UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - Departamento de Psicologia e Educação
Programa de Pós-graduação em Psicologia

VIVÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA PÚBLICA DE UM GRUPO DE JOVENS NEGROS

Adriana Cristina Guimarães

RIBEIRÃO PRETO
2010

ADRIANA CRISTINA GUIMARÃES

VIVÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA ESCOLA PÚBLICA DE UM GRUPO DE JOVENS NEGROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre – Depto de Psicologia e Educação.

Orientador: Profº Drº José Marcelino de Rezende Pinto

Ribeirão Preto
2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - Departamento de Psicologia e Educação
Programa de Pós-graduação em Psicologia

Vivências de Discriminação Racial na Escola Pública de um Grupo de Jovens Negros

Comissão Julgadora:

_____
Orientador - Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (FFCLRP-USP)

_____
2ª Examinadora -

_____
3ª Examinadora -

AGRADECIMENTO

Agradeço ao meu orientador José Marcelino de Rezende Pinto por ter aberto esta oportunidade em minha vida, pela espera em virtude das minhas dificuldades para ingressar neste curso de pós-graduação, por seu companheirismo, incentivos, por fim, por ter aceitado fazer aquela palestra na “Barão de Mauá” onde começamos nossa amizade.

As professoras Vânia de Fátima Martino e Teise de Oliveira Guaranha Garcia, pela gentileza de participarem da banca examinadora e pelas importantes contribuições que deram, ajudando a trilhar este caminho.

Ao meu marido Luiz Roberto Marighetti, pelo seu amor, atenção, paciência, dedicação, atribuições sem as quais não seria possível eu ter realizado este trabalho.

Aos meus filhos, Luiza e Lucas, que mesmo durante este processo final em que estive muito ausente, estiveram ao meu redor contribuindo com seu amor, carinho e paciência.

A minha mãe, Maria José, e minha irmã, Sheila, que sempre me apóiam e incentivam em tudo que faço meu amor, meu respeito.

Aos jovens participantes que tão gentilmente me acolheram em suas casas e compartilharam comigo suas histórias. E ao meu aluno querido, Jonatan, que sempre esta em meus pensamentos.

Por fim, e mais importante, a Deus pela força cotidiana para seguir sempre em frente.

RESUMO

GUIMARÃES, A. C. **Vivências de discriminação racial na escola pública de um grupo de jovens negros.** 2010. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

Esse trabalho de pesquisa teve por objetivo estudar o fenômeno da discriminação racial presente no ambiente escolar, para que assim, pudéssemos compreender como as práticas educativas reforçam ou não, esse processo. Optou-se por uma abordagem qualitativa na modalidade história de vida, como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados dez jovens negros que freqüentaram em suas séries iniciais do ensino fundamental uma mesma escola pública situada em um conjunto habitacional popular de Ribeirão Preto. Nessas entrevistas eles relataram as vivências de discriminação racial ocorridas durante sua trajetória escolar. Os resultados obtidos apontaram a maneira como a discriminação racial, enquanto um fenômeno social se manifesta no interior da escolar. Procuramos identificar, a partir da representação dos próprios jovens participantes, como as práticas racistas presentes no cotidiano escolar impactaram as relações interpessoais entre estes e os demais estudantes. A ausência de ações pedagógicas planejadas pela escola como forma de mediar os conflitos raciais também foi alvo de problematização de nossa pesquisa.

Palavras-chave: Trajetória escolar; discriminação racial; práticas educativas; jovens negros; história de vida.

ABSTRACT

GUIMARÃES, A. C. **Situations racial segregation at public school of a young black people groups.** 2010. 121 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

This research job has as objective the racial segregation phenomenon present in school ambient in order to understand if the educational practices reinforce this process. It was chosen a qualitative boarding considering their lives history as data collection. It was interviewed ten young black people who attended the same public school on their first classes of the fundamental teaching, placed in a popular condominium in Ribeirão Preto. On these interviews they mentioned their racial segregation experiences occurred during their school path. The achieved results indicate the manner how the racial segregation, as a social phenomenon is manifested in the interior of the school. We tried to identify, from the representation of the own participant young people, how the racist practices present on the school quotidian caused impact on the interpersonal relationship between them and the other students. The absence of pedagogical actions planed by the school as a manner of mediate the racial conflicts was also the target of our research.

Key words: educational practices, racial segregation, school path, young black people, lives History.

.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – 2009 44
TABELA 2 – Matrículas no Ensino Fundamental e Médio por Dependência Administrativa – 2009 45
TABELA 3 – Perfil dos participantes 74
TABELA 4 – Renda Familiar *per capita* dos Participantes 77
TABELA 5 – Tempo Necessário para os Participantes Concluírem o Ensino Médio a partir do Ensino Fundamental 81
TABELA 6 – Ocupações profissionais dos participantes 91
TABELA 7 – Perfil da escolarização dos pais dos participantes 92

LISTAS DE SIGLAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

RESUMO 5

ABSTRACT 6

INTRODUÇÃO 12

1. A SOCIEDADE DE CLASSES NO BRASIL E A QUESTÃO RACIAL 15

1.1 O sistema escravocrata e a emancipação do escravo 15
1.2. A formação do sistema educativo no Brasil: distinções sociais, raciais e econômicas 17
1.2.1. O sistema de educação dos jesuítas 17
1.2.1.1. As ações educativas jesuíticas destinadas aos negros escravos 19
1.2.2. O papel elitista da educação jesuítica 21
1.2.3. As restrições do sistema educativo colonial 23
1.3. A educação popular e seus interesses 24
1.4. A educação destinada aos negros 26
1.4.1. As irmandades 28
1.5. As teorias racistas 29
1.5.1. O processo de branqueamento e o legado negro 31
1.5.2. A imigração européia no contexto do processo de discriminação racial 35
1.5.3. O mito da democracia racial 39

2. ACESSO À ESCOLA NO BRASIL: DISPARIDADE RACIAL E SOCIAL 42

2.1. A qualidade do ensino escolar e as condições sócio-econômicas dos alunos 46
2.2. As variáveis do desempenho escolar 48
2.3. O clima escolar e função social da escola 49
2.4. Termos conceituais da discriminação racial 50

2.4.1. A discriminação racial no contexto escolar 51
2.4.1.1. As práticas pedagógicas: uma instância do racismo na escola 53
2.4.1.2. O livro didático e os conteúdos escolares 55
2.5. Fatores psicossociais e o racismo na escolarização 56
2.6. Os fatores sócio-econômicos e as distinções raciais 57
2.7. A diferença na escola: um reconhecimento necessário 59
2.7.1. A valorização da identidade negra nos currículos:
uma mudança necessária 61

3. A METODOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS E DESCOBERTAS 63

3.1. Introdução 63
3.2. A pesquisa qualitativa 65
3.3. A metodologia da história de vida 67
3.4. A escolha dos participantes 68
3.5. As entrevistas 70
3.6. A análise dos dados 71

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 73

4.1. Caracterizando os participantes 73
4.1.1. O encontro com os jovens participantes 75
4.1.2. As casas de “COHAB” e as condições de vida 76
4.2. A trajetória escolar 78
4.2.1. A responsabilidade pelo fracasso escolar..... 79
4.2.2. A (in)disciplina na escola 79
4.2.3. Um modelo de escola, um modelo de estudante 79
4.2.4. A evasão escolar e os anos de estudo 80
4.3. A qualidade da escola freqüentada 81
4.3.1. As mudanças de escola e período 83
4.3.2. A escola noturna e seus problemas 85
4.3.3. A EJA na perspectiva dos jovens participantes 86
4.4. Estudante e trabalhador 88

4.4.1. O trabalho juvenil, as violações dos direitos e o atraso escola 89
4.5. A família e a escola 91
4.5.1. A escolarização dos pais 92
4.6. A escola e a questão racial 94
4.6.1. A relação professores-aluno 96
4.6.2. A diferença na escola 98
4.6.3. As dificuldades no relacionamento com seus pares 99
4.7. Professores negros 101
4.8. O silêncio: retrato de sentimentos contidos 101
4.8.1. A negligência e a omissão da escola diante
das práticas de discriminação racial 102
4.8.2. A postura da família diante da discriminação racial 104
4.9. O trato social da discriminação racial 104
4.9.1. A discriminação ocupacional: a “boa aparência” 106
4.9.2. As conseqüências da discriminação racial no ambiente escolar 108

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 115

ANEXO 1 - Roteiro de Entrevista 119
ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 121

INTRODUÇÃO

No Brasil, o racismo praticado se apresenta de forma implícita e explícita, e se manifesta nas relações sociais, econômicas, educacionais e ocupacionais.

As formas pela qual a discriminação racial se processa no âmbito social e educacional, demonstram como este fenômeno social se constituiu ao longo da formação da sociedade brasileira.

O imaginário social acerca do negro se pauta por conotações negativas incorporadas pelas teorias racistas que insistem na inferioridade deste segmento. Em contrapartida, este mesmo imaginário promovido pelas elites dominantes constrói a ideologia de que no Brasil não existe racismo. Desse modo Nilma Lino Gomes (2001) afirma:

> O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma por meio da sua própria negação. Ele é negado de forma veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade. Portanto, ao construirmos uma política educacional que contemple a história e a real situação do povo negro, não podemos desconsiderar essa ambiguidade do racismo brasileiro. (p.92)

Ao negar a existência do racismo este se fortalece, pois a sociedade pouco acaba por fazer para diminuir ou equacionar as diferenças e as desigualdades raciais provenientes desta prática social.

A educação como principal mecanismo pelo qual os sujeitos obtêm conhecimento para fazer uso em sociedade não está isenta desta mazela social. Ao analisarmos dados educacionais fica evidente a disparidade entre negros e brancos acerca do desenvolvimento escolar.

Em relação à média de anos de estudo, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2007), a média nacional entre a população com 15 anos ou mais é de 7,3 anos, indicando que muito embora a legislação brasileira, desde 1971, estabeleça a escolarização mínima obrigatória de oito anos de estudo, o país ainda se encontra fora desta meta. No entanto se analisarmos os anos de estudo por raça/cor, entre os brancos esta média é de 8,2 anos de estudo, enquanto entre os negros é de 6,4 anos, o que torna gritante a desigualdade acerca da escolarização atingida por estes dois segmentos raciais.

Podemos evidenciar a partir destes dados educacionais que a população negra encontra-se em uma desvantagem muito acentuada, o que enfatiza as marcas da discriminação racial do passado que se fazem presente na estrutura social do presente.

Entender o processo histórico do negro ao longo da história do Brasil é fundamental para compreendermos como a discriminação racial foi se constituindo a partir dos diferentes papéis que negros e brancos passaram a ocupar na sociedade. Porém, igualmente necessário se faz olhar para os aspectos implícitos deste processo, como os manifestos pelo sistema educacional brasileiro por meio de práticas educativas que muito contribuem para a formação do imaginário social acerca do negro.

Sendo, a discriminação racial um fenômeno social presente no âmbito escolar, nosso trabalho de pesquisa se propõe compreender este fenômeno a partir da própria dinâmica da escola por meio da vivência e da percepção dos envolvidos. Deste modo, partimos de duas questões para nortear a nossa pesquisa:

- Como se processa no ambiente escolar a discriminação racial segundo as percepções dos sujeitos discriminados.

- De que forma a escola atua diante das situações de discriminação racial e como as práticas educativas reforçam ou não este fenômeno social.

A fim de respondermos a tais indagações definimos os seguintes objetivos específicos:

- Estudar a trajetória escolar de um grupo de dez jovens negros, que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual entre os anos de 1988 e 1992;

- Identificar, durante a trajetória destes jovens, conforme sua própria percepção, eventuais presenças de práticas discriminatórias, sejam as estabelecidas pela convivência com seus pares, sejam aquelas promovidas pela instituição escolar;

- Levantar o perfil sócio-econômico bem como os aspectos familiares e sociais que nos ajudem a compor as condições de vida e as relações de trabalho nas quais estes jovens se inserem atualmente para compormos, assim o quadro da discriminação racial.

A partir dos objetivos acima propostos realizamos uma sistematização dos capítulos partindo das temáticas e das fundamentações teóricas necessárias a responder nossas indagações.

No Primeiro capítulo, abordaremos a transição do sistema escravocrata para o livre e as implicações deste processo para o negro que se emancipou passando a participar da sociedade capitalista, no entanto, sua condição anterior de escravo tornou um legado que condenou este segmento ao extrato social mais baixo. Discutiremos como o sistema de educação brasileiro foi constituído ao longo da história do Brasil, e quais os segmentos sociais que tiveram acesso à educação jesuítica, cuja função inicial foi catequizar os povos indígenas, depois esteve a serviço de educar a elite. Neste contexto, localizamos como os negros tiveram acesso a educação escolar durante o período colonial, de forma residual. Por fim, apresentaremos como as teorias racistas foram processadas pelas elites abolicionistas ao forjar a ideologia do branqueamento como uma forma de transformar o povo brasileiro distanciando-o da matriz africana.

No Segundo capítulo apresentaremos a discriminação racial no contexto escolar, para ampliarmos nossa discussão abordaremos em dois aspectos, um referente aos fatores constitutivos da qualidade escolar e as implicações do tipo de escola para o desempenho escolar dos estudantes; e outro a respeito das várias formas como se processo na escola as práticas racistas.

Já no Terceiro capítulo trataremos da metodológica para coleta de dados. Apresentaremos o percurso desenvolvido para a definição do objeto de estudo e seu instrumento de coleta dados, a modalidade história de vida, cuja opção veio a responder nossa necessidade de compreendermos a discriminação racial segundo a percepção dos discriminados.

No Quarto capítulo realizaremos a análise dos dados coletados a luz das discussões teóricas apresenta em capítulos anteriores.

Por fim, no Quinto capítulo apresentaremos as considerações finais acerca de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A SOCIEDADE DE CLASSES NO BRASIL E A QUESTÃO RACIAL

A sociedade brasileira no final do século XIX vivenciava o processo de transição do trabalho servil para o trabalho livre. Naquele momento, por conseqüência, profundas transformações de cunho político, econômico e social estruturavam o novo regime capitalista em ascensão.

Neste quadro de transformações na ordem do trabalho, de servil para livre, os negros africanos, principal força de trabalho do regime escravocrata, sofreram uma transformação social ao deixarem a categoria de escravo para se tornarem libertos. Desta forma, o negro africano passa por uma metamorfose como nos salienta Octavio Ianni (1961):

> Em síntese, e retomando a questão mais geral na metamorfose histórico-social do escravo em negro e mulato, fenômeno este inerente a toda fase crítica do epílogo da escravatura e da estrutura de outro sistema social, à medida que se alteram os fundamentos materiais da vida, modificam-se a organização das relações sociais e as concepções, atitudes, respostas psíquicas etc, que atualizam o comportamento humano. É a natureza essencialmente histórica do homem e das configurações sociais de vida que se encontra na base de transmutação do trabalho e, em conexão com essa alteração básica, de todo o sistema de valores, padrões, normas, opiniões. Por isso é que se dá, com progressiva destruição do sistema de castas, a mutação do escravo em liberto, ingênuo, pardo, negro, caboclo. A maneira pela qual o homem produz o seu ambiente social e é, ao mesmo tempo, produzido por ele, é que lhe dá a feição social singular, neste caso manifestação da categoria geral "trabalhador". (p. 266)

Esta nova categoria social de trabalhador na qual o negro ex-escravo passou a pertencer foi produzida pela nova ordem capitalista que substituía, paulatinamente, o antigo regime escravocrata. Esta estrutura sustentava-se pelo regime de trabalho livre e pela acumulação de capital, fortalecendo a divisão da sociedade em classes sociais conforme a colocação dos diversos indivíduos no mundo do trabalho e na esfera econômica.

1.1) O sistema escravocrata e a emancipação do escravo

O sistema escravocrata instalado no Brasil desde o século XVI até fins do século XIX era estruturado a partir do trabalho servil por meio da força de trabalho negra africana. Portanto, a sociedade escravista se dividia, essencialmente, em duas castas sociais[1]: a dos senhores, brancos nobres, membros da elite dominante e detentores do poder político e econômico e donos absolutos dos escravos enquanto propriedade privada; e a dos escravos

[1] Castas sociais: são as sociedades marcadas pela ausência de mobilidade social e o estabelecimento de uma classe dominante com privilégios sociais, mais detalhamento ver IANNI (1961).

negros, trazidos da África pelo tráfico negreiro na condição de trabalhadores cativos e principal base de sustentação econômica desta sociedade. (IANNI, 1961).

A escravidão que no Brasil ocorreu nos mesmos moldes daquela desenvolvida em outras áreas do continente americano, como peça fundamental para os interesses econômicos coloniais. Frente à dificuldade em se obter mão-de-obra nativa os colonos se utilizavam da mão-de-obra negra africana como forma de atender as suas necessidades. Neste sentido, Emília Viotti da Costa (1999) ressalta:

> Os africanos foram trazidos ao Brasil exatamente pelas mesmas razões que os introduziram em outras áreas do Novo Mundo. Onde quer que a economia estivesse organizada para suprir o mercado internacional com matérias-primas e sempre que houvesse dificuldade para recrutar trabalho nativo, os africanos forneceram o trabalho necessário. Existiu uma precisa correlação entre a acumulação de capital e o uso de escravos africanos. Onde o capital não se acumulou, os colonos recorreram ao trabalho indígena. A escravidão brasileira, como a escravidão em outras partes do Novo Mundo, foi um sistema de exploração do trabalho baseado na posse sobre o trabalhador. Os escravos foram vistos, ao mesmo tempo, como propriedade e como seres humanos – uma contradição que gerava tensões permanentes. (p.352)

A autora discute a forma como a sociedade concebia os escravos negros africanos considerando uma dicotomia acerca da maneira de se perceber o escravo. Ao mesmo tempo em que os escravos eram vistos como seres humanos, conforme o preceito da Igreja Católica, pois para esta os negros africanos tinham alma, portanto, precisavam ser salvos pelo cristianismo, por outro lado, os escravos eram objetos, uma propriedade, que davam aos seus proprietários o status de senhor. Portanto, diante desta dicotomia, era importante a imobilidade social do escravo.

Deste modo, nunca houve dúvidas acerca do status dos escravos e de sua condição de inferioridade em relação aos senhores membros da elite dominante. (COSTA, 1999)

Com o advento do trabalho livre ocorrem muitas mudanças sociais na qual as relações de trabalho se transformam e o escravo ao se emancipar torna-se o negro livre e assalariado, e passa a participar do mundo do trabalho enquanto trabalhador livre, vendendo sua força de trabalho de acordo com os ditames da nova ordem competitiva que se instaurava.

Ocorre que o negro proveniente do sistema escravocrata, cuja estrutura de trabalho era organizada a partir da ordem servil e pelo domínio dos escravos pelos seus senhores, se vê colocado na esfera do regime capitalista sem qualquer preparo prévio para sua nova atuação social. Neste sentido, a necessidade de uma formação educacional tornava-se uma questão de sobrevivência a qual o negro precisava ter acesso para se adequar às mudanças pelas quais o país passava.

No entanto, o sistema escolar naquele momento não atendia sequer a população branca mais pobre, quanto mais, a população negra a quem sempre fora negado o acesso à educação. Até então, no Brasil, a educação era um privilégio de poucos, situação que remontava à própria formação do sistema educacional brasileiro.

1.2) A formação do sistema educativo no Brasil: distinções sociais, raciais e econômicas

A educação no Brasil desde o seu início esteve direcionada a atender aos interesses da classe dominante. Este fator, por conseqüência, durante um longo período da história da educação brasileira dificultou o estabelecimento da escolarização enquanto um direito de todos os brasileiros. Deste modo, grande parte da população mais empobrecida não teve acesso a uma formação escolar compatível com suas necessidades de se educar.

O negro, segundo Florestan Fernandes (1972), com o fim do sistema escravocrata passa a compor a camada social mais pobre, como conseqüência da sua condição de classe o acesso a uma formação escolar ocorre para este segmento, desde o fim do período colonial e por um longo período da fase republicana, de forma insuficiente, possibilitando poucas melhorias na sua condição de vida.

1.2.1) O sistema de educação dos jesuítas

A história da educação no Brasil se inicia nos primórdios do período colonial quando o rei de Portugal D.João III através do Regimento de 1548 estabelece as diretrizes básicas para a colônia. Neste Regimento fazem-se referências à conversão dos indígenas à fé católica por meio da catequese e da instrução.

A fim de se cumprir o estabelecido por Portugal, em 1549, chega à colônia quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus[2] chefiados pelo padre Manoel da Nóbrega, dando início à primeira fase da educação no Brasil, denominada de jesuítica.

Muito embora tenha ocorrido o estabelecimento de outras ordens religiosas na colônia como os beneditinos, franciscanos, carmelitas, oratorianos, no entanto, foi a Companhia de Jesus a ordem mais destacada, seja pela quantidade de ações educativas, seja pelo número de membros que se fizeram presente na fase colonial. (VEIGA, 2007)

[2] Companhia de Jesus foi criada em 1534, por Inácio de Loyola. O objetivo desta instituição era combater as heresias e realizar ações missionárias. A ordem jesuítica no contexto da contra-reforma protestante foi um importante grupo religioso da reação católica ao protestantismo do século XVI.

Os jesuítas, portanto, vieram se estabelecer na colônia com o objetivo específico de atender aos interesses portugueses de colonizar, utilizando a dominação cultural por meio de um sistema de ensino. Para Maria Luísa Santos Ribeiro (1981, p.24) "a organização escolar no Brasil-colônia esta, como não poderia deixar de ser estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses".

Assim, para cumprir o papel de educar para colonizar os jesuítas organizaram um plano de ensino estruturado a partir da cultura e dos valores cristãos europeus. Através do Plano Nóbrega, elaborado pelo próprio padre Manoel da Nóbrega em 1549, efetivou-se uma ação educativa cuja finalidade era atender tanto as necessidades dos colonizadores de dominar os povos indígenas para utilizar a sua mão-de-obra, quanto para atender aos filhos dos próprios colonos que no Brasil se estabeleciam.

O sistema de educação desenvolvido pelos jesuítas, portanto, tinha em seu cerne a intenção de estabelecer a cultura européia enquanto base da sociedade que estava em construção. Este modelo de sociedade se vincularia ao poder patriarcal enquanto estrutura social, e se constituía por meio de um homem branco de origem européia que tinha poder econômico e total poder de mando sobre suas famílias, agregados, escravos e também sobre as regiões onde se estabeleciam.

As concepções de educação dos jesuítas de acordo com Otaíza de Oliveira Romanelli (1996) refletiam este modelo de sociedade:

> Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importância de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. (p33)

A distinção cultural foi uma forma de poder pela qual os colonizadores portugueses também se ocuparam em estabelecer. O Plano Nóbrega colocava em prática a imposição cultural dos europeus; assim, a cultura dos povos indígenas e dos negros africanos não era considerada, ao contrário, era desvalorizada e destituída de importância social. Portanto, a mentalidade escravocrata se pautou por esta lógica e passou a considerar a cultura européia como superior em detrimento da cultura indígena e africana.

Segundo Cynthia Greive Veiga (2007) o sistema de ensino dos jesuítas foi elaborado de forma bem peculiar, diferente de outras ordens religiosas que também se ocuparam de educar na colônia:

> No caso dos jesuítas – e em menor proporção no de outras ordens religiosas – se salientam a ação missionária da conversão dos índios, a formação teológica para religiosos e pessoas com vocação e preocupação em educar os filhos dos colonizadores. Dentre as ações dos jesuítas, vale destacar a pregação, o ensino de orações, cantos e ofícios, a alfabetização e o ensino formal do latim – que ocorriam em igrejas, missões, oficinas, colégios e seminários. (p.51)

Esta forma de organizar o ensino garantia a perpetuação da cultura européia na qual a fé cristã era a marca deste processo educativo, assim como o ensino da leitura e da escrita eram o principal instrumento de doutrinação. Como nos salienta a autora os jesuítas não se ocuparam unicamente da educação dos gentios, pois a estes cabia apenas catequizar, sendo assim, os jesuítas passaram a direcionar seus esforços para educar os filhos dos colonizadores que representavam naquele período, a elite.

Importante destacar que as ações educativas estavam a serviço dos interesses colonizadores, neste sentido, cada segmento social recebia uma formação escolar conforme sua importância para a sociedade.

Aos indígenas oferecia-se a elementar, à classe dominante ministrava-se uma educação média e nos colégios instalados havia o preparo para o ingresso na atividade sacerdotal para quem optassem por este caminho, os que não optavam pela carreira religiosa podiam seguir depois para a Europa, a fim de completar a formação superior (ROMANELLI,1996).

Aos negros escravos, porém, não foram direcionadas ações educativas específicas como as destinadas aos indígenas nos aldeamentos[3]: "Os africanos, porque escravos foram incorporados de forma apenas circunstancial, quando prestavam trabalhos aos jesuítas" (VEIGA, 2007, P.55).

A forma de trabalho escravo foi utilizada pela Ordem de Jesus no mesmo esquema de servidão que organizava as atividades econômicas da colônia, porém, o esquema adotado pelos jesuítas, em comparação ao estabelecido nos grandes latifúndios coloniais, se diferenciava pelo fato da ordem ter como princípio a organização de ações educativas vinculadas as suas atividades.

1.2.1.1) As ações educativas jesuíticas destinadas aos negros escravos

A Companhia de Jesus, no intuito de organizar um sistema de ensino em sintonia com a ordem colonial instituiu a catequese, por meio de ações educativas que

[3] Os aldeamentos ou missões eram áreas organizadas pelos jesuítas próximas as tribos indígenas, cujo objetivo era confinar os gentios para facilitar o processo de catequização.

incluíam o aprendizado das primeiras letras, mas tão somente com o objetivo de inculcar os preceitos do catolicismo.

Como salientamos, os padres jesuítas se estabeleceram na colônia por meio dos aldeamentos, nestes locais se aglutinavam os indígenas a fim de tornar mais fácil sua dominação e seu aculturamento. No entanto, a fim de se manter e se cumprir os ideais das missões jesuíticas na colônia Amarilio Ferreira Junior & Marisa Bittar (1999) destacam a importante articulação econômica que envolveu os jesuítas em relação as suas ações educativas:

> Desde o início ficou muito claro para o fundador da missão jesuítica no Brasil, padre Manuel da Nóbrega, que seria impossível à empresa evangelizadora idealizada por Santo Inácio de Loyola lograr êxito sem a existência de uma base econômica que desse sustentação às escolas do bê-a-bá, aquelas que serviam de suporte à catequese dos "gentios". Assim, o esforço para a fundação de fazendas de açúcar e gado, como resultado da iniciativa do primeiro Provincial do Brasil (1553-1560), estava organicamente vinculado ao projeto educacional desenvolvido pela Companhia de Jesus no Brasil colonial. Portanto, com o passar do tempo, basicamente todos os colégios jesuíticos do ensino elementar tinham uma fazenda. (p.475)

Neste processo de organização econômica os jesuítas assumiram na colônia além das funções educativas e religiosas, funções econômicas, o que possibilitou a autonomia financeira da companhia ao passar a ser proprietária de muitas fazendas baseadas no esquema do plantation[4] de cana-de-açúcar. Assim, a Ordem de Jesus deixou de lado as atividades de produção agrícola destinadas à subsistência e passou a compor o quadro econômico da colônia enquanto grandes produtores rurais que utilizavam em suas propriedades a mão-de-obra negra escrava africana.

Porém, como as atividades educativas eram procedimentos que se vinculavam necessariamente as ações jesuíticas na colônia, em suas fazendas, os padres de Jesus passaram a organizar ações educativas destinadas aos negros escravos, conforme nos afirma Ferreira e Bittar (1999):

> Desse modo, o trabalho escravo, nas propriedades dos missionários-fazendeiros da Companhia de Jesus, transformou-se na principal mão-de-obra utilizada nas relações sociais de produção. Foram os filhos desses escravos que constituíram o contingente de crianças negras submetidas à ação pedagógica dos jesuítas. (p.475)

A forma pela qual os negros escravos passaram a receber instrução elementar estava, portanto, atrelada às relações de produção desenvolvidas pelos jesuítas, uma vez que ao compor a força produtiva das fazendas da Companhia, as crianças, filhos dos escravos

[4] Plantation sistema de produção agrícola baseada no latifúndio com monocultura e mão-de-obra escrava, cuja produção se direciona ao mercado externo. Na instalação do sistema colonial do Brasil esta foi principal forma de organização das atividades econômicas.

recebiam instrução que se baseava nos mesmos moldes das ações educativas oferecidas aos gentios, a Ratio Studiorum[5].

Porém, Ferreira e Bittar (1999) salientam que:

> Evidentemente, a educação de crianças negras no Brasil Colonial foi um fenômeno residual. Constituiu-se uma exceção da regra geral que caracteriza os grandes traços explicativos da história da educação do período em tela, ou seja, a exclusão da ampla maioria do povo brasileiro. Entretanto, mesmo tendo se constituído uma exceção, merece registro. (p.473)

Assim, as ações educativas destinadas às crianças negras ocorreram, portanto, como nos apresentam os autores de forma residual, uma vez que para a ordem escravocrata em geral era desnecessário instruir o negro escravo a fim de se usar sua força de trabalho. Muito embora tenham ocorrido iniciativas no sentido de educar os negros, estas estavam vinculadas aos próprios jesuítas, pois o objetivo destas ações educativas era instruir enquanto uma forma de dominação cultural.

