

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

LORI HACK DE JESUS

**TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO DE ALUNOS NEGROS DO
ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE TAPURAH – MT**

Cuiabá - MT
Dezembro/2005

LORI HACK DE JESUS

**TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO DE ALUNOS NEGROS DO
ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE TAPURAH – MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Orientadora:
PROF^a DR^a MARIA LÚCIA RODRIGUES MÜLLER**

Cuiabá - MT
Dezembro/2005

J58t Jesus, Lori Hack de
Trajetórias de vida e estudo de alunos negros
do ensino médio da cidade de Tapurah – MT/Lori
Hack de Jesus. – Cuiabá: UFMT/IE, 2006.
171 p.: il. color.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Univer-
sidade Federal de Mato Grosso, para obten-
ção do Título de Mestre em Educação.

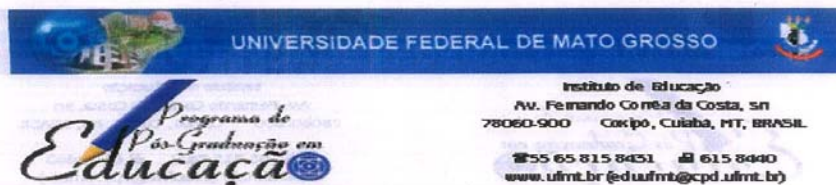
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Rodri-
gues Muller

Bibliografia: p. 155-165

CDU – 37:323.118

Índice para Catálogo Sistemático

1. Jovens Negros
2. Trajetórias
3. Ensino Médio
4. Racismo à Brasileira



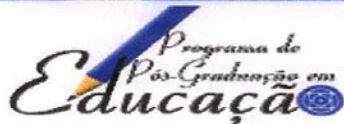
ATA DE DEFESA PÚBLICA – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LORI HACK DE JESUS

Aos quinze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e cinco, realizou-se no Auditório (sala 67) do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, nesta capital, a sessão pública de defesa da Dissertação de Mestrado intitulada “**Trajетórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah/MT**”, apresentada pela Mestranda **Lori Hack de Jesus**, licenciada em **Pedagogia** pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel. A Mestranda concluiu os créditos exigidos para a obtenção do título de **Mestre em Educação**, na área de concentração **Educação, Cultura e Sociedade**, linha de pesquisa **Movimentos Sociais, Política e Educação Popular** de acordo com os registros constantes da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação. Esta foi a trecentésima nonagésima primeira sessão pública de Defesa de Dissertação do Programa. A Banca Examinadora foi aprovada pelo Colegiado do PPGE, conforme Decisão Nº 0039/2005/PPGE/IE. Os trabalhos foram instalados às 15:15 horas pelo/a presidente/a da Banca Examinadora constituída pelos/as professores/as doutores/as: **Iolanda de Oliveira** (Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, USP, Brasil), **Maria Aparecida Morgado** (Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil), e **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil), sendo esta a orientadora da candidata. A Banca Examinadora tendo decidido aceitar a Dissertação, passou à arguição pública da candidata. Encerrando os trabalhos de arguição às 17:15 horas, a Banca deu parecer final Aprovada. Proclamado o resultado final pela Profa. Dra. **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Presidente da Banca Examinadora), foram encerrados os trabalhos. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Cuiabá, 15 de dezembro de 2005.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO



Instituto de Educação
Av. Fernando Corneia da Costa, s/n
78060-900 Cuiabá, Mato Grosso, BRASIL

☎ 55 65 815 8451 ☎ 615 8440
www.ufmt.br | eduufmt@cpi.ufmt.br

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

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira

Examinadora Externa (UFF)

Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado

Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Maria Lúcia Rodrigues Muller

Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 15 de dezembro de 2005.

Dedico a todos os jovens
negros do Brasil

Agradecimento Especial

À Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller porque confiou em mim, entre tantos outros, para fazer parte do seu grupo de pesquisa. E, com sua maneira especial de ser, mostrou-me os árduos caminhos da pesquisa, abrindo novos horizontes. Possibilitou-me crescer, acima de tudo, como pessoa.

A Atílio, meu amado, pelo apoio irrestrito em todos os momentos e em qualquer circunstância.

Ao Paulo Henrique e ao André, pelo carinho e compreensão. E, por ficarem na torcida pela “*mamãe*”.

Agradecimentos

Não é fácil, neste momento de emoção, agradecer a todos os que estiveram envolvidos no meu processo de Mestrado, pois não se constrói um trabalho desta magnitude sozinha, é necessário construir uma rede de relações que contemple as várias necessidades. Assim, são muitas as pessoas a quem devo agradecer, de coração...

À Professora Doutora Iolanda de Oliveira, que não mediu distância para compartilhar seus conhecimentos conosco. Seu olhar atento foi essencial para favorecer a construção desta pesquisa.

À Professora Doutora Maria Aparecida Morgado, que tão prontamente aceitou o convite de participação na Banca e ofereceu valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste estudo.

Ao Professor Doutor Silas Borges Monteiro, pelas suas contribuições.

À Equipe Técnica da Secretaria do PPGE, Luiza, Mariana, Jeison e Jader, que com tanta simpatia sempre nos atenderam e nos orientaram nas questões burocráticas.

Às companheiras Ângela, Carmen Cinira e Vanda, do grupo de mestrandas, que comigo compartilharam momentos gratiosos de amizade e de troca de conhecimentos.

A toda a equipe do NEPRE, Cândida, Cássia Fabiane, Edmara, Elaine, Ivone, Joana, Maristela, Rosinete, Tânia, Teresa, Vilma e Willian, por sempre terem uma palavra acolhedora e de incentivo.

À Professora e amiga Dolores Schussler, pela amizade e apoio.

À diretora, professores, pessoal administrativo e pedagógico da Escola Cândido Portinari, pela liberdade que me concederam para transitar em seu meio para efetivar a pesquisa.

Ao Professor Alceu José de Chaves, pelo amplo apoio.

À minha mãe, Selli e ao meu pai, Fritz, pelos seus cuidados para comigo e para com seus netos, em todo o tempo.

Ao seu Manoel (In Memoriam), d. Irani e à Tânia, pelo cuidado que tiveram para com o Paulo Henrique e o André, nos momentos em que estive ausente.

Aos companheiros Rotarianos, pelo apoio e incentivo.

Enfim, a todos os que colaboraram comigo. A cada um que à sua maneira, deu-me o incentivo na hora certa, com a palavra que eu precisava ouvir; aos que choraram comigo nos momentos difíceis, pois com carinho e amizade, ajudaram-me a superar os obstáculos que teimavam ficar à minha frente; aos que me deram o apoio moral, emocional e até financeiro, essenciais, pois só assim foi possível a conclusão deste curso.

O RIO

Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano,
ele treme de medo.
Olha para trás, para toda a jornada: os cumes,
as montanhas,
o longo caminho sinuoso através das florestas,
dos povoados,
e vê à sua frente um oceano tão vasto
que entrar nele nada mais é
do que desaparecer para sempre.
Mas, não há outra maneira.
O rio não pode voltar.
Ninguém pode voltar.
Voltar é impossível na existência.
Você pode apenas ir em frente.
O rio precisa arriscar e entrar no oceano.
E somente quando ele entra no oceano
é que o medo desaparece,
porque apenas então
o rio saberá que não se trata de desaparecer.
Mas tornar-se OCEANO.
Por um lado é o desaparecimento
e por outro lado é o renascimento.
Assim somos nós.
Só podemos ir em frente e arriscar.
Coragem!!!

RESUMO

JESUS, Lori Hack de. Trajetórias de Vida e Estudo de Alunos Negros do Ensino Médio da Cidade de Tapurah, MT. 2005. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

Esta Dissertação teve como principal objetivo investigar a trajetória de vida e estudo dos alunos negros do Ensino Médio, tentando detectar se existem manifestações de racismo, de discriminação e de preconceito nas vivências destes jovens estudantes, bem como, tentando levantar os fatores que os motivam a ultrapassar o gargalo escolar, apesar da relação desigual existente, completando o Ensino Médio e preparando-se para enfrentar o vestibular, dando assim, continuidade aos estudos, bem como, perceber quais são suas perspectivas para um futuro próximo. Para que isto fosse possível, coletaram-se os dados com treze alunos. Eles concederam suas histórias de vida. A História de Vida é o instrumento que permite captar parte da subjetividade, pois os narradores contam os fatos de sua existência através do tempo, de acordo com o que vivenciaram e o que acumularam de experiências significativas. Assim, esta pesquisa tem cunho qualitativo, pois a “fala” dos depoentes foi privilegiada, dando-se “voz” aos jovens, que estão em busca de espaços onde consigam passar suas percepções, pois os jovens gostam de contribuir e de participar. Foram estabelecidas relações entre os estudos, principalmente de Corti (2004) e Sposito (1999) sobre os jovens atuais e negros; buscando-se significados para as respostas obtidas em Norbert Elias (2000), Frantz Fanon (1983), Goffman (1982), DaMatta (1987; 1990), Munanga (1999; 2004), Souza (1983), Oliveira (1999), Teixeira (2003), Cavalleiro (2003) e Osório (2003) sobre as relações raciais. Com este estudo, conclui-se entre outras coisas, que os jovens negros de Tapurah tem uma percepção bem elaborada sobre a forma como acontecem as situações de discriminação, isto é, comprovam a idéia de que o “*racismo à brasileira*” se atualiza dia-a-dia, encontrando sempre novas formas de excluir, sendo que as pessoas que continuam sofrendo as conseqüências desse preconceito continuam as mesmas: as pessoas negras. Entretanto, estes jovens se fortalecem em sua criatividade para driblar as ações racistas, pois mesmo que tenham um percurso mais acidentado que os seus colegas brancos, dão a volta por cima, continuam seus estudos, pois querem concretizar os sonhos idealizados e, muitas vezes, utilizando-se de “*redes de apoio*”. Portanto, é necessário evidenciar nas escolas uma política que reconheça a legitimidade da reivindicação dos jovens estudantes negros, traduzindo o discurso numa prática pedagógica que exerça a inclusão e que lhes permita serem respeitados em todos os sentidos.

