas - camadas de elite percebem a escola como um objetivo mais fácil. Com a maior disponibilidade de recursos seus membros podem optar por várias alternativas e, por isso, não temem um rendimento escolar deficitário. Alguns até têm a formação escolar como mera formalidade para o exercício de atividades em locais de seu domínio ou propriedade. Muitas vezes não há a preocupação com a ascensão social ou melhores oportunidades futuras, pois os atores sociais que atuam nesse meio já as possuem.

As famílias de elite não costumam depositar a responsabilidade da socialização de seus filhos na escola. Elas prezam pela harmonia entre os espaços e ficam atentas aos acontecimentos dentro da escola. Elas cuidam para que seus filhos tenham relacionamentos sociais que venham contribuir para a manutenção dos círculos de amizades dos quais fazem parte. Os filhos de empresários costumam freqüentar escolas privadas desde o pré-escolar até a universidade. Na maioria das vezes, os pais utilizam como critérios para a escolha da escola a dimensão moral e a qualidade da clientela com a qual seus filhos vão certamente se relacionar (NOGUEIRA, 2002 a).

Os filhos de empresários conciliam estudos com o exercício de atividades profissionais remuneradas, e isso acontece geralmente antes de atingirem o ensino superior. Alguns jovens chegam a abrir seu próprio negócio e, outros, desde a pré-adolescência acompanham o pai em suas idas diárias à empresa. No entanto esse comportamento familiar não significa, evidentemente, uma necessidade de promoção do auto-sustento ou de complementação do orçamento familiar; sendo os atores pertencentes às camadas privilegiadas da sociedade e recebendo de sua família todo tipo de recursos materiais, o objetivo das famílias é que esses jovens adquiram suas individualidades e se apropriem das responsabilidades dos negócios da família, seria mais uma atividade de exercício de empreendimento (idem).

Por outro lado, as aspirações escolares dos indivíduos pertencentes à camada popular são consideradas moderadas. Embora empenhadas e esperançosas com relação à formação dos filhos, sabedoras dos sacrificios necessários para isso, geralmente elas esperam que os filhos estudem o suficiente para se manterem, ou para conseguirem ultrapassar o nível socioeconômico dos pais. Essas famílias, normalmente tendem a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que promovam o acesso mais rápido à inserção profissional. Elas são levadas a aceitar os critérios de ensino que o poder público estabelece para a instituição e, por conseqüência, para seus filhos. Porém algumas dessas famílias procuram selecionar dentre as escolas aquela que, além de oferecer o sucesso escolar, tenha também cuidados que se referem ao controle do convívio social dos filhos (PAIXÃO, 2007 b).

Os jovens dos meios populares encontram muita dificuldade em conciliar a escola com o trabalho. Se para os jovens mais favorecidos o trabalho é encarado como preenchimento de tempo vago, para os jovens menos favorecidos é encarado como necessidade, sobrevivência. A circunstância de ter que trabalhar enquanto estuda, ou de abandonar a escola para trabalhar, direciona para uma mão-de-obra desqualificada ou profissão indefinida obrigando-os a aceitar baixos salários e à permanência em ocupações que muitas vezes rejeitam, às quais se submetem por falta de melhor alternativa (ZAGO, 2003).

As famílias menos favorecidas, apesar de serem "desprovidas de capital escolar e material, contribuem efetivamente no processo de construção de uma trajetória escolar empreendida pelos filhos com relativo sucesso". Se porventura a autonomia e o empenho individual do jovem encobrirem ou negarem o trabalho escolar das famílias, ainda assim, ela estará presente (PORTES, 2003:76).

Em se tratando de longevidade escolar nas camadas populares, Viana (2003:53), em sua pesquisa mostrou que "é possível acontecer longevidade escolar nas camadas populares, mesmo na ausência de práticas familiares". Essa constatação é resultante de dados que a autora levantou em sua pesquisa quando os sujeitos revelaram que se dedicaram em tempo integral ao trabalho e se "submeteram a trabalho extra, por anos a fio, muitas vezes noturnos", para garantir o ensino gratuito aos filhos. Esse comportamento é muito comum nos meios populares quando a família se empenha em conseguir recurso financeiro para pagar o estudo do filho - ainda nos primeiros anos, considerado o ensino básico - e prepará-lo para o ensino público superior, considerado como ensino de qualidade.

Em se tratando de longevidade escolar, as famílias, sujeitos desta pesquisa, planejam para os filhos a permanência longa na escola para que eles consigam atingir as metas em relação a um futuro promissor nunca antes alcançado pelos pais. Portanto a longevidade escolar nesta pesquisa é tratada como possibilidades futuras.

## Significado de escolarização para as famílias negras e brancas

Os resultados deste estudo apontam para a afirmação de que as famílias vêem a escolarização como sinônimo de aprendizagem cognitiva. Esse dado corrobora a colocação de Paixão (2007:236 a) quando afirma que as famílias revelam que estão mais "atentas à escola como um instrumento necessário para a obtenção de certificados escolares que possibilitem a inserção dos filhos em trajetórias de mais prestígio [...]".

Quando eu era criança, eu ia na escola para estudar. E aprendia. Agora, nossos filhos vão, faz um monte de coisa na escola, menos aprender... Eu não vejo tarefa, se vou lá prá perguntar sobre o que ele está aprendendo, eu escuto sempre a mesma resposta. A Diretora sempre diz assim: "Mãe, você tem que ter paciência, temos que respeitar o desenvolvimento individual de seu filho..." Ela [escola] deveria ensinar o aluno a ler e a escrever (mãe, família 2, negra).

Eu acho... a escola muito fraca porque... minha filha tá indo na escola só prá brincar. Ela tá muito fraca. O outro filho que estudou lá é... mal aprendeu escrever o nome. É... eu acho que lá brinca muito. Na hora que ela for para a Escola... (nome de outra

escola do bairro – 5ª série) ela vai sentir muita dificuldade. Eu não entendo por que lá não ensina. O ensino público tá muito fraco e... a escola não ensina mais (mãe, família 7, branca).

...a criança tem que ter um momento de brincadeira, mas às vezes a gente vê que tem dia que eu pego o caderno prá corrigir e não tem nada. Não tem prova e... ela aprendeu um pouco agora... no ano passado porque ela pegou uma professora que tem o apelido de General. E eu não sei quem que é essa professora. E... essa professora conseguiu "ponhar" alguma coisa na cabeça dela. Mais, até ali a coisa tava difícil. E eu acho que o irmão vai ter que passar por esse general também (riso) Por isso que eu tô dizendo que... a situação às vezes ela... (pai, família 7, negra).

Percebe-se que as famílias acima citadas buscam na instituição escolar, prioritariamente, a aprendizagem cognitiva. A preocupação com a ascensão profissional dos filhos leva esses pais a visualizarem a escola como um espaço de aprendizagem formal e de obtenção de diplomas, visando futuramente uma profissão de melhor prestígio que os possibilite uma trajetória diferente de seus progenitores. Com isso, "[...] impera a obsessão pela ocupação incessante das crianças, sobretudo daquelas mais pobres, que não devem ficar entregues a si mesmas [...]" (THIN, 2006:23).

Portanto, para essas famílias a escola deveria ensinar "por meio de exercícios concebidos para fins exclusivos de aprendizagem". E essa "atividade pedagógica não tem outra finalidade que a própria: ensinar" (THIN, 2006:24).

A aprendizagem cognitiva está, segundo resultado da pesquisa, em primeiro plano para as famílias entrevistadas (negras e brancas). Por outro lado, uma questão que segundo os resultados deste estudo ficou em segundo plano para as famílias foi a interação de seus filhos com os colegas no espaço escolar, quando relataram sobre o comportamento preconceituoso<sup>16</sup> que envolveu as crianças negras. Diante desse resultado percebe-se que as famílias se preocupam com o comportamento social, mas dão maior importância à aprendizagem cognitiva.

Paixão (2007:222 a), referindo-se a um estudo sobre o significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão, apontou que "uma das expectativas mais fortes que alimentavam sobre a contribuição da escola relacionava-se à socialização dos filhos". Este resultado causou aparente surpresa para a autora, visto que se esperava que esses sujeitos se

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> As falas referentes ao preconceito e a discriminação estão analisadas no quinto capítulo - (DIVERGÊNCIAS SOBRE A PERCEPÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL).

preocupassem com "a importância da aquisição da leitura e da escrita, já que várias mães haviam se queixado das dificuldades e da vergonha de não saberem ler". Essas famílias, a princípio, concebem a escola como parceira para cuidar e socializar seus filhos e, "acompanhar [...] e protegê-los dos perigos que rondam a rua". [...] elas esperam que a escola os ensine a serem "polidos", "educados", "saber entrar em algum lugar e sair dele, promovendo, assim, a aquisição de comportamentos relativos ao convívio social" (PAIXÃO, 2006:78).

As famílias pertencentes à pesquisa do grupo de catadoras de um lixão diferem de outros grupos no que se refere ao valor dado à escolarização dos filhos. Nessa pesquisa a autora aponta que essas famílias dão o devido valor à instituição escolar. Porém, diante da posição que ocupam socialmente, elas tendem a priorizar o desejo de que a escola se ocupe de sua socialização e promova a integração de seus filhos na sociedade. Essas famílias não dão ênfase à dimensão cognitiva, porém, não descartam a importância de saber ler e escrever. Esperam que seus filhos consigam trabalhos que os qualifiquem e os promovam socialmente (PAIXÃO, 2005). Os integrantes do grupo de catadoras de lixão têm consciência da importância de serem apontados como cidadãos e não serem tratados como sujeitos que vivem à margem da sociedade.

Os resultados desta pesquisa relacionada às famílias negras e brancas e suas percepções sobre a educação formal e a discriminação racial no contexto escolar, mostram que, apesar dos sujeitos dela pertencerem também à camada popular da sociedade, a realidade que os permeia é completamente diferente da outra. Nesta pesquisa os sujeitos sentem-se já inclusos na sociedade, têm profissões melhor aceitas socialmente, por isso podem priorizar a aspiração de ascensão social através dos estudos e gozam do privilégio de acompanhar diariamente os passos de seus dependentes na escola.

## Capítulo III

## Identidade: contexto sociocultural dos sujeitos

As identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

Stuart Hall

Este capítulo trata do estudo sobre a identidade num contexto sociocultural destacado nos tópicos "Identidade: conceito e construção" e "A produção social da identidade e da diferença". Fez-se necessário também uma abordagem sobre a construção da identidade negra, apresentada no tópico "Algumas reflexões sobre a construção da identidade negra".

As discussões que envolvem identidade e diferença estão hoje no centro da teoria social e da prática política. Assim, a partir das perspectivas dos Estudos Culturais, os autores Woodward (2000), Hall (2000) e Silva (2000) buscam, de diferentes maneiras, traçar os contornos da questão.

Woodward (2000) trata a identidade como adquirida através da linguagem e dos meios simbólicos. Ainda, destaca a identidade como relacional, tendo em vista sua definição ser reproduzida através da diferença e, consequentemente, pela exclusão.

Silva (2000) enfatiza a importância do processo de produção discursiva e social da diferença e defende que identidade e diferença são inseparáveis, interdependentes, mutuamente determinadas, e têm como característica os resultados de atos de criação lingüística, por isso, ficando sujeitas às propriedades que caracterizam a linguagem – se "a linguagem vacila", "a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade" (p.80).

Hall (2000) concentra-se na discussão da problemática da formação da identidade e da subjetividade. A identidade da pessoa é formada na interação entre o eu e a sociedade. Em concordância com os outros dois autores, Hall também considera que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela, considerando, pois, as identidades como

"pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós" (p.112).

#### Identidade: conceito e construção

A Identidade neste estudo é tratada num contexto sociocultural, privilegiando as dimensões pessoal e social dos sujeitos. A dimensão pessoal coabita na dimensão social, pois parte-se do princípio de que todo ser, além de fazer parte de um grupo social, convive com vários outros, dessa forma constrói sua identidade através dos vários grupos que convive ou faz parte, como a família, os amigos, a escola, desempenhando papéis diversificados. Nesse intercâmbio relacional, esse sujeito toma consciência de sua unicidade.

A construção da identidade, para Woodward (2000:10), "é tanto simbólica quanto social". A afirmação das identidades sofre consequências causadas pelo conflito, turbulência, desgraça social e econômica entre os grupos. A questão da identidade está centralizada em boa parte das discussões educacionais da atualidade. Para que o conceito seja compreendido é preciso examinar as preocupações contemporâneas nessa questão em diferentes níveis. Existem, por exemplo, "preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um conceito mais "local", existem preocupações com a identidade pessoal". As mudanças no campo da identidade estão mais acentuadas nas últimas décadas e têm provocado várias discussões, pois essas mudanças chegam a ponto de produzir uma "crise de identidade".

"Identidade" e "crise de identidade" são consideradas por sociólogos e teóricos como características das sociedades contemporâneas, e se tornam problemas quando estão em discussão, em contraste. A "crise de identidade" pode ser analisada de várias formas. Uma delas pode ser a desestabilização ou separação de determinados grupos étnicos, causando a afirmação de novas e renovadas identidades e a busca por identidades supostamente perdidas. Outra possibilidade de afirmação de uma determinada identidade é buscar sua legitimidade nas referências de um suposto e verdadeiro passado (WOODWARD, 2000:23).

Ainda com base em Woodward (2000), a afirmação política das identidades exige uma forma de autenticação que é feita por meio de reivindicação da história de um grupo cultural em questão.

Em seu ensaio "Identidade cultural e diáspora" (1990), Stuart Hall examina diferentes concepções de identidade cultural, procurando analisar o processo pelo qual se busca autenticar uma determinada identidade por meio da descoberta de um passado supostamente comum (WOODWARD, 2000:27).

Ao analisar como as identidades são construídas, Hall (2000), aponta que elas são formadas via comparação com outras identidades, ou relacionadas às diferenças. A construção pelas diferenças aparece sob a forma de pólos opostos. O autor considera esses pólos como oposições binárias que são significantes para a produção do significado. A análise continua na questão da diferença, salientando a sua produção por meio dessas oposições que são consideradas fundamentais para se compreender o processo de construção cultural das identidades.

Um ponto que Woodward (2000:50) ressalta é sobre a questão da construção negativa da diferença, originada da exclusão ou marginalização de indivíduos considerados como "outros". Ressalta também que a diferença pode ser concebida como princípio da "diversidade, heterogeneidade e hibridismo", sendo vista como enriquecedora. Para a autora, a identidade está intimamente ligada à subjetividade que, por sua vez, sugere a compreensão sobre o nosso eu. Nesse sentido,

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade (Woodward, 2000:55).

A produção da identidade e o investimento pessoal estão envolvidos com a subjetividade que permite uma exploração dos sentimentos por estarem presentes nesse processo de produção. A subjetividade nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos às identidades particulares (WOODWARD, 2000).

### A produção social da identidade e da diferença

Silva (2000:73), apresenta uma síntese das discussões em torno da identidade e da diferença do ponto de vista da produção social. Segundo ele, essas questões tornaram-se, "nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica, e nas pedagogias oficiais", embora perceba que, nessas discussões, exista a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Nessa perspectiva crítica o autor discute as questões ligadas à produção social da identidade e da diferença. Em seu ensaio sobre identidade e diferença, aquilo que é e aquilo que não é, ele busca definir "identidade" como simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", etc. Para ele a identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença para ele é concebida como uma entidade independente. Em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é mulher", "ela é homossexual". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe.

A afirmação "sou brasileiro" é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças.

As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis. (SILVA, 2000:75).

Em seus comentários sobre linguagem o autor ressalta que identidade e diferença, além de serem interdependentes, partilham uma importante característica: "elas são o resultado de atos de criação lingüística". Segundo ele, a identidade e a diferença são ativamente produzidas e somos nós que as fabricamos no contexto das relações culturais e sociais (p.76). Sendo a identidade e a diferença resultantes de atos de criação lingüística, significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem.

Refletindo sobre o poder de definir a identidade e a diferença, o autor argumenta que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. Elas não são simplesmente definidas, mas sim impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (p.81).

Fixar uma determinada identidade como uma norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. O autor analisa as teorias cultural e social pós-estruturalistas que, segundo ele, têm percorrido os diversos territórios da identidade para tentar descrever tanto os processos que tentam fixá-la, quanto aqueles que impedem sua fixação. Segundo sua análise, os mitos fundadores que tendem a fixar as identidades nacionais são, assim, um exemplo importante de essencialismo cultural (p.83).

A teoria cultural contemporânea tem destacado alguns movimentos que conspiram para complicar e subverter a identidade. Para a teoria cultural contemporânea, a identidade e a diferença estão estritamente associadas a sistemas de representação, onde o conceito de representação tem uma longa história, o que lhe confere uma multiplicidade de significação. O autor aponta que, no registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como uma marca material. Portanto, questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. Ao analisar currículo do ponto de vista da identidade e da diferença, ele afirma que não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Em relação às questões "identitárias" o autor relata que, em geral, ao escrever algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, os indivíduos acham que estão simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social, esquecemos que aquilo que dizem faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que, supostamente, apenas estamos descrevendo. Segundo ele, quando utilizamos uma palavra pejorativa para nos referirmos a um indivíduo, estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema lingüístico mais amplo, que

contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade desse indivíduo. A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante representação. Em síntese, com base na perspectiva do discurso de identidade e diferença o autor afirma que:

A identidade não é essência; não é um dado ou fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. O outro é o outro gênero, outra cor diferente, outra sexualidade, outra raça, outra nacionalidade, outro corpo diferente. (p. 97)

Nos últimos anos, o conceito de "identidade" tem sido submetido a uma severa crítica. Na filosofía, a crítica do sujeito auto-sustentável está no centro da metafísica ocidental póscartesiana. No discurso da crítica feminista e da crítica cultural influenciadas pela psicanálise têm se destacado os processos inconscientes de formação da subjetividade. As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado, por sua vez, a existência de um 'eu' inevitavelmente performativo (HALL, 2005).