1.2.2) O papel elitista da educação jesuítica

A educação jesuítica desde seu início na colônia seguiu os ditames da classe dominantes, porém, um acontecimento neste processo, a morte do padre Manoel da Nóbrega, acabou por fortalecer de forma acentuada a tendência elitista da educação jesuítica como nos salienta Luiz Roberto Marighetti (2008):

> Em 1570, com a morte do jesuíta, a Companhia passa por uma sensível mudança nos objetivos e se volta principalmente à educação da elite colonial. Em que pese tais mudanças de foco e objetivo estarem sendo gestadas no interior da Companhia de Jesus, parece não caber mais dúvidas de que a ação dos jesuítas estava intimamente ligada aos interesses do modelo de colonização construído pela Coroa portuguesa, ao menos até meados do século XVIII. A experiência de educação ofertada a índios, colonos pobres ou pertencentes à elite colonial, ainda que com diferenças em seu objetivo, parece acabar mesmo antes da sua saída das terras da colônia. Com a morte de Nóbrega ganha espaço na Companhia a função específica de educar os filhos da elite. (p.18-19)

Embora nos seja evidente que tais mudanças acentuaram o distanciamento dos objetivos iniciais da ordem jesuítica de catequizar os índios ao se direcionar ações educativas destinadas para elite, no entanto, estas mudanças após a morte do padre Manoel da Nóbrega firmaram de vez o papel dos jesuítas de atender de forma exclusiva as necessidades educacionais da elite.

[5] Ratio Studiorum: manual que norteava as ações educativas organizadas pelos jesuítas. Para maiores informações ver Ribeiro (1984) e Ferreira (1966).

Seguindo a linha de mudanças que a colônia passou a vivenciar no século XVIII o Marques de Pombal estabeleceu um conjunto de ações intituladas de "Reforma Pombalina", na qual propunha por meio destas remodelar a metrópole portuguesa e suas colônias no sentido de direcionar Portugal nos rumos da ordem capitalista (RIBEIRO, 1981).

Na esfera educacional, ocorreram diversas mudanças, porém a que causou maior impacto na colônia foi à expulsão dos jesuítas em 1759. Esta medida foi causada por divergências entre os interesses da ordem jesuítica e os interesses estabelecidos pelo governo pombalino. Para Maria Elizabete Xavier et al (1994) a expulsão dos jesuítas trouxe sérias conseqüências para o sistema educativo colonial:

> Enquanto em Portugal isso fazia parte de um projeto de reconstrução cultural e acabou desembocando na criação de um sistema público de ensino, mais moderno e mais popular, entre nós foi a supressão pura e simples do sistema que havia. Nenhuma reforma cultural, nenhuma reforma educacional; parece que a sociedade brasileira tinha mais com que se preocupar e se ocupar. (p.49)

Assim, pelos argumentos apresentados, a expulsão dos jesuítas significou um retrocesso no sistema educacional da colônia, pois estes eram os responsáveis pela maioria das ações educativas que prevaleciam na colônia. Quando da sua expulsão nenhum outro sistema educativo foi implantado em seu lugar, o que significou, na prática, o abandono da educação no Brasil.

Após a expulsão dos jesuítas, e como conseqüência desse abandono, estabeleceram-se políticas educacionais ineficientes que acabaram por restringir ainda mais a educação a uma classe de poucos privilegiados.

De acordo com Romanelli (1996) a educação jesuítica ao favorecer a elitização, como conseqüência de suas ações desenhou um tipo específico de educação:

> A obra da catequese, que em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. [...] Dela estava excluído o povo [...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (p.35)

Como não poderia deixar de ser, o modelo de educação jesuítico fortaleceu as distinções sociais e se constituiu enquanto um legado trazendo consigo sérias conseqüências para o sistema de ensino do país. Portanto, as desigualdades educacionais vivenciadas entre

ricos e pobres, negros e brancos refletem a forma excludente pela qual este sistema foi gerado ao longo de sua história.

1.2.3) As restrições do sistema educativo colonial

A organização do sistema educacional no Brasil, conforme salientado por nós, teve um longo caminho para se constituir enquanto um direito. Inicialmente a educação colonial era restrita a poucos e havia alguns segmentos que eram proibidos de receber formação escolar. Dentre estes segmentos encontravam-se as mulheres conforme nos coloca Arilda Inês Miranda Ribeiro (2003):

> Durante 322 anos – de 1500 a 1822 -, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos [...] Tantos as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. (p.79)

Às mulheres, portanto, não cabia a educação, independentemente, inclusive, de seu status, pois elas tinham uma função específica, principalmente, as mulheres das famílias ricas, que era gerar os herdeiros e cuidar do bem estar de todos os membros de suas famílias.

Esta concepção acerca das mulheres se remete a influência árabe a qual Portugal se vinculou por um longo período. De acordo com esta mentalidade as mulheres eram consideradas seres inferiores, portanto, era desnecessário instruí-las (RIBEIRO,2003).

Os negros escravos, assim como as mulheres, eram proibidos de receber educação pública, tal proibição das legislações coloniais e se mantiveram até 1879, por ocasião da publicação do Decreto nº 7.247, conhecido por Reforma Leôncio de Carvalho. Deste modo, as restrições destinadas às mulheres e aos negros representavam uma exclusão social para estes segmentos.

Como herança do sistema jesuítico sobre qual Romanelli (1996) destaca que a escolarização oferecida às camadas menos favorecidas, como colonos pobres e negros africanos, seja na condição de libertos ou escravos, pouco representava no sentido de oferecer opções para melhorar a vida em sociedade, uma vez que a vida colonial estava pautada pelo sistema agrícola escravista e pelo modelo patriarcal de sociedade que estabelecia privilégios sociais para uma classe específica, a elite.

Por sua vez o sistema escolar continuava organizado conforme a estrutura hierárquica social, pois cada segmento recebia ou não a formação escolar que lhes cabia de acordo com o papel social que cada indivíduo ocupava na sociedade.

Aos primogênitos oferecia-se apenas uma formação escolar básica que lhe desce condições de assumir o lugar de seus patriarcas para assim garantir a continuidade do status social de suas famílias. Os filhos homens mais novos conforme consentimentos de seus pais podiam seguir a carreira religiosa ou cursar a universidade. As mulheres e os escravos, conforme abordado estavam excluídos do sistema educativo colonial. (ROMANELLI, 1996)

Portanto, para a grande maioria da população a educação não estava acessível, mesmo para aqueles que podiam ter acesso a ela não havia uma aplicação desta para a vida em sociedade, o que deixava a escolarização sem função e sem importância para a maioria das pessoas, perfazendo, como salientado, da escolarização um privilégio social de poucos.

1.3) A educação popular e seus interesses

Por volta do século XIX, após o período colonial houve um intenso debate acerca da necessidade de escolarização da população, em especial das camadas mais pobres. Discutia-se a necessidade e a importância em se educar negros (libertos ou escravos), indígenas e mulheres. Muitas leis foram publicadas no período imperial com este intuito, porém, segundo Luciano Mendes de Faria Filho (2003):

> [...] ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista autoritária e profundamente desigual [...] é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados. (p.135)

Educar a população não foi uma tarefa fácil, pois havia muitos fatores que limitavam e dificultava o estabelecimento de um sistema educacional, como as disputas políticas que se acentuaram na transição do regime colonial para o imperial e na seqüência dos fatos a mudança do regime escravocrata para o livre; além das questões econômicas na qual as províncias não conseguiam aplicar recursos na educação de forma a atingir com êxito a população que se propunha educar.

Neste processo de constituição do sistema educacional brasileiro, além das questões políticas e econômicas, que foram entraves significativos, há que se fazer referência a um fator de extrema importância: as heranças culturais da educação jesuítica e a mentalidade escravocrata, ambas elitistas e excludentes.

Estas heranças acabaram por influenciar a forma de se conceber a educação que deveria ser ofertada às camadas mais pobres, neste sentido, o princípio educacional que se

estabeleceu nas escolas foi o de ensinar somente a ler e escrever, como nos coloca Faria Filho (2003):

> À época dizia-se que os governos estabeleciam ou mandavam criar "escolas de primeiras letras". Essa definição acerca das instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema. Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais para as "camadas inferiores da sociedade", que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. (p.136)

Fica-nos evidente que a intenção da classe dirigente era instruir a população pobre somente para a habilidade de ler e escrever sem se garantir o acesso a uma formação educacional propriamente, pois esta formação educacional continuaria restrita a elite. Deste modo, a classe dominante garantia a sua continuidade no poder e se utilizaria da instrução popular somente o necessário para atingir seus objetivos.

A emancipação do Brasil articulada pelas elites agrárias acabou por mudar a estrutura política do país. Com o fim da colonização e do domínio português era necessário estruturar um novo sistema político que conseguisse constituir um Estado nacional. Para tanto, a elite forjou um processo de independência na qual os seus interesses políticos e, sobretudo, os econômicos foram resguardados. O país, nesse processo, passa a ter um imperador, D Pedro I filho do rei de Portugal, que se torna o representante legal da elite dominante.

Com o estabelecimento do império era necessário organizar a sociedade civil por meio de uma Constituição. Em 1824 foi promulgada a primeira Constituição do Brasil que de acordo com Hebe Maria Mattos (2000) primou pela manutenção da estrutura política e social anterior:

> As disposições censitárias da Constituição de 1824 no que se refere aos direitos políticos, bem como a manutenção da escravidão, podiam ser lidas, portanto, como reconhecimento e legitimação e privilégios senhoriais e de hierarquias sociais herdadas do Império Português. Por outro lado, num registro liberal, o voto censitário (comum a países como Estados Unidos ou Inglaterra) legitima as relações entre acesso à propriedade e direitos políticos. Da mesma maneira, tendo em vista a ausência do tema na Constituição de 1824, a manutenção da escravidão estava legalmente ancorada neste mesmo princípio, típico do liberalismo: a absolutização do direito de propriedade, que só poderia ser confiscada pelo Estado mediante indenização.(p.34)

Muito embora fosse esta Constituição uma ação importante para a organização do Brasil enquanto Estado Nacional ela era extremamente conservadora e levava consigo

muitas das exclusões oriundas do período colonial, como as econômicas, as de classes e gênero além da manutenção da maior exclusão social, a escravidão. Assim, o voto censitário representava a manutenção de tais exclusões, uma vez que além do quesito renda este era masculino, para maiores de 25 anos.

Deste modo, Faria Filho (2003) conclui que a classe dominante ao organizar leis que estabeleciam a educação para as camadas mais pobres o fazia com um objetivo específico:

> [...] uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se organizar. Instruir as "classes inferiores" era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação. A instrução possibilita arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. (p.137)

O estabelecimento de um país autônomo implicava organizar um sistema de poderes na qual a participação popular seria uma instância fundamental e que deveriam ser controlada pela classe dirigente. No entanto, para se estabelecer os direitos civis era preciso formar minimamente a população. Neste sentido, o sistema educacional implantado, de se ensinar somente "as primeiras letras", atendia aos interesses da elite, pois formava parte da população para exercer o direito de votar, porém, não se garantia neste momento o acesso aos demais níveis da educação escolar e mesmo do ensino superior.

1.4- A educação destinada aos negros

A educação no período colonial e início do Império não se primaram em ofertar uma formação escolar para as camadas mais pobres. Alguns segmentos como os negros encontravam-se em um completo abandono educacional, uma vez que os escravos, até 1879, estavam proibidos de freqüentar as escolas públicas, e mesmo na condição de libertos, como os negros passaram a pertencer à classe social mais pobre, continuavam desassistidos em relação a sua escolarização.

Para Caio Prado Jr (2000) a falta de ações educativas destinadas aos negros obedecia a uma forma de pensar e agir que se constituiu a partir dos interesses econômicos das classes dirigentes:

> As ordens religiosas, solícitas em defender o índio, foram as primeiras a aceitar, a promover mesmo a escravidão africana, a fim de que os colonos, necessitados de escravos, lhes deixassem livres os movimentos no setor indígena. O negro não teve

> no Brasil a proteção de ninguém. Verdadeiro "pária" social, nenhum gesto se esboçou em seu favor. E se é certo que os costumes e a própria legislação foram com relação a ele mais benignos na sua brutalidade escravista que em outras colônias americanas, tal não impediu, contudo que o negro fosse aqui tratado com o último dos descasos no que diz respeito à sua formação moral e intelectual, e preparação para a sociedade em que à força o incluíram. (p.284)

Desta forma, educar o negro nunca foi uma prioridade desde a instalação do regime escravista. Quando ocorreram situações pelas quais estes foram educados estas ações se constituíram de forma isolada e relacionada com os próprios interesses de seus senhores.

A mentalidade escravista que se seguiu, portanto, nos períodos posteriores à abolição continuou a não considerar importante oferecer uma formação educacional específica para que os negros pudessem ter condições de participar em melhores condições da nova ordem econômica que se instaurava no país em fins do século XIX.

Porém, iniciativas educacionais voltadas para os negros em condições de libertos tiveram inicio após a promulgação da Lei do Ventre Livre, de 1871, que estabelecia a liberdade para as crianças nascidas de mães escravas. A educação destas crianças ficaria a cargo dos seus senhores até a idade de oito anos, porém, no caso do senhor não assumir tal responsabilidade, as crianças seriam encaminhadas para instituições públicas estatais criadas para este fim.

No entanto, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2003) nos apresenta que estas iniciativas educacionais não se universalizaram, o que veio a reforçar o abandono educacional a qual os negros passaram a vivenciar no Brasil já na condição de libertos:

> Sobre essas instituições há alguns poucos estudos que apontam a existência de iniciativas, seja da parte do governo ou de certos setores privados das elites dominantes, que envolviam medidas visando à educação das crianças negras livres. Não foram, entretanto, iniciativas que se universalizaram. [...] dificilmente poderemos dizer que elas responderam às necessidades educacionais das crianças negras. (p.327)

Portanto, estas instituições criadas durante o período Imperial não conseguiram atender a necessidade educacional das crianças negras, porém elas acabaram por desenhar o sistema educacional que se formava naquele momento e que, em certa medida, começava a abrir espaços para que determinados segmentos, como os negros, até então segregados, em sua grande maioria, começassem a ter acesso à educação.

Desta forma Gonçalves (2003) nos coloca que:

> Podemos estudar ainda no século XIX iniciativas voltadas para a educação de adultos. Criaram-se assim, os cursos noturnos, pelo Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878. No ano seguinte, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho completava o projeto educacional do Império: instituía a

> obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminava a proibição de escravos freqüentarem as escolas públicas. Há registros de que em algumas províncias os escravos não só eram incentivados a freqüentar aulas noturnas como de fato as freqüentavam. Os cursos poderiam ser criados ou por decisão dos poderes públicos ou por particulares, incluindo associação e/ou entidades literárias e políticas. O fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. (p.327)

Estas legislações apresentadas pelo autor foram significativas para a inclusão educacional dos negros e de segmentos mais pobres da população, porém sua aplicação enquanto sistema educacional nacional era insuficiente para atender a demanda nacional, uma vez que estas iniciativas acabaram por se estabelecer mais frequentemente nos centros urbanos que se formavam no Brasil naquele período. Cabe ainda dizer que, em virtude do Ato Adicional de 1834, toda a legislação do governo central referente ao ensino primário e secundário aplicava-se apenas ao município da Corte.

Sendo assim, como forma de atender as necessidades educacionais do segmento negro organizações institucionais denominadas de irmandades passam, desde o final do século XIX e início do século XX, a direcionar ações educativas à população negra como forma de melhorar sua escolarização e sua formação política.

1.4.1) As irmandades

As irmandades foram criadas no século XVIII pelo Estado português, que era a instância que autorizava o estabelecimento e o funcionamento das organizações religiosas na colônia. Eram definidas como associações mutualistas ou corporativas consideradas leigas, porém, subordinadas a um vigário.

O papel das irmandades durante o período escravocrata representou para os senhores de escravos uma forma de equacionar as obrigações destes para com a conversão de seus escravos à fé católica. Gonçalves (2003), neste sentido, salienta que estas instituições representavam:

> [...] uma solução que iria ao encontro do racismo dos proprietários de escravos. Constrangidos pela hierarquia eclesiástica a catequizar seus escravos e a introduzi-los no mundo cristão, os escravocratas viram nas irmandades uma ótima oportunidade para separar de uma vez por todas as igrejas dos brancos da igreja dos negros. Ou seja, mandavam seus escravos à missa, entretanto não suportavam conviver com o mau cheiro exalado por eles. Como bons cristãos, agiram para conversão de seus escravos sem precisar aceitá-los no mesmo espaço de culto. (p.332)

A separação dos cultos religiosos em organizações diferentes favoreceu o distanciamento social entre brancos e negros na colônia e também as distinções entre a religiosidade cristã e a religiosidade africana, tal distanciamento, porém, acabou por contribuir para a preservação dos valores culturais africanos em solo brasileiro.

Assim, as irmandades se transformaram em um local de atividade social na qual os negros passaram a conviver com seus pares dividindo crenças, problemas, dificuldades e necessidades acerca da vida cotidiana. Desta forma, o papel que estas instituições passaram a exercer acerca do processo educativo para com seus membros pode ser entendido mais pelo aspecto da luta e da resistência, pois elas não ofereciam apenas uma formação escolar, ofereciam ações educativas que valorizavam a população negra e sua cultura, bem como fomentavam por meio dela movimentos reivindicatórios que segundo Gonçalves (2003) estabeleciam a educação como um princípio presente:

> [...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano. (p.337)

Portanto, as contribuições das irmandades foram além do seu aspecto religioso, pois estas se estabeleceram enquanto organizações beneficentes e reivindicatórias através de ações educativas, sociais e políticas e quando preciso estas entidades ofereciam assistência social conforme as necessidades de seus membros.

Neste sentido, a educação oferecida por estas instituições voltava-se para a prática da cidadania, seja pela solidariedade, seja pela valorização étnica, seja pelas lutas políticas.

1.5) As teorias racistas

As teorias racistas desenvolvidas na Europa a partir do século XIX se pautavam pelas discussões acerca da origem da espécie humana. Segundo elas as diferenças étnicas seriam fruto da superioridade ou da inferioridade de determinados grupos humanos sobre outros. Neste sentido, muitos cientistas passaram a desenvolver argumentos que justificavam a inferioridade da população que não fossem de origem européia.

Nesse debate acerca da origem da espécie humana duas vertentes com concepções opostas dividiam os diferentes pensadores. Até a metade do século XIX a denominada visão monogenista se baseava nas escrituras bíblicas e entendia que a humanidade era una. Nesta versão os homens seriam provenientes de uma origem comum e suas diferenças se associariam à degeneração ou à perfeição em relação ao Éden.

A partir da metade do século XIX surge outra versão denominada de poligenista cuja concepção se pautava na existência de vários centros de criação o que levaria às diferenças raciais existentes.

Em 1859 Charles Darwin publicou o livro "A origem das espécies", obra que acabou por se consolidar, na época, em um paradigma, pois minimizou as disputas entre as correntes monogenistas e poligenistas.

Os conceitos de Darwin como "competição", "seleção do mais forte", "evolução e hereditariedade" foram apropriados de forma, muitas vezes, pouco fiel ao seu sentido original e passaram a ser utilizados pelos mais variados campos do conhecimento como a psicologia, a pedagogia e as ciências naturais entre outras. Segundo Lilia Moritz Schwarcz (1993) estas concepções constituíram o chamado darwinismo social que influenciaram tanto o pensamento político quanto o social:

> São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de "seleção natural" como justificativa para a explicação do domínio ocidental. [...] O pensamento social da época também acabará sendo influenciado por esse tipo de reflexão, reorientando-se antigos debates teóricos. Assim, enquanto a etnografia cultural adaptava a noção monogenista aos novos postulados evolucionistas, darwinistas sociais ressuscitavam, como nova força, as perspectivas poligenistas do início do século. Era preciso pensar na antiguidade da "seleção natural" e na nova realidade que se apresentava: a mestiçagem racial. (p.56)

Dessa forma, o darwinismo social passou a reforçar as versões da superioridade de um grupo racial sobre outro, neste contexto, para os poligenistas a mestiçagem enquanto um fenômeno recente passa a ser concebido como algo nocivo, uma vez que significava a degeneração das raças.

Para alguns autores, como Gobineu, a extrema fertilidade das populações mestiças faz proliferar as características mais negativas do cruzamento e, portanto, a mistura das raças enquanto sinônimo de degeneração deveria ser evitada. (SCHWARCZ, 1993)

A visão poligenista da humanidade influenciou os pensadores do Brasil ao condenar o cruzamento inter-racial, pois, tal cruzamento, ocasionaria a perda da pureza do sangue da raça branca e superior e se produziria seres inférteis e incapazes, os denominados sem raça, comprometeriam neste modo de pensar o caráter civilizatório do povo brasileiro.

Muito embora, tal influência ocorresse, parte da elite abolicionista era defensora de uma adaptação da visão poligenista à realidade brasileira.

Neste processo de adaptação foram elaboradas importantes argumentações cujo objetivo era sustentar a estrutura racista da sociedade brasileira. Iray Carone (2007) apresenta um importante representante desta linha de pensamento:

> Nina Rodrigues, médico e antropólogo, representou a primeira posição, influenciado pela sua participação em discussões científicas européias da escola criminalista italiana e da escola médico-legal francesa. Supunha que a lei biológica nos dava indicações de que os produtos do cruzamento eram tanto menos favoráveis quanto mais se encontravam afastadas das espécies dentro de uma hierarquia zoológica. (p.15)

Nesta visão haveria uma hierarquia entre a espécie humana constituída por raças superiores e as inferiores, o processo de miscigenação poderia contribuir para a melhoria da espécie humana desde que houvesse uma maior aproximação com o topo da hierarquia.

Segundo Carone (2007) a questão do mestiço seria concebida por estas teorias como uma espécie diferenciada que deveria receber um tratamento social específico:

> No caso das raças humanas, embora não se tivesse comprovado a hibridez física dos produtos do cruzamento (esterilidade, por exemplo), poder-se-ia verificar uma certa hibridez moral, social e intelectual, dos "degenerados" ao "intelectualmente superiores". De acordo com essa escala, Nina Rodrigues propunha a revisão do código penal brasileiro para o julgamento diferenciado, caso a caso, da responsabilidade criminal dos mestiços. (p.15)

Nina Rodrigues fundamentado por estes argumentos propõe, conforme descrito por Carone (2007), uma revisão do código penal brasileiro a fim de organizar a sociedade para lidar criminalmente com as limitações do mestiço, fruto da miscigenação racial.

Estas concepções racistas por meio da mestiçagem vão influenciar a organização social e política do Brasil ao estimular a ideologia do branqueamento enquanto um caminho a ser trilhado rumo à civilidade do povo brasileiro.

1.5.1) O processo de branqueamento e o legado negro

A ideologia do branqueamento introduzida no Brasil em fins do século XIX, foi uma adaptação das teorias racistas poligenistas, pois abandonava o conceito da miscigenação como uma referência de degeneração. Nesta concepção à brasileira, a mestiçagem passou a ser vista como uma forma de produzir uma população mais adaptada:

> A ideologia do branqueamento era, portanto, uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da "purificação étnica", na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras. (p.16)

Assim, a intenção dos dirigentes brasileiros conforme esta ideologia era promover um processo de transformação pelo qual a sociedade pudesse vir a se composta ao longo dos tempos por uma maioria de brancos com ancestralidade européia, sobretudo, o objetivo desta ação seria favorecer o distanciando das matrizes africanas presentes na formação do povo brasileiro.

As teorias do branqueamento serviram, portanto, para justificar a exclusão do negro na sociedade, pois "a presença da população negra no país era percebida como um obstáculo que deveria ser superado" (THEODORO, 2008, p.39).

O negro, neste momento, ao deixar de ser a base estruturante da sociedade escravocrata, passa a ser relacionado na nova ordem capitalista ao atraso e, portanto, incompatível com o desenvolvimento e a modernidade a qual o país ansiava em construir.

Desta maneira, para o mesmo autor, a "imigração era entendida como etapa imprescindível do processo de afirmação da nação e dos nacionais" (2008, p.39).

O branco europeu torna-se a referência de trabalhador que melhor se adaptava à lógica racista do branqueamento. Portanto, a exclusão do negro acerca de seus direitos de participar da sociedade de classes era vista pela classe dirigente como um procedimento necessário. A prioridade da nova ordem capitalista em desenvolvimento no país, em todo seu conjunto social, era a modernização que deveria acompanhar a esfera mundial, superando o atraso do regime servil e seu símbolo maior: o escravo negro.

Para Fernandes (1965) o principal aspecto neste processo de integração dos negros ex-escravos à ordem capitalista foi o abandono na transição do regime servil para o livre. Porém, o ponto central desta questão não está marcado somente pela dificuldade de acesso ao mundo trabalho, mas principalmente, pela segregação racial pautada na ideologia do branqueamento da nação.

Portanto, este feito se configurou em obstáculo para que o negro ocupasse determinadas posições no mercado de trabalho, sobretudo, aquelas de melhor prestígio, tanto na escala profissional como na salarial. Esse processo acabou por colocar os negros na esfera da pobreza e da desvalorização ocupacional, como nos apresenta Mário Theodoro (2008):

> [...] a política de imigração, baseada na idéia do branqueamento da nação, recrudesce o quadro social. O negro perde o lugar no mercado de trabalho. Essa

> perda significou a perpetuação de uma situação de pobreza e miséria. Sem lugar nos setores econômicos mais dinâmicos, o negro vai buscar espaços nos meandros e interstícios possíveis: os pequenos serviços, o trabalho precário etc. (p.38)

A desintegração do regime escravista foi um processo longo, pensado não somente no aspecto humano, mas principalmente a partir das necessidades da lavoura, e de seus donos, de garantir seus interesses econômicos que eram estruturados pelo trabalho escravo.

A preocupação com o escravo e com seu destino ocupou a cena política na medida em que estes eram fundamentais para sustentar o regime escravista enquanto força de trabalho. Com a proibição do tráfico negreiro, antes da Abolição definitiva, os senhores de escravos passaram a comercializar seus excedentes de escravos com várias regiões do país, substituindo gradativamente o trabalho servil pelo trabalho livre assalariado.

Nesse processo de falência do regime servil, os escravos se envolveram de forma decisiva nas lutas abolicionistas. No entanto, sua participação foi "usada como massa de percussão pelos brancos que combatiam o "Antigo Regime"". (FERNANDES, 1965, p.2).

Dessa maneira, com o fim da escravidão, os senhores de escravos se viram livres de qualquer tipo de obrigação para com seus ex-escravos, deixando-os repentinamente sem nenhum respaldo econômico, educacional ou psíquico para participar do mercado de trabalho em expansão, conforme nos indica Fernandes (1965):

> Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deixando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (p.5)

A cor como distinção se estabeleceu na sociedade escravista de castas ao determinar a posição de cada grupo racial na escala hierárquica. Assim, na sociedade capitalista pós-abolição o papel a ser desempenhado pelos indivíduos continuou a se vincular as questões raciais anteriores, e o preconceito surge neste modelo sócio-econômico como um legado cultural. Segundo Ianni (1961):

> O preconceito, como expressão das contradições próprias à disposição hierarquizada das camadas sociais, subsiste ao mundo onde estas persistem. Produto de um sistema econômico-social em que os indivíduos estão ordenados assimetricamente, as avaliações negativas dos negros e mulatos pelos brancos serão redefinidas no novo sistema econômico-social, onde também vigorará uma distribuição bipolarizada dos indivíduos. (p. 249)

Estas relações sociais pautadas pelas distinções sociais e raciais entre senhores brancos e escravos negros constituíram a mentalidade social do período escravocrata e essa

mesma mentalidade permaneceu durante o processo de transição do sistema servil para o livre, transformando em um construto ideológico, configurando o negro por conceitos negativos, depreciativos. Como nos afirma Costa (1999), a sociedade se acostumou "a ver os negros como inferiores" (p. 373).

O senhor branco representava o membro da classe dominante com poder econômico e político, cuja posição social lhe garantia um elevado *status* social, o escravo negro africano representava o cativo responsável pela força de trabalho que sustentava a estrutura econômica vigente ocupando o grau mais baixo da escala social. A existência destas duas castas antagônicas entre si favoreceu o que Costa (1999) denominou como sendo "[...] o mundo dos privilégios e direitos de um mundo de obrigações e deveres" (p. 291).

Estas castas opostas e distintas entre si carregavam, portanto, as marcas raciais de seu pertencimento social. No processo de modificação da ordem servil para a livre se extingue a dicotomia social senhor-escravo, porém se mantém a mentalidade social que relacionava diretamente o negro a sua condição anterior de escravo, desvalorizando-o socialmente enquanto força de trabalho e enquanto sujeito social.

Da mesma forma, o branco continuava a ser relacionado com a sua condição anterior de senhor, membro da classe dominante e privilegiado socialmente. Esta distinção racial se proliferou na nova ordem que se instaurava não somente como um legado cultural, mas, sobretudo, por meio da política do branqueamento que reforçava os mecanismos de poder e prestígio social. Dessa forma Ianni (1961) nos coloca:

> A mística da branquitude, pois, não é senão um dos produtos sociais normais do sistema de castas, gerado na escravatura e transmitido à sociedade de classes em formação, pois que também esta se organiza segundo uma escala de prestígio de *status*, em função da distribuição fundamental das pessoas de conformidade com uma estrutura econômica fundada na alienação do produto do trabalho de trabalhadores livres. (p.262-263)

A transformação do negro em homem livre foi um processo longo e árduo, pois, como salienta Fernandes (1965):

> A escravidão está no próprio cerne do destino do negro na cidade de São Paulo – não a escravidão que foi destruída de repente, pela transformação da ordem legal, mas a escravidão que ficou dentro dos homens. Impunha-se estabelecer com nitidez os traços desse quadro complexo [...] o negro em luta com sua herança social e cultural, construindo a sua história e determinando a significação que a liberdade deve ter em sua vida. (p.65)

Viver em liberdade foi para o negro mais que romper com um sistema de opressão, foi lutar contra a mentalidade social do homem branco e das relações de trabalho,

pois o negro na nova ordem capitalista enquanto sujeito dono de suas vontades e com direitos sociais precisava garantir seu espaço junto à sociedade para que assim a sua emancipação tivesse um sentido de transformação social.

1.5.2) A imigração européia no contexto do processo de discriminação racial

A estruturação do trabalho livre em fins do século XIX, associada à expansão urbana e ao surto cafeeiro no Estado de São Paulo, acompanhava o crescimento na oferta de emprego conforme o desenvolvimento econômico.

Muito embora o negro tenha se tornado trabalhador livre assim com o branco, no entanto, o branco imigrante passou a ocupar a grande maioria das novas vagas de trabalho assalariado criadas com a ascensão do modelo capitalista (THEODORO, 2008).