Palavras-chave: Jovens Negros. Trajetórias. Ensino Médio. Racismo à Brasileira.

SUMMARY

JESUS, Lori Hack of. Trajectories of Life and Study of Black Pupils from Secondary School of the City of Tapurah, MT. 2005. 172 f. Dissertação (Master degree in Education) Federal University of Mato Grosso. Cuiabá.

This work had as main objective to investigate the life trajectory and study of the black pupils of Secondary School, trying to detect if manifestations of racism, discrimination and preconception exist in the experiences of these young students, as well as, trying to raise the factors that motivate them to exceed the pertaining to school pass, despite the existing different relation, completing Average Ensino and preparing themselves to face the vestibular contest, being thus given, continuity to the studies, as well as, to perceive which they are its perspectives for a next future. So that this was possible, had collected the data with thirteen pupils. They had granted their histories of life. The History of Life is the instrument that allows to catch part of the subjectivity, therefore the narrators counts the facts of its existence through the time, in accordance with what they had lived deeply and what they had accumulated of significant experiences. Thus, this research has qualitative matrix, therefore the "speech" of the deponents was privileged, giving "voice" to the young, that is in search of spaces where they obtain to pass their perceptions, therefore the young likes to contribute and to participate. Relations between the studies had been established, mainly of Corti (2004) and Sposito (1999) on the current and black young; searching meanings for the answers gotten in Norbert Elias (2000), Frantz Fanon (1983), Goffman (1982), DaMatta (1987; 1990), Munanga (1999; 2004), Souza (1983), Oliveira (1999), Teixeira (2003), Cavalleiro (2003) and Osório (2003) on the racial relations. With this study, one among others concludes things, that young blacks of Tapurah have a well elaborated perception on the form as the discrimination situations happen, that is, always prove the idea of that "racism to the Brazilian" if brings up to date day-by-day, finding new forms to exclude, being that the people who continue suffering the consequences of this preconception they continue the same ones: the black people. However, these young ones if fortify in their creativity to dribble the racist actions, therefore exactly that they have a caused an accident passage more than their white colleagues, they don't give up, continues their studies, therefore they want that their dreams come true and many times, using the "support nets". Therefore, it is necessary to evidence in the schools one politics that recognizes the legitimacy of the claim of the young black students, translating the practical speech in one pedagogical one that exerts the inclusion and that it allows them to be respected in all the directions.

Word-key: Young Blacks. Trajectories. Average education. Racism To The Brazilian.

RESÚMEN

JESUS, Lori Hack de. Trayectorias de Vida y Estudios de Alumnos Negros de Enseñanza Secundaria de la Ciudad de Tapurah, MT. 2005. 172 hojas. Defensa (Maestria en Educacion) Universidad Federal de Mato Grosso.

Esta disertación tuvo como principal objetivo investigar la trayectoria de vida y estudio de los alumnos negros de enseñanza secundaria, intentando identificar si existen manifestaciones de racismo, de discriminación y de preconcepción en la convivencia de estos jóvenes estudiantes, así como, intentando levantar los factores que los motiva a superar la sonrisa escolar, a pesar de la relación diferente existente, completando la enseñanza secundaria y preparándose para enfrentar los exámenes de admisión en las distintas facultades dando así continuidad a los estudios, así como percibir cuáles son sus proyectos para un futuro próximo. Para que esto fuera posible, se recolectaron los datos de 13 alumnos. Ellos concedieron sus historias de vida. La Historia de Vida es el instrumento que permite captar parte de la subjetividad, pues los narradores cuentan los hechos de su existencia a través del tiempo, de acuerdo con lo que vivieron y lo que acumularon de experiencias significativas. Así, esta investigación tiene cualitativa, pues el “habla” de los deponentes fue privilegiado dándosele la “voz” a los jóvenes, que están en busca de espacios donde consigan pasar sus percepciones pues los jóvenes les gusta contribuir y de participar. Fueron establecidas relaciones entre los estudios, principalmente de Corti (2004) y Sposito (1999) sobre los jóvenes actuales y negros; buscándose significados para las respuestas obtenidas en Norbert Elias (2000), Frantz Fanon (1983), Goffman (1982), Da Matta (1987; 1990), Munanga (1999; 2004), Souza (1983), Oliveira (1999), Teixeira (2003), Cavaleiro (2003) y Osorio (2003) sobre las relaciones raciales. Con este estudio, se concluyó entre otras cosas que los jóvenes negros de Tapurah tienen una percepción bien elaborada sobre la forma como ocurren las situaciones de discriminación, esto es, comprueban la idea de que el “racismo a la brasileña” se actualiza día a día, encontrando siempre nuevas formas de excluir, siendo que las personas que continúan sufriendo las consecuencias de esos preconcepciones continúan las mismas: las personas negras. Si embargo, estos jóvenes se fortifican en su creatividad para esquivar las acciones racistas, pues mismos que tengan un precursor más accidentado que sus amigos blancos, dan la vuelta y media, continúan sus estudios pues quieren concretizar sus sueños idealizados y muchas veces, se utiliza de “Redes de apoyo”. Por lo tanto es necesario mostrar en las escuelas una política que reconozca la legitimidad de la reivindicación de los jóvenes estudiantes negros, traduciendo el discurso en una práctica pedagógica que ejercite la inclusión y que les permita ser respetados en todos los sentidos.

Palabras-Clave: Jóvenes Negros. Trayectorias. Enseñanza secundaria. Racismo a la Brasileña.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	População residente, por cor ou raça, no município de Tapurah – MT	27
Tabela 02	Número de Alunos por Cor ou Raça / Rede no Sistema de Educação do Município de Tapurah – MT	36
Tabela 03	Identificação dos Alunos Negros do Ensino Médio – Depoentes	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Número de Alunos por Cor ou Raça no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT	40
Gráfico 02	Percentual de Alunos Negros e Brancos no Período Noturno, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT	40
Gráfico 03	Percentual de Alunos Negros e Brancos, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT, em Defasagem Idade/Série	41
Gráfico 04	Percentual de Alunos Negros e Brancos, com idade mais avançada, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT	43
Gráfico 05	Percentual de Alunos Negros e Brancos, com menos de 18 anos, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT	43
Gráfico 06	Percentual de Alunos Negros na série inicial de cada grau de ensino	81
Gráfico 07	Comparativo entre o Percentual de Alunos Negros e Brancos na série final de cada grau de ensino	82
Gráfico 08	Comparativo dos Resultados de Desempenho Escolar de Alunos Negros e Brancos da 4ª série do Ensino Fundamental em Português, nos anos de 1995 e 2001 ...	83

LISTA DE SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Projeto de Assentamento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIN	Programa de Integração Nacional
PNAD	Programa Nacional de Amostra por Domicílio
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Questionário para Levantamento Preliminar	169
Apêndice II – Questionário – Ascensão Social	170
Apêndice III – Roteiro para Entrevista	172

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
I. CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE TAPURAH: DA COLONIZAÇÃO À CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO	24
1.1 E, assim nasce Tapurah	27
1.2 Negros no Estado de Mato Grosso	30
1.3 Migrantes Negros em Tapurah	31
1.4 A Educação no Município	35
1.4.1 Ensino Médio	38
1.4.2 O Ensino Médio na Escola Pesquisada: visto pelo ângulo dos números	39
1.5 Os Jovens e a Educação	46
II. PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	49
2.1 História de Vida	49
2.2 Selecionando os Depoentes	53
2.3 A Identificação e a Classificação dos Alunos por Cor ou Raça	55
2.4 Elaboração e Aplicação das Entrevistas	62
2.5 Conhecendo os Alunos Entrevistados e suas Famílias	64
III. DIFERENÇAS TRANSFORMADAS EM DESIGUALDADES	74
3.1 Desigualdades Raciais	77
3.2 Desigualdades Raciais na Educação	79
3.3 Sobre o Preconceito, a Discriminação e o Racismo	86
3.3.1 Racismo à Brasileira: o “Jeitinho” de Discriminar	88
3.4 A Identidade Ditada pela Cor	91
IV. TRAJETÓRIAS MARCADAS PELA DISCRIMINAÇÃO	95
4.1 A Discriminação Racial em Sala de Aula	101
4.2 Respostas à Discriminação Racial: O Esforço do Enfrentamento	116
4.3 Conseqüências e Soluções Encontradas	126