Quanto ao questionamento sobre quem precisa de identidade, (HALL, 2005) aponta que existem duas formas de se responder a essa questão. "A primeira consiste em observar a existência de algo que distingue a crítica desconstrutiva à qual muitos destes conceitos essencialistas têm sido submetidos". A outra, a perspectiva "desconstrutiva coloca certos conceitos-chave" "sob rasura". O sinal de "rasura" (X) indica que eles não servem mais – não são mais "bons para pensar" – em sua forma original, não-reconstruída. A identidade é um desses conceitos que operam "sob rasura", no intervalo entre a inversão e a emergência: uma idéia que pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas (p.99).

O autor ressalta ainda que, na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal.

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma saturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao "jogo" da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. A identificação opera por meio da

différance, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de "efeitos de fronteiras". Para "consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora – o exterior que a constitui" (p.106).

Quanto à identidade cultural, o autor ressalta que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica. E, ainda, que há duas formas de pensar identidade cultural. A primeira concepção de identidade cultural é aquela na qual uma determinada comunidade busca recuperar a "verdade" sobre seu passado na "unicidade" de uma história e de uma cultura partilhadas que poderiam, então, ser representadas. A segunda concepção de identidade cultural é aquela que ele a vê como uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicála, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. Hall argumenta em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária, tal como as dicotomias "nós/eles". Ele sugere que, embora seja construído por meio da diferença, o significado não é fixo. A posição de Hall enfatiza a fluidez da identidade. Ele examina de uma forma um pouco mais profunda como o conceito de identidade mudou, segundo ele, do conceito ligado ao sujeito do Iluminismo para o conceito sociológico e, depois, para o do sujeito "pós-moderno".

No que se refere à etnia, Hall (2005) define-a pelas características culturais - língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo. Ele afirma que a identidade étnica vai se reconstruindo e se reconfigurando ao longo do processo histórico. Não se pode entendê-la como algo dado, definido plenamente desde o início da história de um povo. Assim, para Hall, o fato de projetarmos a "nós próprios" nas identidades culturais, enquanto internalizamos seus significados e valores, tornando-os "parte de nós", contribui para vincular nossos sentimentos subjetivos aos lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.

Oliveira (1996) acredita que a identidade enquanto fenômeno sócio-histórico deve ser pensada como algo que se alterna, e que existe de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, levando-se em conta a importância política das posições assumidas. Nesse sentido, para a autora, identidade é entendida como um conjunto fragmentado de papéis que vão sendo construídos através de discursos, práticas e posições.

Neste estudo sobre a identidade, focalizam-se os sujeitos numa perspectiva sociocultural onde são os atores sociais que, através de suas opiniões e comportamentos, promovem a possibilidade de análises e o lugar que ocupam na sociedade. Ao falar de identidade percebe-se que esta se faz presente em vários pontos deste estudo. Porém, onde é mais perceptível diz respeito à cor dos sujeitos. Nesse sentido é pertinente fazer uma comparação entre a autoclassificação dos sujeitos da pesquisa e a classificação da pesquisadora.

Tabela 9

Resumo da autoclassificação das famílias e da classificação da pesquisadora

Classificação das	Pergunta aberta	Pergunta fechada	Classificação da
famílias/cor			pesquisadora
Negra	02		
Morena escura	01		
Branca	05	05	05
Morena clara	01		
Bem morena	01		
Parda		03	
Preta		02	05

O número de famílias corresponde a 10

Quanto à pergunta aberta, os sujeitos se autoclassificaram como: negro, moreno escuro, branco, moreno claro e bem moreno. Porém, quando se propôs a pergunta fechada apareceram respostas como: branco, preto e pardo. Na classificação da pesquisadora os pardos foram classificados como pretos, devido à clara percepção dos traços fenotípicos, como a textura do cabelo, a cor da pele e tipos de lábios e nariz. Percebeu-se então que esses sujeitos têm consciência de suas origens, porém demonstram viver em um conflito interno provocado por pressões externas – sociais – que podem gerar crises de identidades. Isso, porém, não significa negá-la. Suas ações são entendidas mais como um mecanismo de defesa do que como negação. Hall (2000), aponta que a identidade não é algo estático e imutável e que o indivíduo, desde a infância, é introduzido num universo cultural onde as interações com seu grupo de origem determinarão a consciência de si.

Silva (1996), chama atenção para os processos de mudanças trazidos pela globalização e pelas transformações sócio-históricas das últimas décadas, que afetaram o modo como as pessoas passaram a se representar.

Com relação à identidade negra, Oliveira (1996) afirma que os afro-descendentes negam sua identidade negra, respondendo positivamente ou submetendo-se passivamente à violência racista, que é constante; essa circunstância, segundo Oliveira, chega a ser dotada de crueldade, porque o negro deseja o corpo branco e rejeita o próprio corpo negro, tornando-se vulnerável a sentimentos negativos como o ressentimento e a baixa auto-estima.

Como nos mostra Oliveira (1996) em seu estudo sobre desigualdades raciais, dados empíricos transformam-se em via privilegiada para tomar distância das formas consagradas de enunciar os problemas em ciências sociais, mostrando como essas teorias contribuem para a construção da realidade social e iluminam as formas mais gerais da vida social. Esse "pensamento" é uma das características mais notáveis do trabalho da autora, e lhe confere uma enorme atualidade, sugerindo caminhos para criticar e reformular algumas das questões que organizam a agenda da ciência social contemporânea em torno de expressões como exclusão, socialização ou violência, que também podem ser aplicadas neste estudo que foi desenvolvido junto às Famílias Negras.

## Algumas reflexões sobre a construção da identidade negra

Ao tratarmos da construção da identidade negra nos remetemos à condição da criança negra no espaço escolar, que diariamente enfrenta situações conflituosas que ferem e constrangem a sua imagem. Retomando algumas falas da entrevista, percebe-se que é difícil, senão impossível, conviver permanentemente com esse conflito. O resultado é que a criança negra sofre severamente com esse problema. Torna-se portanto improvável que ela consiga construir uma identidade positiva.

Pinho (2004:127), ao se referir à identidade da criança negra, em sua pesquisa que envolve a percepção de professores de Educação Física sobre alunos negros aponta que a construção da "identidade racial e pessoal deve ser uma confusão muito grande, sem contar as

consequências negativas que levam à baixa-estima" que, consequentemente irão interferir no seu desempenho escolar e na sua auto-aceitação.

Algumas crianças relataram o descaso e o silêncio dos profissionais da educação quando elas reclamavam dos conflitos travados com os colegas. Mesmo se for considerado os atos dos profissionais como inconscientes em relação às queixas das crianças negras, ainda assim suas atitudes as magoam e marcam, provavelmente para toda a vida.

Analisando os relatos das crianças em relação à postura do professor, Silva Filho (2006:114) ressalta que:

Os professores devem dominar esse fato para desmistificá-lo e chamar a atenção dos alunos para essa questão, mostrando que ela interfere na composição da identidade, da representação coletiva e da auto-estima dos afro-brasileiros. Ter conhecimento da riqueza material e cultural da áfrica pré-colonial é essencial para que isso aconteça.

Gonçalves (2006), em sua pesquisa referente a percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros, constatou que os alunos são classificados pelos professores como "bons" e "fracos", e no universo dos fracos o negro aparece em maior número. E constatou ainda que, além de representar maior número entre os alunos fracos, os negros são vistos pelos professores como alunos sem possibilidade de progresso nos estudos.

Com relação a este estudo, os dados das entrevistas e das manifestações através de desenhos, demonstraram que as crianças negras além de perceberem as diferenças existentes no espaço escolar, perceberam também o tratamento diferenciado destinado a elas pelos adultos e pelos colegas. A existência de discriminação racial dentro da escola confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos profissionais da educação e dos colegas.

Baseando-se em estudos já existentes, que abordam a condição da criança negra no espaço escolar e no relato das crianças deste estudo, percebe-se que:

A escola, [...], representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno (CAVALLEIRO, 2006:100).

Referindo-se à percepção da criança negra sobre o preconceito e a discriminação racial, Cavalleiro (2006:98) ressalta que: "Essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser quem é, pois isso lhe confere participar de um grupo inferiorizado dentro da escola, o que pode minar a sua identidade".

Silva (1995:36), referindo-se ao surgimento da consciência racial em crianças, relata que já aos quatro anos, crianças podem apresentar fortes indícios de intolerância racial, compreendidos como sinais da constituição de uma precoce identidade étnica. "Assim, desde a infância, podemos nos identificar com nosso grupo de referência, comparando-nos com indivíduos de outros grupos".

A consciência racial se for apreendida negativamente pode interferir na construção da identidade daqueles que sofrem com o preconceito e a discriminação racial no seu espaço social. Referindo-se à construção da identidade Silva (1995:37), ressalta que:

[...] na construção da identidade, é necessária a preservação da memória coletiva dos vários grupos. A memória coletiva daqueles, cuja cultura não é dominante, será o agente catalisador da afirmação da identidade étnica. A busca desta identidade implica o cultivo das tradições culturais do grupo dominado e a releitura de sua história. A religião, os mitos, as lendas, a ideologia serão necessários a este processo de identificação cultural. Em sociedades multi-raciais, o impedimento destas manifestações inferioriza o grupo dominado, criando-lhe um distúrbio de identidade.

Várias pesquisas sobre a identidade têm comprovado a existência de discriminação racial no espaço escolar e isso tem comprometido a construção da identidade do grupo negro. "A escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas" (CAVALLEIRO, 2006:99).

## Capítulo IV

# Convergências entre as famílias: aspirações e projetos.

"Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize."

BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

Neste capítulo é feita uma abordagem relacionada às aspirações e projetos que as famílias idealizam e anseiam para o futuro escolar e profissional de seus filhos, a partir de dados empíricos colhidos nas entrevistas. Esses dados revelam a percepção das desigualdades de oportunidades por elas vividas, resultando em pontos convergentes entre as famílias.

As famílias, sujeitos desta pesquisa, esperam que a escola através da aprendizagem sistemática prepare melhor os filhos para que eles tenham oportunidades futuras tanto no âmbito social, quanto no profissional. De acordo com suas opiniões, as escolas pesquisadas, enquanto promotoras de educação formal não estão buscando, nas suas circunstâncias atuais, os meios para melhor prepararem os seus filhos, nem estabelecer o consenso adequado para o entendimento com as famílias.

Thin (2006), em sua pesquisa que envolve famílias de camadas populares e a escola, aponta que uma das prováveis causas da dissonância de opiniões entre a família e a escola deve-se à posição ocupada na sociedade pela primeira em relação à segunda, onde a família, por pertencer à fração mais dominada, carente e mais afetada pela precariedade social, e também por carregar o estigma de não detentora de capital cultural<sup>17</sup>, é vista com olhos depreciativos pela escola. Em contrapartida, a escola e os professores são considerados os dominadores e detentores do saber. Nesse sentido as relações podem ser vistas como relações

\_

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Pierre Bourdieu (1979) – termo utilizado por THIN (2006).

entre indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social. Embora as famílias tentem auxiliar na escolarização dos filhos, elas não conseguem satisfazer as necessidades impostas pela escola, em função de suas fraquezas de recursos culturais e escolares<sup>18</sup>. Dessa forma os professores atribuem à família um papel maior do que elas conseguem desempenhar. No entanto, a preocupação que as famílias mantêm em relação à vida escolar do filho é vista de forma distorcida pela escola. Apesar de serem detentoras de fraco capital cultural e escolar, dentro de suas possibilidades elas procuram maneiras para contribuir com o trabalho da escola. Não é a escolaridade interrompida ou a falta dela que vai tirar das famílias menos favorecidas a aspiração de um futuro melhor para o filho. Mas, é responsabilidade da escola tudo aquilo que compreende o espaço educativo. Não é tarefa da família, apesar da escola insistir nessa responsabilidade, o apoio incondicional e qualitativo.

Ao falar sobre aquisição de capital cultural Thin (2006), aponta que se ela for medida pela aquisição de diplomas ou pelos anos de escolarização e pelo distanciamento da relação das famílias com a cultura dominante, a abordagem certamente deixará de fora questões centrais que envolvem as relações entre famílias populares e escola. Apesar de o capital cultural ser visto como um indicador que auxilia na classificação dos sujeitos sociais e suas práticas culturais e educativas, uma comparação deixaria de lado as relações afetivas das famílias com a escola, a forma de apropriação da escolarização dos filhos e as práticas socializadoras das famílias.

Paixão (2006) explica que, mesmo visto de forma naturalizada, o relacionamento entre a família e a escola não é tranquilo. A autora aponta a existência de tensões entre ambas, que resultam do confronto entre a forma como a escola determina essa relação e como esta acontece na prática. A escola, dentro de uma concepção tradicional, determina que todas as famílias devem ter a obrigação de saber acompanhar os filhos nos deveres de casa. E algumas famílias, sujeitos deste estudo, vêem de forma positiva as exigências da escola em relação ao dever de casa sistemático, e reconhecem que é sua obrigação ajudar os filhos. Para essas famílias essa prática demonstra que a escola desempenha um bom trabalho pedagógico. Porém, se essas famílias não conseguem ajudar com o trabalho sistemático, são avaliadas pela escola via desempenho do aluno e de seu dever de casa. Entretanto, nem sempre a família está

-

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Dados empíricos: ver tabela 5 p. 29.

preparada para esse tipo de acompanhamento, o que passa a ser concebido como algo inadmissível. As famílias menos favorecidas normalmente são desprovidas ou vítimas de uma escolaridade interrompida, e isso não pode ser contado em nível de avaliação pela escola. Por outro lado, o fato de não conseguir ajudar na tarefa não significa que a família não se preocupe com a escolaridade dos filhos.

No que se refere aos projetos e expectativas futuros para os filhos, Paixão (2006:70-71) aponta que a escolarização é o projeto mais amplo e consciente da família. Essas expectativas são geradas em torno "do capital econômico, do capital cultural de que dispõem do ethos, dos valores que organizam seu mundo e da trajetória da família, entre outros fatores".

Algumas famílias relataram sobre a preocupação com o futuro escolar e profissional dos filhos, temendo as mesmas profissões por elas exercidas.

Eu fico muito preocupada com o futuro dela, porque a gente que é pobre precisa de estudar para melhorar de vida, né? E como melhorar se a escola não ensina, não prepara o aluno para outra série, né? (mãe, família 7, negra).

O futuro da criança é crescer, desenvolver. Então se a criança tiver a mente aberta para o estudo, na verdade tem que ser alguma coisa no futuro. Eu vejo assim (pai, família 7, negra).

Ah... eu quero um futuro melhor prá ele, né? Tô fazendo tudo prá ele ter um futuro melhor. E ele vai ter um futuro bom. No que depender de mim, ele vai ter um futuro bom. (E o que significa para você, um futuro bom?) Um futuro bom é ele ter a oportunidade de escolher uma profissão que ele quiser seguir e não ter que trabalhar em qualquer coisa prá poder ter dinheiro no final do mês. (nesta resposta ela deixou implícita a insatisfação pela sua profissão) (mãe, família 3, branca).

Eu acho que temos que trabalhar dentro de casa prá que ele não se desanime, tento suprir o que a escola não está dando. Mostro prá ele que temos que lutar, e no que depender de mim o futuro vai ser bom (mãe, família 5, branca).

Olha... com o futuro dele eu me preocupo, porque eles estão recebendo pouca informação na escola. Muita coisa a gente complementa em casa, mas... ao mesmo tempo, a gente... preocupa porque eles vão fazer parte dessa geração que está sendo mal informada, né? (pai, família 5, branca).

Olha... eu não queria essa vida que eu levo prá minha filha não... Eu queria que ela aprendesse prá ir prá outra série sabendo prá ver se ela não faz como eu fiz. Parei de estudar e fui ser empregada dos outros. Se eu tivesse estudado, talvez eu seria alguém mais importante, com uma profissão mais respeitada. Do jeito que ta o

ensino, fica difícil imaginar uma vida prá ela melhor do que a minha. (Mãe, família 10, negra)

Por outro lado, a escola "tende a ver a escolarização dos alunos do ponto de vista institucional, ou seja, considerando os objetivos definidos pela sociedade, em especial, nos instrumentos legais e nos demais que ordenam a política da educação". Nesse sentido, a forma de apropriação das famílias sobre a "escolarização no processo de educação dos filhos pode apresentar consonâncias e/ou dissonâncias com o que é definido pela escola" (PAIXÃO, 2006:73).

Com a pesquisa concluída, pode-se perceber a convergência de opiniões existente entre as famílias negras e brancas em relação ao aprendizado dispensado aos seus filhos pelas escolas. Esta afirmativa decorre dos resultados da pesquisa realizada com as 10 famílias entrevistadas, revelando a preocupação com os mecanismos utilizados pela escola pública, alegando que esses mecanismos pedagógicos não estão atendendo aos anseios. Segundo elas, a forma como as escolas pesquisadas tratam o ensino aprendizagem é preocupante, porque não possibilita a percepção de progresso no desenvolvimento de seus filhos.

Outra questão que complementa essa primeira opinião é relacionada aos irmãos mais velhos dos alunos pesquisados, que também freqüentaram as mesmas escolas, e ao disputarem uma vaga, seja de emprego ou de continuidade dos estudos, se sentem prejudicados, pois os outros sujeitos estão melhor preparados e ficam com as melhores vagas. Sobre as desigualdades sociais no ensino, Hasenbalg (1987:28) afirma que:

São várias as frentes de implantação e planejamento de políticas educacionais visando eliminar as desigualdades sociais e raciais produzidas dentro do sistema de ensino público e gratuito. Não estou falando, aqui, da diferença que possa existir entre o rendimento da escola pública e a escola privada, que atende a classe média, mas estou simplesmente pensando na educação elementar oferecida pela escola pública. È a escola pública, e no nível elementar, que produz estas atrocidades.