Dessa maneira, o branqueamento trouxe como conseqüência a intensificação da imigração européia com o firme propósito de substituir o negro pelo branco europeu enquanto força de trabalho.

O governo brasileiro, como nos coloca Theodoro (2008, p.31), havia "[...] decidido assumir, a partir de 1870, o financiamento do transporte dos imigrantes, reduzindo o custo dessa mão-de-obra". A postura do governo brasileiro, portanto, evidenciava efetivamente o caráter institucional do processo de branqueamento em vigor no Brasil conjuntamente com a crise do sistema escravista.

Embora, em primeira análise, esse mesmo processo de branqueamento possa nos remeter somente a uma discussão acerca das ocupações dos postos de trabalho originados naquele momento, o mesmo determinou também o destino dos negros quanto à sua colocação na escala social e do trabalho, e na forma como a sociedade passou a conceber estes indivíduos.

A principal conseqüência desta política foi a exclusão dos negros do mercado de trabalho em condições dignas, e isto não ocorreu unicamente pelo fato destes mesmos negros estarem "despreparados" ou "mal-qualificados" para exercerem funções de maior prestígio social, mas sim, e principalmente, em virtude de uma mentalidade de inferiorização acerca do pertencimento étnico destes sujeitos. Como nos salienta Maria Aparecida Silva Bento (2007):

> Outrossim, a monopolização dos postos de trabalho pelos imigrantes europeus, na sociedade de classes que emergia, interpretado como fruto de um melhor preparo desses imigrantes [...]. Na verdade, o que se deu foi a mais cristalina discriminação

> racial com o objetivo explícito [...] de excluir o negro, uma vez que os imigrantes que aqui vieram tinham o mesmo nível de preparo que o negro. (p.50)

Essa questão é objetiva visto que muitos brancos europeus que chegavam ao Brasil para trabalhar também eram despreparados ou desqualificados para exercer determinadas funções. No entanto, acabaram sendo inseridos no mercado de trabalho mais facilmente e até mais preferencialmente do que os negros em mesmas condições.

No Brasil, no período posterior à Abolição, houve uma enorme expansão do número de imigrantes brancos europeus que chegaram ao país principalmente na cidade de São Paulo. Conforme o censo de 1893 da cidade, o percentual de brancos representava 88,4% enquanto os pardos e negros representavam 11,1% (FERNANDES, 1965).

Estes dados revelam que a imigração foi determinante no processo de organização da sociedade de classes e determinou a origem da maioria dos trabalhadores que passaram a assumir em grande parte o mercado de trabalho em ascensão. Conforme nos afirma Fernandes (1965):

> Em função dos números arrolados, os “estrangeiros” entravam, ainda, com 62% do contingente da população descrita como branca e correspondiam quase a cinco vezes à população negra e mulata da cidade, composta de 14.559 indivíduos. Como os “nacionais” que se declararam “brancos” perfaziam 44.258 indivíduos, existiam até mais imigrantes italianos na cidade, que brasileiros natos [...]. (p.9)

O processo de imigração fortaleceu a política do branqueamento e a substituição em larga escala da força de trabalho negra pela branca européia. O que aconteceu, como conseqüência, foi o encolhimento demográfico do segmento negro em relação ao segmento branco, majoritariamente composto pelos imigrantes de origem européia.

Na esfera do trabalho ocorre um favorecimento do branco europeu em detrimento aos negros, pois em São Paulo no setor industrial cerca de 82,5% dos trabalhadores eram estrangeiros de descendência européia (FERNANDES, 1965).

A cidade de São Paulo foi um dos centros urbanos que mais ativamente se opôs ao regime escravocrata durante as campanhas abolicionistas. Organizou-se na cidade uma rede de luta pela abolição, seja no âmbito legal, seja no âmbito da Revolução Abolicionista que mobilizou fugas em massa das senzalas. Essas mobilizações só foram possíveis por haver na cidade uma elite urbana com plenas condições, sobretudo, econômicas de se opor ao sistema agrário escravocrata.

Na medida em que avançavam as lutas abolicionistas, tanto no campo legal, quanto no campo social, o centro urbano paulista passava a ser uma referência para os escravos em fuga, bem como para os negros libertos em busca de trabalho e de uma vida

digna. Para Fernandes (1965, p. 45), “nesse sentido, a cidade afirmava-se como um símbolo e uma promessa de liberdade”.

Assim, para os negros, escravos ou libertos, a cidade de São Paulo tornava-se um lugar ideal para se viver e conquistar seus direitos como cidadãos, porém, esta não foi à realidade que imperou com a consolidação da ordem capitalista.

A cidade rompe muito rapidamente com a ordem servil e rural, confirmando assim o seu vínculo com o projeto de modernização do país que se pautava pela expansão urbana, econômica e imigracionista; mas o negro não fazia parte destas aspirações de desenvolvimento. Como aponta Fernandes (1965):

> O comportamento “urbano” existia nas interações e nas aspirações dos agentes humanos, na ânsia de converter São Paulo numa cidade “culta”, “moderna” e “civilizada”. Só os que estavam absorvidos na “corrente do progresso” sintonizavam-se com semelhante estado de espírito – ou seja, “círculos avançados” das camadas dominantes e os imigrantes empenhados no enriquecimento rápido. No íntimo e fora da vida prática, cada qual arcava com as arestas de alguma espécie de rusticidade, herdada de diferentes maneiras por brasileiros ou estrangeiros de todas as camadas sociais. O “progresso” era, pois, muito exterior e nada possuía de homogêneo. (p. 45)

Conforme se estruturava e se expandia a nova ordem capitalista no Brasil, centros urbanos, a exemplo do que ocorria em São Paulo, firmavam-se enquanto núcleos da chegada e do estabelecimento de contingentes de imigrantes europeus. Este processo imigratório criou um enorme mercado de reserva de mão-de-obra, e a concorrência entre os trabalhadores livres, brancos ou negros, se acirravam.

Neste processo, os negros ficaram em maior desvantagem em relação ao trabalhador branco e imigrante, pois segundo Fernandes (1965, p.60) “o negro não encontrou nenhum amparo oficial ou particular, enquanto o imigrante estrangeiro absorvia todas as atenções e recursos existentes”.

A preferência do mercado de trabalho pelo branco de origem européia se sustentava, entre outros argumentos, nas idéias racistas de que o negro tinha menos preparo e capacidade que o trabalhador branco que já era ajustado ao trabalho livre e às demandas que a sociedade de classe exigia.

De forma distinta, os imigrantes sofrem um rápido processo de mobilidade social principalmente nos centros urbanos, enquanto os negros foram alojados na classe social mais pobre em condições de miséria, atrelados aos trabalhos serviçais, domésticos e braçais (THEODORO, 2008)

O legado da escravidão estabelecia restrições para a ascensão social dos negros, que continuavam subjugados às funções subalternas. Como aponta Costa (1999):

> Os ex-escravos, marcados pelo legado da escravidão, não conseguiram, salvo raras exceções, competir com o estrangeiro no mercado de trabalho, e a maioria continuou como trabalhador da enxada, num estilo de vida semelhante ao de outrora. [...] a Abolição resulta mais do desejo de livrar o país dos inconvenientes da escravidão do que de emancipar o escravo, as camadas sociais dominantes não se ocupam do negro e da sua integração na sociedade de classes. O ex-escravo foi abandonado à sua própria sorte. (p.341)

A respeito da estrutura ocupacional, a imigração instituiu um processo bem sucedido de segregação racial e social, pois substituiu gradativamente o trabalhador negro e mulato, principalmente nos centros urbanos, pelos brancos estrangeiros.

Esta estrutura no mundo do trabalho estabeleceu uma realidade de precarização que o trabalhador negro passou a vivenciar, principalmente nos centros urbanos. Como nos coloca Fernandes (1965):

> [...] o negro tinha de agir com grande oportunismo, "aceitando o que aparecesse", e quase sem fazer exigências. Servir de carregador, aceitar serviços de limpeza de casas, entregar folhetos ou transportar cartazes, trabalhar nas cavalarias, como serviçais nas pensões ou como ajudantes de pedreiros, de carpinteiros, de pintores, etc. [...] O trabalho ocasional e o ganho esporádico conduziram os homens a um estado tal de dependência e de penúria, que as mulheres se converteram no seu principal expediente na "luta pela vida". (p.50-54)

Esta realidade, muitas vezes comum na vida dos trabalhadores negros dos centros urbanos nos primórdios do século XX, retratava as condições da discriminação racial e social presentes na nova ordem capitalista que se estruturava.

Deste modo, as mulheres negras, muito embora também exploradas pela baixa remuneração, eram aceitas na condição de criadas das residências ricas. Como empregadas domésticas, estas tinham maior estabilidade no emprego que seus maridos, tornando-se, muitas vezes, garantia do sustento familiar (FERNANDES, 1965).

A integração dos negros na sociedade de classe foi marcada por um legado sócio-econômico e cultural que conduziu este segmento para os extratos sociais mais baixos, com poucas condições de ascensão social e econômica. Neste processo, o imaginário social, por sua vez, se constituiu pela discriminação racial pautada na ideologia do branqueamento na qual a segregação dos negros se tornou uma prática comum.

1.5.3) O mito da democracia racial

O processo de transição do regime escravocrata para o capitalista trouxe consigo mudanças tanto na ordem do trabalho quanto na ordem econômica, porém no âmbito social houve poucas mudanças, reforçando assim a estrutura social anterior.

O privilégio da elite branca permaneceu e as desigualdades econômicas tornaram-se mais evidentes. Os negros, neste processo de transição, passam a fazer parte do extrato social mais pobre e com poucas possibilidades de ascensão social.

Muito embora fosse evidente a desigualdade racial, social e econômica e sua conotação discriminatória, a elite dominante passou a forjar uma ideologia na qual no Brasil não haveria discriminação racial e que havia oportunidades iguais para todos os segmentos étnicos, mesmo diante de uma realidade que evidenciava ao contrário. Neste contexto Costa (1999) afirma que:

> A elite branca brasileira já tinha em sua própria sociedade os elementos necessários para forjar sua ideologia racial. Tinha aprendido desde o período colonial a ver os negros como inferiores. Tinha também aprendido a abrir exceções para alguns indivíduos negros ou mulatos. [...] Não há dúvida de que o mito mascararia a real natureza das relações raciais no Brasil e esconderia o preconceito e a discriminação. (p.373-374)

Portanto, a discriminação racial, apesar de sua existência, foi negada pela elite, levando à construção de um imaginário social que esconderia a verdadeira realidade das práticas discriminatórias no país. Essa argumentação serviu ao mesmo tempo para manter a estrutura social anterior e evitar conflitos raciais a respeito do privilégio social do segmento branco em detrimento do negro.

O mito da democracia racial foi amplamente divulgado por vários autores brasileiros, entre eles podemos destacar o sociólogo Gilberto Freyre (2004) que em sua obra Casa-grande & Senzala destaca o processo da miscigenação como um fator positivo para se corrigir as distâncias sociais proveniente do sistema escravocrata:

> A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzalas. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. (p.33)

Na visão do autor os problemas das distancias sociais herdadas do sistema escravocrata seriam resolvidos a partir da miscigenação, pois o mestiço ao ser aceito socialmente representaria a nova configuração do povo brasileiro, eliminando a dicotomia senhor-escravo presente no imaginário social.

As teorias racistas, pautadas pela concepção de que a mestiçagem poderia ser uma forma de melhorar a descendência étnica do povo brasileiro auxiliou a construir, no Brasil pós-abolição, o mito da democracia racial e Freyre ao analisar as relações sociais entre a Casa-grande e a senzala o fez como nos coloca Costa (1999) "de uma maneira simpática". (p.381)

Assim, Freyre (2004) afirma:

> [...] de modo geral, como deletéria a influência da escravidão doméstica sobre a moral e o caráter do brasileiro da casa-grande, devemos atender às circunstâncias especialíssimas que entre nós modificaram ou atenuaram os males do sistema. Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América. (p.435)

Ao considerar desta forma as relações entre senhores de engenho e seus escravos de dentro, Freyre constrói a déia da existência de uma convivência pacífica, ou até mesmo respeitosa, no sentido de serem estabelecidos vínculos que poderiam promover uma forma diferente de se organizar a estrutura social. Entretanto, tais situações mesmo tendo ocorridas não modificaram a hierarquia social, nem mesmo alterou a mentalidade social, que continuou a relacionar os indivíduos conforme seu pertencimento racial e sua ocupação na esfera econômica.

A ideologia do branqueamento, desta forma, veio ao encontro dos interesses das elites em construir uma suposta democracia racial no Brasil. Em seu cerne estavam as teorias racistas da mestiçagem que objetivavam transformar a população brasileira.

De acordo com Kabengele Munanga (2007) esse processo gerou:

> O racismo à brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem sua história diferente da dos outros e suas peculiaridades. Entre estas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. [...] Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mas clara, mas arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. (p.10)

Conforme salienta o autor o branqueamento tinha uma intenção objetiva, construir uma identidade nacional pautada pela superioridade branca. Portanto, a

discriminação racial que se instalou no país se fez por meio das desigualdades sócio-econômicas entre brancos e negros e pela mestiçagem, que neste processo, tornou-se um mecanismo de negação da identidade negra e de sua importância histórica.

CAPÍTULO 2 – ACESSO À ESCOLA NO BRASIL: DISPARIDADE RACIAL E SOCIAL

Entender o sistema educacional brasileiro e sua dinâmica no sentido da universalização da educação básica é um caminho que implica olhar a escola a partir de diferentes aspectos. Questões como acesso e permanência, freqüência e evasão, relação ensino público e privado, e componente social, racial e econômico são fundamentais para um entendimento das relações que compõe esse sistema.

Juntos, tais aspectos tendem a influenciar as desigualdades sociais e educacionais presente na sociedade, e que se reproduzem, muitas vezes, nas instituições de ensino por meio de sua qualidade. Nesse sentido, José Francisco Soares e Maria Teresa Gonzaga Alves (2003) afirmam que as:

> Desigualdades no ingresso aos diferentes tipos e níveis de ensino persistem, ainda que se manifestem hoje de forma menos maciça e mais sutil. Essas desigualdades são moduladas por filtros socioeconômicos, raciais, localização (urbana, rural) e por tipo de rede escolar (pública, particular). Há, portanto, dois problemas fundamentais: a qualidade do ensino de uma forma geral e as desigualdades entre os estratos sociais. (p.149)

Muito embora a ampliação do acesso à escolarização básica ocorrida desde a década de 70 garantisse, ao final da década de 90, que mais de 90% da população na faixa etária de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos) estivesse matriculada, a qualidade do ensino, sobretudo nas instituições públicas, não acompanhou este processo de universalização.

À medida que as redes públicas de ensino passaram a atender a maioria dos estratos sociais mais pobres, o baixo desempenho escolar, apresentou-se de forma mais evidente em tais instituições.

No entanto, discutir uma educação de qualidade implica ponderar sobre vários fatores, como verbas públicas, instalações prediais, opções pedagógicas, formação e remuneração de docentes, gestão, entre outros. Estes são exemplos de elementos que compõem, enquanto conjunto, o que definimos como educação de qualidade. Entretanto todos estes fatores devem se pensados enquanto políticas públicas que visam atender aos interesses dos indivíduos em se educar, garantindo, desta maneira, seu direito à escolarização.

Porém, a busca pela qualidade do sistema escolar se caracteriza como uma arena onde estão em disputa diversos interesses, conforme nos afirmam Denise Carreira e José Marcelino de Rezende Pinto (2007):

> Uma sociedade que se pretende mais democrática tem de garantir um ensino de qualidade para todos e todas. Esse conceito tenta responder à problemática da inclusão/exclusão social. Então, no campo educacional, temos hoje uma disputa sobre as diversas maneiras de se alcançar a qualidade. São perspectivas distintas, nas quais a qualidade se configura em várias pautas, projetos políticos, ideológicos e utopias. Por isso, é muito importante termos consciência de que, quando utilizamos a palavra "qualidade", estamos num campo de disputa. (p.21)

Pensar as disputas que envolvem o estabelecimento da educação como sinônimo de qualidade significa identificar quais são os grupos sociais envolvidos neste processo e qual o papel do Estado neste mesmo processo, para que assim tenhamos condições reais de estabelecer na escola, e em seu sistema educativo, uma instância democrática.

Notadamente, poderíamos, então, considerar que o sistema educacional brasileiro teria resolvido um dilema histórico ao final do século XX ao estabelecer a garantia de escola para todos, ao menos no que concerne ao Ensino Fundamental. Mas, se de em lado isso representa sem dúvida um grande avanço, paradoxalmente, a exclusão que até então estaria representada pela falta de oferta de vagas no sistema agora se encontra na ausência de qualidade.

Ainda sobre esta questão nos coloca Romualdo Portela de Oliveira (2007):

> Atribuo importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental, posto que esta faz com que as "contradições mudem de lugar", passando a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica, notadamente do ensino fundamental. (p.666)

Para o autor a escola continua a ser um espaço de contradições, porém com mudanças em seus focos. Assim, duas questões neste processo devem ser consideradas enquanto problemas fundamentais, uma seria a garantia de vaga para toda a demanda da etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio; e a outra que o direito à educação de qualidade seja estendido a todos os contingentes populacionais.

Desta maneira, deve haver uma associação entre aspectos qualitativos e quantitativos. Portanto, alcançar a qualidade da Educação Básica é tão importante quanto atender nova demanda por acesso no Ensino Médio.

Buscando outro elemento para contribuir com o entendimento da questão da demanda por acesso na Educação Básica, levantamos dados referentes ao atendimento, em termos de matrículas, considerando o Censo Escolar de 2009. O atendimento escolar na Educação Básica é distribuído por diferentes redes, no entanto, essa informação se faz necessária para ponderarmos sobre o tipo de escola predominante. Essa distribuição é apresentada pela tabela a seguir:

Tabela 1 – Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa-2009

Dep. Adm.	Matrícula	% do total
Federal	217.738	**86,1%**
Estadual	20.737.663	
Municipal	24.315.309	
Privada	7.309.742	**13,9%**
Total	**52.580452**	**100%**

Fonte: Censo Escolar 2009 – Elaboração própria.

Segundo as informações do Censo Escolar de 2009, a rede pública de educação aqui representada pela rede federal, redes estaduais e municipais apresenta 86,1% das matrículas, ou em números absolutos 45.270.710 estudantes, enquanto a rede das escolas privadas de Educação Básica atende apenas 7.309.742 estudantes, o que corresponde a 13,9% dos estudantes atendidos no Brasil.

Apesar da predominância da escola pública já estar demonstrada pelos dados apresentados acima ponderamos que como no Brasil a chamada Educação Básica inclui também a Educação Infantil, passamos então a levantar dados que nos apresentassem a mesma distribuição, mas considerando apenas Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os dados demonstram que mesmo especificando o nível de ensino ainda teríamos a rede de atendimento público como predominante, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas no Ensino Fundamental e Médio por dependência administrativa-2009

Ensino Fundamental			Ensino Médio	
Dep. Adm.	Matrículas	% do total	Matrículas	% do total
Federal	25.005	88,1%	29.040	88,2%
Estadual	10.572.496		6.914.978	
Municipal	17.329.638		79.922	
Privada	3.778.389	11,9%	942.854	11,8%
Total	31.705.578	100,0%	7.966.794	100,0%

Fonte: Censo Escolar 2009 – Elaboração própria.

Fica ainda mais consolidada a predominância do atendimento público, pois ocorre ainda um aumento no percentual de atendimento. Enquanto a rede das escolas privadas atendia naquele momento somente 11,9% dos alunos no Ensino Fundamental e 11,8% dos alunos do Ensino Médio a rede de escolas públicas era responsável 88,1% das matrículas no Ensino Fundamental e 88,2% das mesmas no Ensino Médio.

Ao mesmo tempo em que a maioria da demanda escolar encontra-se atendida pelas redes públicas (estaduais e municipais). Entretanto, parte destas instituições possui, tanto em relação à estrutura física quanto em relação aos aspectos pedagógicos, condições pouco favoráveis para oferecer uma formação escolar de qualidade para todos aqueles que nela se encontram. Como conseqüência, os estudantes das camadas sociais mais empobrecidas que frequentam as escolas públicas recebem uma aprendizagem abaixo de suas necessidades, o que não favorece o processo de equalização entre os segmentos mais pobres e os demais estudantes mais favorecidos economicamente.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2008):

> No Brasil, não apenas os mais pobres freqüentam escolas piores, mas, mesmo quando estão nas mesmas escolas que os menos pobres, têm maiores dificuldades em aprender e avançar dentro do sistema. Ou seja, a escola é incapaz de oferecer a eles um aprendizado razoável e é, assim, incapaz de reduzir a desigualdade herdada dos pais. (p.129)

O estudo afirma a existência de uma associação entre estudantes pobres e baixa escolarização, ao relacionar que o tipo de ensino ofertado pelas instituições públicas de ensino reforça a própria condição de classe destes segmentos. Para Maria Helena S. Patto (1992), neste sentido, existe uma associação entre a má-qualidade das instituições públicas de ensino e a própria organização do sistema capitalista o qual estamos inseridos por meio de políticas, no caso, educacionais que estão a serviços das classes dominantes e não dos demais cidadãos:

> A produção do fracasso escolar esta assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas – e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo – não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido. (p. 114-115)

A autora salienta, ao discutir a ordem capitalista para o contesto educacional, que o fracasso e a má-qualidade escolar são produtos institucionais, na medida em os órgãos públicos direcionam poucas verbas para a educação pública, o sistema educacional não oferece, assim, condições estruturais para que os mais pobres tenham as suas necessidades de aprendizagens atendidas, levando, consequentemente, ao seu baixo desenvolvimento escolar.

2.1) A qualidade do ensino escolar e as condições sócio-econômicas dos alunos

Muitas pesquisas têm apontado que são as crianças e jovens das classes sociais mais baixas os mais atingidos pelo fracasso escolar, neste contexto as condições econômicas, conforme Marília Pinto de Carvalho (2004) tende a se tornar um fator de comprometimento da qualidade do ensino ofertado para este estrato social, uma vez que:

> Na população como um todo, à baixa renda soma-se o acesso a um ensino de pior qualidade (escolas menos equipadas, professores com menor qualificação etc.). O assim chamado “efeito escola”, isto é, o impacto de fatores ligados à qualidade da escola e dos professores sobre o desempenho dos alunos [...]. (p.30)

O “efeito escola” se relaciona com os aspectos econômicos no sentido em que os mais pobres, devido à falta de recursos, freqüentam escolas piores e acabam por obter uma formação escolar de baixa qualidade, estabelecendo um ciclo, ao permitir que a realidade educacional promova uma forma de exclusão social na qual as diferenças econômicas se tornam também diferenças educacionais.

De forma oposta, os indivíduos pertencentes às classes sociais mais favorecidas economicamente tem acesso a outra realidade educacional, conforme afirmações do Ipea (2008):

> Quem tem mais renda pode freqüentar escolas melhores, pode dedicar mais tempo aos estudos, tem acesso a livros, revistas, computador e internet, e recebe apoio adicional quando tropeça nos estudos. (p.129)

Estas afirmações demonstram que, para os segmentos sociais com maior poder aquisitivo o acesso a escolas de melhor qualidade acontece também vinculado às questões econômicas, pois estes podem freqüentar uma escola com melhor infra-estrutura e mais organizada pedagogicamente. Além disso, diante de possíveis dificuldades dos estudantes, suas famílias têm condições financeiras para buscar respaldo educacional a fim tentar resolvê-las, inclusive fora da escola. Outro aspecto importante neste contexto é o próprio capital cultural destes estudantes, os quais, devido à maior renda familiar, passam a ter mais acesso a estímulos externos a escola, como livros, revistas, internet entre outros, que integrados aos conhecimentos escolares auxiliam a melhorar o desempenho escolar.

Entretanto, cabe ressaltar que mesmo a despeito do desempenho escolar dos estudantes das escolas públicas quando de suas dificuldades, ocorreria ainda outra situação a ser considerada em relação aos tratamentos individualizados oferecidos pelos agentes escolares e que, segundo Patto (1992):

> Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de “ser humano” em termos de “aptos” e “inaptos” estruture a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imaturos”, nervosos, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos” são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. (p.112-113)

Esse tratamento oferecido às crianças pobres é carregado de estereótipos que reforçam o estigma de que estas não possuem um desempenho escolar favorável devido às suas condições de vida, ao seu ambiente familiar, e ao seu próprio interesse. Estes argumentos compõem um imaginário social diferente do que, muitas vezes, se associa aos estudantes das classes sociais mais ricas. Normalmente, em escolas que atendem estudantes de elite as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estes mesmos estudantes são consideradas responsabilidade de toda a equipe escolar, ao passo que em relação aos estudantes pobres das

escolas públicas tais dificuldades são associadas de forma unilateral a causas individuais ou relativas à organização familiar.

Enquanto as escolas de elite buscam alternativas pedagógicas para as dificuldades as escolas para pobres associam o fracasso ou o baixo desempenho a problemas familiares, limitações intelectuais e sociais.

Dessa forma, esse modelo de escola está erigido sobre uma prática de culpabilização dos estudantes e pela incapacidade desta mesma escola de cumprir seu papel social de garantir aprendizagem a todos.

2.2) As variáveis do desempenho escolar

A qualidade de um sistema de educação se caracteriza a partir de um conjunto de variáveis que somadas podem influenciar o desempenho escolar dos estudantes e a própria qualidade do ensino ofertado.

Em um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003), a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), observa-se a existência de relações contextuais que podem causar impacto nos resultados do desempenho escolar, uma vez que:

> A questão da qualidade de ensino não é algo simples que possa ser explicado somente por meio de uma variável ou de um conjunto de variáveis. A responsabilidade pela qualidade do ensino no Brasil não é de um ou dois agentes sociais; todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem influenciam-no com pesos variados, compondo uma equação demasiado complexa. (p.90)

Considerar o contexto em que os estudantes se desenvolvem é evidenciar que existe um conjunto de fatores que contribui de forma integrada para seu desenvolvimento, como as questões individuais, nível sócio-econômico e contexto familiar; e as condições da escola, infra-estrutura, gestão escolar e formação dos professores e suas práticas. Todos estes elementos compõem, portanto, uma multiplicidade de fatores que, juntos, contribuem para a boa, ou para a má-qualidade das instituições escolares.

Ao analisar dados quantitativos o citado estudo indica que o contexto familiar e a qualidade da escola seriam dois fatores preponderantes para o desempenho escolar. Em relação aos níveis de desempenho na área de Matemática, entre os alunos considerados no estágio “muito crítico”, 98% estão matriculados na rede pública, 62% deles apresentam distorção de idade-série, 59% possuem alguma forma de trabalho e, com respeito à

escolarização das mães destes alunos, 12% delas nunca estudaram e 41% possuem cerca de quatro anos de escolarização (INEP, 2003).

Entre os estudantes que apresentaram desempenho considerado “adequado” em Matemática, 25% estão matriculados na rede pública e 74% na rede particular, 8% apresentam distorção idade-série e menos de 5% trabalham. Entre as mães 29% têm Ensino Médio e 52% possuem nível superior.

A análise contextualizada do desempenho dos estudantes nas avaliações externas deixa evidente que o desenvolvimento escolar dos estudantes possui um vínculo entre tipo de escola (pública e privada) e condições sociais, econômicas e familiares

Assim, estes fatores contextuais podem influenciar o desenvolvimento escolar tanto de forma positiva quanto negativa. No caso dos estudantes considerados no mais baixo estágio na escola do Saeb, estes, em sua maioria, encontram-se matriculados nas escolas públicas, que segundo o mesmo estudo, possuem péssimas condições de infra-estrutura, são desprovidas de bibliotecas, de laboratórios de informática e de ciências, e seus professores, além de receberem baixos salários não possuem, na maior parte, qualificação profissional.

Em contrapartida os estudantes considerados no nível adequado, em sua maioria, encontram-se matriculados na rede privada, e seus resultados evidenciam que estes tiveram um desenvolvimento escolar de melhor qualidade.

2.3) O clima escolar e função social da escola

A dinâmica escolar enquanto espaço de participação social engloba em sua organização aspectos pedagógicos, administrativos e de relações interpessoais. Neste contexto, a forma como cada instituição escolar se articula e compõe suas particularidades pode ser denomina como clima escolar. Para Marcela Brandão Cunha e Márcio da Costa (2008) os componentes do clima escolar são:

> [...] as realizações pedagógicas e administrativas, as atitudes dos alunos e da equipe pedagógica em relação à escola, o conjunto de relações estabelecidas, assim, como as percepções de todos os seus integrantes acerca do trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino e sobre a participação que possuem nestes processos. (p.1)

O clima escola refere-se, portanto, a própria cultura interna da escola e envolve as expectativas de toda a comunidade escolar acerca da própria ação educativa, o perfil de cada um de seus membros que compõe o todo escolar. Neste sentido, é atribuída para cada

segmento do contexto escolar uma responsabilidade que ao se articular visa garantir o funcionamento de todo o processo educacional.

Pensar a esfera escolar enquanto seus aspectos particulares, ou seja, culturais, é pensar a respeito do próprio sentido que a vivência escolar deve ter na vida das pessoas, seja em relação ao desenvolvimento das capacidades individuais e culturais, seja como um local propício para o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

Para Bernard Charlot (1996) entender de que maneira são atribuídos sentidos para o próprio ato de estudar é uma questão primordial ao se refletir sobre as atribuições escolares e suas relações com os conhecimentos, pois:

> Não que a questão das competências não seja importante; a escola, como dissemos, tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas, a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (para uma criança, o que significa "aprender", "estudar"?). (p.49)

Entender as relações dos saberes escolares e o sentido que estes devem ter para vida em sociedade é umas das mais importantes atribuições que as instituições escolares devem ter. Fomentar o significado que o ato de estudar deve ter para cada indivíduo em particular, bem como sua finalidade para sua vivência social é considerar que a função social da escola deve se primar pela associação entre conhecimentos gerais universais e a própria diversidade cultural peculiar de cada grupo social que participa do espaço escolar. Assim, estas associações devem ocorrer a partir do próprio sentido atribuído por aqueles que aprendem na escola.