V. REDE DE RELAÇÕES: INFLUÊNCIA CONSTANTE NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO	130
5.1 O Papel dos Pais nessa “Rede” de Apoio	133
5.2 Outras Fontes de Apoio na “Rede”	138
5.3 Os Professores como Agentes de Apoio na “Rede”	140
5.3.1 O Aluno Assume o Fracasso Escolar	142
5.4 Projetos de Ascensão Social	144
5.4.1 Para “Subir na Vida”: o Valor do “Esforço Pessoal”	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	169

INTRODUÇÃO

A noção de desigualdades decorrentes de fatores raciais remonta à mensuração das diferenças dos indicadores entre negros¹ e brancos, entendendo que *“para atingir uma situação de igualdade racial completa, é necessário que os dois grupos raciais (brancos e não-brancos) se distribuam igualmente na hierarquia social e econômica”*, conforme Henriques (2001, p. 3).

Existem ainda, sérias dificuldades para quem trabalha no campo das desigualdades raciais, pois a variável raça/cor nas pesquisas, apenas recentemente foi acrescentada, sendo ainda rara a sua inserção nos registros de hospitais, delegacias, cartórios, etc. Sendo que somente neste ano de 2005 este quesito foi acrescentado nos censos escolares oficiais. Os censos que coletam dados referentes à cor ou raça são os grandes aliados para o meio científico atual em face da dificuldade que se tem de localizar referenciais para a pesquisa e estudos sobre o negro na educação.

Meu interesse em desenvolver esta pesquisa sobre alunos negros² se dá, primeiramente, por ser casada com um homem negro e, por termos filhos negros, com os traços acentuados em relação à sua negritude, o que faz com que os assuntos relacionados às questões raciais tenham que ser debatidos com frequência dentro de casa, principalmente, porque são dois meninos, um de quinze e um de onze anos, que estão estudando, na primeira série do ensino médio e na sexta série, respectivamente, o que faz com que as situações vivenciadas na escola sejam trazidas à tona para serem discutidas à mesa, nos momentos das refeições, fazendo com que suas identidades sejam construídas ao longo do processo.

¹ Neste trabalho o vocábulo “negro” será utilizado sempre que se estabelecer a união dos indicadores sociais para a população preta e parda, conforme os dados do IBGE.

² Alunos Negros, neste caso, refere-se a alunos negros e alunas negras.

E, para estes momentos, eu devo estar preparada, assim as leituras realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa são fundamentais para a organização de meu pensamento, de minha formação enquanto mãe de meus filhos negros, bem como, minha constante atualização e formação continuada enquanto profissional da educação, comprometida com uma educação que respeite as diversidades.

Ainda justifico meu interesse em pesquisar a trajetória de vida e estudo que os alunos negros que estão no Ensino Médio, devido à pouca representatividade desse grupo nesse Grau de Ensino. E ainda, é raro vermos jovens negros concluindo o Ensino Médio e preparando-se para dar continuidade aos estudos.

Sinto ainda, a necessidade de contribuir com o processo educacional do município de Tapurah, provocando a discussão sobre as relações raciais na escola, tentando refletir sobre como são tratados, crianças e jovens negros, no interior da escola, tanto pelos seus colegas, professores, coordenadores, diretores, pessoal administrativo e de apoio, bem como, pela sociedade, de modo mais geral.

No processo do exercício da prática pedagógica, tenho me defrontado com situações em que percebo nitidamente a falta de percepção dos professores em relação à diversidade existente em sua sala de aula. E, se não consegue demonstrar que tem a sensibilidade de perceber as diferenças que pedem para serem reconhecidas, é muito simples deduzir que não respeita esta diversidade, que ela não é alvo das discussões que propõem em suas aulas.

Assim, surgiu meu interesse em pesquisar sobre a trajetória de vida e estudo dos alunos negros do Ensino Médio, tentando detectar se existem manifestações de racismo, de discriminação e de preconceito nas vivências destes jovens estudantes, bem como, tentando levantar os fatores que os levam a ultrapassar o gargalo escolar, apesar desta relação desigual, completando o Ensino Médio e preparando-se para enfrentar o vestibular, dando assim, continuidade aos estudos, bem como, perceber quais são suas perspectivas para um futuro próximo.

Mesmo sabendo que a discriminação e o preconceito não são atribuídos somente aos negros, uma vez que pobres, índios, homossexuais, prostitutas e outros grupos também são estigmatizados, porém, os negros carregam um estereótipo consigo e, que está impregnado no imaginário da sociedade, como marca de inferioridade. Todavia, a escola, como espaço para a formação “integral” do cidadão, não tem evidenciado ou abordado a questão devidamente.

Desenvolver este trabalho de pesquisa, tentando elucidar essa problemática irá contribuir para que haja uma maior compreensão sobre o tema e suscitar a discussão sobre ele nas escolas do município, o que deve gerar um empenho na elaboração de projeto político pedagógico mais compatível, onde a promoção da igualdade social, racial, étnica, etc., seja efetivada, contribuindo para o desmascaramento da discriminação racial em nossa comunidade.

Dentre os estudos sobre a educação do negro no Brasil, que ainda estão em número muito reduzido, podemos citar alguns que buscam compreender os fatores que levam ao fracasso escolar através da repetência e da evasão escolar, revelando o percurso acidentado da trajetória escolar de alunos negros, como o de Hasenbalg (1987); Rosemberg (1987), Pinto (1987) e Cavalleiro (2003).

A grande maioria destes estudos está focalizando os alunos do Ensino Fundamental, sendo que quando se referem aos alunos do Ensino Médio, os estudos estão voltados às questões pedagógicas e das reformas do Ensino Médio, a exemplo de Kuenzer (2001), Frigotto & Ciavatta (2004).

Desta forma, optei por desenvolver meu trabalho de pesquisa com os alunos negros do Ensino Médio, que é considerado por alguns pesquisadores como *“barreira quase intransponível ... para se chegar à universidade”* (Teixeira, 2003, p. 14). Estes alunos, efetivamente, estão superando barreiras, que muitos outros não conseguem, o que lhes traz a possibilidade de ascender socialmente, através do processo de escolarização.

O município de Tapurah foi escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa porque já moro nesta cidade há oito anos. Tapurah é um dos municípios do estado de Mato Grosso que vem mostrando um alto índice de crescimento, tanto no que se refere ao setor econômico, que esteve pautado na atividade madeireira e hoje está dando lugar à agricultura e à pecuária, com expressividade, como quanto ao número de sua população, o que provoca a ocorrência de uma grande diversidade.

Portanto, na primeira parte deste trabalho de dissertação, desenvolvo a contextualização do município dentro do estado de Mato Grosso. Tapurah é um município que teve seu processo de colonização desenvolvido a partir de 1979 e, até hoje recebe migrantes de todas as regiões do país, sendo que nos últimos anos tem sido intensificado o número de migrantes negros que para cá tem se deslocado.

Neste primeiro capítulo, também abordo, mesmo que ligeiramente, a educação no município, priorizando as questões sobre o Ensino Médio e os jovens que lá estudam, bem como, os seus interesses.

No segundo capítulo, percorro os caminhos desta pesquisa, enfocando a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho. Apresento os alunos entrevistados e alguns aspectos de suas famílias. Discuto ainda, a forma como eles foram selecionados para fazerem parte deste trabalho, bem como, sua identificação e classificação por cor/raça.

No terceiro momento deste estudo, trato de analisar as desigualdades raciais no Brasil e na educação, mais especificamente. A análise das estatísticas tem tornado evidente as discrepâncias enfrentadas pela população negra no Brasil, marcas da desigualdade histórica e cristalizada no seio da sociedade.

Ainda neste capítulo, escrevo sobre o *“Racismo à Brasileira”*,

No quarto capítulo abordando diversas vivências contadas com riqueza de detalhes pelos alunos desta pesquisa, envolvendo situações desse racismo tão sutil, tão sagaz e tão dolorido, que ficou conhecido como o *“jeitinho brasileiro”* de discriminar.

E, no último capítulo, trago mais elementos referentes às trajetórias de vida dos alunos envolvidos nesta pesquisa.

Esse estudo considera ao seu final, que os alunos negros do Ensino Médio têm uma percepção bem elaborada sobre a forma como se dá a discriminação, confirmando a utilização do *“jeitinho”* brasileiro de discriminação. Entretanto, conseguem driblar as ações racistas, através das *redes de apoio*, de forma que elaboram seu *projeto* de vida e estudo, visando a ascensão social.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE TAPURAH: DA COLONIZAÇÃO À CONVIVÊNCIA E EDUCAÇÃO

A colonização oficial foi uma das formas mais utilizadas, na história do Brasil, de ocupação dos espaços. Esse pensamento sobre a ocupação dos espaços direcionou os movimentos populacionais para regiões de fronteira, região em que o estado de Mato Grosso também está inserido.