A expectativa mais frequente que as famílias pesquisadas alimentam é referente ao aprendizado sistemático, salientando a importância da leitura e da escrita, remetendo-os à preocupação com o futuro do conhecimento adquirido pelos seus filhos. Alegam que se as

escolas não oferecerem ensino de qualidade<sup>19</sup>, seus filhos serão privados de oportunidades como: ingressar em uma universidade pública, terem o direito de escolher uma profissão, terem oportunidade de disputar em condição de igualdade com a maioria de jovens de suas faixas etárias.

Percebe-se diante dos dados que, ao se preocuparem com o futuro de seus filhos, essas famílias demonstram o temor sobre a possibilidade de eles terem as mesmas profissões de seus progenitores. A intenção dessas famílias fica implícita, é que seus filhos consigam, futuramente, fazer parte de "círculos sociais já estabilizados em termos de prestígio econômico e social e, nesse sentido, possibilitam maior garantia e seguridade na vida presente e futura" desses sujeitos. (BARROS NETA, 2006:115).

Em se tratando da preocupação com a escolarização e com o futuro dos filhos, Paixão (2006:71) afirma que:

Analisando-se o significado da escolarização pelo lado das famílias, encontra-se uma diversidade de objetivos dependendo do tipo de família considerado. Esse processo é visto segundo as chances objetivas de futuro vislumbradas para os filhos. De uma maneira muito genérica, as camadas populares tendem a buscar na escolarização dos filhos chances de escapar de atividades duras e pouco valorizadas que realizam.

Segue abaixo o relato carregado de insatisfação das famílias pesquisadas em relação ao aprendizado de seus filhos.

Ah... eu vejo muito enfraquecida. Eu acho muito enfraquecida. Muita coisa sem sentido, a criança volta prá casa com muita dúvida (mãe, família 5, negra).

Eu não gosto é... Dessa escola que eu coloquei ela. Eu acho o ensino dela muito fraquinho... Entendeu? Porque... Também... Quase não tem aula, assim ás vezes. Qualquer motivinho não tem aula (mãe família 6, negra).

[...] a escola muito fraca porque... minha filha tá indo na escola só prá brincar. Ela tá muito fraca. O outro filho que estudou lá é... mal aprendeu escrever o nome. É... eu acho que lá brinca muito. Na hora que ela for para a Escola... (nome de outra escola do bairro  $-5^a$  série) ela vai sentir muita dificuldade. Eu não entendo por que lá não ensina. O ensino público tá muito fraco e... a escola não ensina mais (mãe família 7, branca).

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Para as famílias, sujeitos desta pesquisa, ensino de qualidade corresponde a acesso ao conhecimento sistemático que envolve pesquisas, deveres de casa.

Esse relato demonstra que a mãe percebe que algo precisa ser feito para amenizar o problema. Sua preocupação está claramente voltada para a qualidade de ensino que a escola, na opinião dela, pouco oferece. Com base nessa preocupação, Zago (2007:144) aponta que:

Esse problema na qualidade do ensino [...] constitui uma forma de "eliminação branda" [...], na medida em que a eliminação vai se processando desde o ingresso no sistema e durante todo o percurso escolar, deixando lacunas que vão produzindo efeitos cumulativos na formação. Conscientes dessa forma de eliminação, muitos estudantes recuam da decisão por um curso que poderia lhes trazer melhor retorno profissional ou simplesmente desistem de concorrer, conforme estatísticas de vestibulares concorridos que indicam a retração de egressos do ensino médio de escolas públicas.

Diante dos depoimentos das famílias, percebe-se nos seus discursos referências de desigualdades de oportunidades que desencadeiam sérios problemas sociais. Portanto,

A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a elas estão associados os antecedentes escolares e uma série de investimentos que estão que se transformam em credenciais com peso não negligenciável nos processos seletivos (aulas particulares, viagens, cursos de língua estrangeira, para citar alguns exemplos). É amplamente conhecida a tese de que quanto mais os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos [...] e em empregos com melhor remuneração (ZAGO, 2007:144).

Quando as famílias pesquisadas se referem à qualidade do ensino oferecido pela escola pública, traçam comparações ao ensino oferecido pela escola privada, referenciando que ela oferece ensino de melhor qualidade. Imaginam a escola privada como modelo de ensino de qualidade, porém, as condições econômicas dessas famílias são motivos de privação para suas aspirações. Essa afirmativa, retirada da posição das famílias sobre a percepção das desigualdades de oportunidades, é reforçada por Barros Neta (2006:117) quando diz que "todos os indivíduos são livres para educar-se, mas não têm condições sociais iguais para obter a mesma educação".

Ah... a escola pública tá muito desacreditada. A escola particular pelo menos faz tudo certinho, cobra mais do aluno, disciplina, tarefa, horário de chegada, sai todo mundo na mesma hora... essas coisa assim, sabe? Pelo menos a gente vê pela nota do aluno no final do ano. Coisa que na escola pública nem nota a gente vê. Não é verdade? (mãe, família 3, branca)

Diante dessa visão "desacreditada" que as famílias demonstram ter da escola pública, Hasenbalg (1987) relata que, um dos fatores que reforçam a desigualdade no ensino é proveniente do "mal aparelhamento" dos professores para lidarem com a heterogeneidade do alunado. "Heterogeneidades de classes, heterogeneidades étnicas ou raciais". Basicamente, a idéia é de que a atuação do professorado está "permeada pela ideologia que legitima as desigualdades sociais", moldando sua percepção sobre a clientela.

Nas escolas de clientela menos favorecidas, existe a "ideologia da impotência". A percepção que os professores têm desse alunado é que "eles são filhos de bêbados, de pais desempregados, de famílias incompletas, que os meninos vêm sujos para a escola, que não prestam atenção, etc.". Portanto, o autor considera que "este seja o mecanismo básico que explica o resultado diferente produzido pela escola que, supostamente, deveriam promover um mesmo tipo de educação". O autor destaca esse fator que explicaria a:

[...] diferença de rendimento escolar entre alunos ricos e pobres, brancos e negros: um mecanismo de recrutamento, ou seja, o aluno negro ou o aluno pobre é absorvido pela rede escolar de maneira diferente do aluno de classe média ou não pobre; uma vez constituída esta clientela socialmente homogênea, os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis. Considero que não se deve parar na constatação de que as escolas funcionam assim, mas pensar um pouco na maneira de melhorar esta situação (HASENBALG, 1987:26).

Teles (2003) aponta que entre as crianças e jovens que freqüentam a escola pública, os negros tendem a estudar em escolas com menos recursos, e estas geralmente tendem a se localizar em bairros distantes dos centros urbanos. Nessas escolas, geralmente, a carga horária é reduzida, devido à falta de professores. Em um mesmo nível socioeconômico, os negros são propensos a freqüentar escolas de qualidade inferior. O autor aponta também que a segregação espacial por raça, independente de classe, é a explicação mais provável.

Destarte, as desigualdades são ampliadas e favorecidas pelas condições de investimentos educativos por parte das famílias em condição de fazê-los, aumentando as distâncias entre os grupos sociais, e favorecendo o indivíduo que recebeu melhor investimento da família; em contrapartida, os indivíduos que são procedentes de famílias menos favorecidas são obrigados a se submeterem às condições impostas pela instituição escolar ou ao acaso em

busca de objetivos, provavelmente, complexos e obrigados a investir um capital cultural extremamente reduzido (ZAGO, 2007).

Nesta pesquisa os dados mostram que as famílias sentem a necessidade de cobrar da escola - e algumas até chegaram a dizer que já cobraram - um ensino de qualidade, porém, não conseguem argumentos suficientes para fazer valer sua cidadania, deixando claro as desigualdades de oportunidades. Na visão das famílias pesquisadas, as inúmeras mudanças promovidas pela escola pública em relação ao ensino aprendizagem não conseguem atingir um grau satisfatório, deixando sempre uma lacuna e alimentando insatisfações nos responsáveis pelas crianças.

Eu acho que essa nova forma de ensinar tá tudo errado e... se não mudar esse jeito, as crianças que freqüenta a escola pública vão continuar sem saber nada. Agora com esse negócio de não reprovar mais a criança, elas tão indo tudo sem saber nada para outra série. O que adianta passar sem saber nada. Hoje até prá trabalhar de Gari precisa fazer concurso... (mãe, família 7, negra).

No relato abaixo é perceptível a angústia do pai em relação ao desenvolvimento escolar sistemático da filha. Pode-se perceber, durante a entrevista, o silêncio gritante que ecoava nas frases reticentes provocadas pelo receio de colocar com palavras o que realmente estava sentindo.

Muita coisa que a gente fica pensando da escola... na verdade, como essa menina aí... [mostra a filha] ela entrou na escola com 6 anos, né?... ela vai fazer 10 anos e tá no 4º ano [4ª série] e você vê que ela não desenvolveu... "má-le-má" "ele" sabe fazer o nome. Eu não sei se as coisa mudaram.... ô.... é os mestre que num....(pausa longa) Alguma coisa tá acontecendo ou, é a cabeça das criança... mas a cabeça das criança não pode ser, porque na verdade todos que entram, as vezes passam pelo processo de demora no aprendizado. A gente vê que... as vezes quando a criança entra na escola ela começa bem. A gente acompanha ela, né? Ela começa bem. E... de repente... vira só brincadeira. Na escola, a brincadeira prá criança, ela é muito boa, não resta dúvida nenhuma. A criança, ela tem que brincar. Só que tem que ter um período sério prá criança aprender. E... hoje não tá tendo mais. E eu queria saber se isso é deficiência da escola ou... vem direto da secretaria... se é uma lei...(pai, família 7 negra).

Encontra-se nos meios familiares a figura paterna que se preocupa com o desenvolvimento escolar do filho. Neste caso o seu envolvimento é claro. Este pai tenta entender o motivo pelo qual a filha não consegue se desenvolver, e chega até a mencionar que a escola é culpada; mas, por insegurança nas palavras, por falta de argumentos ou

conhecimentos sobre o assunto, ou talvez por timidez diante da pesquisadora, desvia essa culpa para a "cabeça" da criança e em seguida tenta desviá-la para o tempo de aprendizagem próprio de cada indivíduo.

## As reuniões na escola

Outro aspecto convergente entre as famílias negras e brancas, sujeitos desta pesquisa, diz respeito às reuniões escolares. Com relação a este ponto, algumas famílias manifestam que as reuniões priorizam aspectos disciplinares dos alunos, outras reclamam da forma de avaliação utilizada pela escola pública e não oportunizam as manifestações das famílias sobre suas expectativas, aspirações em relação ao método de ensino. As famílias relatam sobre os assuntos abordados pelos educadores, que priorizam o comportamento dos alunos deixando a desejar questões sobre a aprendizagem que os pais consideram de maior relevância. Também surgiu relato referente à entrega de relatórios<sup>20</sup> quando uma mãe queixou-se que as palavras nele contidas são de difícil entendimento para a maioria das famílias. Nessas reuniões, segundo os pais, acontece a entrega do relatório que é feito pelo professor sobre o desempenho de cada criança. Uma mãe relatou como isso acontece e qual é o seu efeito.

Na reunião a gente vai para buscar a avaliação (relatório) e ouvir da professora sobre o comportamento do filho. Você lê um papel lá sobre o desempenho da criança e aí você assina. (Você concorda com esse método de avaliação?) Eu gostaria que a criança tivesse prova. Eles só fazem relatório. Observa e escreve. E a gente não tem como saber se a criança aprendeu ou não, né? Não tem nota, nada... eu gostaria que voltasse as provas, sinceramente... Prá mim que sei alguma coisinha, eu até entendo, né? Agora outros não... tem uns que chega lá só olha o papel, porque tem mãe ou pai que não sabe nem lê direito, prá entender como é a nota, (fala baixinho) as vezes a gente fica sentado meia hora conversando com a professora e termina a gente indo embora sem entender nada porque eles enrola a gente na resposta e a gente não entende nada sobre o desempenho da criança. Eu gostaria que voltasse a prova de novo (mãe, família 3, branca).

Diante do exposto, esse provavelmente é um dos motivos que contribui para a participação mínima dos pais nas reuniões bimestrais na escola.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Na escola ciclada o sistema de avaliação é via relatório bimestral onde o(a) professor(a) relata de forma sucinta o desempenho escolar do aluno.

Patto (1997) aponta que normalmente os pais são convocados para serem informados sobre a situação do aluno em relação ao seu aprendizado. Queixas e reclamações são passadas às famílias – geralmente para a mãe – e as educadoras, sempre fiéis aos conhecimentos da psicologia educacional, têm poder de convencimento sobre as famílias e seus filhos. Porém, no caso específico das famílias desta pesquisa, quando se deparam com uma situação semelhante, tentam dialogar sobre o assunto com os professores; mas por falta de condições de entendimento de termos técnicos e pedagógicos utilizados pelos profissionais da escola, o que coloca certa desconexão entre as famílias de classe popular e a instituição escolar, elas se calam e procuram outras formas de resolver a situação. As famílias não sentem segurança nos métodos utilizados pela escola, levando-as a não perceberem a aprendizagem efetiva. Frente à percepção da capacidade dos filhos em conjunto com a falta de suporte e a desvalorização por parte da escola, essas famílias buscam formas para solucionar o problema tentando mudá-los de escola. Elas são cuidadosas em escolher uma instituição para colocar os filhos, e sentem-se gratificadas quando acertam.

Eu até ia muito no início. Depois eu vi que as reuniões estavam sendo discutido só problema de briga entre os alunos, reclamação de mãe... e quando as mães perguntavam sobre o aprendizado dos filhos eles vinham com a história de que eles seguem ordem da Secretaria e não sei o que mais (mãe, família "2" negra).

Eu só fui uma vez na reunião, porque na verdade, quase que a gente... quase não tem tempo de ir (pai, família 7, negra).

Eu não vou porque não dá para ir. Eu deixo prá minha esposa por que não dá tempo e... (pai, família 10, negra).

Ah... é complicado porque as reuniões são sempre no horário que eu estou trabalhando. O pai dela também trabalha, aí fica assim... eu não vou, não fico sabendo de nada e ela fica assim... sem saber quase nada. Uma vez eu troquei minha folga e fui na reunião. Perguntei por que que ela está fraca e eles falaram que eu preciso ter paciência porque tem criança que demora para se desenvolver (mãe, família 10, negra).

Sempre que dá, eu vou. Às vezes não dá porque eu tenho muita coisa prá fazer em casa, aí não dá prá ir sempre lá (mãe, família 7, negra).

Ah... nas reuniões quem vai é a mãe, porque eu trabalho e os horários não combinam, né? (pai, família 5, branca).

A participação e a presença da família na escola devem ser vistas como um incentivo a mais na vida escolar do aluno, além de exigir que a escola cumpra a função que lhe cabe nesse processo. Sem que isso descaracterize as especificidades dos papéis de ambas as instituições.

O relato abaixo apresenta a opinião de uma mãe que aponta que as reuniões são apenas meras formalidades. Percebe-se que elas acontecem porque está previsto no regimento e no calendário da escola.

Na verdade nas reuniões é tudo muito bom, porque tá seguindo ali uma norma... Nas reuniões eles [os professores] falam que vão fazer um monte de coisa, né? E no dia a dia não funciona nada, né? É tudo lavrado em ata, né? Porque papel aceita tudo, né? E quando vai reclamar de alguma coisa, não funciona, né? Se fosse na escola particular, uma reclamação de um pai, ou a professora faz como o Diretor manda ou ela é posta prá rua (mãe, família 5, branca).

Houve o relato de uma mãe que apontou que nas reuniões nunca acontecem reclamações dos professores relacionadas aos alunos. Porém logo a seguir ela não sustenta o que falou primeiramente e, em seguida afirma ser isenta a sua participação em reuniões na escola.

Eu... eu... nunca vi assim reclamação, não... assim de... ah... porque seus filhos é isso... seus filhos é aquilo... geralmente os pais... reclama de briga, eu acho... mas fora isso não vejo não. (As reuniões acontecem com que freqüência?) Ah... eu não sei não. Porque quase eu não saio de casa, né? Eu acho que é uma vez por mês, né? Ou é uma vez por... Ah... eu não sei... (risos) como é que é? Porque eu quase não saio de casa, né? Aí quando tem assembléia... ah! eu acho que não é reunião, não. É assembléia que eles falam, né? (mãe, família 8, branca)

O contato da família com a escola é fundamental para a elaboração de um universo comum, de responsabilidade da família e da escola, que venha favorecer um bom desenvolvimento do projeto educativo. O relacionamento da família com a escola deve sempre acontecer de forma agradável, porque ambas têm um ponto em comum, que é a criança. Porém, segundo a opinião dos sujeitos deste estudo, esse contato é promovido pela escola para comunicar apenas o que lhe convém. Com base nesse aspecto, Paixão (2006:58) ressalta que:

Trazer os pais para dentro da escola se faz ou é pensado, quase sempre, na perspectiva de que a relação família-escola deve ser construída a partir do que a escola define como pertinente, desejável para os objetivos institucionais. Ela se apresenta, assim, como óbvia e naturalizada. E não é!

Percebe-se que, na maioria das vezes, ambas as instituições - família e escola – demonstram o desejo de promover um encontro que resulte em mudança para o bem da criança. Porém, quando isso ocorre, por falta de entendimento entre ambas, o resultado fica por conta de um diálogo sem resultados (SZYMANSKI, 2007).

# Capítulo V

# Divergências entre as famílias

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia.

Kabengele Munanga

Este capítulo aborda a análise dos dados da pesquisa, referenciando a fala dos sujeitos – pais, mães ou responsáveis, e filhos – sobre a percepção da discriminação racial no contexto escolar, priorizando as divergências presentes nos discursos sobre essas percepções, além de fazer algumas abordagens sobre teorias racistas.

## Algumas abordagens sobre teorias racistas

Para tratar das relações raciais faz-se necessário historicisar a construção social do conceito de raça. Com isso, pretende-se discutir as raízes dessa construção como produtoras de atitudes e comportamentos de discriminação e preconceito nas relações sociais entre negros e brancos.