2.4) Termos conceituais da discriminação racial

Compreender a discriminação racial em suas múltiplas dimensões que a colocam como prática social passa, necessariamente, pela definição de conceitos como racismo e preconceito.

Compondo-se enquanto um conjunto de ações ou práticas que objetivam produzir a violação de direitos individuais, a partir de concepções infundadas que associam raça, sexo, idade, opção religiosa e sexual entre outras. A discriminação resulta, portanto, em

um processo de distinção que afetam a vida social e as interações interpessoais. (SANT´ANA, 2005)

Deste modo, a discriminação racial se materializa por meio do racismo e do preconceito enquanto atitudes de segregação, de desvalorização e desrespeito à diferença do outro.

Considerando, portanto, a discriminação racial como um conjunto de ações ou práticas, Antônio Olímpio de Sant`Ana (2005) define preconceito como:

> [...] uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todo as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos. (p.62)

O preconceito se caracteriza, portanto, enquanto concepções prévias e constituídas pelo imaginário social enquanto verdades que se materializam por meio de práticas discriminatórias ao se excluir ou menosprezar um determinado grupo social em função de seu pertencimento racial. O racismo é, portanto no contexto da discriminação racial, uma ideologia que considera haver distinções entre a espécie humana, deste modo segundo Joel Rufino dos Santos (1984, p.11) “o racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outro.”.

A idéia da existência de diferenças raciais entre os grupos humanos advém das chamadas teorias racistas. Como abordamos no capítulo anterior, estas se desenvolveram a partir do final do século XIX e se baseavam no pressuposto de que os seres humanos são constituídos por raças superiores e inferiores. As práticas racistas a partir destas concepções podem ser consideradas enquanto uma das piores formas de discriminação, uma vez que ferem as origens e a identidade de cada discriminado baseando-se em informações científicas tendenciosas que afirmavam haver “raças puras e impuras”.

Neste sentido, como nos salienta Sant`Ana (2005) “o racismo é uma prática diária e difundida. Ele é onipresente e forte” (p.49), a ponto de, no Brasil este se afirmar através de sua própria negação.

2.4.1) A discriminação racial no contexto escolar

As práticas racistas se manifestam no ambiente escolar, de maneira não diferente do que ocorre com o meio social. Elas afetam a dinâmica escolar ao se promoverem

tratamentos diferenciados para os estudantes conforme seu pertencimento racial. Como nos salienta Sant´Ana (2005):

> Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. (p.50)

Este conjunto de situações compõe as práticas discriminatórias da escola e afeta os relacionamentos interpessoais, ao gerar conflitos entre os diversos grupos raciais que participam do meio escolar. Estas situações são seladas, por sua vez, por práticas pedagógicas que reproduzem, no meio escolar, concepções racistas baseadas no princípio de um modelo único de sociedade, de cultura e etnia.

Para Munanga (2005), dentre as variadas formas pelas quais o racismo se manifesta no universo escolar destaca-se o próprio despreparo dos educadores em relação às questões raciais como sendo uma das conseqüências do mito da democracia racial:

> Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexão do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (p.15)

A mentalidade dos educadores se baseia na crença da existência de uma suposta democracia racial segundo a qual, brancos, negros e indígenas sejam tratados e considerados culturalmente e socialmente da mesma forma. Tal concepção, como vimos, baseia-se no mito da democracia racial forjada no Brasil pelas elites republicanas para minimizar os conflitos sociais provenientes da enorme desigualdade racial que se estabeleceu no país durante e pós-abolição.

Este mito tem por referência o modelo eurocêntrico de sociedade e valoriza o elemento branco enquanto padrão social, conforme o autor tais concepções estão presente na nossa formação, e são, portanto, constitutivas do nosso imaginário social. Assim, o universo escolar carrega estas marcas históricas e estas são expressas, visível ou invisivelmente a partir dos contratos didáticos, das opções pedagógicas e das relações interpessoais no cotidiano escolar.

2.4.1.1) As práticas pedagógicas: uma instância do racismo na escola

A escola é um local privilegiado de convivência humana; nela se encontra uma enorme variedade cultural, étnica e sócio-econômica, porém, a forma como este espaço social é organizado inviabiliza que as diferenças presentes no cotidiano escolar sejam respeitadas e valorizadas enquanto diversidades.

Eliane Cavalleiro (2001) ao estudar o espaço escolar na pré-escola observa que:

> [...] não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos, ou livros infantis que expressam a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira. Dessa maneira, o espaço escolar reproduz o modelo de beleza branca/européia predominante nos meios de comunicação e na vida social. A ocorrência desses acontecimentos também na escola parece confirmar às crianças uma suposta superioridade do modelo branco. São acontecimentos que podem parecer apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente o processo de socialização de crianças negras, imprimindo-lhes estigmas indeléveis. (p.145)

Muito embora a escola tenha enquanto função educativa promover a harmonia, a igualdade e o respeito às diferenças, as observações da autora, nos levam a considerar que essa missão não é cumprida quando a escola privilegia um único segmento racial.

Outra questão seria o fato de que o segmento privilegiado pela escola não representa a maioria dos segmentos raciais que compõem tanto o meio escolar quanto o meio social. Portanto, os recursos didáticos utilizados pela escola ao representar apenas um dos segmentos raciais que compõe o povo brasileiro torna-se conivente com as práticas racistas que atuam na sociedade, reforçando os mecanismos de exclusão racial e social.

Estas práticas escolares discriminatórias contribuem de maneira prejudicial para a formação do imaginário social dos estudantes negros a respeito de si próprios. Ao não se verem representados estes passam a se sentirem excluídos da vida social e deixam de se identificarem com seu grupo de origem. De forma inversa, como o segmento branco se vê constantemente representado, seja pela mídia, seja pelos recursos pedagógicos disponíveis na escola, estes se sentem aceitos e reconhecidos passando a ser identificar com o meio social o qual estão inseridos.

Assim, essas representações caminham, tanto para os negros quanto para os brancos, no sentido de formar um inconsciente coletivo que influencia a auto-estima e a própria identidade destes segmentos raciais.

Cavalleiro (2001) também observa um outro aspecto relevante muito recorrente no trato dos professores em relação às crianças negras:

> O fato de as professoras basearem-se na cor da pele e/ou nas características raciais de seus alunos para diferenciá-los – "a moreninha", "a branquinha", "aquela de cor", "a japonesinha" – constitui um aspecto que merece atenção. Não nos podemos esquecer de que essa diferenciação representa um problema, pois vigora no país uma hierarquia racial. Além do mais, cabe considerar que esses comentários feitos na presença das crianças podem ser por elas interiorizadas e reproduzidos nos demais espaços da sociedade. São tratamentos que denotam desrespeito e podem constranger as crianças. (p.145)

As práticas discriminatórias na escola perpassam o campo pedagógico muitas vezes nas entrelinhas das relações; no entanto, estas práticas estão carregadas de uma construção ideológica que diferencia os indivíduos conforme sua origem étnica. Essa forma de diferenciar as pessoas faz referência a uma ideologia racial que valoriza ou inferioriza os indivíduos.

As ações das professoras, que a autora relata, demonstram uma falta de conscientização por parte destas educadoras que, ao não reconhecem em suas práticas atos discriminatórios, estariam reproduzindo no interior da escola o mesmo racismo encontrado fora da escola.

Entender como as questões raciais são percebidas pelos agentes escolares é de suma importância para encontrarmos caminhos para que o racismo deixe de ser uma prática comum da escola. Neste sentido, Isabel Aparecida dos Santos (2001) realizou oficinas pedagógicas com um grupo de professores a fim identificar estas questões. Segundo os relatos obtidos pelo estudo:

> Grande parte dos docentes atribuía o problema da discriminação à família e às próprias crianças, por não se aceitarem como negros (as) e não lutarem para conquistar novos espaços, conformando-se com a exclusão.
> Outra parcela de educadores chamava a atenção para o fato de não se poder reduzir o racismo e o preconceito à questão negra, fazendo alusão a outros segmentos discriminados (mulheres, portadores de HIV, pobres....). (p.104)

Estas formas de pensar e agir dos agentes escolares demonstra uma falta de visão crítica a respeito da temática racial e são ao mesmo tempo carregadas de um senso comum que afirma a exclusão racial como sendo fruto de atitudes individuais, dando a entender que a estrutura de poder não tem papel determinante sobre a organização da vida em sociedade.

Outro aspecto relevante deste estudo e que se caracteriza enquanto uma marca do racismo praticado no Brasil é a tendência das pessoas em nivelar toda e qualquer situação

discriminatória, o que passa a ser uma tentativa de menosprezar e de colocar o racismo como uma prática social comum não diferente de outras formas de discriminação. Este nivelamento funciona como uma forma de negação e de não reconhecimento do racismo enquanto uma prática social específica que possui em sua origem a segregação e a distinção racial.

Assim, ao não se reconhecer e identificar o racismo presente na esfera escolar, às instituições de ensino contribui para a afirmação deste fenômeno social como sendo um problema específico das crianças e dos jovens negros, e não como um problema social que precisa ser vencido por todos por meio de práticas educativas direcionadas a modificar esta mentalidade social.

2.4.1.2) O livro didático e os conteúdos escolares

Considerando que o livro didático seja um dos recursos mais utilizados pelos professores na escola, e represente para muitos estudantes a única fonte de leitura e de acesso aos conhecimentos escolares, é preocupante quando se constata que este material apresenta em sua elaboração aspectos da discriminação racial que reforçam as diferenças raciais presente na vida social.

Ao estudar a questão racial presente nos livros didáticos Ana Célia da Silva (1987) observa que:

> No livro didático, com poucas exceções, o negro é apresentado como minoria e em último lugar. É associado em ilustrações e textos a mau, incapaz, feio, sujo, malvado. Aí, as causas da miséria do explorado são apresentadas como produtos da inferioridade do mesmo e não de sua exploração por parte do sistema. Essas ideologias formam as bases teóricas dos estereótipos com que são representados e percebidos na sociedade, o índio, o negro, o mestiço, a mulher, o trabalhador e demais oprimidos. (p.97)

Esta forma de apresentar o negro e os demais grupos sociais oprimidos socialmente se relaciona a uma estrutura de poder que coloca estes segmentos como sendo os representantes da miséria, da violência e, no caso específico dos negros, da escravidão. Deste modo, os livros didáticos repassam, em muitos casos, a desvalorização social e a própria negação destes segmentos enquanto sujeitos históricos que possuem na escala social uma enorme importância para a formação da sociedade brasileira.

Neste mesmo sentido, os conteúdos escolares segundo Ademil Lopes (1995) limitam a importância do negro e de sua identidade, pois:

> [...] na maioria das vezes, omite-se de falar sobre o negro como questão social de grande importância e restringe-se apenas a mencionar, em algumas disciplinas, a contribuição dada por eles à cultura brasileira. Tais citações são, no geral, profundamente marcadas de vazio histórico, ou seja, o registro de sua contribuição assenta-se sobre algumas palavras que compõem o receituário da alimentação nacional, por exemplo. [...] Na realidade, a escola realiza uma redução quanto à contribuição do negro, e pior, torna a etnia e a cor da pele irrelevante, fazendo-as desaparecer da consciência. (p.57)

Os currículos escolares, ao limitar a participação do negro na formação da sociedade brasileira aos aspectos culturais somente, abre espaço para uma valorização unilateral do segmento branco, pois este passa a ser visto como a força produtiva responsável pelo desenvolvimento do país e como a maior referência de cultura. Desta maneira, estes conteúdos reduzem e silenciam a importância histórica dos negros promovendo uma exclusão simbólica que inviabiliza, no contexto escolar, o desenvolvimento e a valorização da identidade étnica dos estudantes negros.

2.5) Fatores psicossociais e o racismo na escolarização

A escolarização oferecida às camadas mais pobres deve ser compreendida levando em consideração vários aspectos, como os sócio-econômicos, os institucionais, os psicossociais e os raciais.

Porém, os aspectos raciais perpassam de forma incisiva sobre o sistema escolar, e podem se observados a partir das disparidades de desempenho existente entre os estudantes negros e brancos.

Em seus estudos acerca do desempenho escolar em relação ao quesito raça/cor[6] dos estudantes, Soares e Alves (2003) demonstraram em linhas gerais que existem muitas desigualdades acerca do desempenho escolar entre os estudantes negros e brancos e que o tipo de escola, pública ou privada, pode acentuar ou reduzir tais diferenças.

Ao considerarem os aspectos positivos das condições escolares estas potencializam os estudantes brancos impulsionando-os para um melhor desempenho escolar; no entanto, estas mesmas condições quando direcionadas para os estudantes negros não os potencializam da mesma forma, gerando, como nos aponta o estudo, uma desigualdade entre estes grupos raciais.

O estudo enfatiza também que quanto melhores são as condições estruturais da escola mais se acentuam as diferenças de desempenho entre os estudantes negros e brancos, e

[6] O IBGE (Instituto de Geografia e Estatística) em suas pesquisas ao denominar o quesito raça/cor trabalha a partir de cinco categorias negros (composto por pretos e pardos), brancos, indígenas e amarelos.

são os estudantes brancos que apresentam os melhores resultados, e estas diferenças são mais acentuadas nas escolas privadas do que nas públicas.

Deste modo, para os autores, a diferença de desempenho não é um fator ocasional acerca do perfil da escola freqüentada, ou da renda dos estudantes negros, mas evidencia estar relacionada a fatores de discriminação racial presentes na sociedade, e que afetam estes estudantes, mesmo quando freqüentam escolas de melhor qualidade e possuem condições econômicas mais favoráveis.

Portanto, as questões apresentadas pelo estudo acerca do desempenho escolar dos estudantes negros que freqüentam escolas de melhor qualidade indicam que o racismo atua de forma implícita, pois mesmo diante de situações escolares propícias o desempenho escolar dos estudantes negros é menor em comparação aos estudantes brancos, o que nos revela a influência da mentalidade social que desvaloriza social e historicamente este grupo. Neste sentido, Sérgio Costa (2002) salienta que:

> Nesse caso, como conceito geral, parece-me que a categoria segregação traduz melhor a realidade social das relações desiguais, na medida em que comporta simultaneamente a relação moral de reprodução das hierarquias e as formas diversas em que a assimetria social se expressa materialmente – o acesso desigual a bens sociais, equipamentos urbanos, rendimentos etc. (p.51)

O que nos parece com as afirmações do autor é que a mentalidade social pautada por uma hierarquia racial que gera a desigualdade racial influencia o comportamento dos indivíduos causando diversos problemas de ordem afetiva, emocional, de auto-estima, de auto-afirmação que prejudicam a atuação dos segmentos discriminados e, como conseqüência, os colocam em desvantagem em relação aos demais segmentos não discriminados.

2.6) Os fatores sócio-econômicos e as distinções raciais

O Ipea realizou vários estudos temáticos relacionando as questões sócio-econômicas e o quesito raça/cor da juventude a partir da Pnad (2007). Estes estudos demonstraram que a desigualdade racial no Brasil é um fenômeno que ocorre a partir de vários aspectos. (IPEA, 2007)

Segundo o estudo, jovens com idade entre 15 a 24 anos[7] representam 50,2 milhões, perfazendo 26,4% da população total. Cerca de 14 milhões destes jovens, ou seja, 30,4%, podem ser considerados pobres, uma vez que suas famílias possuem renda familiar

[7] O IBGE considera jovens aqueles com idade entre 15 a 29 anos divididos em três faixas etárias: 15 a 17 anos (jovem adolescente); 18 a 24 anos (jovem-jovem); 25 a 29 anos (jovem adulto)

per capita de até meio salário mínimo; 53,8% podem ser considerados pertencentes ao extrato intermediário com renda domiciliar *per capita* entre meio e dois salários mínimos e apenas 15,8% possuem renda familiar superior a dois salários mínimos.

Em relação aos aspectos educacionais na faixa etária entre 15 a 17 anos, 48% freqüentam o Ensino Médio, 44% deles ainda não completaram o Ensino Fundamental e 18% estão fora da escola, demonstrando que muitos jovens não têm garantido o seu direito à educação obrigatória como determina a Constituição Federal de 1988.

A taxa de analfabetismo, segundo a Pnad (2007), é de 10% entre as pessoas com 15 anos ou mais, entretanto em relação aos jovens segundo o quesito raça/cor este se apresenta marcadamente desproporcional, pois entre os negros o este percentual é de 14,1 % enquanto entre os brancos é de 6,1%.

Entender como estes índices de escolarização se relacionam com o sistema escolar vigente no Brasil é de extrema importância. Considerando que o Ensino Fundamental público é uma das poucas etapas de ensino freqüentadas pelos mais pobres, e entre os mais pobres estão os negros enquanto maioria (PNAD - 2007).

Desta forma, Ana Lúcia Silva Souza e Camila Croso (2007) nos colocam que apesar da democratização da escola pública ainda persistem as desigualdades raciais e educacionais:

> Assim, eqüidade significa não apenas garantir acesso universal à escola, mas, principalmente, que a permanência e o sucesso na trajetória escolar ocorram em um ambiente propício, com base num projeto político-pedagógico e num currículo que respeite e celebre a diferença e a diversidade. No que diz respeito à questão étnico-racial, números e indicadores de diversas estatísticas demonstram que ainda existem enormes disparidades e desigualdade entre pessoas brancas e negras, o que nos coloca desafios. (p.13)

Pensar as causas e efeitos da desigualdade racial presentes no processo de escolarização das crianças e jovens negros é entender como os mecanismos de discriminação racial se estabelecem na dinâmica escolar, e como ações de promoção da eqüidade são urgentes para se garantir o direito à educação de qualidade para este segmento em especial.

Neste sentido Munanga (2004) nos faz o seguinte alerta:

> É bom lembrar que a escola pública já apresentou melhor qualidade, mas o negro e o pobre não entravam nela. [...] nunca vi luta política e social alguma para melhoria da escola pública. Só há o discurso. Mas o que fazer com a vítima? Esperar que isso aconteça por milagre, ou pressionar a sociedade através de uma proposta: como pelo menos cuidar da escola pública? (p.3)

Portanto, instituir a qualidade na escola pública deve ser um compromisso assumido por toda a sociedade enquanto responsável pela formação educacional dos indivíduos e pela garantia dos direitos de todos. Mas, a despeito disso, cabe aos sistemas de ensino, primordialmente, mobilizar ações efetivas que transformem a educação, para assim, superarmos o jargão "escola pobre para pobres e negros".

2.7) A diferença na escola: um reconhecimento necessário

Entre os papéis que a escola exerce, a socialização representa a possibilidade de se aglutinar indivíduos de diferentes idades, contextos sociais, etnias, gênero, na qual todos, ao se inserirem na escola percorrem uma longa jornada a fim de adquirir a cidadania, que aqui deve ser entendida como pleno exercício de direitos, e o conhecimento enquanto ferramenta fundamental para o exercício efetivo desta cidadania. No entanto, existem diferenças acerca do processo educativo que causam prejuízos para determinados segmentos sociais e raciais e privilégio para outros.

A produção da diferença na escola pode ter várias origens, tipo de escola freqüentada, nível sócio-econômico, pertencimento racial, origem cultural e que se manifestam na escola enquanto uma reprodução da vida social.

A discriminação racial presente no ambiente escolar é um forte exemplo de como os sistemas de ensino precisam e devem direcionar seus esforços no sentido de promover condições educativas que valorizem e respeitem as diferenças.

O fenômeno da discriminação racial é processado pela escola em vários aspectos, conforme apresentamos anteriormente, porém um discurso muito comum presente no cotidiano da escola se diz respeito à ausência da diferença, os argumentos utilizados são de que todos são "iguais" e "valorizados", não havendo diferenças de tratamento oferecido a negros e brancos, muito embora as estatísticas indiquem que existem enormes desigualdades acerca do desempenho escolar entre estes grupos. Segundo Gomes (2001) esta forma de atuar reflete um tipo específico de exclusão:

> Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de cultura e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (p.87)

Ao negar a existência da diferença, a escola deixa de viabilizar práticas educativas especificas que atendam as necessidades dos estudantes. Esta forma de atuar privilegia um tipo de aluno e um tipo e de aprendizagem e reflete, portanto, os mecanismos de poder e de exclusão presentes na sociedade.

Diante disto podemos compreender porque estudantes negros e brancos pertencentes ao mesmo estrato social e freqüentando o mesmo tipo de escola apresentem disparidade entre si. Esta situação ocorre devido às condições simbólicas e psicossociais da discriminação racial que persistem em estabelecer o branqueamento como sinônimo de superioridade. Portanto, como salienta Gomes (2001) "[...] a nossa escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem" (p.87).

Para se compreender a discriminação racial presente no ambiente escolar cabe olhar sobre os diferentes condicionantes. Entretanto, são os aspectos simbólicos que causam maior impacto nas relações entre os estudantes negros e brancos.

São muitas as situações relatas pelos estudantes negros acerca da discriminação racial: apelidos depreciativos, xingamentos, brigas físicas e verbais. Estas práticas racistas acabam por ser comum na convivência cotidiana entre estudantes negros e brancos e ocasionam conseqüências muito sérias, como baixo rendimento escolar, evasão, repetência, baixa-estima, medo entre outros. Estes fatores, quando associados, atuam como mecanismos de exclusão que recai incisivamente sobre o segmento negro.

Esta realidade escolar vivenciada por muitos estudantes negros não é considerada pelos agentes escolares, pois, em muitos casos estes nem sequer as percebem como sendo atos discriminatórios e nem como sendo de sua responsabilidade a promoção de ações educativas para combatê-las. Assim, Cavalleiro (2001) em seus estudos sobre a realidade escolar identificou práticas discriminatórias muito significativas e que causam sérios problemas para as crianças negras:

> A criança negra que passa por constrangimento normalmente não é "acolhida". [...] A ausência de atitude por parte de professores (as) sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadoras/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A conivência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. (p.146)

Conforme o apontado pela autora, as práticas de discriminação racial ocorridas no âmbito escolar atingem os estudantes negros de forma perversa, pois estes sofrem

duplamente, seja pela discriminação acerca de seu pertencimento racial, ou pela omissão da escola ao não mobilizar ações que possam coibir estas práticas.

Deixar de reconhecer a discriminação racial no interior da escola é se omitir diante um problema social que necessita ser combatido pela sociedade de forma geral, mas principalmente, precisa ser banido do meio escolar.

2.7.1) A valorização da identidade negra nos currículos: uma mudança necessária

Repensar os currículos escolares em relação às questões raciais implica em primeiro lugar, passar a considerar que não existe um único modelo de sociedade ou conhecimento. A humanidade em suas interações sociais produziu diversas culturas, costumes e religiosidade, portanto, conhecimentos provenientes da forma diferente de ser, pensar e agir e que são peculiares a cada grupo social.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2005), Africanidades Brasileiras são as raízes da cultura brasileira de origem africana e que estão presente na sociedade brasileira e precisam ser reconhecidas enquanto um modo típico de ser do negro no Brasil:

> Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (p.156)

As Africanidades Brasileiras significam dar ênfase às ações cotidianas, como comer feijoada, ouvir samba, ver roda de capoeira e congada, as quais retratam as diversas expressões culturais afro-brasileiras que são constitutivas da nossa identidade enquanto povo.

Para Silva (2005), os currículos escolares devem incluir o estudo das Africanidades Brasileiras a fim de promover a valorização da identidade da cultura afro-brasileira. Todas as áreas do conhecimento podem incluir em seus estudos assuntos pertinentes a esta temática, como por exemplo, no ensino da matemática ao trabalhar os conceitos de geometria, volume e outras medidas pode-se apresentar os conhecimentos desenvolvidos pelos egípcios antigos, um povo negro da antiguidade, que lhes permitiu construir suas magníficas pirâmides.

Segundo a autora todos os campos do conhecimento podem desenvolver estudos sobre as Africanidades Brasileiras e assim colocar importantes contribuições dos povos africanos para a humanidade e mais especificamente para a nação brasileira.

Somente desta forma começaremos a romper com o modelo de educação pautada exclusivamente pelo padrão eurocêntrico, e começaremos a construir uma educação que considere a diversidades dos conhecimentos.

CAPÍTULO 3 – A METODOLOGIA: UMA CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS E DESCOBERTAS

Abordaremos neste capítulo a trajetória metodológica utilizada na elaboração deste trabalho de pesquisa. Discutiremos os referenciais teóricos que nos deram suporte no momento em que construíamos o método de pesquisa que norteou a coleta e a análise dos dados, compondo desta forma no nosso objeto de estudo.

3.1) Introdução

O tema sobre a discriminação racial e suas implicações históricas, sociais, econômicas e psíquicas estabeleceu-se em nossa vida, desde a graduação, enquanto uma demanda de estudos que tínhamos necessidade de ter acesso a fim de compreendermos as causas e os efeitos deste fenômeno social presente na sociedade, e que necessita ser entendido em sua dinâmica para, assim, serem promovidas ações educativas no sentido de se conquistar uma eqüidade étnico-racial.

Ao iniciarmos a carreira no magistério público, enquanto professora de história, essa necessidade passou a ser vivenciada na prática ao observarmos como as questões raciais perpassam o cotidiano escolar e como afetam o desenvolvimento emocional e, por conseguinte, o desenvolvimento escolar dos estudantes negros.

O nosso objeto de estudo foi sendo construído ao longo da prática docente. Em um dado momento, nos deparamos com um jovem estudante negro de uma sala de correção de fluxo[8] que passou a chamar nossa atenção devido ao seu comportamento solitário. Na sala de aula ele se sentava no fundo e pouco conversava com os colegas, no horário de intervalo este estudante ficava num canto do pátio sempre sozinho e eram raras as vezes que algum colega o acompanhava na hora da saída.

Diante deste comportamento passamos a estabelecer um relacionamento de proximidade a fim de entendermos o que de fato ocorria. Após muitas conversas informais descobrimos que o estudante havia vivenciado durante vários anos de sua trajetória escolar situações de discriminação racial como práticas de xingamentos e apelidos, na qual todos se referiam ao seu pertencimento étnico-racial de forma pejorativa.

[8] Projeto criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo direcionado aos alunos com atraso escolar de idade/série nas séries finais do Ensino Fundamental. O público deste projeto eram estudantes que estavam cursando a 8ª série com média de idade superior a 14 anos.

Na maioria das vezes era o silêncio a forma mais comum de reação, porém em alguns momentos a agressão física praticada por ele contra seus pares foi inevitável, segundo relato desse estudante.

Foram muitas as situações de discriminação que este estudante vivenciou na escola, e em muitos destes casos, estas situações passaram de forma despercebida pelos agentes escolares. Sozinho e sem apoio, a solução encontrada para resolver tais tensões foi a evasão, que, por conseqüência, levou ao seu atraso escolar. O isolamento foi à alternativa encontrada para se resguardar das agressões simbólicas e psicológicas que vivenciava em seu cotidiano.

As vivências deste adolescente negro de uma escola pública foram marcadas pelo sofrimento e pela omissão das instituições de ensino e sua história de vida nos motivou a buscar compreender mais amplamente este fenômeno social que ocorre com muitos estudantes negros, aos quais precisamos dar voz para conhecer, e assim, intervir enquanto educadores responsáveis com a prática docente e com as garantias dos direitos sem distinção social ou étnica.

A escola tem como função a promoção de ações educativas que visam a atender as especificidades dos educandos, bem como às suas necessidades de aprendizagem, para que se garanta, desta forma, a educação enquanto um direito, conforme o estabelecido pela Constituição brasileira de 1988 em seu artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu prepara para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola tem, portanto, um papel primordial no processo de formação dos indivíduos bem como nas transformações sociais de que tanto a sociedade necessita. Desta forma, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), instituindo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Esta mudança de âmbito legal cria a necessidade de se transformar o currículo escolar com vistas a desenvolver meios para a promoção e a valorização da identidade afro-brasileira e sua importância na construção da sociedade brasileira.

Desta maneira, Souza e Croso (2007) destacam que o reconhecimento e a afirmação da diferença é uma longa jornada até que se estabeleça a igualdade de direitos, esta tarefa cabe a toda a sociedade, porém é na escola que esta ação deve ser promovida fundamentalmente:

> Com a Lei 10.639/2003 a escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. [...] trata-se da inserção em um processo de reeducação: conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir as idéias e noções e práticas que, até então, ampararam as desigualdades étnico-raciais que se fazem presentes em todos os níveis de ensino. (p.21)

Sendo, a escola é uma das instituições responsáveis em promover ações educativas que possam contribuir com as mudanças sociais acerca da discriminação racial, e a partir da realidade escolar que vivenciamos enquanto educadora, desenvolvemos este trabalho de pesquisa que se propõe estudar as situações de discriminações raciais vivenciadas por estudantes negros ao longo de suas trajetórias nos bancos escolares, para assim, compreendermos como as questões raciais afloram no cotidiano escolar e que conseqüências elas acarretam para este segmento ao longo de suas vidas.

3.2) A pesquisa qualitativa

Essa pesquisa, ao se propor estudar um fenômeno social presente na escola parte do princípio de que o meio social influencia o cotidiano escolar. Como apontam Menga Lüdke e Marli E. D. A. André (1986):

> [...] à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse seu caráter dinâmico. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (p. 5)

A dinâmica dos fatos sociais percebidos no ambiente escolar se insere numa realidade social na qual os estudos em educação se propõem a entender e compreender. Muito embora, vários estudos venham oferecendo dados estatísticos que revelam a discriminação racial e econômica no interior da escola, oferecendo-nos dados acerca das disparidades de escolarização e rendimento escolar, somente constatar esse fenômeno não nos parecia suficiente.

Tivemos a necessidade de entender melhor como esse fenômeno se processa, quais as impressões dos próprios envolvidos e a relação de tais impressões com sua maneira

de vivenciar a escola. Para o alcance de tal objetivo buscamos a opção por uma abordagem qualitativa.