De acordo com Castro (2002, p. 41) colonização, em seu sentido mais amplo, é o processo de ocupação de uma área, realizado por indivíduos de fora, colonos. Em um sentido mais restrito, a colonização é o povoamento precedido de planejamento governamental ou privado, na contemporaneidade este processo está relacionado à apropriação privada do uso do solo, surgimento do trabalhador livre, enquanto classe social.

O conceito de fronteira, para Pannuti (2002, p. 30-31) traz a idéia de *“vazio demográfico, de espaços vazios, de terras virgens”*, porém, de acordo com a análise que faz conclui que a *“fronteira agrícola implica movimento de expansão e deslocamento de força de trabalho, de áreas desenvolvidas economicamente, para áreas menos desenvolvidas, ou em desenvolvimento”*.

De acordo com esta autora, no Governo Vargas via-se os “vazios demográficos” como uma solução para os problemas sociais, econômicos e políticos do país, onde a terra já não era suficiente para garantir o sustento de todas as famílias, o que gerava o inchamento das grandes cidades. Embora não tenha

alcançado seus objetivos, a política de colonização foi responsável em grande parte, pelo número de povoamento da região Sul do estado e, conseqüentemente, a modernização de Cuiabá.

Após 1930, com a “Marcha para o Oeste” como era chamado este processo de colonização, numa política de orientação das migrações internas, que tinha por objetivo fixar o trabalhador em solo mato-grossense, o governo federal dava preferência aos sulistas, porque na visão reformista de Vargas, eles possuíam uma mentalidade empresarial européia e, sobretudo, porque esses imigrantes, além das experiências que tinham para lidar com a terra, traziam consigo algumas economias que auxiliariam na organização inicial do empreendimento que optassem desenvolver. Assim, o governo federal barrou a imigração estrangeira e propôs conceder a ajuda aos assentamentos das populações rurais nacionais, provocando grandes movimentações internas.

A política de colonização agrícola, promovida pelos governos federais sempre teve como meta, em seus discursos, a implantação de explorações familiares na fronteira, sendo que o conceito de fronteira pela política dominante da época era o de “espaços vazios”, desconsiderando os habitantes que já existiam no início da colonização de Mato Grosso, conforme Pannutti (2002, p. 27), desrespeitando as sociedades indígenas que aqui construíram:

[...] sua realidade cultural, com sua organização social, sua forma de constituir família, seu modo de produção dos meios de vida, sua maneira de distribuir a produção, suas regras de residência, sua etiqueta, sua forma de organização social do espaço, sua forma de habitação, seu modo de construção social da pessoa, seus ritos e mitos.

Portanto, essa visão do governo sobre os considerados “espaços vazios” resultou na ocupação de áreas territoriais indígenas, e conseqüentemente, o extermínio de seu povo. Assim, de acordo com esta autora, “*O espaço estava deixando de ser um direito de uso, de acordo com as atividades de cada grupo, para tornar-se objeto de título de propriedade privada da terra, coerente com o tipo de atividade econômica em expansão ao sistema nacional de produção capitalista*”.

Martins, em seu livro *A Chegada do Estranho* (1993, p. 12) assim escreve:

Assim como a devastação da floresta destrói definitivamente espécies vegetais úteis, a devastação ou a mutilação de grupos sociais diferentes do nosso suprime modos de viver e de pensar, bem como destrói saberes que

representam um germe de alternativa para a desumanização acelerada que estamos vivendo. É verdade que, sob a devastação humana que presenciamos, persiste uma notável capacidade de recriação e regeneração de idéias e modos de vida, muitas vezes através da assimilação, redefinida, das concepções do inimigo.

A década de 1970 é marcada por um intenso investimento na construção de estradas, buscando melhores condições para o desenvolvimento agrícola e um aperfeiçoamento no sistema de fiscalização, onde a agricultura teve um maior desenvolvimento em torno das rodovias federais, sobretudo, das rodovias Cuiabá - Porto Velho, Porto Velho - Manaus, que foram construídas para tal desenvolvimento.

Se até 1970 o governo Federal se preocupava com a segurança nacional, a partir daí houve uma mudança repentina na política agrária para a Amazônia, pois ele toma conhecimento da situação de tensão social que existia no Nordeste, devido ao desemprego e decide criar incentivos de atração para estimular a vinda de nordestinos à Mato Grosso, através do Programa de Integração Nacional - PIN. Segundo Oliveira (2002, p. 26):

[...] a ocupação da Amazônica integrava um conjunto de políticas, cujo maior patrocinador foi o próprio poder federal, tendo por objetivo distribuir terras “desocupadas” na Amazônia, evitando dessa forma, as pressões pela reforma agrária emergente no restante do país.

As pessoas que para cá vieram tinham o sonho de uma nova vida. Mas na prática, o que se notava era a contradição da proposta inicial e do discurso oficial, pois as promessas não foram cumpridas e, não tendo condições financeiras para se manterem na propriedade, acabavam vendendo-a e muitos desses pequenos produtores rurais retornavam à sua região de origem. Inicia-se então, um processo de especulação imobiliária, pois segundo Oliveira (2002, p. 22), “as terras eram adquiridas para a revenda e não para a produção”.

1.1 E, assim nasce Tapurah

Este município está localizado a 410 km da capital do estado, Cuiabá, às margens da Rodovia MT 449, km 90, (antiga MT 338), sendo cortado ainda, pelas Rodovias MT 010 e MT 020. Nas suas cercanias estão os municípios de Sorriso,

Lucas do Rio Verde, Nova Mutum, Sinop, Nova Maringá e os outros dois municípios que foram desmembrados de Tapurah, recentemente, sendo eles, Ipiranga do Norte e Itanhangá.

A área geográfica do município é de 4.514,45³ km² (quatro mil quinhentos e quatorze quilômetros e quarenta e cinco metros quadrados). Possui uma estimativa de população residente em 1º de julho de 2004, de 7.236 habitantes⁴. A população do município por cor ou raça é obtida pelo Censo Demográfico 2000⁵, estando assim distribuída:

Tabela 01 - População residente, por cor ou raça, no município de Tapurah – MT						
Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	S/ declaração
11.561	8.197	659	--	2.454	59	193
100%	70,90%	5,70%	--	21,22%	0,51%	1,67%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

A “*história oficial*” do município revela que os povos indígenas ou o que restou dos povos indígenas Parecis, Bacairis, Kayabis e Beijo-de-Pau que viviam na região onde hoje se localiza Tapurah, foram “*transmigrados*” para o Parque Nacional do Xingu⁶, quando grandes empresários e madeireiros iniciaram a exploração da madeira e abriram enormes fazendas para a criação de gado, sempre no meio de intensa e espessa mata, a partir de 1970.

Em 1979, inicia-se o processo de “*colonização*” de Tapurah, nome que provém do Cacique da tribo indígena Aranxe Tapura, que até hoje vive nesta região. Esta área pertenceu ao município de Diamantino até 1988, quando ocorreu o processo de emancipação político-administrativa.

A princípio o processo de colonização de Tapurah deu-se pelo baixo custo das terras em relação aos valores destas no Sul do país, pela promessa de asfalto, e

³ Fonte: Anuário Estatístico de Mato Grosso, 2004. Vol. 26./Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. Cuiabá: SEPLAN-MT:Central de Texto, 2005.

⁴ Fonte: Estimativas das Populações Residentes em 1º de julho de 2004 para o município de Tapurah, após o desmembramento. IBGE/DPE/COPIS, publicado no D.O.U. DE 30.08.2004.

⁵ A contagem neste censo ainda soma a população dos três municípios, Tapurah, Itanhangá e Ipiranga do Norte.

⁶ A história do encontro dos povos indígenas dessa região com o “homem branco” não é objeto desse trabalho de pesquisa, portanto não será aqui aprofundado.

mais tarde os projetos de assentamentos e no momento a expansão agrícola que continua trazendo agricultores de várias partes do Brasil, empresas do setor agrícola e desenvolvimento do comércio, povoando e trazendo desenvolvimento para esta região.

Entre os Projetos de Assentamento – PA's no município de Tapurah, os de Ipiranga e Itanhangá se destacaram. Apresentaram significativo crescimento econômico e populacional, e assim, conquistaram sua emancipação política administrativa no ano de 2000, porém não foi possível realizar as eleições, pois o processo de emancipação não entrou em tempo hábil no Tribunal Superior Eleitoral, tendo efetivado seu pleito no ano de 2004, sendo que continuaram na dependência do município mãe durante este período.