O conceito de raça foi construído na Europa no século XVI e passou a ser empregado como critério de categorização da diversidade humana. Baseado no enfoque científico, esse conceito foi utilizado primeiramente nas ciências naturais (zoologia e botânica) com a finalidade de classificar as espécies animais e vegetais. Mais tarde os conceitos foram transferidos para a classificação dos seres humanos (MUNANGA, 2003).

Como lembra Munanga (2003), foi por esse motivo que "[...] a espécie humana ficou dividida em três raças estanques que residem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela [...]".

A etimologia do termo raça, como situa Munanga (2003), advém do termo "razza", proveniente do italiano, originário do latim "ratio", que significa "sorte", "categoria", "espécie". Para o autor, foi com a descoberta do novo mundo, no encontro com os "outros", (africanos, ameríndios, etc.), que começaram a surgir dúvidas sobre o conceito de humanidade até então construído. Passou-se a manifestar uma necessidade de explicar esses "outros", que até o final do século XVII eram explicados pela teologia e as sagradas escrituras, nas quais se tinha nas figuras dos Reis Magos a representação das três raças. Baltazar, que era o mais escuro entre os três, era o representante da raça negra. Portanto, esse "outro" teria que ser explicado, já que a existência do branco era tida como normal. A partir da diferença fenotípica do negro em relação ao branco, passo a passo foi construída, à luz da ciência, a suposta inferioridade moral, intelectual e física do negro.

Como descreve Silva Filho (2006:115), na religião, uma das explicações encontradas para a existência do negro, consistiria em sua descendência em Cam, filho de Noé, que...

[...] excedeu-se no vinho e dormiu despido. Seu filho, Cam, vendo-o naquele estado chamou seus irmãos para também observá-lo. Estes, porém, munidos de um lençol foram de costas e cobriram a nudez de Noé. O Sobrevivente do Dilúvio, ao acordar e saber do ocorrido expulsou Cam de casa e condenou-o, com todos seus descendentes, à escravidão eterna. Alguns membros da Igreja divulgaram a idéia de que os negros africanos eram descendentes de Cam, podendo assim ser escravizados, pois, a narração da Escritura prossegue dando o elenco das gerações de Cam. Camitas seriam os povos escuros da Etiópia, Arábia do Sul, da Núbia, da Tripolitana, da Somália.

Percebe-se que pode ter sido a partir daí que foi construída a base moral para justificar a escravidão e a exploração do povo negro. Inicialmente foi utilizada para justificar a escravidão e, posteriormente, como justificativa para explicar sua condição de miserabilidade na sociedade atual.

Segundo Nogueira (2002 b), a construção do conceito de raça como um elemento hierarquizante dos grupos humanos surgiu nas áreas de biologia e antropologia. No entanto, sabemos que atualmente esses critérios de classificação encontram-se ultrapassados.

Estudiosos chegaram à conclusão de que, mesmo ocorrendo todo esse progresso nas ciências naturais, o termo não produz nenhum efeito científico para a explicação da diversidade humana. Santos e Maio (2004, p.91), afirmam esse argumento ao enfatizar que, [...] "o conceito de raça não é cientificamente válido, sendo pouco útil para descrever a diversidade biológica humana [...]".

Munanga (2003:06), também reforça essa fala ao dizer que, cientificamente e biologicamente se comprovou que as raças não existem. Porém, mesmo que o termo não possua comprovação biologicamente "[...] no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem raças fictícias [..]".

Guimarães (2005:22) complementa dizendo que, no Brasil, o termo raça não faz parte do vocabulário erudito, o mesmo é utilizado apenas para se referir às pessoas que se sentem discriminadas em função de suas características físicas. E que o uso da palavra raça "[...] não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades entre os grupos humanos [...]".

Com relação ao racismo brasileiro o autor afirma que este "operou quase sempre, depois da escravidão, por meio de mecanismos de empobrecimento, ou seja, de destituição cultural e econômica dos negros, e de mecanismos de abuso verbal, utilizando-se, sobretudo, dos carismas de classe e cor" (225).

Para Nascimento (2003), o conceito de raça como categoria de análise científica vem sendo contestado desde o final da segunda guerra mundial. No entanto, o embasamento científico utilizado para se chegar ao consenso de que as raças são pura ficção, não conseguiu alterar a presença do termo nos contextos sociais e seus efeitos discriminatórios.

Oliveira (1996) defende também esse discurso, ao mencionar que a palavra raça pode ser analisada nas nossas interações sociais, inclusive a utilização da mesma pode ser resultante de discriminações.

Na visão de Guimarães (2005:25), "[...] a distinção entre formas de discriminação e preconceito, baseadas em identidades sociais, parece, portanto, ser mais de ordem ideológica que de ordem processual". Nesse sentido é pertinente descrever a diferença entre esses

fenômenos, onde o preconceito é visto como uma atitude de pensamento do sujeito, enquanto que a discriminação é vista como uma ação.

Ianni (1987), destaca ainda que o uso do termo como categoria de classificação de cor é marcado por características fenotípicas (cor da pele, textura do cabelo, etc.). O autor menciona também que a palavra raça pode ser utilizada para designar a origem de um grupo mediante sua ancestralidade.

Essas duas definições do termo citadas por Ianni estão presentes na obra de Oracy Nogueira, quando o autor distinguiu as duas formas de preconceito existentes: de "origem" e de "Marca". Nogueira (1985) define que a primeira depende da percepção de cada sujeito quanto ao grupo étnico, já a segunda é baseada nos traços físicos do indivíduo.

O preconceito, no Brasil, é visto por Nogueira (1985) e Telles (2003), como circunstancial e relacional. Para esses autores, existem vários sistemas de classificação do indivíduo, gerando categorias variadas. O pertencimento racial, em nosso país, não é forte. Percebe-se isso na aceitação tácita que os descendentes de negros, porém de pele clara, têm da sociedade brasileira. Os mulatos, categoria imediatamente intermediária entre brancos e negros, não têm fortes conflitos de convivência nos ambientes de maioria branca. Nesse sentido, a classificação racial brasileira tem se apresentado como ambígua; "Sistemas múltiplos de categorias são permitidos e os mesmos indivíduos podem ser classificados legitimamente em mais de uma categoria, dependendo de quem faz a classificação" (TELLES, 2003:132).

Sobre o termo raça, Santos e Maio (2004), por exemplo, revelam que esse termo é influenciado por características socioeconômicas. Guimarães (2005), também argumenta que o termo foi utilizado durante muito tempo como categoria determinante de posições sociais.

DaMatta (1987), refere-se à *fábula das três raças*<sup>21</sup> e aponta que a miscigenação foi considerada como um instrumento fundamental para a nação e para a identidade brasileira. A fábula enfatiza a mestiçagem (mistura racial de branco, negro e índio), onde o sujeito mestiço

-

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> DaMatta (1987) utiliza a expressão para ilustrar a miscigenação do povo brasileiro que tem como base as três raças (negra, branca, índia) procurando salientar as "contribuições de cada raça", das quais se teriam originado as "qualidades" desse povo.

é visto por muitos como brasileiro autêntico. Essa mistura passou a ser característica, inerente ao brasileiro. Nas palavras do autor, a mestiçagem hoje é um fenômeno unificador da nossa sociedade, que possibilita um tipo nacional.

No que se refere ao preconceito e à discriminação racial no Brasil, a sua naturalização contribui muitas vezes para a invisibilidade da violência exercida sobre o indivíduo negro. Candau (2003:17) relata que os preconceitos "são realidades historicamente construídas e dinâmicas; são reinventados e reinstalados no imaginário social continuamente". E aponta que "os preconceitos atuam como filtros de nossa percepção, fortemente impregnados de emoções, cobrindo nosso olhar, modulando o ouvir, modelando o tocar, fazendo com que tenhamos uma percepção simplificada e enviesada da realidade".

Portanto, diante dessa colocação percebe-se que o preconceito e a discriminação fazem parte da nossa realidade e estão presentes sob vários aspectos evidenciados de forma explícita e implícita, naturalizada ou sutil, embutidos num quadro social que privilegia a cultura branca, e tem várias formas de veiculação de estereótipos negativos em relação à cor/raça da população negra.

Os preconceitos, de uma maneira geral - raciais, sociais, religiosos, econômicos, de gênero, etc. - existem em todas as sociedades, em todas as culturas e civilizações. Porém, não se pode transformar isto em desculpa para legitimar e justificar a exterminação, a exploração e a exclusão de segmentos da sociedade.

Munanga (1996:218) afirma que:

Institucionalmente não há racismo no Brasil, como aconteceu no regime do apartheid e no sistema "Jim Crow" no sul dos Estados Unidos; mas existe um racismo de fato, há muito tempo negado e reforçado pelo mito da democracia racial. A desmistificação desse mito pelos pesquisadores brancos comprometidos com a causa da igualdade racial e pelos movimentos negros de todos os tempos nunca comoveu as instituições oficiais do país, nem a sociedade como um todo.

O racismo é internalizado pelas pessoas, está na família, nas escolas, nas ruas, em tudo o que tem a ver com a família ou é feito por ela, começando na primeira infância. Nesse sentido, Oliveira (1996), afirma que o racismo e o preconceito são historicamente construídos

e mantidos nos dias atuais e têm influência emocional na convivência da população em geral, repercutindo de maneira negativa na vida afetiva dos afro-descendentes pobres.

Guimarães (2005:232), reforça que "a sociedade brasileira não reconhece o racismo [...] como responsável pelas desigualdades raciais no país", sendo ele confundido com desigualdades sociais de classe "que afetam o conjunto da sociedade brasileira, e são provocadas pelo imperialismo, pelo subdesenvolvimento econômico, pela pobreza [...]".

Munanga (1996) classifica o racismo identificando três campos interpretativos: biológico, sociológico e psicológico. A tendência de transferir para a genética a construção do racismo, na qual o comportamento racista é interpretado como algo inerente à natureza humana é, segundo o autor, responsável pelo campo biológico. No campo sociológico o racismo tende a ser articulado com a exploração econômica, vinculada à diferença de classe social. Já, no campo da psicologia, o racismo é interpretado de forma personalista, ou seja, a ideologia racista se dá a partir das personalidades autoritárias, ou seja, conforme o sujeito. Popularmente o conceito de racismo é utilizado num sentido mais amplo, ou seja, para designar conflitos com os diferentes.

O preconceito racial constitui uma forma negativa de perceber um indivíduo ou grupos raciais que tenham fenótipos diferentes dos que se denominam superiores. Para tanto as características físicas como a cor da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios, etc. caracterizam a suposta superioridade (MÜLLER, 2005).

Sobre o preconceito racial, Munanga (1998:48), salienta que ele não está relacionado à ignorância, ou seja, sua racionalidade está inserida na ideologia. Conforme o autor, o preconceito antecede a discriminação racial. Esta por sua vez, é uma disposição "afetiva imaginária ligada aos estereótipos", e compõe-se de ações que podem ou não ser verbalizadas. Ainda segundo o autor, a discriminação é produzida quando não se aceita que o *outro* tenha a igualdade de tratamento que ele tem o direito de receber. Afirma, também, que a discriminação não pode ser confundida com o simples fato de evitar pessoas consideradas antipáticas.

Oliveira (1996), numa observação sobre as características das manifestações da discriminação racial, chama a atenção para a importância de compreender a caracterização das práticas discriminatórias no nosso país, dizendo:

Julgo importante questionar também se a discriminação racial no Brasil tende a ser caracterizada como racismo tradicional, que se orienta pelo fenótipo não-branco como estigma de inferioridade, ou se é caracterizado pelo neo-racismo, cuja origem é a diversidade cultural que dá origem a conflitos, como é o caso dos imigrantes nos Estados Unidos e na Europa, o que tem sido denominado de fundamentalismo cultural (p.113).

Jaccoud e Beghin (2002) fazem uma análise sobre o quadro das desigualdades raciais entre brancos e negros no país e afirmam que as desigualdades raciais estão diretamente vinculadas à discriminação racial, em vários segmentos da sociedade, inclusive no mercado de trabalho.

A exclusão socioeconômica a que está submetida a população negra produz perversas consequências. De um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por parte dessa parcela de brasileiros à qual é negada a igualdade de oportunidades que deve o país oferecer a todos. De outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do país e a construção de uma sociedade mais coesa. Tal processo de exclusão fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade brasileira e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo. Assim, ao falar-se de desigualdades raciais, está-se falando não somente de um problema que afeta parte da população nacional, mas de diversos problemas que atingem a sociedade brasileira como um todo (p.36).

Dessa forma percebe-se que o nível de desigualdades indica a manutenção de um processo ativo de discriminação de pessoas em razão de sua cor e que opera em várias esferas da vida social. Paralelamente, a reprodução de preconceitos e estereótipos raciais legitima os procedimentos discriminatórios. A desigualdade racial emerge, assim, como fruto de um processo complexo, no qual se pode identificar a ação de diferentes fenômenos: o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. Jaccoud e Beghin (2002) quando procuram esclarecer as diferenças entre racismo, preconceito racial e discriminação racial afirmam que essa preocupação...

[...] tem estado presente tanto em estudos realizados sobre o tema como em documentos oficiais. Essa preocupação responde a um esforço de distinguir conceitos que, muitas vezes, são tratados como sinônimos. Ao retomar aqui esse debate, não se procura enfrentar o problema do ponto de vista conceitual, mas, sim, ganhar precisão na identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país, visando à reflexão sobre os instrumentos passíveis de mobilização para enfrentá-los (38).

As relações raciais na sociedade brasileira são conceituadas por Teixeira (2006:263) como: "conjunto de estudos sobre a realidade nacional pensados a partir de uma visão de sociedade dividida em grupos racialmente distintos". Destarte, os indivíduos são tratados por termos raciais, como brancos, negros, [...] ou qualquer outro que remeta esse indivíduo a características herdadas biologicamente de um grupo social. Muitos de nós pensamos ser "natural" essa maneira de tratar. Contudo, devemos compreender que "qualquer forma de classificação - inclusive a racial - é herdada não da natureza, mas da cultura".

Na busca para diferenciar racismo e preconceito racial de discriminação racial, Jaccoud e Beghin (2002) citam Hélio Santos que conceitua...

[...] o racismo e o preconceito como modos de ver certas pessoas ou grupos raciais, enquanto a discriminação seria a manifestação concreta de um ou de outro. A discriminação racial é definida por esse autor como uma ação, uma manifestação ou um comportamento que prejudica certa pessoa ou grupo de pessoas em decorrência de sua raça ou cor. Assim, "quando o racista ou o preconceituoso externaliza sua atitude, agora transformada em manifestação, ocorre a discriminação". [...] o racismo e o preconceito também são entendidos por Santos como fenômenos diferentes. O racismo parte do pressuposto da "superioridade de um grupo racial sobre outro" assim como da "crença de que determinado grupo possui defeitos de ordem moral e intelectual que lhe são próprios". O preconceito racial, por outro lado, limita-se à construção de uma idéia negativa sobre alguém produzida a partir de uma comparação realizada com o padrão que é próprio àquele que julga (38).

O racismo, o preconceito e a discriminação devem ser combatidos com políticas públicas nos diferentes vieses que levem ao enfrentamento dos diferentes fenômenos. De maneira geral, as políticas de cunho universal continuam a deter forte poder no que se refere à diminuição das desigualdades raciais no Brasil. A pobreza no Brasil tem cor. Assim, tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra (JACCOUD E GEGHIN, 2002:39).

Munanga (1996) reforça o sentimento de todos os brasileiros que lutam pelo respeito às diferenças em nosso país.

Quando a questão do racismo no Brasil começar a sair dos livros, artigos, dissertações e teses dos pesquisadores, quando deixar de ser problema do negro para se tornar preocupação de todas as forças e instituições do país, quando sairmos da fase do belo discurso e das boas intenções sem ações correspondentes, poderemos dizer então que entramos na verdadeira fase de engajamento para transformar a

sociedade; estaremos saindo do pesadelo para entrar num sonho, e do sonho para entrar numa verdadeira esperança (218).

Esse sentimento também é bem expressivo na fala da Professora Iolanda de Oliveira quando fez parte de uma banca examinadora de defesa de mestrado (NEPRE/UFMT – 13/11/07). Em sua fala ela disse: "É preciso eliminar a lacuna entre o dizer e o fazer para que possamos ter realmente uma prática anti-racista. [...] É preciso que haja o respeito, pois o respeito é que vai traçar uma linha horizontal entre as pessoas".

Para entender as formas de discriminação dos outros grupos, faz-se necessário conhecer as relações de poder exercidas por um grupo privilegiado em relação ao outro. Para Norbert Elias (1994:23) "um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder do qual o grupo estigmatizado é excluído".

A ausência do negro como agente histórico na construção da sociedade brasileira é resultante de um processo de discriminação. Apesar de o negro estar sempre presente na nossa história, o não reconhecimento da participação africana na formação da nação foi praticado através de políticas públicas excludentes. Dentre essas, as políticas educacionais desempenharam importante papel no apagamento da história do grupo dominado.

## Comportamento cotidiano preconceituoso

Durante as entrevistas desta pesquisa, aconteceram vários depoimentos que denunciavam a discriminação percebida e vivida pelos sujeitos. Grande parte das denúncias partiu das crianças que, ao tocarem no assunto, expunham seus sentimentos em relação a esse fenômeno (manifestação). Sentimentos demonstrados através de expressões de tristeza, revolta e angústia.

Gomes (2008:116), em sua pesquisa que envolveu famílias negras e brancas, salienta que "as relações sociais no ambiente da escola continuam carregadas de ideologias racistas contra as crianças negras"; percebe-se que essas crianças, na sua grande maioria, não sabem se defender das situações a que são expostas, pois a discriminação é tratada de maneira natural, promovendo o surgimento de relações de poder entre alunos negros e brancos.