Lüdke e André (1986) ao discutir os elementos que delimitam a pesquisa qualitativa e tendo por base estudo de Bogdan e Biklen (1982) apresentam cincos características básicas a partir das quais podemos identificar este tipo de abordagem metodológica:

- O ambiente natural é o local específico onde se coleta os dados, e o pesquisador torna-se o principal recurso de acesso ao objeto de estudo;
- Os dados coletados são essencialmente descritivos, pois descreve-se pessoas, situações e acontecimentos e utiliza-se a transcrição de entrevistas e as citações para respaldar afirmações ou impressões acerca do objeto;
- O mais relevante para o pesquisador é entender como os fenômenos acorrem em sua dinâmica cotidiana;
- O mais importante a ser considerado é o significado que os participantes atribuem às situações ocorridas em seu ambiente;
- Na análise dos dados deve-se procurar evidenciar o processo indutivo de análise conforme vão se estabelecendo os focos que norteiam o objeto de estudo.

Podemos, de acordo com estas características elencadas por Lüdke e André, denominar a nossa pesquisa enquanto uma abordagem qualitativa, pois ela traz consigo todos os traços que evidenciam este método de pesquisa.

Nosso objeto de estudo se constituiu a partir de um grupo de dez jovens negros que vivenciaram situações de discriminação racial no ambiente escolar. Ao participar das entrevistas estes nos contaram, segundo suas percepções, como estas situações foram vividas e que significados elas passaram a ter em suas vidas.

Portanto, o nosso estudo se pautou por entender um fenômeno social na sua dinâmica de ocorrência, a escola, a partir da perspectiva de seus envolvidos, jovens que por ela passaram.

3.3) A metodologia história de vida

A partir do momento em que direcionávamos nosso trabalho de pesquisa a fim de estudar a discriminação racial presente no cotidiano escolar necessitávamos encontrar um recurso para a obtenção dos dados que nos oferecesse condições de entendermos de forma mais abrangente esse fenômeno. Nos interessava, também, neste processo de estudo, ter conhecimento de como os sujeitos envolvidos percebem tais situações e que conseqüências podemos tirar a partir delas.

A história de vida enquanto recurso metodológico oferece no momento da captação dos dados condições de entendermos como os fenômenos sociais presentes na sociedade são constituídos a partir das vivências dos indivíduos ao interagir com o seu meio social. Sendo assim, Maria Ângela Silveira Paulilo (1999) nos coloca:

> São muitos os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa e, entre eles, a eles, a história de vida ocupa lugar de destaque. Através da história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Podemos, assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado. (p.140-141)

Deste modo, as histórias de vida de cada sujeito e sua relação de passado e presente vão constituindo as histórias do cotidiano social, esta relação dialética constitui os fenômenos sociais, que por sua vez passam a ter importância e significado de acordo com as impressões de cada sujeito. Dorisdaia Carvalho de Humerez (1998) salienta ainda que:

> O indivíduo, como ser social, ao narrar sua história estará interpretando o meio que o cerca e seu lugar no mundo. Apresentará comportamentos, valores, ideologias, atribuirá significados aos fatos, às situações, aos acontecimentos, às próprias ações, às de seu grupo e de sua comunidade. Como esses aspectos são vivenciados na sua particularidade, transformam-se em memória, imaginação, projeto vital, enfim em sua identidade, representativa de seu grupo social. (p.35)

Diante disto, optamos pela metodologia história de vida enquanto recurso para a captação dos dados, esta técnica nos ofereceu a oportunidade de conhecer as vivências deste grupo de dez jovens negros acerca da discriminação racial. Assim, pudemos entender o significado e o impacto deste fenômeno ao longo de suas trajetórias escolares.

Sendo a história oral de vida baseada no postulado do sujeito como principal fonte de informação, o pesquisador deve intervir o menos possível para que o pesquisado sinta-se estimulado a contar suas histórias. (MEIHY, 1996). Ao elaborarmos o roteiro das entrevistas, elencamos cinco grandes blocos de questões a serem abordadas pelos

participantes, sustentadas pelas discussões teóricas que realizamos ao longo deste trabalho. Tal procedimento teve por objetivo garantir aos participantes condições propícias para que estes contassem suas histórias de vida conforme suas vontades.

As questões norteadoras que abordamos juntos aos participantes foram os seguintes:

- Condições sócio-econômicas da família no momento do ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental e a atual renda familiar;
- Desempenho escolar (sucesso e fracasso escolar, acesso e permanência);
- A escola freqüentada e sua qualidade;
- Trabalho em idade escolar e atual;
- Vivências de discriminação racial no ambiente escolar e social.

3.4) A escolha dos participantes

No momento em que elaborávamos o projeto de pesquisa a fim de desenvolvermos este trabalho, queríamos realizar um estudo capaz de nos dar condições de entender como a discriminação racial promovida no ambiente escolar se estabelece ao longo da trajetória dos próprios envolvidos.

Para encontrarmos os participantes necessitávamos encontrar uma referência que nos levasse ao encontro deles. Neste caso, optamos por escolher uma escola pública da periferia, em primeiro plano, para que depois, a partir desta, chegássemos aos sujeitos de nossa pesquisa.

Escolhemos a Escola Estadual Ernesto Mendes[9], especificamente, por esta ter sido durante três anos nosso local de trabalho enquanto professora. Portanto, conhecíamos a realidade a qual esta se inseria, bem como suas características estruturais e seu público, que atendiam aos objetivos de nosso trabalho. Pois, queríamos ter conhecimento das vivências escolares de um grupo de estudantes negros da periferia cujo perfil social fosse semelhantes.

Esta escola foi inaugurada no ano de 1989, um ano após o estabelecimento do conjunto habitacional que deu origem ao bairro José Pedro[10]. Este bairro é, portanto, majoritariamente residencial e possui em relação à infra-estrutura asfalto, rede esgoto e

[9] O nome da escola é fictício a fim de mantermos o sigilo em relação à identificação da escola e assim resguardar a fonte de informação que utilizamos.
[10] O nome do bairro também é fictício devido ao objetivo de mantermos o sigilo das fontes pesquisadas.

elétrica, escolas, posto de saúde além de estabelecimentos comerciais e rede de supermercados.

Em termos estruturais a escola possui atualmente 15 salas de aula, uma sala de vídeo e outra de informática com quinze computadores. Há uma pequena biblioteca e não há laboratório.

Em relação ao início da escola, em 1989, a estrutura física era quase a mesma diferindo em relação à sala de informática e de vídeo, oferecia de 1ª série a 8ª série do Ensino Fundamental. Atualmente esta oferece o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e Ensino Médio nos períodos da manhã e noturno.

Inicialmente, queríamos ter acesso a uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental cuja matrícula tivesse ocorrido entre os anos de 1989 e 1990, pois provavelmente os estudantes ingressantes já teriam concluído a escolarização de acordo com a idade regular.

Foi constatado, contudo, que a escola em questão, ao longo do período de escolarização, deixava de arquivar os estudantes por seu enturmamento, e passava a adotar o critério de seqüência numérica para o arquivamento. Este processo dificultava a identificação dos estudantes por suas turmas de ingresso. Em virtude disto, a secretaria da escola selecionou para nós dos arquivos cerca de dez estudantes a fim de participarem de nossa pesquisa.

Muito embora nossa pesquisa esteja organizada a partir de uma abordagem de cunho qualitativa, optamos por definir um número de participantes que julgávamos ser representativo para compor os objetivos do nosso trabalho.

O número pretendido de participantes foi estabelecido em dez jovens, sendo cinco homens e cinco mulheres. Esta divisão visou garantir uma representatividade em relação ao gênero o que nos possibilitou explorar mais amplamente o objeto de nosso estudo.

Os critérios que definimos para a seleção dos participantes de nossa pesquisa foi inicialmente o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental entre os anos de 1988 e 1992; ressaltamos que este tempo inicialmente era entre os anos de 1989 e 1990, no entanto, optamos por ampliar este tempo para termos maiores probabilidades de compor o número de participantes pretendidos.

Outro critério utilizado por nós foi a heteroatribuição[11] feita pela secretária da escola, que está na instituição desde a sua fundação, e conhece os estudantes tanto pela sua

[11] A terminação heteroatribuição se refere à atribuição da raça/cor feita pela sociedade brasileira aos descendentes de negros (pretos e pardos), indígenas e brancos. A auto-atribuição se entende pela atribuição de raça/cor feitas pelos próprios indivíduos acerca de seu pertencimento racial, este pode seguir as terminações conforme o vocabulário brasileiro ou as terminações utilizadas pelos IBGE. (PIZA et al, 2007)

prática diária como secretária, quanto por ser moradora do bairro e ter contato próximo com muitos dos estudantes que acabamos por entrevistar. Por fim, utilizamos, em um segundo momento, do critério de auto-atribuição na qual os jovens identificavam o seu pertencimento racial.

Importante salientar que chegamos ao encontro dos jovens participantes pelo intermédio da escola que viabilizou o primeiro contato entre nós e os jovens. Ao aceitar participar de nossa pesquisa passamos a manter contato direto com os participantes, inicialmente pelo telefone e depois pessoalmente.

3.5) As entrevistas

Terminada a fase em que selecionamos os participantes da nossa pesquisa seguimos para a fase da coleta dos dados a partir da realização das dez entrevistas. Este período de campo foi muito exaustivo e tomou um tempo relativamente grande, três meses, até a sua conclusão. Porém, foi extremamente enriquecedor e nos tocou muito ouvir as histórias destes jovens que estão tão próximos de nós, principalmente, enquanto educadores.

Após o primeiro contato intermediado pela escola, fomos marcando diretamente as datas em que as entrevistas ocorreriam. Alguns participantes devido aos seus compromissos de trabalho não poderem nos receber nas datas marcadas previamente, porém sua disposição de participar deste estudo levou-os a remarcar estas datas que foram prontamente atendidos por nós.

As entrevistas ocorreram no período de janeiro a abril de 2009, e o tempo de duração média foi entre 30 a 40 minutos.

Durante a realização das entrevistas, utilizamos como material de apoio, um gravador digital disposto ao lado dos participantes, conforme seu consentimento prévio após a explicação de que tal recurso nos auxiliaria no momento da transcrição das entrevistas, facilitando, deste modo, o processo de análise dos dados. Antes de iniciarmos, propriamente, as entrevistas apresentamos aos participantes o termo de consentimento para a leitura e assinatura.

Um dos procedimentos mais significativos na metodologia história de vida é estabelecer um ambiente para a realização das entrevistas na qual os participantes sintam-se a vontade para contar suas histórias, e assim, de forma gradativa se estabeleça uma relação de reciprocidade e de confiança entre pesquisador e pesquisado. (MEIHY, 1996).

Deste modo, ao fazermos os primeiros contatos com os participantes tivemos a preocupação de deixar a estes à liberdade de indicar o local de sua preferência para a realização das entrevistas, bem como dia e horário em que estas se realizariam.

As entrevistas ocorreram nas residências dos participantes, ao chegarmos para as entrevistas fomos muito bem recebidos, seja pelos participantes, seja por seus familiares que lá se encontravam no momento.

Interessante ressaltar que nenhum dos participantes teve a preocupação de nos encaminhar a um local mais reservado da residência, na qual pudéssemos conversar particularmente; as entrevistas ocorreram na sala de estar, na cozinha, na varanda, no quintal, locais estes de livre acesso dos familiares (pai, mãe, irmãos, sobrinhos, e amigos) e que em muitos momentos, durante as entrevistas, ao transitarem próximos do local onde estávamos, paravam para nos ouvir.

Esta dinâmica, no entanto, em nenhum momento atrapalhou os participantes de contarem suas histórias, ao contrário, foi exatamente este ambiente familiar e peculiar que tornou possível que os relatos fossem-nos contados num ambiente de muita tranqüilidade.

A análise dos dados foi desenvolvida a partir das entrevistas semi-estruturadas, realizadas por meio de um roteiro elaborado por nós de acordo com as abordagens teóricos desenvolvidos ao longo do nosso trabalho de pesquisa.

O processo de transcrição das entrevistas foi realizado em sua íntegra, para assim, deixarmos transparecer a vontade e as impressões dos jovens participantes a respeito dos temas discutidos por eles e motivados por nós enquanto pesquisadores.

3.6) A análise dos dados

A análise dos dados tornou-se um momento de extrema responsabilidade ética, pois nossa compreensão do objeto de estudo se constituiu à luz da percepção dos jovens participantes que tão prontamente nos contaram suas histórias. Conforme nos salienta Augusto N.S. Triviños (1987):

> O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece. (p.122)

A análise dos dados, conforme Lüdke e André (1986) deve ser constituída em um conjunto de categorias descritivas conforme os referenciais teóricos desenvolvidos no decorrer da pesquisa.

No momento em que nos encaminhávamos para a análise dos dados, propriamente, iniciamos selecionando fragmentos das falas dos participantes que eram mais significativos em relação aos objetivos de nossa pesquisa; passamos, posteriormente, a cruzar tais fragmentos com as discussões teóricas realizadas para assim extrairmos argumentos que respondessem as questões que motivaram nosso trabalho, compondo deste modo às categorias de análises. Conforme nos aponta Rosália Duarte (2002):

> Vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. (p.152)

Diante dos argumentos aqui apresentados por nós, acerca da metodologia que esta pesquisa se propõe a desenvolver, passaremos, em fim, a apresentar os resultados e as discussões acerca dos dados coletados no capítulo que se segue.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo deste capítulo faremos a análise dos dados coletados nas entrevistas e a discussão dos mesmos à luz da fundamentação apresentada durante o processo de construção do nosso trabalho de pesquisa.

4.1) Caracterizando os participantes

As impressões que tivemos destes jovens desde o primeiro contato que mantivemos foi de muita receptividade, mesmo quando de nossa apresentação e das explicações acerca do trabalho que desenvolvíamos. Ao serem convidados a participar da pesquisa eles se colocaram à nossa disposição de imediato, o que nos foi extremamente positivo e demonstrou o seu interesse em compartilhar suas vivências em relação às questões raciais.

As entrevistas, conforme discutido no capítulo de metodologia, foram realizadas com dez jovens negros que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental entre os anos de 1988 e 1992 e que, de acordo com o período de ingresso, já teriam condições de ter concluído o processo de escolarização.

Ao realizar as entrevistas a maioria dos participantes já havia concluído o Ensino Médio, apenas Simone, com vinte e três anos, havia, naquele momento, interrompido seus estudos na 2ª série. Embora nove dentre os dez participantes já tenham concluído o Ensino Médio, é importante salientar que os percursos escolares estiveram pautados por interrupções. Temos também a situação em que parte dos mesmos recorreu à modalidade de EJA como forma de concluir a escolaridade básica.

Apenas duas participantes tiveram sua trajetória escolar concluída no ensino regular e em idade adequada. Márcia que cursou até a 7ª série do Ensino Fundamental no período diurno e depois concluiu o restante dos anos no ensino noturno, e Ana que freqüentou o Ensino Fundamental no período diurno e no Ensino Médio passou a freqüentar o período noturno.

Estas observações acerca das mudanças de período são importantes, pois se relacionam com o momento em que estas ingressaram no mercado de trabalho.

Os nomes dos participantes bem como o nome da escola e do bairro, e também o nome de outras escolas freqüentadas durante suas trajetórias na escola, são fictícios, para que assim pudéssemos resguardar as fontes de informação de nossa pesquisa. Também

optamos por não citar os demais bairros ou cidade de residência atual dos participantes, uma vez que julgamos serem estas informações de caráter sigiloso.

Os jovens participantes são oriundos do mesmo bairro, o José Pedro e passaram, todos, em algum período de seus percursos escolares pela Escola Estadual Ernesto Mendes que tomamos por referência para seleção dos entrevistados. Porém, atualmente, três destes jovens não residem neste bairro e nem nas mesmas casas do período do ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental.

Três jovens são casados e possuem filhos e residem em outros bairros, como o Luiz que reside em um bairro distante do José Pedro, na periferia da cidade, porém não proveniente de um conjunto habitacional. Outra entrevistada, Ana, reside em um bairro das proximidades do bairro José Pedro, que também é fruto de um conjunto habitacional. A única participante não residente na cidade, naquele momento, era a Luciana que morava em uma cidade pequena da região, no entanto, seu local trabalho fica em um bairro da zona sul de Ribeirão Preto.

A tabela abaixo nos fornece dados que se referem à idade, ao estado civil e ao número de filhos dos participantes. A faixa etária oscila entre 24 e 28 anos de idade. Em relação ao estado civil quatro são casados, cinco são solteiros e um é divorciado, e seis deles possuem filhos, sendo cinco com um único filho e apenas um com dois filhos.

TABELA 3[12] - Perfil dos participantes

	Luciana	**Simone**	**Márcia**	**Sheila**	**Ana**	**Luiz**	**Jonathan**	**Marcos**	**Alex**	**Jair**
Idade	26 anos	24 anos	24 anos	26 anos	26 anos	27 anos	27 anos	28 anos	26 anos	28 anos
Estado Civil	Cas.	Solt.	Sol.	Div.	Cas.	Cas.	Solt.	Solt.	Solt.	Cas.
Nº de filhos	1	1	0	1	2	1	0	0	0	1

Fonte: Elaboração da autora conforme dados coletos pelas entrevistas no período de janeiro a abril de 2009.

[12] Os nomes dos participantes são fictícios a fim de resguardamos o sigilo de suas informações.

De acordo com estes dados os participantes estão na faixa etária entre 15 a 29 anos e, segundo classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), são considerados jovens.

4.1.1) O encontro com os jovens participantes

Encontrar os jovens participantes de nossa pesquisa foi um desafio, pois, embora adotássemos enquanto estratégia a busca de uma referência que nos levassem aos participantes, não tínhamos certeza de que este processo poderia transcorrer facilmente, pois dependeríamos no primeiro momento da autorização da escola e de sua instância superior, a Diretoria de Ensino, depois da disponibilidade dos funcionários da escola para localizar as fichas dos alunos, em seus arquivos, e, assim, realizar o primeiro contato com estes.

Os jovens foram ingressantes da 1ª série há cerca de vinte anos, tínhamos receio de que não conseguíssemos encontrá-los a partir dos endereços constantes em suas fichas cadastrais, embora soubéssemos que o bairro do entorno da escola fosse formado a partir de um conjunto habitacional, no qual as pessoas passavam a ter suas casas próprias, o que poderia facilitar o encontro. Entretanto, diante desta realidade, nos pareceu um desafio encontrar um grupo de dez jovens para compor nossa pesquisa.

O bairro no qual se situa a escola é um conjunto habitacional construído pela COHAB de Ribeirão Preto[13] e possui cerca de 20 anos. A escola que usamos como referência foi inaugurada no bairro por volta do ano de 1989 para atender a demanda estudantil do referido bairro.

Muitos dos participantes, conforme relatamos, ainda residem com suas famílias, e moram nas mesmas casas do momento em que ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental. Este fato ajudou-nos a encontrá-los; apesar de três deles não residirem mais nestes locais, pudemos encontrá-los por intermédio de suas famílias que ainda moram nas mesmas casas do bairro em questão.

Embora não possua uma relação direta com nosso objeto de estudo, o fato dos participantes, em sua maioria, residirem com suas famílias não poderia ser tomado por nós como mera coincidência. A partir desta constatação percebemos que os participante de nossa pesquisa enquadravam-se em uma tendência existente entre os jovens dos extratos sociais

[13] Companhia Habitacional de Ribeirão Preto que realiza a construção de casas populares com financiamento do Sistema Brasileiro de Habitação. O conjunto onde reside a maioria dos entrevistados e se localiza a maioria das escolas apontadas é composto por 1724 unidades e foi entregue pela Companhia em 17/12/1988.

mais pobres de se manterem vinculados ao núcleo familiar. Segundo Bernardo Kliksberg (2006) esta realidade ocorre porque a família:

> [...] continua a ser a unidade essencial para os jovens. Várias pesquisas recentes corroboraram seu peso fundamental na afetividade, na saúde psíquica, no equilíbrio emocional, na maturidade, na inteligência emocional, na capacidade de aprendizagem e em outras áreas-chaves.
> Os períodos de permanência junto da família não se reduziram, mas aumentaram, o que pode estar relacionado, entre outras razões, às dificuldades de inserção no mercado de trabalho. (p.918)

Assim, pudemos observar um grande vínculo afetivo e emocional entre os jovens participantes e suas famílias o que nos parece incentivar que estes permaneçam junto a elas; outro aspecto também observado se refere às questões financeiras, pois segundo os relatos, todos os participantes que residem com suas famílias contribuem com a renda familiar e com a manutenção das despesas domésticas o que, provavelmente, dificulta a viabilização de outro local de moradia.

4.1.2) As casas de "COHAB" e as condições de vida

O tipo de moradia pode ser tomado como um dado extremamente importante para traçar o perfil sócio-econômico dos participantes, uma vez que, como salientamos, são oriundos de um mesmo bairro de moradias populares.

Em um conjunto habitacional são as próprias características das casas a principal referência acerca do tipo de habitação oferecida às famílias de baixa renda e que acabam por constituir o perfil dos bairros onde estas se estabelecem.

As casas são pequenas, com dois ou três quartos, sala, cozinha, um banheiro e uma área de terreno ao redor da casa, porém elas são entregues sem muro e sem portão.

Pudemos observar no momento em que realizávamos as entrevistas que as residências dos jovens tiveram pouca reforma, apesar destes residirem nestas casas há mais de 20 anos. Elas foram muradas e possuíam portão, mas quase todos os muros não tinham reboco, e na maioria delas o portão era muito antigo e sem pintura.

Na maior parte das residências dos entrevistados se mantinha, então, o padrão casa de "COHAB", somente em duas havia ampliação das dependências, mesmo assim a estrutura anterior era a determinante.

Outro dado importante que observarmos foi que muitas casas da vizinhança haviam passado por reformas que alteraram a estrutura e a aparência inicial destas casas. Este

aspecto pode ser um indicativo de uma melhora no perfil sócio-econômico dos moradores da vizinhança ao contrário do que ocorreu com as residências dos entrevistados.

Dessa forma, o fato das residências dos entrevistados apresentarem pouca ou nenhuma mudança, conservando basicamente a estrutura e aparência originais, pode evidenciar que suas famílias possuíssem uma renda inferior à renda dos demais moradores, ou ainda, que as famílias dos participantes possuíam praticamente as mesmas condições de vida que tinham no momento em que estes ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental, uma vez que não tiveram condições econômicas para investir na melhoria de suas moradias.

Embora a caracterização das moradias não esteja diretamente relacionada ao nosso objeto de pesquisa, procuramos comentá-la aqui, por se tratar de um elemento bastante sintomático, que pode revelar como a evolução econômica de famílias de um mesmo extrato social, pode variar num mesmo bairro ao compararmos negros e não-negros. Nesse sentido, mais investigações precisam ser realizadas para o entendimento dessa questão.

Segundo os dados de renda familiar *per capita* apresentados no Capítulo 2, de acordo com a Pnad (2007), 54% dos jovens brasileiros na faixa etária entre 15 a 29 anos pertencem ao extrato intermediário, cuja renda familiar *per capita* situa-se entre meio a dois salários mínimos. E 30% dos jovens desta mesma faixa são considerados pobres, pois a renda familiar *per capita* é de até meio salário mínimo.

Fazendo uma comparação entre os dados sócio-econômicos dos jovens participantes de nossa pesquisa e os da Pnad (2007), obtivemos as seguintes informações:

TABELA 4 – Renda familiar *per capita* dos participantes

	Renda Familiar	Renda familiar *per capita*
Lúciana	R$ 2.000,00	R$ 285,71
Simone	R$ 1.000,00	R$ 166,66
Márcia	R$ 3.000,00	R$ 750,00
Sheila	R$ 1.000,00	R$ 500,00
Ana	R$ 1.500,00	R$ 300,00
Luiz	R$ 2.300,00	R$ 766,66
Jonathan	R$ 2.000,00	R$ 500,00
Marcos	R$ 3.000,00	R$ 375,00
Alex	R$ 2.500,00	R$ 357,14
Jair	R$ 3.000,00	R$ 428,57

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados das entrevistas

Considerando que, em 2007 o salário mínimo era de R$ 380,00, podemos observar que oito dos participantes se encontram no extrato pobre, e apenas dois situam-se no extrato intermediário, o que demonstra serem estes jovens pertencentes aos extratos sociais mais desprivilegiados economicamente em comparação as informações da população jovem em geral.

Ainda discutindo a renda familiar, questionamos aos participantes sobre composição da renda familiar no momento em que estes ingressaram na 1ª série do Ensino Fundamental. Segundo os relatos, esta era composta basicamente pelo salário do pai, apenas dois dos participantes indicaram que havia a contribuição do salário da mãe na época, sendo estes a Márcia e o Jonatan.

4.2) A trajetória escolar

Os participantes freqüentaram, durante o processo de escolarização, somente instituições públicas de ensino, e no decorrer deste processo tiveram trajetórias muito semelhantes entre si.

O desempenho escolar de quase todos foi marcado por muita irregularidade. Essa irregularidade no percurso escolar ocorreu por situações de repetência, seja nas séries iniciais, seja no decorrer das demais séries do Ensino Fundamental e Médio, e também em função da evasão. Em ambas as situações, repetência e evasão, houve um comprometimento do desenvolvimento escolar destes jovens, levando-os a uma defasagem na escola.

Conforme podemos observar em seus relatos:

> Eu acho que reprovei a 3ª série, foi mais por nota mesmo" (Marcos)
>
> Na 2ª série era muito bagunceira, então eu repeti. Mas na 1ª série eu faltava muito, a gente veio pra Ribeirão, mudamos de Santos. Foi mais a fase da adaptação na 1ª série." (Sheila)
>
> Eu reprovei a 2ª e a 3ª série, foi porque eu fiquei doente, eu sentia muita dor de cabeça, e também porque eu tinha muita dificuldade em matemática, em estar aprendendo matemática. (Lucia)
>
> Eu reprovei a 5ª série, né. Foi à dificuldade de eu sair de uma escola do Estado e ir pro SESI, a matéria era muito diferente, muito mais avançado do que tava aprendendo, aí eu não conseguia acompanhar os alunos de lá. (Luiz)
>
> Foi na quinta, fiz a quinta lá, não terminei lá reprovei e terminei lá, fiz a sexta pra cá e aqui eu reprovei na oitava. Foi por nota. (Alex)
>
> [...] eu reprovei a 5ª série. (Jair)

> Fiz o primeiro inteiro, aí repeti, aí fiz o primeiro ano duas vezes, aí na metade do segundo ano desisti [...] (Simone)

> Eu parei. Eu estudava no Tomé de Souza, e eu parei devido a uma briga que aconteceu. Me envolveu, eu não tinha nada a ver, minha mãe decidiu me tirar da escola. [...] Eu fiz tudo direto parei lá no segundo grau. Eu parei, fiquei um ano parado, depois fui fazer no Dom Manoel, no supletivo. (Jonatan)

4.2.1) A responsabilidade pelo fracasso escolar

De maneira geral as falas demonstram certa culpabilização atribuída a si próprios pelo fracasso escolar, "[...] reprovei a 3ª série, foi mais por nota mesmo" (Marcos), "[...] reprovei a 2ª e a 3ª série, foi porque eu fiquei doente" (Luciana). Não há referência em nenhuma delas à escola enquanto instância responsável pelo desempenho escolar dos estudantes.

Esta forma de conceber o processo de aprendizagem nos remete, como abordamos nas discussões sobre a qualidade na escola pública, a partir de Patto (1992) que os agentes escolares referindo-se ao baixo desempenho escolar dos estudantes pobres das escolas públicas, muitas vezes, eximem-se de culpa, pois esta passa a ser atribuída aos estudantes de forma individual ou a seus familiares.

4.2.2) A (in)disciplina na escola

Outra questão relevante se refere às questões disciplinares na escola, "[...] Na 2ª série era muito bagunceira, então eu repeti" (Sheila), nesta fala fica evidente que uma das formas mais corrente do sistema escolar tradicional de ensino era a punição por meio da retenção. Esta forma de proceder acabava por excluir os estudantes que não conseguiam se "adequar", ou que agiam de forma diferente ao estabelecido. Como conseqüência, estes fracassavam na escola e eram marginalizados carregando consigo o estigma de "repetente".

4.2.3) Um modelo de escola, um modelo de estudante

As dificuldades de aprendizagem também estiveram presentes nos percursos escolares dos participantes, "[...] tinha muita dificuldade em matemática" (Luciana), "[...] a matéria era muito diferente, muito mais avançado do que tava aprendendo, aí eu não conseguia acompanhar os alunos de lá" (Alex). A partir destas colocações podemos observar

que cabia aos estudantes se adaptar ao tipo de escola que freqüentavam e ao método de ensino que estas lhes ofereciam, e não ao contrário, a escola como sendo a responsável em organizar-se a partir da realidade e das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, para muitos estudantes dos sistemas de ensino de hoje, bem como para os jovens participantes quando estudantes, estudar na escola significa se adaptar a um modelo de escola e de estudante, muitas vezes estes modelos estão distantes da realidade cotidiana, e que leva a um descompasso, em muitos casos, ao fracasso na escola.

Como nos salienta Clarlot (1996), para que a aprendizagem ocorra é preciso que o educando consiga ver sentido no próprio ato de aprender, nos conhecimentos escolares, para que, assim, possa atribuir significado concreto a eles ao relacionar com a sua vida em sociedade para obter sucesso na escola.

4.2.4) A evasão escolar e os anos de estudo

A evasão também foi apontada por alguns dos participantes como a única alternativa diante de situações difíceis. No caso da Simone, após duas repetências consecutivas no 1º ano do Ensino Médio, ao cursar o 2º ano esta optou por evadir no meio do ano letivo, prevendo que seria novamente reprovada.

Há também o caso de Jonatan; envolvido numa situação de violência, como solução sua mãe o retirou da escola. Como este jovem trabalhava no período diurno e precisava estudar no período noturno, não conseguiu prosseguir em seus estudos naquele momento, pois na escola do bairro José Pedro onde residia, a Ernesto Mendes, nessa época não oferecia Ensino Médio. Somente no ano posterior, por volta de 1998, é que passou a oferecer este nível de ensino.

A permanência pode ser considerada um aspecto relevante dentro do processo educativo. Conhecer as condições oferecidas aos estudantes para que consigam manter-se na escola e obter sucesso nos parecer ser a principal atribuição que os sistemas de ensino devem ter.