O PA Eldorado I, conhecido como Ipiranga do Norte, teve sua ocupação iniciada em meados de 1992, onde a princípio foram assentadas famílias oriundas do Rio Grande do Sul e da Baixada Cuiabana. Este projeto constituiu-se em duas etapas demarcatórias, sendo a primeira composta de 148 parcelas e a segunda de 223 parcelas, com área média de 90 ha por unidade, beneficiando 349 famílias de trabalhadores rurais, 80% organizados na sua maioria dos assentamentos e de origem sulista e 20%, são de Mato Grosso, Nordeste, Espírito Santo, São Paulo e Goiás.

Foi criado um ambiente de *“terra prometida”*, assim, sonhos e ilusões formaram este *“paraíso”*. Nos primeiros anos esses primeiros assentados residiam em suas propriedades rurais e enfrentaram muitas dificuldades devido a grandes distâncias dos centros urbanos. Muitos assentados não tinham infra-estrutura para permanecer no campo e acabaram vendendo sua posse a outros colonos que já possuíam terras nas regiões vizinhas. Estes foram atraídos pela fácil aquisição de terras, pela propaganda do lugar, pela busca de melhores condições de vida. Apesar das dificuldades enfrentadas como alto custo de investimentos para mecanização e correção do solo, estes colonos conseguiram, manter-se em seus lotes buscando crescer economicamente.

Entre os anos de 1993 e 2003, Ipiranga do Norte teve um notável crescimento. O aumento da área plantada e os investimentos no setor agrícola resultaram no crescimento no comércio, na educação, na abertura de estradas e no setor bancário.

O PA de Itanhangá teve início em 1996, pelo INCRA - Instituto Nacional de Reforma Agrária com uma área de 119.000 ha, desapropriada da Fazenda Arinos. Devido a sua grande extensão geográfica⁷, o projeto Itanhangá foi dividido em três agrovilas: União da Vitória (reassentados do Sul do país), Monte Alto (reassentados do Sul e famílias de Cuiabá, Diamantino, Alto Paraguai) e Cruzeiro do Oeste (pessoas que residiam no município de Nova Mutum, sendo boa parte delas oriundas do Sul do país), tendo assentado na época de sua implantação, aproximadamente 1.150 famílias, sendo que a maioria delas chegou de ônibus ou sobre caminhões, apenas com os principais pertences.

Assim como os assentados do Ipiranga do Norte, também os de Itanhangá passaram por muitas dificuldades devido a falta de recursos, as grandes distâncias dos centros comerciais, a inexistência de assistência médica adequada e de transportes para sua própria locomoção.

Embora o INCRA fosse o órgão governamental responsável pela infraestrutura mínima dos assentamentos, neste ele participou apenas com o sorteio e demarcação dos lotes, cabendo à Prefeitura de Tapurah arcar com as despesas de saúde, educação, transporte, energia elétrica e abastecimento.

De acordo com o depoimento de pessoas que viveram no projeto nem mesmo a madeira extraída das terras dava retorno aos assentados devido a exploração pelos madeireiros da região. Com isso, também no projeto Itanhangá muitos assentados acabaram vendendo suas posses, dando lugar a grandes fazenda e extensas lavouras de soja.

O fluxo migratório aumentou consideravelmente, assim Itanhangá tem se desenvolvido devido às melhorias nas vias de acesso, à implantação da rede de energia elétrica, à ampliação da agricultura e da pecuária. O empenho e a vontade de progredir desse povo vem atraindo agricultores, comerciantes e prestadores de serviços, dando nova organização a este espaço que antes era pouco valorizado.

A expansão da fronteira agrícola, portanto, coloca o município de Tapurah numa situação de fronteira, tal como é definida por Martins (1997, p. 12):

[...] dentre as muitas disputas que a caracterizam, a que domina sobre as outras e lhes dá sentido é a disputa pela definição da linha que separa a Cultura da Natureza, o homem do animal, quem é humano e quem não o é. A fronteira é um dos raros lugares na sociedade contemporânea em que

⁷ O PA Itanhangá foi considerado na época, como sendo o maior do Brasil e do Mundo.

essa disputa ainda tem a visibilidade que em outros perdura apenas na discussão teórica e filosófica. Na fronteira o homem não se encontra – se desencontra.

1.2 Negros no Estado de Mato Grosso

No século XVIII, escravos africanos da Guiné e da Angola eram vendidos em Cuiabá. Mais tarde também em Vila Bela, criada pelo resultado de uma ação geopolítica da Coroa portuguesa, pois se tratava de uma zona fronteira aos domínios espanhóis. De acordo com Oliveira (2002, p. 35) Vila Bela teve a função de escudo protetor contra a expansão territorial dos vizinhos que estavam interessados em estender suas possessões para as margens do rio Guaporé.

A entrada dos negros foi abundante em Mato Grosso, quando Vila Bela passa a ser sede/capital da Capitania. Eram trazidos com a finalidade de “*mourear nas minas*” e nas atividades agrícolas, isto é, efetuar os trabalhos manuais, desprezados na mentalidade colonial, de acordo com Pannuti (2002, p. 75). Os negros foram transformados em principal força de trabalho, segundo a autora citada e, no caso de Livramento, efetuavam os trabalhos nos engenhos, que os brancos pobres europeus se recusavam a fazer.

De acordo com Oliveira (2002, p. 35), em Mato Grosso “*o tratamento dispensado aos negros foi extremamente violento e desrespeitoso*”, fator que contribuiu para que houvesse fugas constantes. É necessário perceber que os negros, em seu processo de resistência à escravidão, procuraram áreas para viver e se organizar assim que conseguiam escapar da dominação dos brancos. Nesse contexto, Vila Bela da Santíssima Trindade foi construída pelos negros e foi abandonada pelos brancos, que com a decadência dos centros de mineração, foram morar em Cuiabá. Os brancos pobres passaram a conviver em Vila Bela com os negros, onde se criou, então, “*uma comunidade negra que se fundamentava na constatação do ser diferente (dos brancos)*”.

Pannuti (2002, p. 76) expõe que D. Ana da Silva Tavares, proprietária das terras da Sesmaria da Boa Vida no lugar denominado Mata Cavalos, doou-as aos seus escravos, dentro do contexto escravista em Livramento, em 1883, após a morte do seu marido, dando-lhes a liberdade. Porém, após o seu falecimento, sete anos mais tarde, os vizinhos brancos acionaram os aparatos judiciais para expropriar os

libertos escravos, alegando que indevidamente ocupavam e estragavam aquelas terras e matas. A autora conclui dizendo que a justiça foi favorável aos negros, “*pois não eram “fugidos” e o grupo permaneceu íntegro até a década de 30*”.

1.3 Migrantes Negros em Tapurah

Inicialmente, a economia madeireira foi tomando força, atraindo diversos grupos de migrantes. Hoje, a economia mais forte é a agrícola, seguida pela pecuária, o que continua provocando a chegada de pessoas das diversas regiões do país. Nos últimos quinze anos constatou-se um expressivo acréscimo da população negra.

Através das entrevistas realizadas, percebemos que o elevado contingente de migrantes negros é proveniente da Baixada Cuiabana e, conforme análise dos dados do Censo Demográfico do IBGE, podemos constatar que houve uma saída expressiva de famílias negras daqueles municípios, no período de 1991 a 2000.

Estes dados mostram que municípios como Barão de Melgaço, Santo Antonio do Leverger e Rosário Oeste, sofreram uma perda de população parda na ordem de 20 a 30%, entre os anos de 1991 e 2000, enquanto que a população branca destes municípios aumentou na ordem de 40 a 75%. Observa-se ainda, que o município de Barão de Melgaço teve sua população preta diminuída em 75% entre os anos analisados, enquanto que Santo Antonio do Leverger e Rosário Oeste tiveram a sua população preta aumentada em 162,36% e 11,88%, respectivamente.

Em contrapartida, o município de Tapurah teve uma ampliação do número de sua população em todos os segmentos, pois na comparação entre os Censos dos anos de 1991 e 2000, a porcentagem do aumento por cor ou raça é na ordem de 129,99% para os pardos, de 54,69% para os pretos e de 40,82% para os brancos.

Portanto hoje, a população do município de Tapurah se constitui de pessoas que migraram de lugares distintos, com suas culturas diferenciadas e está marcada pela diversidade racial⁸.

⁸ Utiliza-se a categoria racial considerando-se o termo “raça”, enquanto estudos biológicos, como conceito já superado, pois através dos estudos desenvolvidos sobre o DNA, percebe-se que as pessoas não são suficientemente diferentes para constituírem raças distintas. Entretanto, quando as Ciências Sociais querem

O processo de migração, de acordo com Souza (1980, p. 30) é compreendido como “[...] um processo social resultante de mudanças estruturais de um determinado país, que provocam o deslocamento horizontal de pessoas de todas as classes sociais que por razões diversas, deixam o seu município de nascimento e vão fixar residência noutra”.

Quando se fala de migração no estado de Mato Grosso, pensa-se principalmente, nas pessoas que saíram de suas cidades de origem com o objetivo de conseguir um pedaço de terra para cultivar, pois segundo Guimarães Neto (2002), migrantes são pessoas que “*devem ter a capacidade de acreditar em algo, de ter fé em alguma coisa, precisam ter um projeto*”.