Em relação a esta pesquisa, na fase de observação buscou-se estreitar os laços da pesquisadora com as crianças para que se pudesse ouvir, entender e colher depoimentos relacionados à pesquisa. Na interação com as crianças, após longas conversas, foi possível perceber a realidade por elas vivida no ambiente escolar. A pesquisa envolveu, como já foi dito anteriormente, famílias negras e brancas e, mediante entrevista de todos os seus membros, a criança também foi ouvida. Apesar de a criança não entender a definição abstrata de discriminação racial, ela é sentida na prática e demonstrada através de ações e sentimentos.

# Identificando a cor dos sujeitos

Classificar os alunos e suas respectivas famílias por cor foi uma tarefa complexa, visto que a maioria dos alunos é de origem negra, variando somente a tonalidade da pele. Por outro lado, as percepções e opiniões das famílias nem sempre condiziam com a classificação utilizada pelo IBGE. Esse comportamento indica vestígio do preconceito racial que temos no Brasil, onde ele se exerce em relação à aparência. Para Oracy Nogueira (1985), o preconceito é definido como de "marca", tendo como pretexto os traços físicos do indivíduo. Ou seja, se a pele for clara, o cabelo liso e a pessoa pertencer a um extrato mais alto economicamente, menos discriminação racial ela sofre.

Neste trabalho, optou-se pela classificação racial de Teixeira (2003), ou seja, a partir das mesmas categorias de cor do IBGE. Para a referida pesquisadora, o maior problema de classificação racial é justamente atribuir cor ao contingente de afro-descendentes que estão situados entre a categoria branca e preta.

Utilizou-se também a classificação de cor apontada por Oliveira (1996) que considera não somente a cor da pele, mas a forma do nariz, a textura dos cabelos. Para a autora, às características físicas dos sujeitos são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é fonte de discriminação.

As tabelas e gráficos abaixo mostram os dados obtidos nas duas escolas públicas pesquisadas.

Tabela 10
Classificação da pesquisadora durante observação na sala de aula.

Raça/cor	Preto	Pardo	Branco	Total de
				alunos
Escola A	09	11	07	27
Escola B	07	16	08	31

Escola A – bairro periférico próximo ao centro da cidade Escola B – bairro periférico afastado do centro da cidade

Na tabela 1, verifica-se que no bairro mais distante do centro da cidade a quantidade de alunos caracterizados como negros é maior. Se observarmos a soma de pretos e pardos de ambas as tabelas, o resultado é igual a 20 (escola A) e 23 (escola B). Para efeito de comparação, destaca-se que nas duas escolas o percentual de alunos brancos corresponde apenas a 1/4 do total, ou seja, 25,9% na Escola A e 25,8% na Escola B.

Como dito anteriormente, a classificação dos alunos baseando-se na cor foi complexa, devido à existência de ampla gradação de cor presente no ambiente escolar. A pesquisadora observou que na autoclassificação as definições referiam-se a dados equivalentes à classificação de Teixeira (2003), que introduziu na sua pesquisa sobre alunos negros no ensino superior a categoria mulata. As definições para fundamentação analítica sobre a cor, nesta pesquisa, tiveram como base os critérios do IBGE, mas na coleta de dados foi necessário analisar as autoclassificações colocadas como referencial cultural.

Tabela 11

Autoclassificação das famílias na entrevista - pergunta aberta.

Total de famílias	Negra	Morena escura	Branca	Morena clara	Bem morena
10	02	01	05	01	01

Gráfico 3



A definição de cor empregada pelo IBGE compreende quatro categorias – branco, preto, pardo e amarelo. No entanto estudos têm mostrado que a população brasileira utiliza um vocabulário rico e matizado, confirmando a presença de uma gama de nuances, que neste estudo são relatadas pelos pesquisados na pergunta aberta sobre a designação de cor. Neste estudo, apareceu com maior freqüência a cor morena e suas nuances, depois da branca.

Piza e Rosemberg (2003) ressaltam que para alguns sujeitos o termo moreno pode estar designando uma procura de branqueamento. Para outros, porém, "esta denominação, tanto no processo de auto quanto de heteroclassificação, pode estar designando um processo de despreconceituação da nomeação da cor". Para essas autoras, as palavras usadas pelos sujeitos para nomear a cor "não são veículos neutros enunciadores de matizes, mas carregam índices de preconceito/discriminação de seu distanciamento e de sua superação" (p.107).

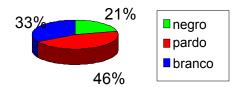
Tabela 12

Autoclassificação das famílias na entrevista – pergunta fechada.

Total de famílias	Preto	Branco	Pardo
10	02	05	03

Gráfico 4

### AUTOCLASSIFICAÇÃO DAS FAMÍLIAS PERGUNTA FECHADA



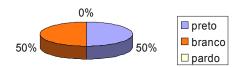
Na pergunta aberta alguns sujeitos se autoclassificaram como moreno escuro, moreno claro e bem moreno; e esses mesmos indivíduos, diante da pergunta fechada se autoclassificaram como pardos. Percebe-se que uma das possibilidades de os sujeitos procurarem evitar se referir à sua aparência é utilizando o quesito pardo como um mecanismo de defesa, para o enfrentamento de ordem social. Os inúmeros termos utilizados pelos sujeitos pesquisados para se auto-identificarem podem explicitar, além dos valores sociais atribuídos por eles à cor ou à raça, também às ambigüidades enfrentadas "ao se inserirem num sistema de cores onde a cor é responsável pela sua inserção nos grupos sociais de cor" (PIZA e ROSEMBERG, 2003:111).

Tabela 13
Classificação da pesquisadora.

Total de famílias	Preto	Branco	Pardo
10	05	05	0

Gráfico 5

#### CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISADORA



A autoclassificação dos sujeitos, tanto na pergunta aberta quanto na pergunta fechada se opôs à classificação da pesquisadora, que os denominou como pretos. Essa denominação ocorreu devido aos traços fenotípicos aparentes nos sujeitos como textura dos cabelos, tipo de nariz e boca, e a cor da pele.

Quando os sujeitos pesquisados se deparavam com a pergunta fechada, eles demonstravam insegurança para escolher uma das categorias apresentadas, deixando implícita a possibilidade de algum constrangimento em declarar sua posição pessoal sobre a cor diante de uma pesquisadora branca.

Com relação à autoclassificação, Santos (2005), apresentou em sua pesquisa algo semelhante. Um aluno se classificou como "amarelo", e na classificação da pesquisadora o mesmo é negro. Pinto (1996:22) aponta que:

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

Neste estudo, foi considerada a aparência dos sujeitos, especificamente seus traços fenotípicos para a realização da classificação que foi definida, como dito anteriormente, de pretos, pardos e brancos, assim como no IBGE. Os traços fenotípicos aparentes nos entrevistados reforçaram a classificação da pesquisadora, permitindo a divisão das famílias em dois grupos distintos – famílias negras, famílias brancas.

A categoria "preto" é utilizada na pergunta fechada do IBGE, porém, neste estudo a pesquisadora utiliza o termo negro. E, parafraseando (OLIVEIRA, 1996:48), "Apesar de não

concordar integralmente com os atributos da palavra preto, preferi usar a palavra negro, preservando a mediação entre negros e brancos, sob a denominação genérica de mestiços".

No Brasil, por comportamento social, não se define grupos raciais por hereditariedade. As classificações seguem a diferença de aparência física, especialmente relacionadas à cor. Para alguns autores haveria grupos de cor e não grupos raciais, dessa forma haveria o preconceito de cor. Nessa "noção nativa", a cor é vista como fato natural e raça é algo abstrato, de conceituação científica. Assim, a discriminação de cor é a discriminação racial dos brasileiros, GUIMARÃES (2005).

A noção nativa de cor é concebida por Guimarães (2005:46), como falsa porque, segundo o autor, "só é possível conceber-se a cor como um fenômeno natural se supusermos que a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos e neutros como referência aos valores que orientam a nossa percepção". Portanto, é dessa forma que a cor, no Brasil, funciona como "imagem figurada de raça". "Quando os estudiosos incorporam ao seu discurso a cor, como critério para referir-se a grupos 'objetivos', eles estão se recusando a perceber o racismo brasileiro. Sem regras claras de descendência não haveria 'raças', mas apenas grupos de cor".

Guimarães (2005) ressalta que acerca dos traços fenotípicos e da cor, não há nada de natural ou espontâneo, e recorda as palavras de Henry Louis Gates Jr., citando-o:

Necessita-se de pouca reflexão, contudo, para se reconhecer que essas categorias pseudocientíficas são elas próprias, imagens. Quem já viu realmente uma pessoa preta ou vermelha, uma pessoa branca, amarela ou marrom? Esses termos são construções arbitrárias, não registros de realidade. Mas a linguagem não é apenas o meio de veiculação dessa tendência insidiosa; é-lhe, também, o signo. O uso da linguagem corrente significa a diferença entre culturas e seu diferencial de poder, expressando a distância entre subordinado e superordinado, entre servo e senhor, em termos de sua raça (p.46).

Portanto, não há nada, de fato, espontaneamente visível na cor da pele ou na espessura dos lábios, ou dos cabelos. Esses traços só têm significado no interior de uma "ideologia que cria os fatos, ao relacioná-los uns com os outros e, apenas por causa disso funcionam como critérios e marcas classificatórios". Em suma, a cor tem algum significado se estiver presente no interior de uma ideologia racial (p.47).

# A depreciação percebida pelos alunos negros em relação à estética corporal

A relação que o negro e a negra têm com o cabelo é observada nos discursos dos entrevistados, levando a perceber o quanto este fator afeta sua auto-estima e sua subjetividade. Durante as entrevistas pôde-se perceber que a discriminação que envolve o cabelo crespo recai mais sobre as meninas negras do que os meninos negros. Em momento algum, durante as entrevistas, apareceu relato de meninos referindo-se ao cabelo. Percebe-se que nesses sujeitos a relação com o cabelo se apresenta mais branda socialmente, a discriminação é evidenciada em relação à cor da pele e aos traços fenotípicos (nariz, boca, etc.) que neles se evidenciam. A forma como o cabelo é visto é resultante dos padrões impostos pela sociedade em relação à aparência dos sujeitos. Assim, o homem deve manter o cabelo cortado "baixinho" (padrão masculino) e a mulher é liberada para escolher entre inúmeros modelos e variados comprimentos (padrão feminino). Devido aos padrões sociais impostos ao menino em relação ao cabelo, este ícone normalmente não se apresenta como uma forma de discriminação masculina. O cabelo fica evidenciado sempre no elemento feminino. Geralmente as meninas negras, devido à vaidade que é mais aflorada do que nos meninos, mantêm os cabelos com um comprimento que lhes possibilita manipulá-los de acordo com o modismo social, ou a próprio gosto. Elas têm o privilégio de escolher a textura que mais lhes agrade (alisados, relaxados ou naturais). Porém, se a opção for a textura natural dos cabelos, certamente elas serão vítimas de comentários negativos e de provocações discriminatórias, como mostram os resultados deste estudo. Em se tratando do cabelo, as meninas são mais vulneráveis às provocações e discriminações porque, como dito anteriormente, são as meninas que o usam de forma aparente (comprido) principalmente na escola, onde acontece grande concentração de crianças na mesma faixa etária, acarretando a probabilidade de conflitos entre elas.

Esses conflitos aparecem com muita freqüência na escola porque a criança começa a interagir com outras crianças na segunda instituição para ela apresentada pelos adultos, que é a instituição escolar. Antes disso o seu mundo se resume apenas ao seio familiar, onde todos os membros tecem uma rede de proteção e carinho e a envolvem de tal maneira que fica impossível a percepção de qualquer conflito. Quando essa criança é "lançada" em meio a uma

imensidão de opiniões ela se depara com a realidade em relação a sua aparência social que antes era acobertada por inúmeros elogios que são comuns no seio de toda família.

É sobre este ícone (cabelo) que recaem as atenções mais destacadas entre as crianças. O significado do cabelo crespo na vida das meninas a princípio é visto como o desafío de "articular a questão racial e a questão estética, de tocar o mundo dos sentidos e das emoções na construção da identidade negra" (GOMES, 2006:26).

Gomes (2006) faz um relato sobre as várias performances do cabelo crespo no decorrer dos anos. Ela enfatiza que nos anos 60, do século XX, a mulher alisava os cabelos, nos anos 70 fazia-se permanente-afro, nos anos 90 utilizava-se a técnica do relaxamento e do alongamento. Para a autora, o cabelo crespo do sujeito negro "carrega significados culturais, políticos e sociais importantes e específicos que os classificam e os localizam dentro de um grupo étnico/racial" (p.26).

A autora aponta que entender o significado e o sentido dos cabelos pode nos ajudar a "compreender e a desvelar as nuances do nosso sistema de classificação racial". O cabelo crespo tem sua própria linguagem, na nossa sociedade, que comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, "ele pode ser pensado como um signo, uma vez que representa algo mais, algo distinto de si mesmo" (p.27). Desta forma, "o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a ele atribuído pelos sujeitos que os adota pode ser usado para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra". A autora continua, apontando que esse comportamento pode também representar "um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida" (p.28).

O cabelo como fonte de estereótipo foi mencionado neste estudo por cinco sujeitos do sexo feminino pertencentes às famílias negras, sendo duas mães e três filhas. Este fator era sempre acompanhado de respostas reticentes e demonstrações de respostas e colocações inconclusas. Alguns sujeitos demonstravam angústias em seus olhares, outras demonstravam sentimentos de raiva e alguns depoimentos, por vezes, demonstravam muita tristeza.

Quando foi perguntado a uma mãe sobre a convivência da filha com os colegas na escola, esta respondeu com aparente indignação:

[...] a minha filha começou a reclamar muito, né? Porque... por causa do cabelo, né? [...] ela tem o cabelo bem seco mesmo, assim... bem seco, nè? Assim, cumprido, mas bem seco mesmo, né? É aquele cabelo bem seco que não dá prá ficar solto. E aí os meninos começaram a falar do cabelo dela, dizendo: Ah! ela tem o cabelo ruim, ela tem o cabelo não sei o quê... né? Começaram a falar. E aí, um dia, ela chegou em casa chorando, né? E falou prá mim que ela queria arrumar o cabelo porque os meninos ficavam falando. (mãe, família 1 negra).

O cabelo torna-se uma percepção negativa nas relações entre os alunos, passando a constituir um estigma do negro e da negra no jogo das aparências. Analisando a colocação acima, pode-se perceber que:

O cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre o sujeito. Ver o cabelo do negro como "ruim" e do branco como "bom" expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar para o negro a tentativa de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (Gomes, 2006, p. 21)

Gomes (2006) trata esse comportamento como relacionado a uma zona de tensão que enfatiza um "padrão de beleza corporal real e um ideal". O tratamento dispensado ao cabelo pode ser considerado uma maneira de expressar essa tensão, gerando a consciência ou o encobrimento desse conflito vivido na estética do corpo negro e marcando sua vida e sua trajetória. "Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais que uma questão de vaidade ou de tratamento estético. É identitária" (p.22). A mesma mãe que colocou a expressão "cabelo seco", continua:

[...] e depois disso, ela passou uma semana sem querer ir para escola, não queria ir para a escola de jeito nenhum. Aí, que eu fui, né? Liguei para a dona que arruma o cabelo dela, né? E... ela teve começo de depressão, né? E aí eu tive que levar ela para arrumar o cabelo e... quando ela arrumou o cabelo no final de semana, na segundafeira ela foi prá escola. Foi toda, toda. Toda balançando (mãe, família 1, negra).

O comportamento acima observado é descrito por Gomes (2006:22) como um processo tenso e conflituoso de rejeição do sujeito negro, sendo construído sócio-historicamente e permeia a vida do sujeito em todas as etapas do desenvolvimento humano: indo desde a infância até a fase adulta. Esse comportamento de rejeição representa uma oposição e

caracteriza fundamentalmente um fazer cotidiano. Corroborando a colocação acima, Gomes ainda afirma que:

[...] tanto a aceitação do ser negro quanto a sua rejeição não se dão apenas na esfera da racionalidade. No Brasil, tal como as relações raciais aqui se realizam, a expressão desse conflito passa, necessariamente, pelo corpo. Isso inclui os diversos sinais diacríticos, e entre eles, destaca-se o cabelo (GOMES, 2006:141).

O movimento de rejeição é construído pelo negro e manifestado em seu ambiente social. Esse conflito interfere na construção de sua identidade. O movimento insere-se ainda em um universo mais amplo que inclui dimensões históricas, sociais, culturais, políticas e psicológicas, proporcionando um distanciamento social, uma vez que os grupos humanos, quando alicerçados na relação de poder, inventam e impõem distâncias uns aos outros.

Essa distância é percebida no discurso da menina que se nega a repetir as palavras proferidas pelos colegas nos momentos de tensões.

Ah... eu não gosto de falar porque é muito chato. Elas falam muito do meu cabelo. Do meu, e de minhas colegas (Filha, Família 1, negra).

A distância permanece quando lhe é perguntado sobre o comportamento da mãe ao tomar ciência do fato.

Ela disse que ia me levar no médico prá ele descobrir o que é que eu tinha. Aí, eu falei prá ela que era por causa do meu cabelo. Que as meninas e também os guri ficava falando um monte de coisa do meu cabelo. (Filha, Família 1, negra).

Para a autora as distâncias sociais podem ser superadas ou não e, mesmo quando não são superadas, elas não deixam de ser situacionais e relacionais.

O racismo faz parte de uma racionalização ideológica que constrói e advoga a existência não só de uma distância social e cultural entre negros e brancos, mas também biológica. Para isso lança mão de distintivos oferecidos pela própria organização social, a fim de cristalizar grupos e indivíduos no seu "devido lugar" e legitimar essa distância. Assim, atribui-se um sentido negativo às diferenças, culturais, físicas e estéticas como [...], o corpo, a cor da pele e o tipo de cabelo (GOMES, 2006:142).