No caso dos nossos participantes, a repetência pode ser compreendida enquanto uma situação que comprometeu não só a permanência destes na escola, mas seu próprio desenvolvimento escolar posterior, pois, devido ao atraso, a única opção para continuar sua escolarização e resolver a defasagem idade/série foi freqüentar a modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Como salientamos dos dez participantes, apenas dois concluíram a escolarização básica na duração adequada (11 anos) e no ensino regular. Os demais além da defasagem idade/série gastaram mais tempo para concluir a escolarização, ao vivenciarem períodos de abandono escolar. Conforme podemos observar na tabela:

TABELA 5 – Tempo necessário para os participantes concluírem o ensino médio a partir do ensino fundamental

Anos utilizados no percurso até o Ensino Médio	Nº de participantes
11	2
12	6
13	0
14	0
15	1
16	0
17	0
Inconcluso	1

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados das entrevistas

Dos estudantes concluintes, a média ponderada de tempo de conclusão, em termos de anos de estudo foi de 12,1 anos, o que representa uma defasagem de um ano, porém este processo de conclusão somente ocorreu, para a maioria dos participantes, através da freqüência à EJA.

Ressaltamos que o atraso de um ano é relativo, pois na modalidade de EJA do Ensino Fundamental e Médio condensam-se dois anos em um, assim, a defasagem em termos de anos de estudo foi menor do que ocorreria caso tivessem freqüentado apenas o ensino regular.

E temos ainda, um caso inconcluso que integra as estatísticas daqueles jovens que não conseguem concluir o ensino médio.

4.3) A qualidade da escola freqüentada

Todos os participantes, conforme abordamos freqüentaram, quando de sua escolarização, instituições públicas de ensino, e tiveram muitas dificuldades que comprometeram seu desenvolvimento na escola. Tais dificuldades, como a repetência, evasão,

dificuldade de adaptação em relação à mudança de escola, de período e professores, de métodos de ensino, podem estar associados à própria qualidade dos sistemas de ensino pelos quais os participantes estiveram vinculados ao longo de suas trajetória na escola.

Em seus relatos pudemos observar que a qualidade da escola foi percebida por eles em diferentes situações:

> Eu avalio que o Ernesto Mendes era mais organizado do que o João Fernando, porque lá era completa, não tinha o supletivo na época, e depois ter ido pra lá assim já foi um baque pra gente. Era mais desorganizada, tudo você precisava reclamar, diferente do que eu vivi aqui no Ernesto Mendes [...] no João Fernando, porque vivia entrando e saindo professor. Com certeza, acaba influenciando. (Luciana)

> Acho que foi por conta da escola, de estudo assim eu não aprendi nada, eu sinto falta hoje, eu sinto falta hoje da escola, com o tempo você sente falta, dá vontade de voltar a estudar, mas não tem como, só faculdade, e eu pelo menos não aprendi nada. (Alex)

O bairro José Pedro fica em uma região na qual existem vários conjuntos habitacionais, entre eles, o Dom Manoel[14]. Neste bairro situa-se outra Escola Estadual, o João Fernando[15], que na época em que os participantes freqüentavam as etapas finais do Ensino Fundamental oferecia este nível de ensino na modalidade de EJA.

Assim, alguns dos participantes como a Luciana, o Alex e o Jair freqüentaram esta escola a fim de resolver sua defasagem idade/série. No caso da Luciana e do Alex, a freqüência foi nas séries finais do Ensino Fundamental e do Jair na 3ª série do Ensino Médio.

Como se observa em seu depoimento, ao avaliar as escolas que freqüentou, Luciana destaca uma diferença muito acentuada entre elas, mesmo sendo todas públicas. Ao ser desorganizada a escola João Fernando deixava de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes e como forma de reivindicar condições mais favoráveis de ensino, em muitas vezes, conforme seu relato, a estudante e seus pares tinham que reclamar junto à direção da escola para que fossem tomadas providências a respeito dos problemas por eles vividos nesta escola.

Outro aspecto abordado pela mesma, refere-se as constantes trocas de professores ocorrida na escola e que acabavam por influenciar seu desempenho escolar. Importante ressaltar que esta participante teve situações de repetência nas séries iniciais, e uma das causas por ela apontada sobre estas repetências, foram suas dificuldades em aprender matemática.

---

[14] O nome do bairro Dom Manoel é fictício a fim de mantermos em sigilo as referências dos dados de nossa pesquisa.
[15] O nome da Escola Estadual João Fernando também é fictício.

Assim, além do atraso escolar, proveniente da sua retenção na escola, a freqüência à EJA como forma de sanar esta defasagem escolar, pouco contribuiu a fim de ajudá-la a resolver suas dificuldades e assim obter um desenvolvimento escolar adequado as suas necessidades educacionais.

A organização escolar é um fator extremamente importante para a garantia de eficácia do processo educativo, pois são as condições de infra-estrutura, de gestão, de suporte pedagógico, de docentes que podem favorecer o desenvolvimento de uma educação que de fato consiga explorar todas as potencialidades de seus educandos

Portanto, a referida escola ao ser considerada "desorganizada" evidencia a falta de condições propícias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que fosse capaz de garantir um desenvolvimento escolar adequado aos seus educandos.

As impressões de que a organização escolar teve influência na escolarização dos participantes, podem também ser percebidas pela afirmação de Alex: "[...] Acho que foi por conta da escola, de estudo assim eu não aprendi nada". Fica evidente que para este participante seu desenvolvimento escolar foi comprometido devido à própria forma de se organizar das instituições de ensino que freqüentou.

Assim, segundo o IBGE (2008) a partir das Sínteses de Indicadores Sociais de 2007, cerca de 2,1 milhões das crianças de 7 a 14 anos de idade freqüentes à escola não sabem ler e escrever, o que nos remete a discussão que realizamos a respeito do processo de universalização do Ensino Fundamental que neste momento precisa se expandir para o patamar da qualidade (OLIVEIRA, 2007). Conforme o relato dos participantes e as estatísticas educacionais, freqüentar a escola nem sempre significa aprender.

4.3.1) As mudanças de escola e período

As mudanças de escolas e de período ocorridas durante a trajetória escolar dos participantes, ocorrem em função de vários fatores, segundo seus relatos:

> Eu estudava à tarde. [...] depois eu conclui o segundo grau também no noturno. É que não tinha supletivo ainda aqui no Ernesto Mendes, aí eu descobri que no João Fernando teria, então eu transferi pra lá. (Luciana)

> Bom, do parque pra cá foi mudança de residência. Do Roberval pro Ernesto Mendes foi mudança de período mesmo. No Roberval só tinha até a quarta aí quando eu fui pra 5ª série tive que ir estudar no Ernesto Mendes. Eu fiz o 1º ano de manhã e o 2º eu fiz à noite, aí à noite eu desisti da vida. (Simone)

> Eu comecei a estudar à noite acho que na 8ª série, 7ª ou 8ª, não lembro bem, estudei um ano só de manhã que foi a 5ª série, os outros anos eu estudava à tarde. (Márcia)
>
> Por causa do serviço. Como eu tinha que trabalhar de manhã e estudar à noite no CAIC não tinha. (Sheila)
>
> Até a 4ª série foi no Ernesto Mendes, aí eu fiz da 5ª série até a 8ª no SESI [...] Na escola na época foi por causa dos meus pais. [...]Meu pai trabalhava na indústria, e acharam melhor que eu fosse estudar no SESI. [...] eu fiz o 1º e metade do 2º ano no Cônego Bento, e terminei o restante no Ernesto Mendes de novo. (Luiz)
>
> Mas eu estudei antes no Ernesto Mendes também, até a oitava série, aí quando da oitava não tinha à noite eu fui para o Tomé de Souza à noite fazer o primeiro. O que me fez mudar é que aqui não tinha primeiro, segundo e terceiro noturno, e eu trabalhava. Aqui, nossa se eu pudesse ter estudado do primeiro até o terceiro! É que eu tive que sair porque não tinha noturno na época.. E foi uma barra pra mim, tinha que tomar ônibus, ir pra minha casa, foi complicado. (Jonatan)
>
> A 1ª série, então, quando eu comecei estudar foi no centro comunitário, porque não tinha terminado a escola ainda, depois no meio do ano terminou a escola, aí eu mudei pro Ernesto Mendes. (Marcos)
> Eu fiz a sexta e sétima aqui no Ernesto Mendes, eu reprovei e fui pro João Fernando, lá eu fiz supletivo de sétima e oitava. No ano seguinte eu voltei pra cá pra fazer o colegial. (Alex)

No caso da Simone, que freqüentou quatro escolas diferentes, a primeira transferência ocorreu para a escola estadual Roberval[16], que também fica no bairro José Pedro, em virtude da mudança da família para o bairro. Como esta escola oferecia somente até a 4ª série do Ensino Fundamental, a partir da 5ª série passa a freqüentar a escola Ernesto Mendes, na qual permaneceu até evadir, quando cursava a 2ª série do Ensino Médio.

Outro fator de mudanças de escola se refere ao fato de que muitos dos participantes começaram a trabalhar em período integral, necessitando, então, de ingressar o período noturno. A Sheila estudou no CAIC até a 5ª série do Ensino Fundamental e da 6ª série em diante foi para o período noturno na escola estadual Ernesto Mendes. O Jonatan e o Alex além de mudarem de período, devido ao fato de terem começado a trabalhar, também tiveram que mudar para escolas centrais, como o Tomé de Souza[17] e o Cônego Bento, pois no momento em que ingressaram o Ensino Médio a escola Ernesto Mendes não oferecia este nível de ensino.

Por fim, a procura pela EJA também foi um fator que motivou a mudança de escola, como foi o caso do Alex, da Luciana e o Jair, como o apresentado anteriormente.

O que se percebe a respeito das mudanças de escola, é que estas ocorreram em diferentes momentos e por diferentes razões; no entanto, todas visavam atender as

[16] O nome da escola estadual Roberval é fictício.
[17] O nome das escolas estaduais Tomé de Souza e Cônego Bento também são fictícios.

necessidades de vida destes jovens e de suas famílias, nem sempre visaram atender as necessidades de se educar destes jovens.

4.3.2) A escola noturna e seus problemas

Ao ingressarem no mercado de trabalho em idade escolar, muitos dos jovens participantes tiveram que mudar para o período noturno, e assim, conciliar escola e trabalho.

Neste processo de mudança de período na escola, muitos perceberam diferenças acerca do tipo ensino oferecido no período noturno em comparação ao diurno o qual freqüentaram até ingressarem no mercado de trabalho:

> A partir do momento em que eu comecei a trabalhar eu já senti muita diferença no ensino, porque eu acho que noturno tem diferença do período da manhã e da tarde, pode falar que não, mas eu acho que tem, eu sentia isso, esta diferença, eu tinha mais dificuldade em aprender [..] isso ajuda um pouco também, mas eu acho também que faltou um pouco dos professores [...] (Márcia)

> No Cônego Bento o ensino noturno era muito fraco, apesar de eu faltar muito. Os professores não se empenhavam muito em ensinar, tanto que não era tão culpa dos professores porque os alunos que iam à noite também não iam muito com o intuito de aprender, então era um pouco de cada um, os alunos não queriam aprender e os professores em contrapartida também não estavam com muita vontade de ensinar. (Luiz)

> [...] o Ernesto Mendes eu sempre achei ele um pouco fraco, não sei se eram os alunos, ou os professores que eram um pouco desanimados. (Sheila)

> Que a gente ia na escola e faltavam professores. Quando a gente queria ir na escola, vamos supor de sexta-feira hoje em dia, os alunos proferem cortar a escola, encanar de sexta-feira do que ir na escola. Mas, acho que antigamente não existia isto, existia, mas não tanto, entendeu? E quem queria ir a escola pra aprender não aprendia, não aprendia nada porque o professor faltou, professor estava passando mal. (Alex)

A Márcia percebeu uma diferença ao mudar de período (até então havia estudado nos período manhã e tarde). Neste processo destacou "[...] eu acho que tem, eu sentia isso, esta diferença, eu tinha mais dificuldade em aprender". Ao passar a ter dificuldades de aprendizagem, a jovem relacionou este fato a sua mudança de período, identificando, então, as diferenças do ensino noturno enquanto motivadora de suas dificuldades.

Importante destacar que a Márcia foi um das participantes que não mudou de escola. Freqüentou durante toda sua trajetória escolar a escola Ernesto Mendes, assim, ao destacar a existência de diferença de ensino-aprendizagem no período noturno seu parâmetro de comparação foi à própria escola Ernesto Mendes. Este parece ser um aspecto relevante,

pois evidencia a existência de diferença no tipo de ensino ofertado em uma mesma instituição escolar, que oscila conforme o período e o público atendido.

Um outro aspecto abordado pelos participantes sobre as escolas noturnas se refere aos seus professores. Segundo a percepção destes jovens, os professores tiveram responsabilidades acerca da formação escolar que acabaram por receber em tais instituições.

Em todos os relatos sobre a qualidade da escola noturna, podemos observar a questão da responsabilidade dos professores no processo escolar "[...] mas eu acho também que faltou um pouco dos professores. (Márcia)", "[...] os alunos não queriam aprender e os professores em contrapartida também não estavam com muita vontade de ensinar. (Luiz)", "[...] não sei se era os alunos, ou os professores que eram um pouco desanimados. (Sheila)", "[...] E quem queria ir a escola pra aprender não aprendia, não aprendia nada porque o professor faltou, professor estava passando mal. (Alex)".

Estes relatos demonstram como os participantes percebiam a ações pedagógicas descompromissadas de seus professores, deste modo, as relacionam com a má formação escolar que acabaram por receber.

Assim, deixam transparecer a idéia de que parte de suas dificuldades seriam de responsabilidade de seus professores, que deveriam ter desenvolvido situações de aprendizagem que de fato atendessem as suas necessidades educativas, principalmente, sendo estes jovens trabalhadores e estudantes ao mesmo tempo.

Ambos aspectos destacados pelos participantes, período noturno com ensino diferenciado em relação aos demais períodos e falta de compromisso dos professores, podem ser considerados como fatores característicos de uma escola de baixa qualidade.

Associando, neste caso, o perfil sócio-econômico dos jovens participantes os quais encontram-se nos extratos sociais mais desprivilegiados economicamente, podemos inferir conforme afirmações do Ipea (2007) que são os jovens pobres das escolas públicas os mais prejudicados dentro do sistema educativo, pois ao não terem condições financeiras acabam por freqüentar as piores escolas no tocante à qualidade.

4.3.3) A EJA na perspectiva dos jovens participantes

O ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão presentes no processo de construção da escolarização dos jovens participantes. Alguns, ao ingressarem na EJA no período noturno, passaram a conviver com estudantes mais velhos:

> Eu fiz o supletivo do 2º ano no Ernesto Mendes, entrei numa sala onde o pessoal era bem mais velho, aí eu tive uma aprendizagem muito boa, o que eu não tinha aprendido no 1º e no 2º ano, em meio ano eu aprendi tudo que eu não tinha aprendido, tive uma aprendizagem muito melhor. Tinha um pessoal muito mais velho que realmente ia pra aprender, tanto que as aulas não tinham nem 50 minutos, às vezes era 40 minutos o professor conseguia passar tudo. (Luiz)

> Ah, muito bom, quando eu estudei no Tomé o ensino não era muito bom, sabe. Pra eles lá o que valia era você ir a escola, aqui não (se refere à escola Ernesto Mendes), já era o contrário. Mesmo no noturno, eu estudei com pessoas, por exemplo, no supletivo que tinham mais idade do que eu, quer dizer eu fui aprendendo na escola, e fui aprendendo com as pessoas que estavam na minha volta que tinha uma idade mais elevada que a minha. (Jonatan)

> [...] agora, o supletivo ali mais à noite (refere-se à escola João Fernando) é também, fica mais a critério, porque como todo mundo já é adulto aprende quem quer [...]. (Jair)

Esta convivência com estudantes mais velhos foi na percepção dos participantes um aspecto positivo para a sua formação individual, "[...] fui aprendendo com as pessoas que estavam na minha volta que tinha uma idade mais elevada que a minha" (Jonatan). A diferença de idade com seus pares representou, para este jovem, uma possibilidade de aprender com a experiência do outro.

Nessa perspectiva, a EJA representa no universo escolar uma reparação social de um direito, a educação. E representa também a busca pela dignidade de aprender, pois nesta modalidade de ensino as experiências de vida dos estudantes devem ser consideradas enquanto elementos importantes do processo ensino-aprendizagem.

Freqüentar a EJA foi uma opção motivada, para a maioria, pela necessidade de corrigir o atraso escolar fruto de situações de retenção e evasão, que foi uma realidade para quase todos. Porém, estas razões, também se associaram à necessidade dos participantes em concorrer ao mercado de trabalho, e assim, poderem pleitear empregos que lhes oferecessem melhores condições, tanto em termos de ocupação ou de remuneração.

Entretanto, tais postos de trabalhos exigiam uma formação escolar específica:

> [...] teve um ano que foi supletivo, o último ano, o terceiro. Eu arrumei emprego quando eu tinha acabado o segundo grau. No emprego que eu tô registrado até agora. Na época, foi uma boa eu ter concluído o terceiro, ter terminado pra mim foi uma ótima, cheguei entrei no mesmo dia e comecei a trabalhar. Agora, assim, agora é que estão pedindo um pouco mais, de especialização. (Marcos)

Para Marcos a freqüência à EJA foi importante no momento em que ingressava ao mercado de trabalho. Como este participante teve uma situação de reprovação no Ensino Fundamental, para concluir sua escolarização optou pela EJA, o que atendeu sua necessidade no momento de arrumar um emprego.

O Ensino Médio completo foi uma exigência que muitos dos participantes tiveram que cumprir a fim de participar do mercado de trabalho. Desta maneira a EJA foi à solução mais viável.

4.4) Estudante e trabalhador

Conforme salientamos, o ingresso no mundo do trabalho ocorreu para muitos de nossos jovens participantes durante o período escolar. Esta realidade causou sérias consequências em relação ao percurso escolar.

> Eu trabalhava o dia todo e estudava à noite, então eu chegava em casa cansada, não dava ânimo de ir para a escola, eu estava acabando perdendo o ano. (Luciana)
>
> Mas o último ano foi o pior, foi no 1º colegial, foi por isso que eu repeti, foi quando eu comecei a trabalhar mais assim. (Simone)
>
> [...] cheguei a fazer o supletivo do 2º ano do Ensino Médio, porque eu estava trabalhando muito chegando muito tarde, e não tava conseguindo ir à escola, e para eu não reprovar o 2º ano, eu fiz no meio do ano o 2º supletivo. (Luiz)
>
> [...] parei o 3º ano pra poder trabalhar, depois eu finalizei ele. Eu fiz o supletivo só do 3º colegial, porque eu tive que trabalhar, estava trabalhando na época. Quando eu acabei o supletivo foi em 2002 quando eu concluí, isso porque eu já tinha parado. (Jair).

Em muitas falas se percebe a dificuldade em conciliar escola e trabalho "[...] trabalhando muito chegando muito tarde, e não tava conseguindo ir a escola."(Luiz), "[...] trabalhava o dia todo e estudava a noite, então eu chegava em casa cansada, não dava ânimo de ir para a escola."(Luciana), "[...] o último ano foi o pior, foi no 1º colegial, foi por isso que eu repeti, que foi quando eu comecei a trabalhar mais assim."(Simone).

Ao se tornarem estudantes trabalhadores a escola deixou de ser a atividade principal, e o trabalho passou a ocupar a maioria de seus esforços. A escola, neste momento, passa, a ter função secundária. Quando necessário foi excluída, como ocorreu como o Jair:

> Porque quando eu parei no terceiro, não que eu reprovei, eu parei para poder trabalhar, porque eu comecei a trabalhar de garçom, aí eu fiz um curso, comecei a trabalhar nesta parte de hotelaria, comecei a trabalhar de organizador de Buffet um monte de coisa, não teve como, só trabalha, de dia e de noite. (Jair)

Em sua colocação "só trabalhava, de dia e de noite" fica evidente que o trabalho ocupava sua vida de tal forma que não lhe era possível conciliar outra atividade, como a escola. Mesmo estando na última série do Ensino Médio, Jair acabou abandonando-a em virtude de sua exaustiva jornada de trabalho.

Cabe salientar ainda, que este jovem já tinha uma defasagem proveniente de uma reprovação na 5ª série do Ensino Fundamental, assim, ao abandonar a escola se acentuou mais ainda sua defasagem escolar, que acabou sendo corrigida com seu ingresso na EJA.

4.4.1) O trabalho juvenil, as violações dos direitos e o atraso escolar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi promulgado em 13 de julho de 1990, sob a lei n. 8.069. Em seu capítulo V o estatuto define:

> Art. 60 – É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.
> Art. 65 – Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.
> Art. 67 – Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:
> II - perigoso; insalubre ou penoso.

Segundo determina o ECA o trabalho é proibido a crianças e adolescentes, sendo permitindo apenas para adolescentes maiores de catorze anos na condição de aprendiz.

No entanto, esta não foi à realidade para parte dos jovens participantes de nossa pesquisa:

> [...] primeiro emprego foi com 13 anos na Promerp, mas com 10 anos eu cuidava do meu sobrinho. Eu ia pro escritório com a minha irmã e ficava com ele. Mas com 13 anos eu fui pra Promerp depois fui pra outros serviços. (Ana)
>
> Mas logo no começo que eu entrei na Promerp com 13 anos. (Sheila)
>
> [...] eu consegui arrumar porque eu fiz aquele curso da guardinha, hoje é a Ajurp, só que antes eles trabalhavam integral agora só meio período, quatro horas. (Márcia)
>
> Eu fiz a polícia Mirim, a guardinha, aí logo eles me arrumaram trabalho. Eu estava com 14 anos, 13 anos, aí eu precisei parar porque eu estava trabalhando muito freqüente. (Luciana)
>
> Eu fiz guardinha, praticamente você já entra numa empresa. E era o dia todo. Comecei na sétima série, e estudava a noite. (Jonatan)

Em seus relatos podemos constatar que a média de idade em que começaram a trabalhar foi entre treze e catorze anos de idade, contrariando o prescrito na lei que proíbe que adolescentes, nesta faixa etária, de trabalhem.

Trabalhar precocemente causou vários prejuízos ao desenvolvimento escolar destes jovens, levando-os ao ensino noturno, à evasão, à retenção, à freqüência na modalidade de EJA e a dificuldades de aprendizagem.

Como destacado por alguns, o ingresso no mercado de trabalho ocorreu a partir de uma entidade, a Promerp[18], que agenciava o trabalho juvenil com diversas empresas e órgãos públicos. Nas contratações os adolescentes desempenhavam diversas atividades, na condição de auxiliares.

Nos postos de trabalho intermediados pela Promerp, os adolescentes denominados de "office-boy"[19] ou "guardinha" tinham a responsabilidade de realizar trabalhos internos, como entrega de documentos entre departamentos, despachos de correspondência e serviços de escritório em geral. Realizavam também trabalhos externos, como ir a bancos, fazer recebimentos e entregas, entre outras atividades. Nesse tipo de trabalho os adolescentes eram submetidos a uma jornada de trabalho de oito horas diárias.

As condições de trabalho eram, portanto, extremamente exaustivas. Em se tratando de adolescentes que estavam em processo de desenvolvimento, trabalhar período integral (oito horas) e depois seguir mais uma jornada de quatro horas na escola era uma realidade bastante penosa e difícil de conciliar.

Sendo assim, os reflexos desta dupla jornada se manifestaram:

> Eu fiz direto até a 6ª série, fiquei um ano parada por motivo de trabalho, aí depois eu voltei e conclui a 7ª e 8ª [...] no supletivo à noite. (Luciana).
>
> [...] me ocupava muito tempo, eu trabalhava o dia inteiro, e eu ia para a escola cansada. (Sheila)

Como forma de minimizar o peso da jornada de trabalho a solução encontrada por muitos foi à evasão, como foi o caso da Luciana e conforme o relato da Sheila após um dia de trabalho o cansaço era algo inevitável.

Assim, o impacto do trabalho juvenil na formação escolar e as condições econômicas desfavoráveis podem ter influenciado de forma significativa o tipo de profissão que estes jovens acabam por exercer posteriormente à escola:

[18]Promerp (Fundação Pró-Menor de Ribeirão Preto), entidade de cunho governamental criada pela lei 2.673 em 19 de setembro de 1972. Em 10 de julho de 2001 passou a se denominar Fundet – (Fundação de Educação para o trabalho).

[19] Termo em inglês que se refere a uma função na área administrativa na qual o trabalhador, quase sempre um menor, realiza vários serviços auxiliares como, levar documentos de um departamento a outro, fazer serviços bancários, entregas. Usa-se também o termo guardinha para designar esta mesma função.

TABELA 6 - Ocupações profissionais dos participantes

	Ocupação
Luciana	Cuidadora de idosos
Simone	Secretária
Márcia	Auxiliar de escritório
Sheila	Autônoma
Ana	Do lar
Luiz	Técnico em computação
Jonatan	Eletricista
Marcos	Auxiliar de almoxarife
Alex	Fiscal de loja
Jair	Copeiro de eventos

Fonte: Elaboração da autora conforme dados coletos pelas entrevistas no período de janeiro a abril de 2009

As ocupações são, em geral, de nível médio, tais como, auxiliar de enfermagem, eletricista, técnico em computadores além de ocupações que não exigem uma formação profissionalizante, como, fiscal de loja, copeiro de eventos, auxiliar de almoxarife, secretária, autônoma e do lar.

As conseqüências deste ingresso precoce no mercado de trabalho acompanharam estes jovens e comprometeram sua trajetória na escola constituindo-se marcas perenes em suas condições de vida e em suas trajetórias educacionais.

4.5) A família e a escola

A Escola Estadual Ernesto Mendes foi freqüentada por todos os participantes em vários momentos do período escolar, no Ensino Fundamental e Médio, no regular, na EJA, no período diurno e noturno. A escola fez parte, também, das trajetórias escolares de alguns de seus familiares:

> [...] todos os meus irmãos estudou lá, do mais velho até o mais novo, todos se formaram. Tem o mesmo pensamento do que o meu, de ensino, nunca teve problema. Todas as professoras, diretoras eles conhece todos (a família), vê eles na rua, é uma benção, fala que eles são uma benção. (Jonatan)

> Assim, eu peguei muito a época do vice-diretor, então da 1ª até a 8ª série acho que foi fase. Fui mudando então, tinha uma época boa com o vice-diretor, uma época ruim, entendeu. Minha irmã também estudou lá, então o vice-diretor já chegou a conhecer a minha mãe, meu pai, aquela coisa de família, mas assim não tenho muito que se queixar também. (Sheila)

Esta escola foi uma importante referência para os moradores do bairro, pois, além de atender a demanda estudantil dos que se encontravam em idade escolar, foi um local no qual os jovens participantes estabeleceram relacionamentos pessoais e que se estenderam a suas famílias.

Como podemos observar em seus relatos "[...] todas as professoras, diretoras eles conhece todos.", "[...] o vice-diretor já chegou a conhecer a minha mãe, meu pai, aquela coisa de família.". Estas falas nos demonstram certa proximidade entre os jovens, suas famílias, e alguns dos membros da equipe escolar. Tais relacionamentos foram construídos ao longo dos períodos em que estiveram vinculadas a esta instituição de ensino.

Sendo assim, as relações escola-família foram percebidas como benéficas, no sentido de que os participantes sentiam-se reconhecidos por seus professores e diretores e que neste processo também faziam referência a seus familiares.

4.5.1) A escolarização dos pais

Ter conhecimento a respeito da escolarização dos pais foi, para nossa pesquisa, um dado muito relevante, na medida em que poderíamos obter a partir destas informações como seria composto o capital cultural das famílias dos participantes.

Ao realizarmos as entrevistas fizemos questionamentos acerca da escolarização dos pais para compormos estes dados, acreditávamos serem tais informações importantes para ampliar nossas informações a respeito do perfil social e cultural. A partir da tabela 4 podemos observar as informações sobre a escolarização dos pais.

TABELA 7 – Perfil da escolarização dos pais dos participantes

	Pai	Mãe
1	Ensino Fundamental incompleto (até a 3ª série)	Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)
2	Ensino Fundamental incompleto (até a 5ª série)	Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)
3	Ensino Fundamental incompleto (até a 3ª série)	Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)
4	Ensino Fundamental incompleto (até a 6ª série)	Ensino Médio completo
5	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo
6	Ensino Fundamental incompleto (até a 2ª série)	Ensino Fundamental incompleto (até a 2ª série)
7	Ensino Fundamental incompleto (até a 6ª série)	Ensino Fundamental incompleto (até a 6ª série)
8	Ensino Fundamental incompleto (até a 2ª série).	Ensino Fundamental incompleto (até a 6ª série)
9	Ensino Fundamental incompleto (até a 5ª série)	Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série)
10	Ensino Fundamental incompleto (até a 5ª série)	Analfabeta

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados das entrevistas

Entre os pais, de acordo com as informações, nenhum possui a escolarização básica completa. Com exceção de um, que possui Ensino Médio incompleto, os demais haviam cursado, até o momento das entrevistas, o Ensino Fundamental de forma incompleta. Quatro cursaram entre a 2ª e 3ª séries, e cinco entre 5ª e 6ª série as séries.

Em relação às mães, a realidade não se difere muito. Uma alteração significativa se relaciona ao fato de duas mães possuírem Ensino Médio completo e uma não ter sido alfabetizada. As demais oscilam entre o Ensino Fundamental incompleto, cursados até a quarta série, sendo uma até a 2ª série, quatro até a quarta série e duas até a 6ª série.

Sem dúvida, conforme abordamos, estes jovens participantes possuem um perfil social e econômico que os colocam no patamar dos estudantes pobres que freqüentam as instituições públicas de ensino e que durante o processo de escolarização recebem destas instituições uma formação escolar insuficiente no tocante a sua qualidade.

Nesse contexto escolar, outro aspecto pode compor o quadro de desvantagem educacional a qual estes participantes estiveram submetidos e se refere ao próprio capital cultural de suas famílias.