Entretanto, quando analisamos o processo migratório efetivado pelas famílias dos entrevistados, percebemos que sua motivação principal, em parte, é a mesma dos primeiros colonizadores da região e do município, tendo como objetivo a busca de uma melhoria na qualidade de vida, porém, é diferenciada, no sentido que não se deslocaram para Tapurah motivados pelo sonho da propriedade de terra, mas sim, elas se reportam à mudança em função de que aqui teriam mais oportunidades de trabalho e emprego para si e suas famílias.

[...] e, nós ficamos um mês lá em Foz do Iguaçu, de lá fomos pra Pato Branco, e de Pato Branco deu certo pra ele conseguir arrumar um serviço, né, pra cá, né, pra Tapurah, e nós viemos pra cá, viemos assim, só com a roupa do corpo, uma malinha, sem, sem nada de mudança né, chegamos aqui. Aí quando chegamos em Cuiabá ele comprou lá em Cuiabá, ele comprou um colchão, né, uma coberta, umas coisas assim e trouxemos pra cá (FLU)

Entre os treze entrevistados, apenas um se referiu ao sítio que conseguiu numa área de assentamento, próximo à cidade, que já foi vendido devido a falta de estrutura para poder mantê-lo

A gente está... faz dez anos que ele (o pai) estava procurando, que ele veio para cá, ele veio quatro anos antes de nós para cá, para conseguir o sítio, aí conseguiu, depois que desenvolveu, aí ele vendeu. Não agüentava mais trabalhar, e nós não ficava pra lá também, né. Nós morava sempre aqui na cidade e não ia lá ajudar ele. Aí ele vendeu e veio embora pra cidade. Lá, tem tanta coisa para cuidar, porque lá nós tinha de tudo, vaca, porco,

compreender o racismo utilizam-se deste termo, pois faz parte da realidade social, isto é, socialmente o conceito existe, tendo sido historicamente construído e não tem um sentido neutro, mas sim, para legitimar as relações de dominação e de sujeição, de acordo com Munanga (2004).

galinha, plantação... aí, nós sempre vendia mandioca nos mercados, levava mandioca nos mercados tudo. Agora nós vendemos. Só que ficou, nós temos um pedaço de mandioca ainda. Nós vendemos o sítio, mas a parte de mandioca que ficou pro papai, pra fazer farinha, mas não dá tempo de ir lá. Num final de semana dá pra fazer tudo, não está complicado, mas nós tudo trabalha até no domingo, eu, meu irmão, ele trabalha no posto de gasolina. De manhã eu trabalho na bicicletaria. Lá eu trabalhei três anos e aí eu saí. Aí o rapaz chamou eu lá de novo, já faz três meses que estou lá de novo. Eu estudo à tarde na Portinari, sempre estudei a tarde, desde que eu cheguei aqui, desde a quarta série, sempre no período da tarde. Agora estou no terceiro ano. (MOZ)

As pessoas que vivenciam o processo migratório, geralmente, são pessoas mais abertas às mudanças, às inovações. Elas se dispõem a fazer os enfrentamentos, pois possuem uma abertura de espírito capaz de saber conseguir lidar com o diferente.

O processo de migração, para estas famílias possibilita o contato com o outro, com o diferente, o que pode ocasionar mudanças em seus hábitos. Entre os hábitos que mais sofrem alterações estão os de habitação, de alimentação, de lazer e, principalmente, os de convivência social. Isto ocorre pelas dificuldades enfrentadas para se adaptarem à nova cidade e seus moradores, em seus relacionamentos na escola, no trabalho, na vizinhança e em outros locais.

Os migrantes podem tender a incorporar certos aspectos culturais de outros grupos após o encontro, pois apesar de diversos costumes serem percebidos como diferentes ou estranhos, pode ocorrer que assimilem atitudes ou que tenham idéias antes não conhecidas ou não consideradas, anteriormente.

As famílias de migrantes negros, quando chegam em Tapurah encontram os grupos de sulistas, em sua maioria, brancos, que vieram nos anos anteriores. Assim, sofrem o impacto do encontro com as diferenças raciais/fenotípicas e também com relação às diferentes lógicas culturais. Esse encontro muitas vezes termina por gerar uma disputa pelos espaços territoriais, mas também simbólicos.

Para auxiliar na discussão desta questão, trago a contribuição de Elias (2000), quando em sua obra “Os Estabelecidos e os Outsiders”, faz a análise do que acontecia no povoado de Winston Parva, na Inglaterra, nos anos 60. Ali, os moradores estavam divididos em dois grupos, de forma hierarquizada. O grupo que se considerava o “melhor”, foi denominado por Elias e Scotson como o dos *Estabelecidos* e o que era inferiorizado pelos primeiros foi chamado de *Outsiders*.

Na verdade, o que diferenciava os grupos era uma questão de antiguidade, isto é, de tempo de residência no local.

O primeiro grupo, por ser tradicional no povoado, considerava-se superior, dominava todas as instâncias, não querendo abrir espaços para o grupo dos recém-chegados. Sobre o segundo grupo pesava o estigma da anomia, relacionado à delinqüência, à desintegração e à falta de coesão grupal. No entanto, não havia diferenças marcantes em relação à renda ou à ocupação dos moradores de cada grupo, nem mesmo, diferenças étnicas ou de nacionalidade.

O autor deixa claro que o ato de atribuir a outras pessoas alguns estigmas, sem que estas o mereçam, é um fenômeno universal, sendo que ao final, os que são estigmatizados, terminam por sentir-se realmente inferiores. O grupo *estabelecido* elabora estratégias de silenciamento que desconcertam aqueles que resistirem. Ainda mais discriminado, o grupo dos outsiders sente-se envergonhado e culpado, anulando sua reação. Porém, como já está estigmatizado e já incorporou o estigma que lhe foi atribuído, ficando sem condições de resposta, como nos diz Elias (2000, p. 131):

[...] aqueles que são objetos do ataque não conseguem revidar porque, apesar de pessoalmente inocentes das acusações ou censuras, não conseguem livrar-se, nem sequer em pensamento, da identificação com o grupo estigmatizado. Assim, as calúnias que acionam os sentimentos de vergonha ou culpa do próprio grupo socialmente inferior, diante de símbolos de inferioridade e sinais do caráter imprestável que lhes é atribuído, bem como a paralisia da capacidade de revidar que costuma acompanhá-los, fazem parte do aparato social com que os grupos socialmente dominantes e superiores mantêm sua dominação e superioridade em relação aos socialmente inferiores.

A compreensão do sentimento de superioridade que apresenta este grupo de pessoas em Winston Parva, os *estabelecidos* sobre os *outsiders*, pode ser estendido às relações raciais no Brasil, pois segundo o que lemos em Elias (2000, p. 23) nas relações de poder entre os grupos sociais, *“Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”*. Este autor diz ainda, que estigmatizar *“é uma arma utilizada pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”*.

Retomando a situação social de Tapurah, a população do município hoje é composta por pessoas de todas as regiões brasileiras, com a predominância de

migrantes do sul, sudeste e nordeste do país. Esta variedade tão grande de origens no processo de urbanização do município faz com que se tenha uma diversidade muito ampla, o que possibilita a aparição da intolerância, do preconceito, da discriminação e do racismo.

1.4 A Educação no Município

A educação escolar das crianças, adolescentes e jovens do município está sendo desenvolvida pelas redes pública e privada, assim distribuídas: uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental e Médio, é a escola onde esta pesquisa foi desenvolvida; quatro escolas municipais que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo três na zona urbana e uma na zona rural e uma escola particular que atende da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Para efetivarmos o perfil de cada escola em relação à clientela atendida desagregada por cor/raça, buscamos os dados do Censo Escolar referente ao ano de 2005, que pela primeira vez é solicitado pelo MEC às escolas.

A coleta desses dados nas escolas foi realizada de forma mista, isto é, sem um critério unificador da ação. As pessoas responsáveis pelo preenchimento dos formulários do Censo Escolar são as secretárias das escolas, sendo que ao falar sobre o assunto, mostraram-se em dúvida sobre os objetivos dessa solicitação. Assim, sinalizaram uma certa despreocupação em relação à forma como a classificação racial dos alunos foi obtida, uma vez que não havia uma orientação sobre a metodologia a ser adotada. Igualmente, não havia esclarecimentos sobre o conceito de cor/raça nos formulários. Entretanto, a tarefa foi desenvolvida em tempo hábil e isso foi suficiente para elas.

Consultando o site do INEP, percebemos que o informe desse quesito deveria ser colhido na escola, entre os alunos maiores de 16 anos, através da auto-declaração e, entre os menores a declaração deveria ser feita pelos pais ou responsáveis. Entretanto, analisando o formulário do Censo Escolar encaminhado pelo MEC às escolas, vimos que não há essa orientação esclarecendo a metodologia da coleta e, tampouco, os conceitos ali envolvidos.