O sujeito, muitas vezes não percebe com profundidade o processo que envolve as distâncias sociais e que muitas vezes é incorporado pelas próprias vítimas, que passam a acreditar na existência de algo de natural nesse distanciamento. "Os negros que são social e psicologicamente convencidos dessa suposta realidade", desenvolvem estratégias que acreditam aproximá-los da posição socialmente mais desejável. Esse processo remete a manipular e alterar os símbolos ideologicamente vistos como "expressões de seu suposto afastamento social e biológico do pólo de poder, do padrão de beleza e de humanidade; são tarefas implementadas pelos sujeitos que caem nessa armadilha" (GOMES, 2006:142).

O cabelo pode ser tomado como expressão visível da colocação dos sujeitos nos "diferentes pólos sociais e raciais". É devido a isso que alguns homens negros e mulheres negras manipulam o cabelo, para se aproximarem mais do "pólo branco" e se afastarem do "pólo negro". O processo conflituoso que se percebe, num primeiro momento, nos discursos das famílias em relação ao cabelo "tende a ser interpretado como uma forma de negação desenvolvida pelo ser negro em relação à sua identidade". No entanto, essa percepção não pode ser vista simplesmente como um processo de negação da identidade, uma vez que durante a pesquisa de campo, através de seus discursos e comportamentos, expressaram de diferentes maneiras e em situações variadas que se reconhecem negros.

Esse reconhecimento, porém, não é suficiente para uma total afirmação desses sujeitos conquanto negros, o que significa aceitar, gostar e curtir [...] o tipo de cabelo que possuem. Esses sujeitos convivem com um olhar social, construído historicamente, que os compara com o padrão estético do branco, ainda considerado o ideal (GOMES, 2006:144).

Essa comparação é entendida como construção de uma hierarquia que envolve os termos étnicos e estéticos, depreciando e desprezando os negros por considerá-los distantes do padrão ideal de beleza imposto por uma sociedade racista.

No decorrer da pesquisa um detalhe chamou a atenção da pesquisadora. Foi quando, ao relatar sobre um tipo de cabelo, aquela mãe citada acima demonstrou dificuldades em se expressar verbalmente sobre o cabelo crespo da filha. E essa mesma dificuldade ela demonstrou quando se referiu ao cabelo liso da colega de sala.

[...] ela tem o cabelo bem seco mesmo, assim... bem seco nè? Assim, cumprido, mas bem seco mesmo né? É aquele cabelo bem seco que não dá prá ficar solto (mãe, família 1, negra).

[...] algumas meninas da sala dela [...] tem o cabelo assim... liso, assim né? (mãe, família 1, negra).

Percebe-se através da fala e da expressão de insegurança demonstrada no decorrer da entrevista que ela possui dificuldades para tratar com naturalidade sobre o assunto. No entanto, nota-se que existe uma negação inconsciente na fala dessa mãe, como se ao falar estaria proferindo uma palavra proibida.

Em uma pesquisa que envolve questões raciais é comum aparecerem relatos relacionados à estética dos envolvidos no processo. Gomes, 2006, descreve os diversos termos usados para nomear o cabelo e expressa que no "nosso sistema de classificação racial, negros e brancos são olhados com lentes construídas no contexto do racismo". Desta forma, reforçam-se os extremos "liso/crespo, como dois tipos de cabelo considerados desejáveis e indesejáveis, atribuindo-lhes um juízo de valor na hierarquia social e na padronização estética" (p. 241).

O comportamento relatado acima pelos sujeitos mostra que: [...] "esse sujeito vive um conflito no seu processo de reconhecimento na qualidade de negros". Pela maneira demonstrada em seu discurso percebe-se a dificuldade de lidar com fatores externos como o cabelo, e isso revela na realidade a construção de um "sentimento de rejeição" (p.145).

A rejeição é percebida através do olhar da sociedade sobre o negro e a negra, que os destitui do lugar da beleza, afirmando uma determinada proposição, um julgamento "em relação ao negro e sua pertinência étnico/racial que pode ou não ser internalizada pelo sujeito". E, ao tentar destituí-lo do lugar da beleza, essa mesma sociedade reconhece-os como negros, pois, para se rejeitar é preciso antes reconhecer. Em um nível mais amplo isso se processa e "se reproduz num plano mais íntimo e mais profundo, ou seja, na intimidade e na construção da subjetividade do negro" (p. 146).

Referindo-se à ida da mãe na escola:

<sup>[...]</sup> Eu não fui pelo seguinte: É... Eu quero que ela tenha essa... independência, que ela consiga falar, consiga se expressar, né? E aí eu conversava muito com ela em casa, né? Explicando prá ela, né? Que cada pessoa tem seus traços físicos, suas

diferenças, né? É... cada pessoa tem um cabelo diferente do outro, né? A cor da pele é diferente do outro, né? Comecei explicar isso prá ela (mãe, família 1, negra).

Esse relato demonstra a preocupação da mãe em esclarecer à filha a maneira como o negro está inserido em nossa sociedade. Para Gomes (2006) essa condição de inserção apresenta-se pela forma "assimétrica e de poder em que os brancos dominam os meios de produção, a mídia, os lugares de poder, a informação, a escolarização". A dominação pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os que mais atestam o pertencimento à raça negra. A cor da pele e o cabelo (p.146).

Essa preocupação demonstrada pela mãe com o sentimento da filha relaciona-se com a afirmação de Cavalheiro (2006), quando aponta que as famílias se preocupam com a necessidade de manter um diálogo com seus filhos sobre as diferenças étnicas entre os indivíduos. A maioria dessas famílias acredita que uma preparação para a convivência com a diversidade seja favorável podendo, nas famílias negras, aparecer como uma forma de a criança receber referências positivas e fortalecer sua auto-estima.

Munanga em recente entrevista concedida a uma revista de circulação nacional que aborda exclusivamente assuntos sobre relações raciais<sup>22</sup>, enfatiza que o papel dos pais é fundamental no processo de conscientização do sujeito em relação à sua origem. Alguns pais se identificam tão profundamente com a imagem negativa que acabam passando essa imagem para o filho. Para esse autor, os pais que dizem à criança que somos todos iguais, não ajudam esse sujeito, em processo de formação, a enfrentar a realidade. Esse sujeito vai encontrar obstáculos, discriminação, sem estar preparado para isso. O autor aponta que deveriam ensinar a essas crianças a lutar pelos seus direitos e não abaixar a cabeça. E, concluindo, o autor ressalta que os pais precisam auxiliar no reforço da auto-estima da criança, ensinando-a a se gostar e a sentir que tem apoio de seus responsáveis para derrubar as barreiras no decorrer do seu caminhar.

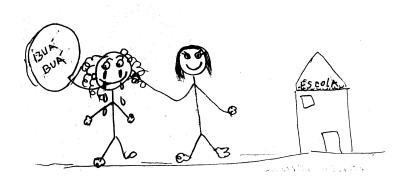
Diante da colocação acima, é pertinente afirmar que a família deve se preocupar dentro do possível com os esclarecimentos necessários para um bom desenvolvimento de seus filhos. As conversas entre pais e filhos sobre a diversidade étnica corrobora a auto-estima e promove a construção da identidade.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Revista Raça (2007). Disponível em http://www2.uol.com.br/simbolo/raca/1000/entrevista.htm

# Representação gráfica das crianças sobre a percepção da discriminação racial

Diante da inconsistência das respostas das crianças na entrevista, foi solicitado a elas que representassem graficamente as situações por elas vividas ou presenciadas no ambiente escolar, que lhes acarretaram indignações e constrangimentos. Ou seja, o objetivo foi coletar dados sobre a imagem das crianças em relação à discriminação por elas sofrida no ambiente escolar. Esse método foi utilizado com o propósito de possibilitar maior enriquecimento das opiniões das crianças. Percebeu-se que somente as crianças negras demonstraram sentimentos relacionados à discriminação racial, fazendo referência a atitudes de críticas ao cabelo e à cor da pele. A criança branca demonstrou estar alheia ao problema, suas referências não projetavam atitudes de discriminação racial. Nos desenhos as crianças brancas representaram problemas familiares e desentendimentos entre colegas, sem deixar transparecer envolvimentos relacionados ao fenômeno discriminação racial. Essa constatação é referida por Cavalleiro (2006), quando afirma que o silêncio que impera no interior da família da criança negra contra o racismo, e a magoa, é diferente do silêncio presente no interior da família da criança branca, que permanece em posição confortável pelo fato de o problema não as atingir diretamente. Foram coletados também os dados das entrevistas respondidas anteriormente pelas crianças brancas e negras com perguntas semi-estruturadas. Percebeu-se que algumas crianças negras se retraíram diante de perguntas relacionadas com discriminação racial.

Diante da proposta de representar graficamente o acontecido, percebeu-se que as crianças ficaram mais à vontade para expressar seus sentimentos. Após a coleta dos desenhos individualizados, foi pedido que cada uma explicasse o seu trabalho. As explicações foram anotadas minuciosamente pela pesquisadora. As representações gráficas foram analisadas neste tópico, como vemos a seguir.



Na figura 1, a aluna relatou que quando alguma colega a provoca verbalmente ela fica triste, porém não retribui a violência. E, percebendo o descaso por ela demonstrado, essa mesma colega parte para a agressão física, ocasionando um sofrimento ainda maior para ela (filha 9 anos, família 1, negra).

#### FIGURA 2



Na cena acima, figura 2, o aluno relatou que quando alguém o insulta ele revida imediatamente com agressão corporal, afirmando que a mãe lhe ensinou a não levar desaforo para casa (filho 9 anos, família 2, negra).

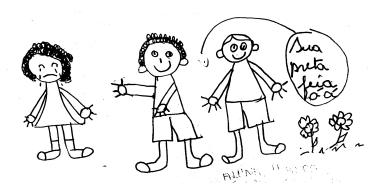


Nesta cena, figura 3, a aluna relatou os insultos sofridos por ela no ambiente escolar e afirmou que são constantes, deixando-a tão constrangida quanto aparenta o desenho. A aluna pediu para a pesquisadora ajudá-la a escrever no balão do desenho. As letras da palavra foram ditadas pela pesquisadora (filha 9 anos, família 7, negra).

### FIGURA 4

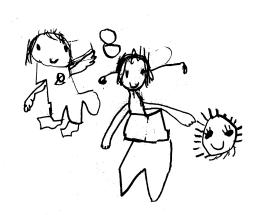


Nesta outra cena, figura 4, percebe-se claramente a incidência de violência provocada pelos insultos do colega. O aluno relatou que constantemente envolve-se em situações que o levam a promover agressões físicas devido às provocações por ele sofridas. Quanto à frase contida dentro do balão, o aluno recebeu ajuda da pesquisadora (filho 11 anos, família 9, negra).



Na figura 5, o sofrimento expresso na face da menina do desenho vem de encontro com a explicação dada pela autora. Ela relata que fica muito triste quando os meninos, tanto brancos quanto negros, a insultam com apelidos e xingamentos (filha 10 anos, família 10, negra).

## FIGURA 6



Nesta cena, figura 6, a criança explicou que o menino do desenho, que é seu vizinho, está jogando pedra no pai que está bêbado (filho 9 anos, família 8, branca).







Na figura 7, a criança explicou que os dois meninos brigam muito na escola, porque o menino magrinho passa o tempo todo chamando o outro de gordo. E o menino ofendido se zanga e joga pedra (filho, 9 anos, família 4, branca).

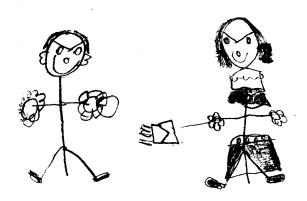
### FIGURA 8





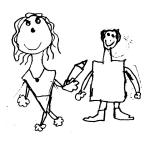
A criança, figura 8, relatou que as duas pessoas do desenho são negras e estão conversando sobre violência. A pesquisadora indagou sobre o tipo de violência e ela respondeu que o assunto da conversa era sobre pessoas que brigam e xingam o tempo todo (filha 11 anos, família 6, branca).

#### FIGURA 9



Na figura 9 a criança relatou que a mulher pegou a vassoura prá bater no menino. A pesquisadora perguntou sobre o motivo e ela respondeu que o menino xingou a mulher de bruxa. E completou dizendo que esse menino não respeita as pessoas mais velhas (filha 10 anos, família 3, branca).

#### FIGURA 10



Neste desenho, figura 10, a criança explicou que a menina está furando o menino com lápis, porque ele a mordeu (filha, 9 anos, família 5, branca).

As representações gráficas das crianças brancas são isentas de percepções relacionadas às questões raciais, inclusive quanto aos traços fenotípicos do negro, com exceção de uma criança que representou a conversa de duas pessoas negras. Isso demonstra o quanto as crianças brancas estão alheias a essas questões e o quanto esse tipo de informação não faz parte do seu mundo. A visão da criança branca é carente de percepções sobre a discriminação

racial porque esse fenômeno só atinge as pessoas que apresentam alto grau de melanina na pele e/ou o cabelo encaracolado. Ou seja, as crianças brancas não percebem porque elas não vivem na pele o problema. Outra questão que envolve a não percepção do problema está relacionada à cultura brasileira, quando os sujeitos adultos repassam para suas crianças conceitos e comportamentos recheados de preconceito e discriminação racial contra o sujeito negro. A criança, por ser criança, repete na sua convivência social tudo o que foi aprendido e apreendido com o adulto mais próximo de sua convivência. E sobre a não-percepção do racismo pelas crianças brancas, Cavalleiro (2006:33) afirma que:

[...] a não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema.

Portanto, o racismo é um fenômeno que se faz presente no espaço escolar, que deixa marcas profundas nas crianças e adolescentes negros.

Quando questionadas pela pesquisadora sobre a postura dos agentes responsáveis pela instituição escolar, as crianças negras responderam que normalmente os professores e funcionários não dão a devida atenção às suas queixas, mantendo um silêncio permanente a respeito das diferenças no espaço escolar. Cavalleiro (1999:210) ressalta que o silêncio dos professores "[...] parece conferir às crianças brancas o direito de repetir seus comportamentos, pois elas não são criticadas ou denunciadas, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito". Com isso, o cotidiano escolar, "repleto de ironias em muitos momentos, mostra-se trágico e desumano".

## Discriminação racial na prática: ofensas, xingamentos e apelidos

A criança geralmente denuncia a discriminação racial no espaço escolar, quando esta acontece na forma de "discriminação aberta". Cunha Jr. (1987:52), divide em quatro níveis os fatos denunciados pela criança. Que são: "no relacionamento com os colegas; no

relacionamento com professores e funcionários; quando da exposição de fatos quaisquer; e na proibição de participação em posição de destaque".

Numa situação de conflitos entre as crianças, é comum aparecer agressão verbal relacionada ao fenótipo. Muitas vezes os professores e funcionários tomam ciência dos fatos, porém não o concebem como um problema que necessita maior atenção. Esse comportamento "reforça um universo ideológico pejorativo que a criança consciente ou inconscientemente conhece." (CUNHA JR., 1987:52).

Alguns depoimentos que enfatizam a discriminação racial envolvendo a criança no seu ambiente social.

[Do que eles xingam?] Eles xingam de um monte de coisa. Fica jogando um monte de papel na gente... [Você se lembra de algum xingamento?] Eles fala que eu sou pára-raio... xinga de preta feia... [Você sabe explicar por que eles te chamam assim?] Eles fala isso por causa do meu cabelo que é ruim. Aí eles falam que meu cabelo é cabelo de para-raio. (Filha, família 7, negra).

O depoimento acima citado demonstra a insatisfação que a menina sente em relação ao seu cabelo, devido à depreciação, quando afirma que os colegas chamam-na de cabelo de páraraio porque seu cabelo é ruim.

Neste outro momento da pesquisa, o depoimento da mãe comprova a veracidade do fato vivido pela filha no ambiente escolar.

[As brigas na escola são relacionadas às provocações, xingamentos?] Sim. Sempre ela fala que os meninos ficam xingando ela... de... nomes que ela não gosta. [Ela já chegou a mencionar quais tipos de xingamentos eles utilizam?] Ela sempre fala que eles chamam ela de "pára-raio" e... eu falo prá ela não ligar porque sempre ela vai encontrar menino levado na escola. (Mãe, família 7, negra).

A citação abaixo refere-se ao momento em que foi perguntado para outra criança sobre a escola e seu relacionamento com os colegas:

[Você gosta da escola onde estuda?] Eu gosto de lá... eu gosto das tarefas. Agora lá tem uns guri que fica chamando a gente de preta e eu não gosto. Todos os guri chama a gente de preta. Até os guri que é igual eu (Filha, família 10, negra).

A seguir, a mãe, em seu depoimento, confirma o discurso da filha.

[E quanto ao relacionamento de sua filha com os colegas. Ela faz alguma reclamação?] Ela reclama que tem criança que fica brigando, chamando ela de nome que ela não gosta. Eu fui ver como resolver, falei com a professora e ela falou que ia observar. Mas é dificil, né? Como que ela vai conseguir controlar a boca de tantas crianças? Eu falo prá minha filha não ligar, fingir que não escutou e não emendar prá não virar confusão (Mãe, família 10, negra).

Nas respostas das crianças percebe-se claramente suas angústias e revoltas. As mães demonstram ter consciência do problema e tentam minimizar esse sentimento com atitudes que envolvem, desde ensinar o filho a se defender até a procurar os agentes da escola para tentar minimizar a situação.

As reclamações apareceram tanto no discurso das mães, quanto das crianças.

[Você disse que os pais reclamam sobre as inúmeras brigas das crianças. Você também reclama?] Ah... eu também porque tem criança que quando briga acaba machucando e ofendendo o outro colega e... eu fui lá várias vezes por causa disso. Mas eles não resolvem nada. Eles falam sempre que criança é assim mesmo. Acaba de brigar e... daqui a pouco já estão tudo de bem. [Você disse que as brigas são baseadas em ofensas? Eles já ofenderam o seu filho?] Várias vezes... eles xingam meu filho quando brigam e ele fica muito zangado (mãe, família 2, negra).