No estudo do Inep (2003), apresentado em capítulo anterior, e que trata do desempenho escolar a partir do Saeb, na área de matemática, entre os estudantes considerados no nível “muito crítico”, a etapa de escolarização das mães era muito baixa: 41% freqüentaram cerca de quatro anos de escolarização e 12% nunca estudaram. Entretanto, 52% das mães dos estudantes cujo desempenho no exame era considerado “adequado” possuíam nível superior e 29% Ensino Médio completo, o que demonstram uma enorme disparidade educacional.

Comparando os dados de escolarização dos pais de nossos participantes podemos perceber uma proximidade entre o seu perfil escolar com aquele das mães dos estudantes que apresentaram o nível de menor desempenho escolar. Esta relação reforça a importância do capital cultural das famílias no desempenho escolar. Nesse caso, o grande problema é que a equipe escolar tende a se escudar nessa constatação, ao contrário de tomá-la como um dado a mais em seu planejamento escolar, criando mecanismos mais intensos de aproximação com as famílias, como, por exemplo, a visita dos professores às casas das famílias de seus alunos.

4.6) A escola e a questão racial

Segundo os entrevistados, a discriminação na escola se manifesta de várias formas, nos relacionamentos interpessoais entre os estudantes e seus pares, entre os estudantes e os agentes escolares, muitas vezes como forma de "brincadeiras" que se referem aos negros de forma pejorativa e estereotipada. De modo que, todas estas ações compõem um conjunto de situações que reproduzem o racismo enquanto um fenômeno social, presente em todas as esferas sociais.

Ao perguntarmos aos jovens participantes sobre a existência de racismo e preconceito na escola, alguns foram contundentes em afirmar sua ocorrência:

> Bom, a discriminação racial é bem delicada porque não foi nem uma nem duas vezes que isso aconteceu. Tanto de professor, tanto quanto de colegas nossos mesmos, brincadeira, alguns tipos de insinuação, comentário completamente sem o mínimo de fundamento. Mais na ofensiva mesmo, isso já aconteceu e não foi nenhuma nem duas vezes. No nível do tratamento, o pior possível. (Simone)

A Simone ao abordar esta temática social nos coloca um conjunto de situações pelas quais o racismo se manifesta na esfera escolar, a partir da convivência com professores e pares. Estas práticas atuam no campo da desvalorização étnica "[...] brincadeiras, alguns tipos de insinuações, comentários completamente sem o mínimo de fundamento", que são, portanto, a própria materialização da discriminação racial que associam ao negro aspectos depreciativos e negativos.

Desta forma, a jovem concebe a discriminação racial como algo delicado, pois reflete um problema complexo oriundo das concepções racistas externas à escola, mas que se fazem presente nas relações cotidianas dentro da escola. Estas concepções constituem um imaginário social e promovem uma desvalorização conforme o pertencimento racial dos estudantes.

Como conseqüência desta complexidade, segundo seu relato, este é um fenômeno recorrente "[...] não foi uma nem duas vezes que isso aconteceu", o que nos fica evidente, portanto, é que a discriminação racial na escola além de ser um fenômeno presente e recorrente, como conseqüência, causa diversos prejuízos pessoais, como pudemos perceber pelos relatos da Luciana:

> Assim, eu sempre fui gordinha, então eu tinha muito este preconceito também de, às vezes, as pessoas não quererem um pouco se aproximar, então aquilo pra mim já era o fim do mundo, né, eu sempre guardava aquilo comigo.
> Olha, eu era muito chamada de gorda, de negra, então isto me machucava muito, eu chorava, chegava em casa, às vezes, chorando, minha mãe perguntava o que era. Eu

> tinha muita dor de cabeça, em relação a ter guardado tudo o que acontecia dentro da escola comigo, que eu senti muito preconceito dentro da escola. (Luciana)

Luciana sofreu em diversos momentos da sua trajetória escolar situações de discriminação racial, como xingamentos que se referiam tanto as suas características físicas quanto ao seu pertencimento racial. Tais situações lhe causaram diversos prejuízos de cunho emocional e psíquico, além de escolar. Impotente, esta jovem acumulava frustrações que ora se manifestavam em choro, ora eram somatizadas causando-lhe problemas de ordem física, com dores de cabeça.

Estas dores de cabeça acabaram prejudicando seu desempenho escolar. Como já abordamos, esta jovem teve duas situações de retenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e conforme seu relato, foram causadas pelo fato de ter ficado doente.

As manifestações de fortes dores de cabeça eram associadas a situações de conflitos sofridas em seu cotidiano escolar "[...] eu era muito chamada de gorda, de negra, então isto me machucava muito, eu chorava, chegava em casa as vezes chorando minha mãe perguntava o que era. Eu tinha muita dor de cabeça, em relação a ter guardado tudo o que acontecia dentro da escola comigo". Para esta jovem conviver com a discriminação racial dentro da escola foi um fardo. Prosseguir na escola representou lidar com uma situação que estava fora de seu alcance, mas que esteve presente durante seu processo escolar.

Outro aspecto da discriminação racial é a tendência dos indivíduos de negar sua existência, ou de apenas percebê-la a partir da experiência do outro. Vamos aos seguintes depoimentos de Luiz e Marcos:

> Comigo não, mas eu já tive alguns amigos assim que o pessoal tirava muito sarro pela cor deles, que eu tenho vários amigos bem negros mesmo. Era mais questão de brincadeira, pelo menos até o ponto que eu vi, nunca vi nada assim que chegasse ao ponto de passasse de uma brincadeira, o pessoal xingava, chamava o pessoal de negão, aquelas brincadeiras que fazem com preto, que todo preto que faz as coisas erradas, mas era mais brincadeira nunca vi nada sério assim. (Luiz)

> Ah, comigo assim, nunca percebi, nunca teve brincadeiras nem apelidos. Mas, uma vez eu vi duas pessoas bagunçando, né, um branco e um negro, e na hora de ir para a diretoria foi um só, a pessoa negra, o outro não foi pra diretoria. Foi o professor mesmo, chamou o inspetor e foi e retirou da sala, foi discriminação, tenho certeza. (Marcos)

Para Gomes (2007) o racismo no Brasil se fortalece pela sua própria negação, ao deixar de identificar determinadas práticas com sendo racista este movimento faz com que os indivíduos passem a lidar com tais situações como sendo inerente das relações sociais e deixam de perceber seu caráter racista.

Assim, aos serem questionados a respeito de suas experiências em relação à discriminação alguns destacaram nunca terem sofrido discriminação racial na escola, no entanto, presenciaram situações discriminatórias com pessoas próximas, as quais eram seus pares e seus professores.

Embora o racismo seja uma prática social que direta ou indiretamente envolve a todos, ao afirmarem que nunca sofreram discriminação racial, isso poderia indicar uma das formas pelas quais o racismo se manifesta no Brasil e a própria falta de percepção quando de sua ocorrência.

Esta forma de agir e de pensar se pauta pelo mito da democracia racial, que afirma que todos, independentemente da origem étnica, possuem as mesmas condições e são tratados socialmente e culturalmente da mesma maneira. Tal concepção de caráter ideológico, conforme o salientado por Costa (1999) serviu para camuflar a verdadeira realidade racial e desigual do país.

Assim, as concepções racistas provenientes do mito da democracia racial e das teorias racistas constituíram o imaginário social de nossa sociedade, ao ponto que mesmo diante de ações racista tendemos a não reconhecê-las como sendo práticas discriminatórias.

Como podemos observar nos relatos de Luiz [...] chamava o pessoal de negão, aquelas brincadeiras que fazem com preto, que todo preto que faz as coisas erradas, mas era mais brincadeira nunca vi nada sério assim". Estas "brincadeiras" citadas pelo jovem são na verdade expressões do tipo de racismo praticado no Brasil, que inferioriza o negro ao desclassificá-lo em relação as suas capacidades individuais e ao mesmo tempo se refere a estas como sendo "brincadeiras". Deste modo, deixa-se de reconhecer nestas práticas sua conotação preconceituosa, o que acaba por reforçar os mecanismos de discriminação presentes na escola e na sociedade.

4.6.1) A relação professores-aluno

Na escola o relacionamento professor-aluno é de fundamental importância para o processo educativo, e podem influenciar o desempenho que ambos possam ter neste processo. Ocorre que na escola a discriminação racial se manifesta, entre outras formas, a partir das práticas pedagógicas, do trato e da própria concepção que os professores possuem acerca das questões raciais.

Em se tratando desta questão específica, alguns participantes viveram situações nas quais foram discriminados por seus professores:

> Só uma vez com professor, aí eu ameacei que eu ia processar ele e nunca mais. Porque eu e mais meia dúzia de alunos negros da sala se ofendeu por uma questão que ele levantou, isso eu tava no meu primeiro ano. Há não sei o que ele tava falando lá, eu nem me lembro, só sei que foi feio. Foi um comentário infeliz. [...] mas eu lembro que na época, tinha eu e mais quatro ou cinco na classe, e teve a mãe de um desses alunos que ficou bem estressada, queria meter processo no professor. Mas aí depois acabou deixando pra lá. (Simone)

> Não, eu percebi algumas vezes que algumas professoras que parecia que não gostava de alguns alunos da cor. Tinha a professora de matemática, eu chegava atrasado, ela fica sempre irritada, aí eu percebia que a pessoa da cor branca chegava junto comigo e ela não falava nada. Bom, chegou junto comigo, tá falando pra mim. Eu até falei pra minha mãe. (Jonatan)

Nas situações em que os jovens perceberam por parte de seus professores práticas discriminatórias, fazem referência à diferença de tratamento destinado aos estudantes conforme seu pertencimento racial.

O Jonatan devido aos seus atrasos percebia em sua professora de matemática um comportamento hostil, no entanto, em uma situação em que outro estudante, sendo este branco, chega também atrasado, a professora em questão, apenas chama sua atenção o que foi percebido pelo jovem como sendo uma atitude discriminatória.

No caso apresentado pela Simone houve uma situação de discriminação racial manifesta verbalmente, embora mesmo sendo questionada sobre o teor de tal manifestação esta apenas limitou-se em contar o fato sem nos dar maiores detalhes, sintetizando-o da seguinte forma "[...] Há não sei o que ele tava falando lá, eu nem me lembro, só sei que foi feio. Foi um comentário infeliz.". Este comentário infeliz ofendeu a jovem em relação a sua identidade negra e alguns de seus pares também perceberam neste episódio uma discriminação racial.

No primeiro momento, conforme seu relato, a reação foi de indignação, de mobilização dos pais, de ameaça de processo, porém, o caso acabou ficando sem solução, ficou apenas na sua lembrança de vida e no agora em seu relato.

Podemos supor várias razões pelas quais este episódio tenha ficado impune, mesmo sendo no Brasil o racismo considerável um crime inafiançável, conforme a Constituição Federal de 1988. Uma destas razões se associa à própria instituição escolar:

> Na época não adiantava, porque o vice-diretor, sempre foi diretor dessa escola e na época ele era assim bem impessoal, como eu te falei foi um comentário infeliz desse professor só que esse comentário infeliz, se as mães tivesse levado adiante, teria sido um sério problema. (Simone)

A postura da escola, no caso específico do vice-diretor, de manter-se alheio aos problemas vivenciados pelos estudantes no cotidiano escolar, contribuiu para que no final não fossem realizadas nenhuma denúncia, portanto, nenhuma providência foi tomada, nenhuma punição estabelecida. Esta postura representou, não somente uma atitude de omissão, mas a forma como a discriminação racial acontece no interior da escola, por meio da impunidade que fica apenas como prejuízo aos discriminados.

4.6.2) A diferença na escola

A escola é composta por uma grande diversidade de grupos sociais e suas diferenças estão expressas em elementos de natureza econômica, racial, cultural, religiosa. Esta variedade estabelece formas de ser, de pensar e agir que deveriam possuir espaço no interior da escola.

Valorizar a diferença que existe na escola significa buscar opções pedagógicas que atendam aos estudantes conforme suas necessidades. No entanto, o que existe na escola, em se tratando de práticas pedagógicas e de relacionamento interpessoais, é uma tendência de ignorar as diferenças, entendendo isso como sinônimo de igualdade de tratamento.

A escola estrutura-se sobre um discurso que prega o tratamento igualitário. Ao colocar-se dessa maneira, na maioria das vezes vela as práticas discriminatórias, fazendo com que não se perceba o quanto é desigual como podemos observar na fala do Marcos "[...] dos professores eu nunca percebi, sempre foi um tratamento igual". Nas impressões do jovem fica demonstrada a idéia de que na escola todos são tratados de forma igual, independe da desigualdade das relações.

No entanto, como discutirmos a partir das afirmações de Gomes (2001), são justamente as práticas pedagógicas que se apresentam como pautadas na "igualdade" que acabam por se tornar as mais desiguais, pois reproduzem, muitas vezes, a discriminação racial do meio social no escolar.

Ao oferecer um tratamento uniforme, que não diferencia os indivíduos, independente de sua etnia, de sua classe social ou realidade familiar, a escola reforça os mecanismos que justamente excluem os diferentes por suas diferenças.

4.6.3) As dificuldades no relacionamento com seus pares

O relacionamento dos participantes, durante suas trajetórias na escola, com seus pares, representou, para alguns, situações de discriminação racial direta, prejudicando de diversas forma a convivência:

> Ah, as minhas divergências era mais com colega por causa de brincadeiras estúpidas, aí eu tinha pavio curto, vivia na diretoria. Eram colegas de salas mais distantes, aqueles que dava vontade de sair matando. [...] Se referiam a minha cor. Olha, até a minha 5ª, 6ª série eu brigava muito por causa disso, aquelas brincadeiras tipo: aí sua macaca, tição de fogo, cabelo de não sei que lá. Eu saia muito na mão, brigava muito, porque eu não admitia este tipo de coisa. (Simone)

> Briga, já cheguei a brigar na escola. Com amigo, muito próximo mesmo, me ofendeu, chegou a ofender, me xingou tudo. [...] Não tava na sala de aula não, acho que tava em horário de recreio na época. Falou que eu era negra, que eu não sabia nada, sabe. [...] Era menino. E eu era muito próxima dele. [...] Eu senti arrependimento. Porque eu não era agressiva, e por eu ter agredido a pessoa eu senti arrependimento depois. (Luciana)

> Só de aluno para com aluno, briga de intervalo, de saídas, às vezes já aconteceu, de se pegar por causa disso, nê, alunos negros com brancos principalmente, os brancos ficavam xingando, chamando de macaco você é isso aquilo, sempre tinha isso era comum, normal na minha época. (Márcia)

> [...] eu acho que eu tive sim problema na 5ª série, foi o único ano que eu estudei de manhã, e eu tive sim problemas, principalmente com meninos, moleques. Ah, ficava enchendo o saco, falando "ah! aquela preta ali, aquela neguinha ali" essas coisas. (Márcia)

As manifestações de racismo ocorridas na escola entre os participantes e seus colegas de turmas se pautavam por xingamentos que se referiam a sua etnia de forma depreciativa "[...] aquelas brincadeiras tipo: aí sua macaca, tição de fogo, cabelo de não sei que lá." (Simone), "[...] me ofendeu, chegou a ofender, me xingou tudo." (Luciana), "[...] ficava enchendo o saco, falando "ah! aquela preta ali, aquela neguinha ali" essas coisas." (Márcia).

Estas agressões verbais reproduziam o racismo social que relacionam o negro de forma inferiorizada em relação ao seu pertencimento racial, pois os desvaloriza enquanto seres humanos. Esta prática foi percebida como sendo algo rotineiro, conforme os relatos da Márcia "[...] sempre tinha isso era comum, normal na minha época.", ao ser tratada como procedimento típico da escola, a discriminação racial se manifesta de forma livre e intensa e vai deixando aos discriminados poucas possibilidades de escolhas.

A solução encontrada em alguns momentos pelos participantes foram agressões físicas, brigas que ocorriam nos portões e no interior da escola aos olhos dos agentes

escolares. Estas atitudes extremas, tomadas após vários episódios discriminatórios, representavam uma resposta, uma solução momentânea, que na verdade não resolvia a situação, mas a expressava.

Entretanto, em muitos casos, os discriminados passavam a ser o problema, como no caso da Luciana, que ao brigar com um colega de turma após ter ser agredida verbalmente, acabou sentindo-se culpada. Um sentimento que representa o quanto a discriminação racial é perversa, pois pode ocasionar uma inversão de papéis, e o discriminado deixa de ser a vítima e torna-se, aos olhos da escola e aos seus próprios, o agressor, o culpado.

Simone, ao contar às discriminações que sofreu ao longo de seu percurso na escola, disse que estas situações estão presentes não apenas na sua vida, mas na de seus familiares:

> Ah! passou uma reportagem dessa outro dia, falando desse assunto, sobre essas brincadeiras na escola que acaba prejudicando a pessoa. [...] eu tenho um irmão, ele tá na oitava série, ele tem dois problemas, ele tem obesidade mórbida e ele é negro. Por duas vezes, duas não, por três vezes ano passado eu fui correndo na escola pra acudir ele, porque os piores apelidos que você imaginar ele leva, e, junta a negligência da direção com a falta de ética, de caráter dos próprios amigos, do próprio meio são as piores situações. [...] tenho certeza que afeta ele, isso é conseqüência. (Simone)

A reportagem a qual ela se referia discutia o *Bullying*, e seu irmão, que freqüentava a oitava série na época da entrevista, era vítima constante deste fenômeno escolar. Para a Simone seu irmão tinha duas características que motivavam seus problemas na escola, uma era o fato deste ser obeso, a outra, de ser negro. Na sua forma de conceber, estas associações, desencadeavam diversas situações degradantes pelas quais o irmão passava no tocante ao relacionamento com seus pares "[...] porque os piores apelidos que você imaginar ele leva.".

Em suas análises sobre a situação sofrida pelo irmão e a responsabilidade dos culpados ela nos diz "[...] junta à negligência da escola com a falta de ética, de caráter dos próprios amigos, do próprio meio são as piores situações", na sua percepção estas situações são por si só difíceis e complicadas, pois envolve segregação, desrespeito, desvalorização.

Porém, a equipe escolar, ao se omitir, não promovendo ações educativas que possam modificar comportamentos acaba por incentivar essa prática. Para a Simone ao se omitir diante de tais situações a escola deixa sozinha a vítima que pouco consegue fazer no sentido de se defender ou resolver seus conflitos. Em virtude desses fatos, a jovem foi até a escola algumas vezes a fim de ajuda o irmão.

4.7) Professores negros

As situações de discriminação racial no ambiente escolar ocorrem entre estudantes negros e brancos, entre professores para com estudantes negros e entre os estudantes para com os seus professores negros. Como pudemos perceber pelos relatos da Ana:

> Assim que eu me lembre exatamente não, mas na época, acho que da 6ª a 8ª série, tinha um professor, inclusive de história que até se candidatou a prefeito na eleição passada, eu acho que tinha sim uns alunos, por ele ser negro eu sentia isto, ele era um bom professor, né, mas eu sentia isto. (Ana)

Sendo a discriminação racial um fenômeno social e que, portanto, afeta todos os indivíduos, Ana, ao abordar sobre situações de discriminação racial vividas por ela na escola, nos contou que embora não tenha sofrido diretamente discriminações percebeu sua ocorrência a partir do tratamento diferenciado que alguns de seus pares davam a um de seus professores que era negro.

Estas observações, embora não seja objeto de nosso estudo, servem para ilustrar as várias formas como o preconceito racial se manifesta na escola e se estende a todos os segmentos que nela participam. Este aspecto, em particular, indica que mesmo ocupando posições ocupacionais melhor valorizadas, os negros, acabam sendo da mesma forma discriminados pelo meio que os cerca.

4.8) O silêncio: retrato de sentimentos contidos

As soluções encontradas pelos que sofrem no ambiente escolar com a discriminação racial são marcadas, em muitos casos, por situações de hostilidades como agressões físicas e verbais, ou pelo isolamento, visto, neste contexto, como uma forma de conviver ou sobreviver na escola. Perguntados sobre de que forma lidavam com as situações de discriminação racial, quando de sua ocorrência na escola, alguns dos participantes nos colocaram:

> Eu deixava quieto, porque eu sempre era uma menina assim que morria de vergonha de tudo, chegar na diretoria pra gente era a pior coisa do mundo, então você tentava guardar este tipo de coisa pra não ter problema. (Márcia)

> Ah, a forma de tratar, as brincadeiras deles, de te chamar assim, por exemplo, de macaco. [...] ah! sua negrinha! Sabe, então isto aí era coisa assim de se machuca.
> Eu às vezes tinha reação, só que às vezes não, às vezes eu ficava quieta, às vezes eu brigava muito também com meus amigos, só que depois, teve uma época eu já nem

> dava bola, e guardava aquilo comigo e deixava passa. [...] eu tinha muito medo na escola. Era difícil, eu ficava sozinha. (Luciana)
>
> Eu sempre fui mais tranqüilo, sempre fui mais quietinho, eu sou tímido, depender de mim falar alguma coisa, eu não falava. (Jonatan)
>
> [...] a pessoa fica meio acuada também, se sente discriminada ela fica mais isolada, então neste sentido acho que atrapalha. (Marcos)

Em suas falas não encontramos referência a possíveis medidas educativas fomentadas pela escola no sentido de amenizar ou resolver seus problemas em relação à discriminação. Nos parece, que a solução mais recorrente entre os participantes foi isolar-se como forma de se resguardar,"[...] a pessoa fica meio acuada, se sente discriminada ela fica mais isolada" (Marcos), "[...] às vezes eu ficava quieta, as vezes eu brigava muito também com meus amigos, só que depois, teve uma época eu já nem dava bola, e guardava aquilo comigo e deixava passa. (Luciana)

Ao isolar-se o estudante discriminado buscar estabelecer, a partir desta atitude, uma forma viável de conviver com os demais estudantes, pois tenta passar de maneira despercebida, como se não fizesse parte do sistema escolar o qual se insere.

Ao isolar-se o silêncio torna-se uma expressão da discriminação racial. Pois, ao silenciar-se o discriminado deixar de compartilhar com outros seu problema, sozinho, sofre sem denunciar e sem ser acolhido "[...] deixava quieto, porque eu sempre era uma menina assim que morria de vergonha de tudo, chegar na diretoria pra gente era a pior coisa do mundo, então você tentava guardar este tipo de coisa pra não ter problema" (Márcia). Nas falas da Márcia podemos perceber como este movimento ocorre, pois além da concepção de que ir a diretoria seria algo vergonhoso, há a concepção de que ir a diretoria para denunciar uma situação de discriminação racial é uma situação mais difícil ainda de ser realizada.

A "melhor" solução encontrada por esta jovem, e por outros de nossos participantes, foi guardar para si as situações em que fora discriminada, pois compartilhar com os agentes escolares não era considerado como uma atitude certa a ser tomada, bem como a possibilidade de ser ouvida e respeitada por seus pares.

4.8.1) A negligência e a omissão da escola diante das práticas de discriminação racial

Nos estudos sobre discriminação racial no ambiente escolar, Cavalleiro (2001), salienta que a escola, de maneira geral, não reconhece os efeitos prejudiciais destas práticas para seus estudantes. Ao não reconhecer estes efeitos, não são promovidas ações educativas

capazes de modificar ou coibir estes prejuízos. Durante sua trajetória na escola os participantes puderam identificaram esta tendência da escola:

> Nunca, nunca, nunca, nunca. Eu acho que qualquer pessoa que você fizer esta entrevista vai te falar a mesma coisa. A escola nunca tomou partido. Nunca, nunca, nunca. É isto pra mim é triste, sabe por quê? Eles estão lá pra proteger, pra mostrar um caminho melhor, e de repente quando você precisa, você não tem socorro, porque a questão racial é muito triste, é muito difícil para quem passa por ela, pra quem vivencia, não é fácil, você conseguir manter a cabeça erguida no meio em que só querem pisar na sua cabeça, é difícil. (Simone)
>
> [...] em 15 anos de escola, e mais o que eu ainda vou cursar, nunca eles tiveram nenhuma atitude em relação de defesa, de auto-preservação do aluno, não que tenha que ter um diferencial entre brancos e negros, mas a questão do negro é muito mais complicada. (Simone)
>
> [...] na época eles percebiam sim, eles logo chamavam a gente para a direção [...] pela briga, e não por causa do motivo, eu acho que a escola falhou muito sobre isto. (Luciana)
>
> Na verdade eu acho que eles nem sabiam, pelo menos eu nunca soube das lutas raciais, este tipo de preconceito, eu nunca vi eles assim chegar e falar: "oh, você vai ser punido por isto, por isso, por isso", eu nunca vi estas questões serem tratadas na escola. Eu acho que muitas vezes eles não entravam justamente nesta questão, de racismo, mas eu acho que foi um pouco sim, como eu posso dizer, assim eles não prestavam atenção nesta parte, acho que foi negligência, não questionava principalmente quando sabiam que era por este motivo. (Márcia)
>
> Tratamento nenhum. Na escola, pelo menos nas que eu estudei, nunca vi interferência das escolas contra a cor racial de ninguém. Nunca vi ninguém ser punido por causa de algum tratamento errado com a cor da pessoa, nunca vi. [...] nunca foi discutido isto, o que a gente sabia assim era o que a gente fazia era o respeito que a gente aprendia em casa, nê, e tratava os outros, mas na escola, nunca vi não. (Luiz)

Todos, de uma maneira geral, perceberam que nunca houve por parte da escola qualquer tipo de iniciativa em relação ao enfrentamento das questões raciais; podemos considerar, a partir destas percepções, que esta é uma prática comum da escola e que reproduz a lógica da esfera social que se caracteriza pela própria negação da existência da questão racial.

Para Simone, que sofreu, como abordamos, constantes situações de discriminação na escola, ora por seus colegas por meio de xingamentos e apelidos pejorativos como "macaca", "tição de fogo" entre outros, ora por comentários racistas de seus professores, e sempre esteve sozinha, nunca teve apoio da escola, mesmo quando os solicitava. Esta omissão e negligência das escolas pelas quais passou contribuiu para a continuidade de seu sofrimento, pois ao ser vítima de preconceito e racismo, dentro da escola, nunca vivenciou nenhuma mobilização de cunho pedagógico que a auxiliasse a lidar com tais situações.

4.8.2) A postura da família diante da discriminação racial

Os conflitos raciais sofridos pelos participantes na escola não eram por vezes reconhecidos e nem tratados pela escola como sendo fruto de discriminações. Desta maneira o silêncio na escola era uma reação diante de uma situação de impotência e de impunidade.

A família ao tomar conhecimento de tais conflitos passava a ter uma posição a este respeito:

> Meu relacionamento foi sempre bom, nunca teve minha mãe que ir na escola, algumas vezes que acontecia. Mais nunca aconteceu nada, tudo normal. Tivemos uma educação boa, somos em setes irmãos, ninguém faz nada de mal. Ah, minha mãe sempre, ela é uma pessoa muito boa, eu sou adotado, minha mãe nunca teve brigando com ninguém, ela sempre falava "não, tudo que as pessoas falar, lá na frente ela vai pagar", sempre, nunca deixou querer levar pro outro lado, sempre dava conselho: 'deixa acontecer', 'vai embora', 'brigar não adianta', 'ficar discutindo não adianta', 'a pessoa em si mesmo é que vai saber o que fez', essas coisas. (Jonatan)

> [...] minha mãe é do tipo que falava "ah, você não liga, você finge que não é com você, você ignora" minha mãe sempre foi deste jeito, meu pai é mais durão, mas ele também não concordava da gente retrucar, da gente brigar. [...] quando tinha este problema na escola, às vezes chegava comentando em casa brava "ah, porque fulano falou isso, me xingou de neguinha, fica me xingando", mas eu nunca quis que a minha mãe fosse na escola reclamar alguma coisa, de jeito nenhum, pela vergonha dos alunos ficarem sabendo que eu tô achando ruim deles ficarem me chamando de "neguinha", e pela vergonha também, entendeu. (Márcia)

As orientações dos familiares, de maneira geral incentivavam um comportamento pacífico, no sentido de que mesmo tendo conhecimento do teor das discriminações raciais sofrida por seus filhos e de suas angústias, na visão destas famílias o ideal era desconsiderar, não tomar nenhuma atitude, ignorar. Esta postura representava não só uma forma de omissão das famílias, mas uma tendência de conceber o racismo enquanto uma prática impune.

Portanto, esta forma de conduzir os problemas raciais se omitindo leva ao silêncio da família e à solidão dos discriminados, que retornavam à escola e seguiam convivendo com o racismo dentro da escola, encarando-o como natural.

4.9) O trato social da discriminação racial

Ser negro no Brasil é conviver com um tipo de discriminação que se apresenta, entre outras formas, velado. São atitudes, comentários, comparações, insinuações que passam de forma implícita, às vezes sutil, porém, tão perversas quanto às manifestações explícitas, tornando este fenômeno social difícil de ser reconhecido e combatido.

Quando perguntarmos a Sheila a respeito das situações de discriminação racial na escola, esta avaliou que durante seu percurso escolar sofreu poucas situações discriminatórias e, quando de sua ocorrência, estas foram percebidas como sendo "brincadeiras" que faziam referência ao seu relacionamento inter-racial. Entretanto, conforme seus relatos houve outras situações fora da escola mais contundentes.

> Ah, não sei assim te explicar, eu vivi muito pouco, assim, entendeu? Mas, em geral cada lugar tem um pouco, tem seu grau de culpa entendeu, igual eu casei com uma pessoa branca sempre teve aquelas brincadeirinhas [...] a minha filha já nasceu um pouco mais clarinha, logo que ela nasceu "ah, você é a babá" aquela coisa sabe, então sempre teve isto, cada lugar tem seu grau de culpa. [...] então assim é igual a minha menina agora não, agora ela é um pouco mais escurinha, entendeu, mesmo assim, alguém pergunta se é [ou] se não [é] minha filha, entendeu tanto na escola dela ou na minha quando eu estudei. [...] minha filha assim, será que ela vai viver muitas coisas que eu presenciei, não comigo, entendeu, mas com os outros, igual meu sobrinho, minha irmã é casada com uma pessoa mais clara, ela tem meu sobrinho que é mais moreno, então, tem gente que brinca com eles, algumas pessoas, é, brincadeiras, outras não, sempre fala que toda brincadeira tem um fundinho de verdade.