Compreendemos que a introdução do quesito cor/raça neste Censo Escolar pelo MEC tem como um dos objetivos, lançar luzes sobre a discriminação que ocorre

no âmbito das escolas, desvendando o processo de exclusão por que passam os alunos negros. Desta forma, poderão ser elaboradas as políticas públicas de correção da desigualdade, através da proposição de alterações curriculares, para que todos, qualquer que seja sua cor/raça, tenham educação de qualidade. Pois é o que podemos ver neste texto de introdução no formulário:

Além de atender à reivindicação de setores organizados da sociedade quanto à promoção da igualdade racial, este quesito representa um passo importante para o conhecimento das situações de injustiças e discriminações e para o estabelecimento de políticas de correção das desigualdades e de promoção da cidadania.

A Tabela 02, abaixo, traz o número de alunos por cor/raça por rede de educação no município de Tapurah, compreendendo que abrange apenas a Educação Básica, isto é, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

**Tabela 02 – Número de Alunos por Cor ou Raça / Rede
no Sistema de Educação do Município de Tapurah – MT**

COR/RAÇA	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
Branca	599	478	229	1.306
Preta	93	126	03	222
Parda	516	314	25	855
Amarela	20	--	03	23
Indígena	04	--	--	04
Não Declarada	10	519 ⁹	--	529
TOTAL	1.242	1.437	260	2.939

Fonte: Formulários do Censo Escolar / 2005, fornecidos pelas Escolas.

Percebemos que as escolas ainda não demonstram ter consciência de que os novos dados, inseridos pelo MEC no Censo Escolar deste ano, poderiam alavancar inúmeras vantagens para o processo de educação, promovendo a inclusão, sem distinção por cor/raça. Sendo que este fator permite à escola uma

⁹ Este número tão expressivo na classificação “*Não Declarada*” se deu em função da maioria esmagadora dos alunos do Ensino Médio terem imposto resistência para efetivarem sua autoclassificação.

oportunidade para iniciar seu processo de repensar sua postura diante desses grupos que são discriminados na sociedade, sendo que a escola acaba incorporando e reproduzindo essa discriminação em seu contexto, e assim, a inserção do quesito "cor ou raça" no censo escolar de 2005 suscitou o início de uma discussão dentro do ambiente escolar sobre as questões raciais na educação, mesmo que tímida e, por ser assunto tão recente, vai exigir pesquisas que direcionem os rumos da discussão.

Assim, buscamos saber os motivos que levaram o Censo Escolar/2005 demonstrar tão expressivo número de alunos com cor "*Não Declarada*" nos dados da Rede Estadual, ao que nos foi explicado pela pessoa responsável pela coleta e informação dos dados, que desde o início desse processo grande número de professores estranhou a questão cor/raça no Censo Escolar deste ano, criticando e, em alguns casos, incitando os alunos a não declararem sua cor.

Tendo em vista que iniciou a coleta observando as informações nas Certidões de Nascimento de cada aluno, apesar de ser um processo extremamente trabalhoso. Porém, em muitos deles não constava este dado, cor/raça, portanto, esta prática foi abandonada por ser infrutífera. Adotou então, a prática de passar de sala em sala, perguntando aos alunos, iniciando pelas turmas da 1ª Fase do 1º Ciclo até concluir todo o Ensino Fundamental, encontrando resistência em declarar sua cor em apenas 49 entre 967 alunos.

Quando chegou nas turmas do Ensino Médio houve grande resistência, onde alegavam não saber identificar sua própria cor, ou então, que não deveria existir "*esse negócio de pedir a cor dos outros*". Assim, poucos alunos do Ensino Médio responderam ao Censo, informando sua cor, o que levou a secretária a lançá-los todos como "*Não Declarados*". Este fato causa prejuízo no levantamento de dados para esta pesquisa, não permitindo a análise de vários fatores decorrentes.

Percebe-se também uma "*linha de cor no sistema educacional*", conforme afirma Pinto (1987a, p. 25), pois aparece em função da situação econômica, isto é, "*a população negra se concentra majoritariamente na escola pública*". Isto fica bem evidente quando se conta com um índice de 49,03% de alunos negros na rede municipal; 30,61% na rede estadual, apesar do número discrepante de alunos que não declararam sua cor, contra apenas 10,76% de alunos negros na escola particular.

1.4.1 Ensino Médio

O Ensino Médio refere-se à última etapa de escolarização da Educação Básica. É o grau de ensino intermediário entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, o que provocou diversas reformas neste grau de educação, ao longo do tempo, tendo em vista as transformações sociais e econômicas ocorridas no Brasil.

Até 1941, a educação referente a este nível era diferenciada para os que iriam prosseguir os estudos através do acesso ao Ensino Superior e para os que iriam para a força de trabalho. Os primeiros estudavam o Ensino Secundário, que os preparava para a universidade, enquanto que os outros faziam o Curso Profissionalizante, que não tinha equivalência ao Secundário, isto é, este estudante não teria direito ao curso universitário, pois se quisesse ou tivesse condições de prosseguir, ainda teria que cursar o Ensino Secundário. Certamente, a população negra que tinha acesso ao ensino denominado médio, cursava o Profissionalizante e, este aluno, já estava na força de trabalho, ficando sem direito de chegar na universidade.

A partir de 1961, o Ensino Profissionalizante passa a ter equivalência, mas assim mesmo, os jovens negros, que em sua grande maioria pertenciam a grupos desfavorecidos economicamente, eram mantidos fora da universidade, pois os jovens que iam para este curso, que possuíam uma educação geral com carga horária menor, quando enfrentavam o vestibular, ficavam prejudicados, tendo que concorrer com os jovens que tiveram a possibilidade de cursar o Secundário, que continuava oferecendo a preparação para a universidade, através de uma educação geral com carga horária exclusiva.

O princípio da profissionalização no Ensino Médio foi introduzido com a reforma de 1971, tornando-se obrigatória, assim, os alunos cursavam o nível médio e o profissional no mesmo curso. Essa organização do ensino revelou-se ineficiente, pois os alunos estavam saindo despreparados das escolas, tanto para a vida em sociedade, como para o mercado de trabalho.

Com a LDB de 1996, o Ensino Médio oferece a formação geral e a Educação Profissional oferece a formação específica em unidades de ensino descentralizadas. Tanto um quanto outro tem entre seus objetivos a intenção de

capacitar os jovens para a “aprendizagem permanente” e a “construção de sua cidadania”.

Este nível de ensino teve uma ampliação de 84% no número de matrículas, entre 1994 e 2003, de acordo com os registros do MEC. Entretanto, isto ainda não contemplou a demanda. No censo realizado pelo IBGE, em 2001, somavam-se 10 milhões os jovens na faixa etária entre 15 e 17 anos. Destes, 4 milhões estavam cursando o Ensino Médio. Isto é, apenas 40% dos jovens desta idade estavam nas séries consideradas ideal para a idade, 1 milhão deles estava cursando o Ensino Fundamental ou cursos profissionalizantes, enquanto que os 5 milhões de jovens restantes, estavam fora das salas de aula.

O acesso, permanência e conclusão de um nível educacional mais elevado, para os jovens negros, mesmo que seja o ensino médio, é avaliado como uma perspectiva de mobilidade social, conforme Pinto (1987a p. 25,26), entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que as conseqüências da escolarização para a população negra e branca não alcançam os mesmos níveis de benefícios.

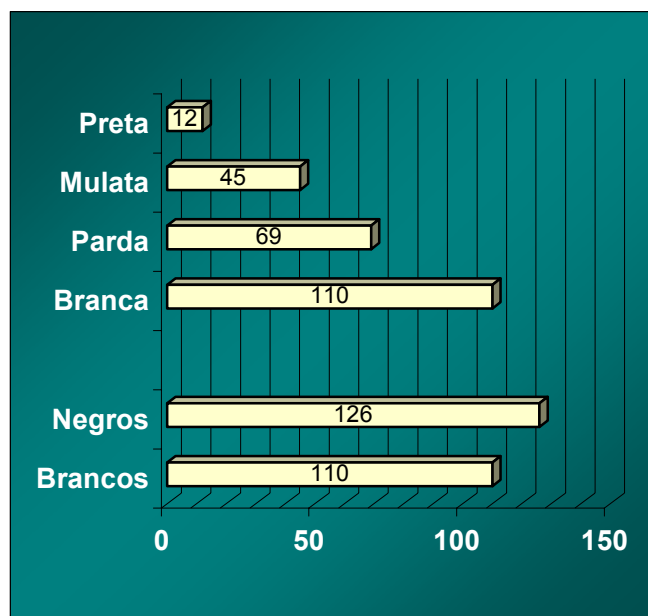
1.4.2 O Ensino Médio na Escola Pesquisada: visto pelo ângulo dos números

Ao efetivar o levantamento prévio dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual “Cândido Portinari”, em Novembro/2004, deparamo-nos com a seguinte situação: dos 375 (trezentos e setenta e cinco) alunos matriculados nas três séries, aproximadamente¹⁰ 236 (duzentos e trinta e seis) são os que freqüentam regularmente as aulas. Estes alunos estão distribuídos em 10 (dez) turmas entre os turnos matutino, vespertino e noturno, com 2, 3 e 5 salas respectivamente em cada turno, perfazendo uma média de 23,6 alunos por sala.