Quando perguntado ao filho sobre seu relacionamento com os colegas, as respostas se confirmaram.

[ Na sua escola tem muita briga?] Não. É... só quando os guri enche o saco da gente. [E quando é que acontece isso?] Ah... quando eles fica provocando a gente... fica caçando briga... essas coisa aí, né? [O que na verdade acontece para se tornar uma briga?] Oh, eu não gosto que me xinga e... as vez eu vou passando e eles fica xingando, botando apelido... e eu fico com raiva, uai! [Quais são os apelidos que eles colocam em você?] Ah... um monte. Eles inventam um monte de apelido, falam macaco, preto sujo, de urubu com porco espinho... essas coisa que eles falam. [Você já experimentou falar para a professora?] Oh, eu não falo nada porque ela fica falando que eu sou muito brigão, que eu vou prá escola só prá brigar, essas coisa assim. [E sua mãe, você conta prá ela?] Às vezes eu conto. E... quando eu conto ela vai lá na escola falar com a professora. E as vez ela fala que eu tenho que saber me defender. (Filho, família 2, negra).

Neste próximo depoimento, percebe-se a utilização da violência como mecanismo de defesa.

[ E os xingamentos? Ela [a menina] comenta com a senhora?] Ela fala sim. Ela fala assim: mãe, eles me xingaram de cabelo sarará... de... não sei o que. Aí eu bati mesmo [a menina]. [a mãe explica]: Ela é muito nervosa, se mexer com ela, ela avança nos outros prá não deixar, né? (Mãe, família 9, negra).

Os relatos das crianças e de suas respectivas mães não se referem às atitudes de pessoas adultas, e sim, somente de crianças. Ou seja, as interações entre as crianças são conflituosas. Porém, diante de suas reclamações as mães buscam formas de amenizar o conflito e os agentes escolares tratam o assunto sem demonstrar importância.

Diante das reclamações das crianças sobre o comportamento dos colegas no ambiente escolar, percebe-se que as crianças que ofendem se ancoram no comportamento do adulto, que trata do assunto sem dar muita importância, reforçando as atitudes infantis e causando conflito entre os pares.

Percebe-se que as agressões verbais são alicerçadas em termos pejorativos e a criança ofendida, a partir daí, muda sua atitude e, posteriormente, reforça o comportamento que desencadeia uma reação negativa, o que interfere em sua convivência dentro do ambiente do qual faz parte.

Processos semelhantes também ocorrem na atribuição de estereótipos raciais. A diferenciação resulta em penalidades, rejeições e discriminações. As pessoas que são rotuladas de feias por motivo racial, por exemplo, muitas vezes assumem essa descrição de si mesmas, [...] que se torna aquilo que é descrito pelo rótulo. Além disso, percebe-se um intenso processo social de negociação, de rejeição, de aceitação ou modificação nas tentativas de aplicação do rótulo" (FAZZI, 2004:39).

Para Fazzi (2004:43), as práticas de xingamento e uso de termos pejorativos raciais produzidos pelas crianças prejudicam a interação e a convivência harmoniosa, promovendo sempre uma ameaça sobre aqueles que são "vulneráveis ao rótulo preto-negro".

Paixão, (2007:22/23 b)<sup>23</sup> referindo-se à contribuição de crianças em pesquisas sociais argumenta que:

Não é mais possível, após as discussões trazidas pela Sociologia da Infância (PROUT, 2005; CORSARO, 1997; SARMENTO, 2000), ignorar a criança como sujeito do discurso (LARROSA, 1998). Por ser bastante recente a perspectiva que compreende a criança como ator social, portanto, sujeito do discurso, o campo da Sociologia dispõe de poucos trabalhos que trazem a voz das crianças à análise. As crianças de todas as idades são ativas construtoras de sua socialização, muito embora expressem seus pontos de vista por meio de outras formas de comunicação que não o discurso verbal.

\_

Sociologia da Educação: estudos empíricos - Vol. 2, No 1 (2007). Artigo: ESCOLARIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS INSTRUMENTAIS E IDENTITÁRIAS

Neste estudo a participação da criança foi imprescindível, porque em alguns momentos das análises suas opiniões complementaram ou confirmaram a fala dos adultos demonstrando que, independentemente da forma pela qual processam sua comunicação, elas têm opiniões, principalmente se for sobre um assunto que lhes afeta diretamente como, neste caso, a discriminação.

# A percepção das famílias brancas em relação à discriminação racial

Nas entrevistas realizadas com as famílias brancas, além de verificar suas percepções sobre as desigualdades de oportunidades, também foi relevante verificar a percepção sobre as discriminações raciais de maneira geral. Assim, os depoimentos demonstraram que as famílias brancas pouco, ou quase nunca, percebem a discriminação em suas vidas ou em seu ambiente. Neste estudo aconteceu apenas um caso de família branca relatar a discriminação sofrida pelo filho no espaço escolar, e reconhecer a discriminação praticada contra crianças brancas.

Quando perguntado à mãe sobre o relacionamento do filho com os colegas, ela respondeu:

[...] Por ele ser educado, ele pede licença... vai em defesa de algumas meninas, [...] outras crianças chamam as colegas de gorda, quatro olho, descabelada... cabelo grenho e a gente sempre ensina dentro de casa que todos somos iguais, alguns com condições melhores, outros piores... às vezes a menininha vai descabelada porque a mãe dela precisa trabalhar o dia inteiro e ela tem que se virar, coitada, sozinha, e quando ele defende alguma colega, ele é agredido... é chamado de bichinha, branquelo... e isso é discriminação também, e ele se sente arrasado, não querendo ir na escola [...]. (Mãe, família 5, branca).

O filho, em seu depoimento, reforça a fala da mãe.

[Lá tem colega que briga com você?] Eles não brigam. Eles ficam xingando, botando apelido e eu fico com muita raiva. [Quais apelidos eles utilizam?] Ah... eles falam que eu sou pote de leite, branquelo, bichinha... (Filho, família 5, branca).

Na citação acima, a mãe e o filho percebem e confirmam a discriminação existente no espaço escolar. A mãe demonstra indignação com o fato de o filho ir em defesa da colega e, com isso, se transforma em alvo de provocações.

No relato abaixo uma mãe membro de família branca descreve com naturalidade um episódio identificado pela pesquisadora como manifestação inconsciente de discriminação racial no espaço escolar.

Eles tratam normal, tudo igual. Inclusive lá tem uma professora bem mais branca do que eu e ela leva seu filho lá na escola, que é bem branquinho, e ela deixa ele brincar com criança da cor desse daí... (mostrou um menino negro que estava do meu lado, (aluno da escola) e... Até mais pretinho que ele. Ela não importa não (mãe, família 6, branca).

Esse relato demonstra um exemplo de discriminação naturalizada no ambiente escolar.

## A reação das famílias negras diante das denúncias dos filhos

Quando a criança denuncia uma agressão verbal de um colega para os pais, Cunha Jr. (1987:53) aponta que é comum esses pais demonstrarem uma "situação de indecisão". Geralmente esse comportamento é apresentado "do seguinte tipo: ouvir sem reação; não acreditar na criança por pensar que tais coisas não existem na escola; ter dúvida se os fatos ocorreram de verdade" ou é pelo motivo de a criança "não querer ir à escola; acreditar que o fato não tem importância; instruir a criança quanto às respostas a dar nessas situações, mas ficando inseguro do quanto a criança pode sair machucada nestas situações; reclamar na escola duvidando, porém, dos resultados obtidos".

Neste estudo, diante da denúncia dos filhos sobre uma agressão sofrida na escola, os pais dão a devida importância às suas reclamações, sempre buscando meios para amenizar o sofrimento das crianças.

Bom... ela [a mãe] sempre fala que eles não aprenderam a respeitar e que não é prá brigar na escola... mas eu [filho] acho que eles são sem educação. (filho, família 5, negra),

Eu conto. Aí ela [a mãe] vai lá e fala prá professora. (Filha, família 6, negra).

Eu conto e... tem vez que a minha mãe vai lá na escola. mas demora prá ela ir e... aí ela resolve com aquela gurizada lá. Mas de vez em quando meu pai vai lá e ele [o pai] briga com os guri, lá. (filha, família 7, negra).

Eu falei prá ela e ela [a mãe] foi lá conversar com a professora, mas eu não vi o que ela [a mãe] falou. (filha, família 10, negra).

No relato abaixo o pai não quis aprofundar a conversa sobre a incidência de discriminação no espaço escolar. Porém, percebe-se que diante de uma situação que envolve sua filha, ele sempre toma algum tipo de atitude em favor dela.

Teve reclamação, foi logo no começo, mais... já passou. E nem era essa equipe. Era outra equipe... ela não queria ficar na escola, não queria ir prá escola, queria ficar em casa, mais já passou. Ela começou reclamar de briguinha com uns colegas, que xingam mas... eu fui lá e resolvi e... já passou. [E o relacionamento dela com os colegas. Ela reclama de alguma coisa?] Não. Da minha parte eu não sei de nada. Ela é briguenta. Ela briga também na rua. Ela quando briga, briga de rua, chega arranhada... na escola... ela briga em casa, briga com os mais grandes... mas.... lá na escola tá tudo bem. (pai, família 7, negra).

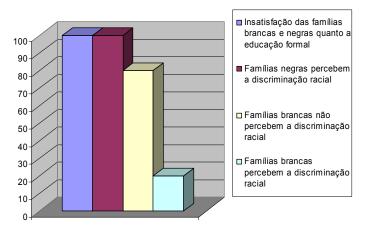
Neste último relato, depois de confirmar os conflitos na primeira colocação, o pai tentou omitir na segunda. E, durante a entrevista, o mesmo deixou transparecer em seu semblante e na entonação de sua voz, que a pergunta o incomodava e reagiu como se quisesse evitar falar sobre o assunto. Com referência a esse enfoque Cunha Jr. (1987), reforça que:

Em todas as situações nos parece haver uma indecisão dos pais, devido em parte, ao fato deles não acreditarem, ou por procurarem sistematicamente negá-lo, pois admitilo, é 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 ou perseguida (p.53).

Uma postura positiva dos pais exerce um papel fundamental na atitude presente e futura das crianças. Se essa criança recebe apoio em casa, demonstra maior facilidade para reagir às agressões exteriores. Se os pais agirem com indiferença, falta de apoio ou desconfiança, a criança poderá se sentir fragilizada e totalmente sem o apoio dos pais, que são a sua base, sua estrutura. (CUNHA JR., 1987).

Gráfico 6

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS DAS FAMÍLIAS NEGRAS E BRANCAS



O gráfico acima demonstra o resultado dos dados obtidos nas entrevistas; pode-se perceber que o que se destaca na fala dos membros das famílias negras e brancas (pai, mãe, ou responsáveis), no total de 100%, é a insatisfação com o tratamento que seus filhos vêm recebendo na escola em relação ao rendimento escolar, alegando que a criança vai para outra série sem preparo suficiente para prosseguir. Deixam transparecer em suas falas que não conseguem fazer valer sua cidadania para exigir um ensino de qualidade. Alegam que se tivessem melhores condições econômicas conseguiriam oferecer ensino de qualidade a seus filhos e esses poderiam competir em condição de igualdade no meio social. Quando se sentem insatisfeitos com o resultado que o filho apresenta, vão à escola e reclamam. Porém, por falta de argumento, escutam a justificativa da professora e, dentro de suas possibilidades, buscam outros meios para solucionar o problema. Em alguns casos, pensam na possibilidade de mudar os filhos de escola. Demonstram insatisfação também nas reuniões escolares, pois, segundo seus discursos, a escola prioriza o comportamento dos alunos e não trata das expectativas das famílias quanto à educação formal, e quando acontece a entrega de relatórios algumas famílias alegam que estes contêm apenas uma redação relacionada ao rendimento escolar do filho, escrita de maneira incompreensível pela maioria das famílias. Apontaram também que as reuniões demonstram acontecer apenas por estarem contidas no calendário e no regimento da escola. Outro item que chamou atenção é relacionado às maneiras como as famílias percebem os episódios de discriminação racial. As famílias negras (100%) descrevem, algumas de forma clara e outras de forma sutil, seu desconforto com relação a esse fenômeno no contexto escolar. Reclamam sobre as formas de tratamentos dispensados aos filhos no espaço escolar e, em alguns casos, ensinam os filhos a reagirem a esse tipo de situação, em outros, silenciam e ensinam o filho a ignorar, por perceberem indiferença dos responsáveis pela instituição em relação a esse fenômeno. Dentre as famílias brancas, cerca de 80%, alegam não perceber as manifestações de discriminação e preconceito; somente 20% afirmam perceber.

A percepção das desigualdades, seja racial ou social, perpassa todo este estudo. As famílias demonstraram suas indignações e angústias diante da situação em que elas vivem. Percebe-se claramente insatisfação quando o assunto é rendimento escolar, quando expõem suas opiniões a respeito do ensino dispensado aos seus filhos. Nesse sentido Oliveira (1996:14), reforça que:

[...] as instituições sociais, [...], em nome dos direitos humanos, têm o dever de contribuir para a solução de algum modo. [...] vejo, principalmente o Ensino fundamental como lugar privilegiado, cuja função é a de oferecer, a todo e qualquer brasileiro, oportunidade de incorporar, na sua prática social, os conteúdos mínimos que lhes garantam usufruir os seus direitos de cidadão. Sendo obrigatório e gratuito, esta parte do ensino básico, [...] é o lugar por onde necessariamente passa um elevado percentual da população, sendo um dos momentos da vida do indivíduo que mais oportuniza o desenvolvimento de atitudes de respeito e de convivência solidária.

As famílias entendem a escola como a principal instituição responsável pela transmissão de saberes acumulados. Porém, elas também exercem um papel importante na vida dos filhos por serem a referência central na vida deles.

Quanto à educação escolar, as famílias a percebem como possibilidade de seus filhos melhorarem de vida, conseguirem melhores empregos e ganhos diversos, inclusive, respeito social. Pelos seus discursos, percebe-se que elas anseiam para seus filhos um ensino que lhes dê condição de conhecimento para enfrentar a vida, que seja uma ferramenta para a consecução de objetivos mais rápidos. Deixam transparecer que planejam o futuro dos filhos, sempre relacionado com escola, estudos. Abaixo, os relatos:

Olha, eu quero assim... que eles continuam progredindo, né? E... eu estou sempre falando prá eles, incentivando eles, mostrando prá eles que o caminho é esse... que não existe outro caminho. Se você quer ter... tá pensando num futuro melhor... é ... se você quer crescer na vida... se você quer chegar em qualquer ambiente e querer

discutir um assunto, você tem que continuar sua vida estudando. Você tem que estudar, né? (mãe, família1, negra).

É a escola mesmo. Não tem outro caminho, não. Eu tiro isso por mim e por meus irmãos. Todos nós que estudamos, que continuamos estudando, nós continuamos melhorando de vida, né? Devagarinho, mas ... a nossa vida melhorou bastante, porque nós fomos incentivados... mesmo o meu pai, minha mãe sendo analfabetos, eles sempre empurraram a gente prá frente. (mãe, família 1, negra).

Eles vão precisar ir para uma escola que vá aprofundar, vai ter condição de fazer uma pesquisa, um trabalho assim... mais elaborado, que tenha um laboratório, e isso nós sabemos que é difícil, né? Escola pública é ... é... complicado, né? Até agora... que eu conheço... uma escola bem equipada é a Escola Técnica, né? E eu vou torcer para que quando forem para o ensino médio, consigam entrar na Escola Técnica [CEFET] (mãe, família 1, negra).

Não, porque na verdade é... o seguinte... né? A criança ela fica ali só até um certo tempo e... o futuro da criança na escola é ... crescer, né? Eu enxergo assim. O futuro da criança é crescer, desenvolver. Então se a criança tiver a mente aberta para o estudo na verdade tem que ser alguma coisa no futuro. Eu vejo assim. (pai, família7, negra).

Mas... com relação a escola, eu tenho muita esperança que ela vai melhorar. Eu acho que está faltando carinho pelo que se faz, o amor pela profissão. E quem sofre são as crianças. Na verdade a gente tem um sangue de defesa pela escola pública, porque ela tem que funcionar, ela é a salvação, né? (mãe, família 5, branca).

Várias pesquisas têm mostrado o quanto as famílias depositam esperanças na escola e que, apesar de tecerem reclamações relacionadas ao ensino-aprendizagem, nota-se que a escola ainda exerce um fascínio nas famílias e freqüentadores. Os discursos acima são corroborados por Costa, 2003:

[...] cansei de observar pessoas que ficavam do lado de fora da escola, olhando para ela, para dentro da alta cerca de tela que a protegia, como se ela fosse um destino, uma esperança. E nas muitas conversas que tive na época com estudantes dessas escolas, eles contavam que iam à escola porque seus pais diziam que ela era a única chance que eles tinham de melhorar de vida, de ter uma profissão, de encontrar um emprego. Também conversei com moradores da vila e eles afirmavam isso: "Quero que meu filho entre na escola, que estude, porque, se ele não passar pela escola, não tem chance de encontrar um caminho na vida". (p. 39).

Portanto é visível a importância da escola para as famílias. É na escola que elas vislumbram um futuro melhor para os filhos. É através da escola que elas imaginam uma vida

profissional para os filhos, diferente das suas. Essa escola tão desejada por essas famílias deve proporcionar aos seus alunos experiências positivas em relação ao conhecimento e à vida pessoal, proporcionar aos seus alunos a certeza de que fazem parte da sociedade. A escola deve primar pela formação de uma sociedade que seja justa e igualitária, que possa acolher a todos independentemente da cor, credo ou classe social. E que ela seja o espaço onde são forjados os futuros profissionais que tenham condições de oferecer às suas famílias uma vida mais digna, com melhores condições de sobrevivência, sedimentando assim uma sociedade mais igualitária.