As situações relatadas referem-se ao seu contexto familiar, e demonstram como o preconceito racial se manifesta nas relações sociais. Ao estabelecer um relacionamento inter-racial e ter uma filha branca, por vezes, a Sheila foi associada à condição de "babá" da criança e não à de mãe. Dialogando mais sobre assunto a jovem fez referência de como esta situação tinha relação direta ao fato desta ser negra e ter uma filha não-negra. Estas situações ocorreram, por vezes, no meio social, na escola em que a jovem estudou e na própria escola onde a criança ainda estuda.

Esta situação indica como o racismo ocorre na sociedade, em relação à estrutura ocupacional existe um imaginário social que relaciona aos negros as profissões de menor prestígio social; mesmo não havendo referências concretas para tais associações estas ocorrem, como foi o caso da Sheila.

As marcas desta discriminação racial estão presentes nas preocupações da Sheila como mãe, o medo de que sua filha venha a sofrer as mesmas situações é um pensamento que a perturba, principalmente, porque esta realidade se estende aos demais familiares, como a irmã e o sobrinho, que também são vítimas de "brincadeiras", e conforme ela mesma nos afirmou: "[...] toda brincadeira tem um fundinho de verdade".

4.9.1) A discriminação ocupacional: a “boa aparência”

Conforme discutimos em tópico anterior, a situação ocupacional dos participantes possui relação com a formação escolar e com suas condições sócio-econômicas.

Ao participarem do mercado de trabalho percebem a discriminação racial como sendo um componente de distinção:

> [...] eu nunca tive um emprego que pudesse ser humilhado pela cor, entendeu, trabalhei de telemarketing, trabalhei muitos anos em várias empresas, só neste ramo de telemarketing, [Mas] a gente sentia uma diferença, entendeu, pra pessoal de limpeza, se fosse pra procurar tinha mais vaga para pessoal da limpeza, entendeu?[...] tanto é que eu fiz curso, fui me especializando, então aí eu vi muito disso e falei: ‘não vou ficar mais trabalhando pros outros’. É, você sente mais [...] tanto assim em Ribeirão, eu morei uma época em Uberaba, também é deste jeito. [...] esta última vez que eu saí da empresa que trabalhava, eu já procurei começar um negócio próprio, entendeu? (Sheila)

> [...] mas tem preconceito, não é só questão de cor não, dependente de onde você mora também, o bairro, eles pegam a ficha, vê que mora no Aeroporto, percebo muito isto, quando eu trabalhava na empresa e as pessoas que contratava já olhava a ficha do cara, já via assim o bairro, é julgado pelo bairro que mora, e tem pessoas boas, não importa se é favela, só que eu percebia isto, a cor e o bairro [...] devido a eu ser muito quieto, então eu não sou de ficar falando, eu vou lá fazer o meu serviço, mas se percebe que a pessoa às vezes não gosta, o meu patrão já falou uma vez que um cara falou “ah, mas você ta trabalhando com um negro”, aí meu patrão falou assim “eu confio nele, ele ta há um ano e meio comigo e eu confio mais nele que em outros, porque eu já trabalhei com uns brancos, confio mais nele” aí o cara já, quer dizer, eu falei que ainda existe, eu vou nas casas, eu vou levando a vida [...] eu viro as costas, vou embora. (Jonatan)

Segundo as percepções do Jonatan, a discriminação ocupacional ocorre como uma prática que associa dois tipos de distinções, uma racial e outra social, na qual ambas contribuem para um julgamento prévio dos indivíduos e que acaba por segregar conforme estas referências.

A Sheila nos coloca que a questão racial tem influência no tipo de emprego que são oferecidos aos indivíduos e que se relacionam ao pertencimento racial. Nas profissões de menor prestígio social, segundo a jovem, há maior número de vagas oferecidas ao segmento negro do que em outras funções.

Por muitos anos sua profissão foi na área de telemarketing, almejando melhorar sua situação ocupacional investiu em cursos “[...] eu fiz curso, fui me especializando, então aí eu vi muito disso e falei não vou ficar mais trabalhando pros outros”, no entanto, sua expectativa de melhorara sua atuação profissional não ocorreu da forma pretendida, uma vez que permaneceu por anos na mesma profissão.

Sheila nos deixa transparecer, a partir de suas falas, certo ressentimento pelo fato do mercado de trabalho não lhe oferecer oportunidades de progredir, mesmo tendo investido em formação. Neste caso, a jovem relacionou a discriminação racial como sendo um empecilho para sua melhoria profissional.

As histórias de vida da Sheila, em relação à discriminação racial, estão presentes na sua trajetória escolar de forma implícita e pouco recorrente, entretanto, quando passou a participar do mercado de trabalho estas situações tornaram-se pontuais e muito recorrentes, conforme seu relato:

> [...] logo que eu fui procurar emprego eu tive aquela coisa da "boa aparência", já vinha destacado "BOA APARÊNCIA", o que significa que pra negro, não. (risos). É pra negro, não, então, hoje ainda o povo fala que tem que ter tanto para deficiente físico, tem que ter uma parte pessoas negras na faculdade também, entendeu, mas antigamente, era bem difícil, senti, eu acho que eu montei mais essa fábrica por causa disso também, pra eu poder falar assim "agora eu vou trabalhar pra mim", não vou ficar pedindo, me humilhando, porque não tinha, ou só lavar banheiro, vamos se dizer assim, então eu falei assim, agora "eu vou vencer, eu vou abrir, eu vou lutar, vou trabalhar por conta", entendeu, pra eu não precisar passar mais por isso, minha filha não precisar passar mais por isso, porque colocou boa aparência já sabia que não era pra mim. (Sheila)

A dimensão dos danos que o racismo causou para a vida desta jovem, não é possível de ser detectada apenas por este instrumento de pesquisa; o que podemos supor, a partir dos relatos, é que estes danos foram profundos e perversos, pois ao procurar emprego uma das principais barreiras encontradas pela Sheila relacionavam-se a sua cor, a sua etnia, a sua identidade, na qual sua capacidade intelectual, profissional foi nivelada pelos dizeres "boa aparência".

A perversidade do racismo estava implícita e explícita ao tempo "[...] já vinha destacado "BOA APARÊNCIA", o que significa que pra negro não [...] colocou boa aparência já sabia que não era pra mim", embora não fosse proclamado que determinadas funções fosse prerrogativas de pessoas brancas ou negras, esta classificação se refereria ao racismo vinculado no meio social, e que se pauta por um modelo de sociedade, a européia, e por um modelo de indivíduo, o branco.

Portanto, Sheila não somente estava correta ao compreender desta maneira o teor das palavras "boa aparência", como estas práticas discriminatórias passaram a acompanhar todos as suas relações profissionais. Tanto que, com o passar dos anos, deixou de tentar arrumar empregos melhor valorizados, acabando por abrir uma pequena empresa de gelo em um bairro da periferia da cidade, que significou na prática uma solução: "[...] "vou

trabalhar por conta", entendeu, pra eu não precisar passar mais por isso, minha filha não precisar passar mais por isso".

4.9.2) As conseqüências da discriminação racial no ambiente escolar

Estes jovens participantes vivenciaram a discriminação na escola a partir de diversas situações, mas que envolveu a todos. Ao ouvir suas histórias podemos compreender de que forma foram percebidas as conseqüências destas práticas na dinâmica escolar:

> Eu acho, que na escola traz um dano maior sim, porque além de você estar tendo uma convivência maior e estar tendo a sua formação pro futuro, que você vai atrás depois, isto acaba afetando um pouco principalmente no começo quando você esta começando, né, eu acho que acaba afetando mais na infância, porque lá de fora você acaba encontrando muitas pessoas boas que acabam te ajudando a superar este tipo de preconceito, eu acho. (Márcia)

> [...] Qualquer lugar que você vá, qualquer coisa que você faça, qualquer meio que você estiver sempre vai haver isso. Isso nunca vai mudar. E vai ficar pior ainda. [...] para uma criança que está começando na escola, principalmente se ela é negra, é muito difícil, e a omissão reforça mais ainda, entendeu? Você vai pedir um socorro e você não recebe. Então eu acho que isto foi o pior, a falta de socorro, a falta de estrutura da escola, tipo assim, é óbvio, a escola também não precisa chamar pai de aluno, processar, mas eu acho [que] se tivesse uma nova conscientização sabe, teria um efeito melhor. (Simone)

Os relatos da Márcia e da Simone expressam impressões semelhantes acerca do impacto da discriminação racial enquanto um fenômeno racial praticado cotidianamente no ambiente escolar.

Para ambas, na escola é que são promovidos os maiores prejuízos aos indivíduos, pois as vítimas destas práticas são crianças e adolescentes que em muitas situações não conseguem lidar com estes conflitos a fim de resolvê-los "[...] para uma criança que está começando na escola, principalmente se ela é negra, é muito difícil, e a omissão reforça mais ainda" (Simone).

Nesta fala fica evidente o fato de que as crianças não são acolhidas pela escola quando sofrem discriminações raciais. Deste modo, essas mesmas crianças acabam sozinhas diante de um problema que deveria ser assumido por toda comunidade escolar.

Acreditamos ter podido, ao longo desse capítulo apresentar uma razoável discussão dos dados levantados nesta pesquisa dando voz, ainda que de forma modesta, a um grupo de jovens negros que, como tantos outros, são vítimas cotidianamente da discriminação racial na escola, encerramos estas análises.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos este trabalho de pesquisa, uma razão que nos motivou foi a necessidade de buscarmos conhecimentos sobre a temática racial. Inquietações a respeito dessa temática nos acompanham desde a graduação, permanecendo ao longo de nossa trajetória docente.

Buscando compreender como a discriminação racial ocorreria no ambiente escolar, partimos de duas indagações que nortearam nossa pesquisa:

- Como se processa no ambiente escolar a discriminação racial segundo as percepções dos sujeitos discriminados?
- De que forma a escola atua diante das situações de discriminação racial? As práticas educativas reforçam, ou combatem este fenômeno social, segundo a apreensão dos sujeitos pesquisados?

A fim de respondermos estas indagações buscamos uma metodologia para o levantamento de dados que julgássemos capazes de nos fornecer informações de como a discriminação racial se processaria no ambiente escolar, e como estas seriam percebidas pelos sujeitos discriminados. Assim, ao optarmos pela modalidade história de vida queríamos dar voz aos envolvidos, para que, por meio de seus relatos, pudessem compartilhar conosco suas vivências a respeito da discriminação racial ao longo de suas trajetórias na escola.

Para que pudéssemos entender a discriminação racial como uma marca histórica, tivemos que buscar elementos que nos mostrassem sua origem na própria história da sociedade brasileira. Desta forma, realizamos uma revisão bibliográfica que nos deu condição de compreender com mais amplitude este fenômeno e suas implicações para vida social.

Desde o sistema escravista as distinções raciais promoveram o privilégio social dos brancos, enquanto elite dominante, e o desfavorecimento dos escravos negros africanos e seus descendentes, enquanto propriedade e mão-de-obra nas lavouras tradicionais.

Na transição do regime escravocrata para o de trabalho livre, ocorreram muitas transformações de ordem social, econômica e no regime de trabalho. Porém, o imaginário social acerca do negro continuaria sendo baseado em aspectos negativos, de inferioridade, que relacionariam este segmento racial à sua condição de serviçal.

A elite branca, com o intuito de manter seu *status* social anterior à abolição, forja o mito da democracia racial que afirmava ser o Brasil um país onde não haveria distinções raciais e sociais, pois todos teriam as mesmas oportunidades, independente da origem racial ou sócio-econômica.

Esta ideologia, na nova ordem econômica capitalista que se instalou no país em fins do século XIX, serviu para mascarar uma realidade que se apresentava desigual e injusta, para assim, evitar os conflitos raciais oriundos dos privilégios dos brancos sobre os negros.

As elites brasileiras, a fim de construir no país a mentalidade de "paraíso racial" se pautaram pelas teorias racistas vindas da Europa, numa adaptação à brasileira a miscigenação deixou de ser vista com um fator de degeneração, e passou a ser compreendida como um caminho que levaria o povo brasileiro rumo à civilidade.

O processo de branqueamento, a partir da imigração européia, ao longo dos tempos transformaria o povo brasileiro, pois seria construída uma identidade nacional pautada pela superioridade branca. O racismo, portanto, que se instalou no Brasil se constituiu pela negação da identidade negra e de sua importância social e cultural, e principalmente, da ocultação de sua importante contribuição para a formação e desenvolvimento econômico do país.

Neste contexto, os negros, vão sendo excluídos no mundo do trabalho e das atividades ocupacionais mais qualificadas e de maior prestígio social. Este processo acabou por condenar os negros ao extrato social mais baixo, com ocupações subalternas, mal remunerados e desqualificados profissionalmente.

Portanto, este processo histórico constituiu as relações de discriminação racial presentes na sociedade brasileira e a questão racial passou a ser uma marca das desigualdades sociais e econômicas existentes nos país.

A discriminação racial se faz presente em todas as esferas sociais. No caso dessa pesquisa, nos interessava compreender como as questões raciais perpassam a escola e de que forma afetam a dinâmica escolar. Por conseguinte, realizarmos uma discussão a respeito do sistema educativo a partir de dois aspectos, um relacionado à qualidade da escola pública e outro tendo como foco de análise as práticas racistas presentes no universo escolar.

A partir destas discussões pretendíamos relacionar como a desigualdade educacional, presente na realidade brasileira e medida por aspectos quantitativos e qualitativos se associa às práticas raciais e como estas se processam no cotidiano da escola.

Ao discutirmos a questão da qualidade escolar tínhamos a intenção de evidenciar os elementos constitutivos de uma escola de boa ou má qualidade. Assim,

tomamos por base um estudo do Inep (2003) que associa o desempenho escolar a um conjunto de indicadores relacionados aos alunos, tais como nível sócio-econômico, contexto familiar e condições da escola. Associados estes fatores tendem a influenciar o desempenho escolar dos estudantes.

O que se consta é que as escolas públicas possuem condições pouco favoráveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois, conforme os estudos que apresentamos, possuem péssimas condições de infra-estrutura, de organização pedagógica e de qualificação e condições de trabalho do corpo docente. Para nosso estudo foi relevante abordamos a questão da qualidade escolar, principalmente, nas escolas públicas, porque foram justamente nestas instituições que nossos participantes se escolarizaram, e destas obtiveram uma formação de baixa qualidade. É nelas, também, que estudam cerca de 90% dos alunos da educação básica.

As discussões teóricas que realizamos sobre o racismo na escola nos auxiliaram a compreender como este fenômeno social se manifesta no interior da escola. Entre as várias formas de sua ocorrência, as práticas implícitas presentes no trato didático privilegiam um modelo de sociedade, a européia, e um modelo de homem, o branco, deixando de lado a maioria dos estudantes negros que não se vêem representados neste ambiente, gerando, portanto, uma dificuldade para que estes sejam aceitos e respeitados em sua diferença.

Outro aspecto muito presente no cotidiano escolar são as formas explícitas da discriminação racial. Tais práticas interferem nos relacionamentos interpessoais entre os estudantes negros e seus pares, gerando conflitos de diferentes ordens, como agressões verbais, xingamentos depreciativos, comentários maldosos, insinuações que vão constituindo as formas pelas quais as práticas discriminatórias se processam no cotidiano escolar, e reproduzem desta maneira, o racismo praticado fora da escola.

Diante dessas práticas racistas ocorridas na escola um fator de gravidade se refere à própria postura da escola que não percebe ou reconhece a existência dos conflitos raciais. Desta maneira, quando da ocorrência de situações discriminatórias, a crianças e os jovens discriminados não encontram nenhum respaldo por parte da escola para lidar com tais situações. Sozinhos, passam a enfrentar esta realidade que deveria, na verdade, ser assumida por toda a comunidade escolar a partir de práticas educativas que visassem combater o racismo dentro da escola.

Ao analisarmos as entrevistas e ouvir as histórias de vida de dez jovens negros, pudemos compreender, a partir de suas percepções, como a discriminação racial se processa no ambiente escolar e quais as implicações desta para a convivência escolar e social.

Durante o processo de escolarização os jovens participantes freqüentaram escolas públicas de ensino. As trajetórias destes jovens na escola foram marcadas por muitas intercorrências tais como, repetências, evasões, mudanças de períodos e escolas, fatores que comprometeram a formação escolar destes jovens levando-os ao atraso escolar.

Conforme apresentamos, os participantes pertencem aos extratos sociais mais empobrecidos e, como conseqüência, compõem as estatísticas dos jovens pobres que freqüentam as escolas consideradas de pior qualidade, no tocante a sua organização pedagógica, a sua infra-estrutura, e ao seu corpo docente.

Dessa maneira, os relatos dos participantes acerca das suas percepções sobre o tipo de escola que freqüentaram, confirmam sua realidade social, pois estas não lhes ofereceram condições propícias para um desenvolvimento escolar adequado. Assim, as escolas foram apresentadas como desorganizadas, fracas, seus professores descompromissados, indicando, portanto, a baixa qualidade das instituições públicas de ensino. Em suma, estes participantes no tocante à escolarização são representantes das estatísticas que associam a pobreza a uma baixa formação escolar.

Outro fator de comprometimento da vivência escolar dos participantes foi o ingresso precoce no mercado de trabalho. Para alguns, esta realidade representou um prejuízo para o desenvolvimento escolar, pois devido à jornada integral de trabalho a freqüência no ensino noturno significou um retrocesso escolar, no sentido deste período oferecer, segundo a percepção dos participantes, um ensino de baixa qualidade. Ainda nesta questão, podemos associar as dificuldades de se conciliar escola e trabalho, o que levou muitos de nossos participantes a abandonar a escola, retornando depois na EJA como uma única opção.

Todos os participantes são oriundos de um mesmo conjunto habitacional. Ao observarmos suas casas pudemos observar que sofreram poucas reformas mantendo basicamente seu padrão original. Ao compararmos suas casas com as residências da vizinhança percebemos que muitas destas tiveram reformas que alteraram para melhor o padrão anterior. Esta observação poderia indicar que, mesmo em um bairro residencial destinados a moradores pobres, com condições sócio-econômicas semelhantes, essa condição poderia alterar-se ao longo do tempo, fazendo com que os negros tendessem a estagnar sua condição.

No entanto, essa questão deveria ser objeto de investigação de outros trabalhos acadêmicos que buscassem entender como o componente racial poderia influenciar na manutenção das condições de pobreza.

Outro aspecto da discriminação racial que levantamos por meio dos relatos dos participantes, foi à simbólica, que ao associar o negro a aspectos negativos e de inferioridade, ferem a sua própria condição humana.

Os conflitos raciais ocorridos na escola se referem, principalmente, às relações interpessoais entre os participantes e seus pares. Muitos nos contaram situações em que foram constantemente, durante a trajetória escolar, agredidos verbalmente por outros estudantes, a partir de "brincadeiras" pejorativas, apelidos maldosos, xingamentos entre outros.

De maneira geral todos os participantes vivenciaram situações de discriminação, uns de forma direta, enquanto outros presenciaram situações ocorridas com seus pares. No entanto, a forma de lidar e sentir apresentou-se diferente para cada um deles. Para alguns teve um impacto negativo em sua auto-estima, estrutura emocional e psicológica, enquanto, para outros, apesar de reconhecerem a existência de situações discriminatórias e vivenciá-las em sua trajetória, não lhes atribuíram à mesma importância.

Contudo, nossa pesquisa não conseguiu identificar se tais situações não tiveram, de fato, impacto sobre a vida destes jovens.

Percebemos certo ressentimento nas falas dos participantes quando abordaram suas experiências com a discriminação racial vivenciadas na escola. Nos depoimentos fica evidente a sensação de impotência diante de uma situação injusta e perversa que condena os negros pelo seu pertencimento racial. Associado a este sentimento podemos perceber um ressentimento em relação à escola que, conforme os relatos, nunca se pronunciou diante das situações discriminatórias ocorridas no seu interior, mesmo quando o racismo se configurava de forma explícita.

Portanto, a discriminação racial presente no ambiente escolar é umas das mais perversas, pois atinge crianças e jovens negros no período em que se formam enquanto indivíduos e afetam seu imaginário social ao atribuir referências negativas e de inferioridade ao segmento negro, reforçando, assim, as práticas racistas estabelecidas fora da escola.

Desta maneira, é preciso que o respeito à diferença do outro seja em primeiro lugar o reconhecimento que somos um povo formado por diferentes etnias, como o negro, o branco, o indígena, o oriental entre outras, para que, a partir desta enorme diversidade, se promovam ações educativas capazes de combater a discriminação racial que desvaloriza um segmento racial em detrimento de outro.

Os estudantes vítimas de discriminação na escola precisam ser acolhidos, porque quando vivenciam conflitos raciais, eles ficam sós, abandonados à própria sorte, para lidar com uma situação que ultrapassa sua capacidade resolução. Assim, toda a comunidade escolar precisa se envolver neste processo para que as questões raciais deixem de ser sinônimo de medo, de isolamento, de prejuízos emocionais e afetivos, para se tornar um problema de todos que constroem a escola.

Ficou bastante evidente a tarefa uniformizadora da escola que busca enquadrar todos os alunos segundo padrões sociais historicamente estabelecidos. A questão central aqui, portanto, não nos parece ser a busca pelo respeito aos alunos negros na escola atual. Trata-se na realidade de construirmos uma escola para todos, que se utilize da diferença de seus sujeitos para a proposição de um currículo capaz de formar cidadãos preparados para lidar com as mesmas diversidades na vida adulta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, M.A.S. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, I. e BENTO, M.A.S. (orgs.). **Psicologia Social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.25-57

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 1996.

BRASIL.(1990). Lei n.8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1993.

BRASIL. (1996). Lei nº 9.394. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

BRASIL. (2003). Lei nº. 10.639. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>

BRASIL, (2003). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: v.84, n. 206/207/208, p. 88-106, jan./dez./ 2003.

BRASIL, (2008). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. Comunicação Social, 24 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/notícias/noticia_impressão.php/id_noticia=1. Acessado em 24/04/2010>

BRASIL.(2008) Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad 2007). **Primeiras análises. Educação juventude raça/cor**. 14 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

CARONE, I. **Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira**. In CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARREIRA, D; PINTO, J.M.R. **Custo Aluno-Qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, M.P. de. **Quem são os meninos que fracassam na escola?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.121, p.11-40, jan./abr.2004.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista:** compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summmus, 2001. p.141-160

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisas. São Paulo, n. 97, p.47-63, maio 1996.

COSTA, E.V. **Da monarquia à república:** momentos decisivos. 7ª Ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COSTA, S. **A construção sociológica da raça no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, n.1, 2002, p. 35-61.

CUNHA, M. B. e COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. **Anped, 32ª reunião, 2008**.

DUARTE, R. **Pesquisa Qualitativa:** reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n.115, p.139-154, março/2002.

FARIA FILHO, L.M. **Instrução elementar no século XIX**. In Lopes, M.T. et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

_____.**O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FERREIRA JR, A; BITTAR, M. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil colonial**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.80, n.196, p. 472-482, set/dez. 1999.

FERREIRA, T. L. **História da educação luso-brasileira**. São Paulo: Ed. Saraiva, 1966.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In CAVALEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: representando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

GONÇALVES, L.A.O. **Negros e educação no Brasil**. In Lopes, M.T. et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HUMEREZ, D.C. **História de vida:** instrumento para a captação de dados na pesquisa qualitativa. Acta Paul. Enf., v. 11, n.3, set/dez. 1998.

IANNI, O. **As metamorfoses do escravo:** apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional. Difusão Européia do Livro, 1961.

KLIKSBERG, B. **O contexto da juventude na América Latina e no Caribe**: as grandes interrogações. Rio de Janeiro 40(5): 909-42, set./out., 2006.

LOPES, A. **Escola, socialização e cidadania:** um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos. São Carlos: EDUFSCAR, 1995.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIGHETTI, L.R. **A EJA na perspectiva histórica das diretrizes curriculares**: o projeto trocando lições na ótica dos professores. Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2008 (Dissertação de mestrado).

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil monárquico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MEIHY, J.C. **Manual da história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos Avançados. Vol.18 no.50. São Paulo.jan./abr. 2004.

_____. Prefácio. In CARONE, I; BENTO, M.A.S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. **Da universalidade do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: uma análise histórica. Educação Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.661-690, out. 2007. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

PAULILO, M. A. S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida**. Serv. Soc. Ver., Londrina, v.2, n.2,p.135-148, jul./dez. 1999.

PATTO, M.H. S. **A família pobre e a escola pública:** anotações sobre um desencontro. In Psicologia USP. v.3. n.1/2. São Paulo. 1992.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo:** colônia. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. São Paulo, Moraes, 1984.

RIBEIRO, A.I.M. **Mulheres educadas na colônia**. In Lopes, M.T. et al (org.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANT`ANA, A. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola.** 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, J.R. **O que é racismo**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1984.

SANTOS, I.A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial**: alguns caminhos. In CAVALEIRO, E. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: representando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SCHWARCZ, L.M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SILVA, A.C. **Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação do 1º grau – nível I.** Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo, novembro n.63, 1987.

SILVA, P.B.G. **Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras**. In MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola.** 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOARES, J.F. e ALVES, M.T.G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p.147-165, jan./jun.2003.

SOUZA, A.L. e CROSO, C. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.

THEODORO, M. **A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil**. In: THEODORO, M. (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, C.G. V. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

XAVIER, M.E.S.P. et al. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994

ANEXO 1

Proposta de Roteiro de Entrevista

1- Identificação

Nome

Sexo: M ( ) F ( )

Idade

Profissão

Local de trabalho

Estado Civil

Filhos

Local de moradia:

própria ( ) alugada ( ) outros ( )

Número de pessoas que residem na casa

Renda familiar

2 – Qual a sua escolarização?

3 – Em qual ano você ingressou na primeira série do Ensino Fundamental? Qual escola?

4 – Você já reprovou ou evadiu (abandonou) alguma série desde que entrou na escola?

5 – Caso tenha sido reprovado ou tenha evadido, quais os motivos que você entende que o/a levaram a isso?

6 – Em quantas escolas você já estudou?

7 – Caso tenha estudado em mais de uma escola o que levou você a mudar de escola?

8 – Conte um pouco sobre como eram as escolas que você freqüentou.

9 – Conte sobre a sua relação com os professores e funcionários da escola.

10 – Durante sua trajetória escolar você percebeu um tratamento diferente dada pelos professores em relação a alunos brancos e negros?

11 – Conte sobre a sua convivência com os demais colegas (alunos) da escola.

12 – Você já percebeu situações de discriminação racial na escola? De que tipo?

13 - Você diretamente já vivenciou situações de discriminação racial durante sua trajetória escolar?

14 - Caso tenha vivenciado situações de discriminação racial conte estas experiências.

15 - De que forma a instituições escolar atuou ou não, na sua opinião, para favorecer a convivência entre os alunos das mais diferentes origens raciais e sociais?

16 - Para você existe alguma relação entre as situações de discriminação racial e o seu desempenho na escolar?

17 – Como você percebe as diferenças raciais seja na escola ou na sociedade? Existe diferença entre brancos e negros? É possível um tratamento igual a todos ou é necessário perceber as diferenças e dar tratamento diferenciados para assim se garantir igualdade para todos?

18 – Como na sua casa foi tratada esta questão enquanto você era criança e adolescente?

19 – Qual a sua profissão atualmente ? Onde você trabalha?

20 - Quando você começou a trabalhar? Qual era o tipo de trabalho que realizava? Era remunerado adequadamente?

21 - Que relação você percebe entre a sua escolarização e a sua atividade profissional?

22 – Você já sofreu discriminações raciais no mercado de trabalho? Que tipo?

23 – Que semelhanças você percebe entre a discriminação racial presente na sociedade e a ocorrida no ambiente escolar?

24 – Conte a experiência mais marcante que você vivenciou durante a sua trajetória escolar.

25 - Qual o nível de escolarização dos seus pais?

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Adriana Cristina Guimarães, sou pós-graduanda da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP e estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada "As vivências de discriminação racial na escola pública de um grupo de jovens negros".

Entender como as práticas da discriminação racial ocorrem e como as práticas educativas atuam no sentido de reforçar ou de minimizar tais práticas é o objetivo desta pesquisa.

Desta maneira, gostaríamos de convidá-lo (la) para participar das entrevistas que realizaremos para assim entendermos melhor como este fenômeno social ocorre no cotidiano escolar e como ele foi percebido por você ao longo da sua trajetória escolar. Caso você aceite participar desta pesquisa os critérios para a sua realização serão os seguintes:

1- A entrevista terá duração de 30 a 40 minutos.
2- A entrevista será gravada.
3- Todas as informações serão mantidas em sigilos e serão utilizadas somente neste estudo.
4- Para efeito de publicações e apresentações científicas será mantida o sigilo sobre a identidade do participante, ou seja, será garantido o seu anonimato.
5- A qualquer momento você poderá interromper a sua participação.
6- A sua participação deverá ser voluntária sem nenhum tipo de pressão.

Considerando as questões acima:

Eu, _____, aceito participar deste estudo, sendo que minha participação é inteiramente voluntária e estou livre em qualquer momento para desistir da participação na entrevista, sem nenhum prejuízo para mim. Declaro que fui informado e compreendi quais são os objetivos e como será realizado este estudo e, também, que fui esclarecido sobre os direitos e condições que me foram assegurados.
Eu recebi a cópia deste termo e a possibilidade de poder lê-lo.
Ribeirão Preto, _____, de _____ de 2009.

_____
Assinatura

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

_____	_____
Adriana Cristina Guimarães	José Marcelino de Rezende Pinto
RG: 20.405.460	RG: 1.073.142
Rua: Edgard Colombini, 495	Rua: Albert Einstein, 660 –
Rib. Preto – CEP: 14056.633	Rib. Preto – CEP: 14051.110
Telefone: (16) 3639-6275	Telefone: (16) 3602-3732

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.