### Considerações finais

Com pretensão questionadora, e não conclusiva, este estudo busca mostrar a preocupação de famílias brancas e negras quanto ao tratamento dispensado a seus filhos no ambiente escolar, relacionado à forma como são trabalhados os conteúdos propostos e a discriminação racial. Essas famílias se preocupam com o aprendizado dos filhos e, consequentemente, querem vê-los caminhando para a realização de um futuro profissional melhor do que os pais conseguiram no decorrer de suas vidas.

Ouvir essas famílias foi uma experiência ímpar e muito pertinente, haja vista que as inúmeras pesquisas que envolvem família-escola não têm dado oportunidades para elas se pronunciarem e explicitarem suas opiniões. As análises que envolvem essas duas instituições partem, geralmente, dos valores da escola e dos professores.

Pode-se verificar, através deste estudo que, as famílias negras e brancas de camadas populares, pesquisadas, depositam na escola toda a esperança de um futuro melhor para seus filhos e a percebem como projeto primordial de ascensão social, ou seja, concebem essa instituição como uma das prováveis possibilidades, senão única, dos filhos "mudarem" de vida.

As famílias, sujeitos desta pesquisa, demonstram estar sempre presentes no percurso escolar, preocupando-se com o direcionamento que seus filhos devem seguir. Dentro de suas possibilidades, ajudam os filhos nos deveres escolares e se fazem presentes sempre que são solicitadas, ou quando julgam necessário questionar e saber do desenvolvimento dos filhos dentro da escola. No entanto, verifica-se que a presença da família não está unicamente em acompanhar as atividades sistemáticas da escola, ela abrange também um conjunto de procedimentos, sobretudo de ordem moral e simbólica, como a valorização dos estudos, a importância dada à escola e ao título por ela concedido, o apoio encorajador sobre o empenho e os resultados escolares dos filhos.

Verificou-se também que, apesar de essas famílias serem detentoras de fraco capital cultural e econômico, ainda assim, mobilizam-se dentro de suas possibilidades e almejam um "futuro melhor" para seus filhos. Futuro melhor para essas famílias significa a ascensão social

e financeira através de uma profissão que, obviamente, difere das profissões de suas realidades. Os sentidos que as famílias atribuem à escolarização de seus filhos demonstram que elas não estão alheias aos acontecimentos, conforme visto em alguns outros estudos que focalizam a opinião da escola.

Os dados empíricos colhidos nesta pesquisa mostram que a baixa escolarização, ou o afastamento da escola por essas famílias, se deu em função de suas necessidades de ingressar no mercado de trabalho e da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho. Essas famílias, apesar de não galgarem um degrau mais alto nos estudos, preservam uma imagem positiva da escola e almejam que os filhos continuem avante para quebrar o estigma da sua própria realidade. Estigma este considerado pelo trabalho manual que é desenvolvido por essas famílias. Os dados confirmam também que não é a escolaridade interrompida ou a falta dela que vai tirar dessas famílias a aspiração de um futuro melhor para o filho. Elas possuem projetos de escolarização longos, valorizam a escolarização e preocupam-se com as ações pedagógicas no sentido de prepararem seus filhos para as séries seguintes. Quando percebem que a instituição não está satisfazendo seus interesses ou quando não conseguem intervir nas decisões da escola em favor dos filhos, buscam formas de resolver a situação; e isso inclui, desde a ida da família na instituição para conversar até a procura de uma outra escola que tenha melhor prestígio na rede pública ou que esteja de acordo com os seus propósitos.

Pôde-se perceber que a mãe é a figura que mais aparece nas relações que envolvem a escolarização dos filhos. Em alguns casos a figura do pai se faz presente. Porém, de acordo com os dados da pesquisa, normalmente a tarefa de educar os filhos é de responsabilidade da mãe. Embora sejam destacadas situações em que aparece a participação tanto do pai quanto da mãe, com freqüência é ela, mãe, que aparece como a figura central que capitaliza recursos, sobretudo para encorajar os filhos a terem bons resultados nos estudos e a permanecerem por mais tempo na escola.

Quanto às estratégias utilizadas pelas famílias para a mobilização dos filhos sobre a importância dos estudos, estas são promovidas através de relatos sobre suas próprias insatisfações em relação às suas profissões. Sempre dizem aos filhos que devem estudar para "serem alguém na vida". Como se eles próprios fossem ninguém. Porém, é assim que eles se vêem socialmente. Os trabalhos desempenhados por essas famílias são desvalorizados socialmente e são conhecidos como profissões manuais (pedreiro, lanterneiro, vigilante,

diarista, merendeira, etc.), e isso os leva a se preocuparem com o futuro profissional de seus filhos. Essas famílias sonham para seus filhos profissões predominantemente intelectuais (engenheiro, professor, advogado, psicólogo, etc.).

As famílias que foram entrevistadas fazem parte, como dito anteriormente, da camada popular da sociedade, e toda sua convivência social está centrada em bairros carentes, com indivíduos que partilham das mesmas necessidades. Normalmente, quando se pensa em periferia ou bairros populares, é corriqueiro enxergar alto índice de violência e de pobreza, tão saliente em nossa sociedade. Porém, convivendo de perto com esses indivíduos, pode se perceber que a violência não tem residência fixa na pobreza. Esses indivíduos trabalham e vivem para proporcionar um futuro melhor para seus dependentes e nos apresentam um mundo de códigos morais onde suas famílias, mesmo pobres, tecem uma rede de relações de obrigações mútuas que permite aos seus dependentes e a eles próprios andarem de cabeça erguida, mesmo diante das adversidades enfrentadas.

Diante das várias dificuldades enfrentadas pelas famílias de classe popular, as condições socioeconômicas aparecem como relevantes para a solução de alguns problemas. Porém, as famílias negras, além de enfrentarem dificuldades financeiras, também se deparam com dificuldades de ordem racial, quando convivem diariamente com a discriminação e o preconceito que estão presentes também na instituição escolar. As crianças sofrem com a discriminação de professores e de colegas, que constantemente naturalizam essas práticas. Carregam o estigma de que suas famílias são desestruturadas e desinteressadas pela sua escolarização. Porém, os dados deste estudo demonstram que os arranjos familiares nada têm a ver com o desenvolvimento sistemático do aluno. Foram vários os arranjos que apareceram e em todos os pais se interessam e se preocupam com a escolaridade dos filhos. Por outro lado, um dado agravante que apareceu nos discursos das famílias pesquisadas foi a percepção da depreciação da imagem do negro por seus membros. O ponto mais relevante dessa questão foi a imagem negativa que os filhos demonstraram nas representações gráficas e nos discursos em relação aos cabelos e à cor da pele. Os cabelos afros foram mencionados de forma ofensiva, a ponto de provocar nos sujeitos sentimentos de indignação e de baixa auto-estima, dado que se sobrepõe ao de cor da pele. Pôde-se perceber que os cabelos são mais apontados de forma depreciativa do que a própria cor da pele.

Como dito anteriormente, essas famílias além de se preocuparem com o desempenho escolar também se preocupam com as formas de tratamentos dispensados aos seus filhos no interior da escola. Neste ponto do estudo pôde-se perceber que as famílias negras reclamam das atitudes discriminatórias de colegas de seus filhos e salientam que, quando buscam meios para amenizar o problema, escutam dos professores que esse comportamento entre as crianças é muito comum, pois, logo após uma briga já estão todos brincando novamente. Percebe-se que essa atitude revela que a escola não discute os problemas decorrentes das relações étnicoraciais conflituosas e que sob os olhares dos profissionais todos são tratados de forma igualitária. Nesse sentido, verifica-se a omissão de severas desigualdades raciais existentes, anulando-se simbolicamente a presença de pessoas negras em nossa sociedade. De acordo com os depoimentos das famílias pode-se verificar que a prática pedagógica do educador é deficitária quando o assunto envolve relações raciais, pois falta clareza do assunto, que é pouco analisado pelos professores e pela instituição escolar. Pode-se verificar também que a prática e a teoria do professor, alicerçadas nas suas concepções de vida e de mundo, estão carregadas de preconceitos apreendidos do meio em que vivem.

Uma das contribuições deste estudo é compreender a relação família-escola, especificamente entre a família de classe popular e a escola onde se desenvolve o processo de formação de seus filhos/alunos. A relevância deste estudo está pautada na oportunidade dada às famílias de se pronunciarem sobre suas opiniões em relação à escola, haja vista que as inúmeras pesquisas que envolvem as referidas instituições partem dos valores dos professores e da escola.

### Referências

BARROS NETA, Maria da Anunciação Pinheiro. Tese de doutorado: Desencantamento do mundo, burocracia e educação. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BECKER, Houard S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 4ª ed.; Ed. Hucitec, São Paulo, 1999.

BONAMINO, Alicia. ; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SEAB – Caderno de Pesquisa Scielo Brasil, nº. 108 - São Paulo, SP – Nov. 1999. Acesso em 06/06/08. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300005&script=sci\_arttext&tlng=pt

BRANDÃO, Zaia. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. Caderno de Pesquisa Scielo Brasil – Educação & Sociedade, vol. 24 nº. 83, Campinas, SP; Ago. 2003. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302003000200011&script=sci\_arttext">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302003000200011&script=sci\_arttext</a> Acesso em 06/06/08.

BRASIL, Instituto de Geografia e Estatística – IBGE – São Paulo, 2007. Disponível em < - <a href="http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=3682">http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=3682</a>> acesso em 30/08/2007.

\_\_\_\_\_. Constituição da República do Brasil de 1988, Brasília, Disponível em<<u>http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm</u> > acesso em 21/092007.

CANDAU, Vera Maria. (coord.) Somos Tod@s iguais? Escola, Discriminação e Educação em Direitos Humanos. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

CARVALHO, Maria do C. B. A Família Contemporânea em Debate (org.). São Paulo: EDUC/Cortez, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos S., Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: Os Negros e a Escola Brasileira. LIMA, Ivan C., ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA, Sônia M. (orgs.). Florianópolis. Nº. 6, Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

\_\_\_\_\_. Do silêncio do lar ao silêncio escolar; racismo, preconceito e discriminação na educação infantil; 5. ed - São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro; DP&A, 2003.

CUNHA JR, Henrique. A Indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. In: Cadernos de pesquisas Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

DA MATTA. Roberto. Relativizando: uma introdução á antropologia social-"A Fábula das Três Raças". Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, JOHN L. Os estabelecidos e os outsiders – Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

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

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. BAUER, Martin W. & GASKELL, George.. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

GOMES, Márcia R. L. Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de famílias no município de Cuiabá – entre o visível e o invisível. Dissertação de Mestrado – Cuiabá/MT – UFMT/IE, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra/Nilma Lino Gomes. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Vanda L. S. Tia, qual é o meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Dissertação de Mestrado. Cuiabá/MT – UFMT/IE, 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2º Edição Revista, 2005.

HAAL, Stuart. Identidade cultural na pos modernidade. Trad. Tomaz Tadeu Silva: DP&A Editora. 7ª edição – São Paulo. 2005.

HAAL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional a produção do fracasso escolar. In: Cadernos de pesquisas Carlos Chagas. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_\_. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrick Burglin. rio de Janeiro: GRAAL, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. Educação e desigualdade racial. In: ROCHA, Maria J., PANTOJA, Selma. (orgs.), Rompendo Silêncios: História da áfrica nos currículos da educação básica. DP Comunicações Ltda. Brasília, 2004.

HOUAISS, Antonio. Dicionário da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva, Rio de Janeiro, 2004. HUNT, J. Mc Vicker. O uso de programas pré-escolares de enriquecimento como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: Introdução à Psicologia Escolar. Patto Maria Helena S. (org.). 3. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

IANNI, Otávio. Escravidão e Racismo. São Paulo: Hucitec, 1987.

NEPRE, Cuiabá - MT, 2005.

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

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc. 2001 – 2ª edição.

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

. (Org.) Trabalhando as diferenças no ensino fundamental. Cadernos

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. (Org.) Trabalhando as diferenças no ensino fundamental. Cadernos NEPRE, Cuiabá - MT, 2005.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. Editora da Universidade de São Paulo: estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_\_. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra Proferida no 3º Seminário de Relações Raciais e Educação (PENESB). Rio de Janeiro, 2003.

. As facetas de um racismo silenciado. In: Raça e Diversidade. Schwarcz, Lília M., Queiroz, Renato da S. (orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1998.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O Sortilégio da Cor: Identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Arlindo M., 2006. População e Família brasileira: ontem e hoje. Trabalho apresentado no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambu, MG. Setembro, 2006.

NOGUEIRA, João C. (Org). Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. (Série Pensamento Negro em Educação-Volume 8); Florianópolis: Atilende, 2002 b.

\_\_\_\_\_\_.Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: A escolarização das elites: Um panorama internacional da pesquisa. ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 a.

NOGUEIRA, Oracy. Tanto Preto quanto Branco: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Iolanda de. Desigualdades Raciais: construção da infância e da juventude. Niterói; Intertexto, 1996.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, Diferenças e Desigualdades (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

\_\_\_\_\_\_. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. Cadernos de Pesquisa fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº. 124, jan./abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Socialização na escola. In: PAIXÃO, Lea P. ZAGO Nadir (orgs.). Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 a.

\_\_\_\_\_\_\_. Escolarização: Estratégias Instrumentais e Identitárias; In: ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB; Sociologia da Educação: estudos empíricos - Vol. 2, Nº. 1; jan./abr. 2007 b. Disponível em:

http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewPDFInterstitial/165/128 Acesso: 03/06/2008.

PASTORE José. Desigualdade e mobilidade social no Brasil. São Paulo. T. A Queiroz, Editor, Ltda. Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

PATTO, Maria Helena S. (org.). Introdução à Psicologia Escolar. 3. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

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

PINTO, Regina P. Raça negra e Educação. Cadernos de pesquisa. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. São Paulo, n. 62, nov. 1996.

PIZA, Edith e ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos sensos brasileiros. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. CARONE, Iry e BENTO, Maria A. S. (orgs.); Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

PORTES, Écio A. O trabalho escolar das famílias populares. In: Família&Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares/ NOGUEIRA Maria A., ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCHA, Cristiany M. Histórias de Famílias Escravas. Campinas, SP: Unicamp, 2004.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: A Família Contemporânea em Debate. CARVALHO, Maria do C. B. (org.) - São Paulo: EDUC / Cortez, 2003.

SANTOS; Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual o Retrato do Brasil? Raça, Biologia, Identidades e Política na Era da Genômica. Artigo retirado do Site www.scielo.com.br acesso dia 14/02/2007 publicado no ano de 2004.

SANTOS, Ângela M. Vozes e silêncio no cotidiano escolar: Análise das relações raciais entre alunos negros e não negros em duas escolas publicas do município de Cáceres/MT. Dissertação de Mestrado. Cuiabá/MT, UFMT/IE, 2005.

SILVA FILHO, José B. História do negro no Brasil. In: População negra e educação escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS Ahyas (orgs.). Cadernos Penesb nº. 7; Rio de Janeiro/Niterói – Quartet/EdUFF, 2006.

SILVA, Frederico B., ARAUJO, Helton. E., Souza, André. L. O consumo cultural das famílias brasileiras; In: Gasto e consumo das famílias brasileiras contemporâneas. SILVEIRA, F. G., SERVO, L. M., MENEZES, T., PIOLA, S. F. (orgs.). (volume 2), IPEA, Brasília, DF. 2007. Disponível em: <a href="http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD\_CHAVE=322">http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD\_CHAVE=322</a> Acesso em: 23/03/08.

SILVA, Nelson do Valle. Morenidade: modo de usar. Caderno Cândido Mendes. Estudos Afro-Asiáticos 30,1996.

\_\_\_\_\_. Uma nota sobre 'raça social' no Brasil. Caderno Cândido Mendes. Estudos Afro-asiáticos, 26, 1995, p. 67-80.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SLENES, Robert W. Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil, Sudeste - Século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. Brasília: Líber livro, 2007.

TEIXEIRA, Moema De. Relações raciais na sociedade brasileira; In: OLIVEIRA, I., SISS, A., (orgs.), População Negra e Educação Escolar, Cadernos PENESB, 7: EDUFF, Niterói, RJ - Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. Negros na Universidade: Identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward E. Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica, Tradução: Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THIN, Daniel. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, Diferenças e Desigualdades (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2006.

VIANA, Maria J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: Família&Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares/ NOGUEIRA Maria A., ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: Família&escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares/ NOGUEIRA Maria A., ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea P. ZAGO Nadir (orgs.). Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

## Anexos

## Anexo A

### QUESTIONÁRIO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS

ALUNO:	TURNO
\(\frac{1}{2}\)	) pai e filhos( ) mãe e avós ( ) pai e avós
2)contribui para a renda familiar: ( ) pai ( ) mãe ( ) filhos ( ) avós ( ) o	utros
3) Cite a profissão dos membros que	e contribuem com a renda familiar:
*/	2 salários mínimos () Até 03 salários mínimos () alários mínimos () mais de 10 salários mínimos
5) Recebe bolsa família? () sim ()	não.
6) Número de pessoas na família: ( ) 02 ( ) 03 ( ) 04 ( ) 06 ( ) 10 ( ) ou	tros
	ros da família:  () ensino fundamental completo () 2º grau  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 ( ) alu	ugada ( ) cedida ( ) outros
11) quando está trabalhando com qu	nem fica seu filho

Muito obrigada por responder este questionário!

#### Anexo B

#### PERGUNTAS NORTEADORAS DA ENTREVISTA (FLEXÍVEIS)

- Há quanto tempo mora no bairro?
- Houve mudança de escola nos últimos tempos? Quando?
- O que você pensa da escola de seu filho?
- 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?

**Obs:** Para a entrevista com as crianças utilizou-se questionário específico que teve como pergunta norteadora "Do que você gosta e do que você não gosta na sua escola?".

## **Livros Grátis**

( <a href="http://www.livrosgratis.com.br">http://www.livrosgratis.com.br</a>)

#### Milhares de Livros para Download:

<u>Baixar</u>	livros	de	Adm	<u>iinis</u>	tra	ção

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