O quadro a seguir mostra o número total de estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual “Cândido Portinari”, bem como, os mesmos alunos identificados pela pesquisadora e classificados pela sua cor ou raça, onde se percebe que temos mais de 50% de alunos negros neste nível de educação nesta escola.

¹⁰ Digo aproximadamente, porque só passei em cada sala de aula uma vez, em Novembro/2004. Assim, os que faltaram à aula nesta oportunidade, não foram contabilizados, o que pode levar a uma aproximação e não ao número exato de alunos.

Gráfico 01 – Número de Alunos por Cor ou Raça no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT

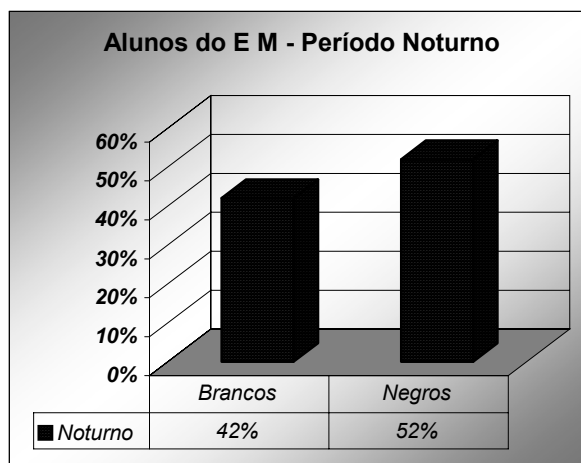


Fonte: Levantamento Preliminar realizado pela Pesquisadora (Nov/2004)

Podemos constatar diversas diferenças entre as situações vivenciadas por alunos negros comparados aos alunos brancos, a partir dos dados levantados, na Escola Estadual “Cândido Portinari”.

A primeira delas é que há maior incidência de alunos negros no turno noturno, o que pode ser visto no Gráfico 02. Quando comparados o número de alunos brancos, que tem apenas 42% de seus representantes neste turno, com o número de alunos negros no turno noturno, o seu percentual será acrescido em 10%, totalizando 52% de alunos negros. A esse respeito podemos supor que os alunos negros têm maior probabilidade de estarem trabalhando durante o dia todo do que os alunos brancos, obrigando-se a estudarem à noite.

Gráfico 02 – Percentual de Alunos Negros e Brancos no Período Noturno, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT

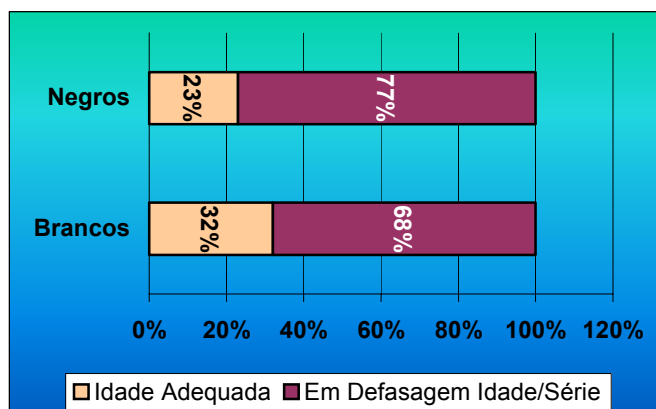


Fonte: Levantamento Preliminar realizado pela Pesquisadora (Nov/2004)

Em relação aos processos de escolarização de negros e brancos, segundo Silva (1973) apud Pinto (1987a, p. 25) as diferenças só podem ser explicadas pelo tratamento desigual que os negros recebem ao longo do processo educacional.

Uma das diferenças encontradas refere-se à defasagem idade/série dos alunos. Percebemos que entre os alunos pretos, o índice de defasagem é maior do que o encontrado entre os alunos brancos. Observamos que apenas um aluno negro está na série adequada à sua idade, isto é, apenas um aluno de 14 anos está na primeira série do Ensino Médio, enquanto que todos os 11 restantes, estão com a idade/série defasada. Entre os alunos mulatos apenas cinco alunos estão nas séries adequadas às suas idades, enquanto que os demais 40 estão com a idade defasada em relação à série em que estudam. Para os pardos, este processo se distribui da seguinte forma, 23 alunos estão nas séries compatíveis à idade, enquanto que 41 estão sem esta compatibilidade. Já para os alunos brancos, temos a seguinte situação: 35 estão nas idades adequadas às séries que estudam, enquanto que 78 são os alunos que não estão nas séries compatíveis à idade. Assim, vemos no Gráfico 03 que 77% dos alunos negros se encontram na situação de defasagem idade/série no Ensino Médio nesta escola, contra 68% de alunos brancos com as características de defasagem em idade/série.

Gráfico 03 – Percentual de Alunos Negros e Brancos, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT, em Defasagem Idade/Série

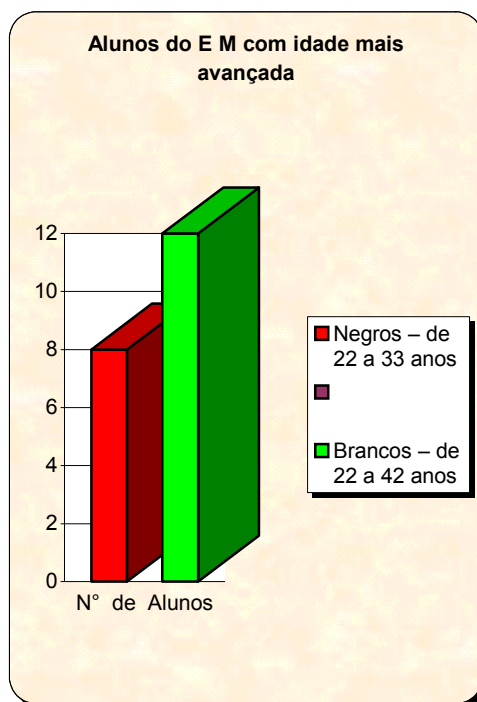


Fonte: Levantamento Preliminar realizado pela Pesquisadora (Nov/2004)

Observando a incidência de alunos com idade mais avançada, isto é, com 22 anos ou mais, que retornaram aos bancos escolares após cinco anos ou mais sem estudar e concluir a educação básica, temos uma porcentagem menor de adultos negros, que voltam aos estudos com idade entre 22 e 33 anos, como mostra o Gráfico 04. Os adultos brancos que estão de volta à escola, cursando o ensino médio, têm idade entre 22 e 42 anos, isto é, além de serem em número maior, eles também retornam, mesmo com idade mais avançada que os alunos negros. Isto pode significar que os negros têm chances muito mais reduzidas de retornarem à escola depois de adultos, ou ainda, que adultos brancos são mais estimulados pela sociedade, vendo maiores possibilidades de ascensão após a conclusão do ensino médio que os adultos negros, pois como vemos nos estudos de Oliveira (1985), em que trabalhadores negros e brancos, ainda que possuam o mesmo nível de escolaridade percebem salários diferenciados, sempre com rendimentos inferiores para os negros, fator que desestimula o retorno à escola por parte de inúmeras pessoas negras. Ou ainda, como indicam os estudos de Nogueira (1985, p. 95), que nos mostram a preferência demonstrada pelos brancos na admissão em vagas para empregos.

Ricardo Henriques (2001, p. 39) mostra que em estudos mais recentes a desigualdade persiste, pois o autor diz que "O grau de assalariamento, por sua vez, é sempre maior entre os brancos. Esses níveis absolutos indicam que existe maior precariedade na distribuição da posição na ocupação entre os trabalhadores negros".

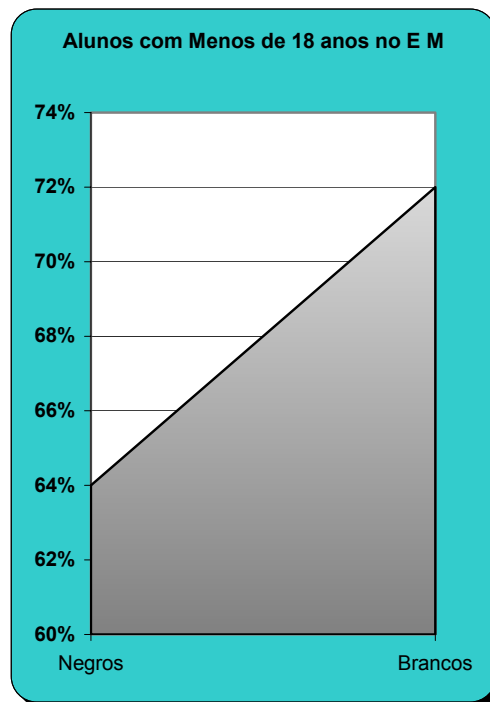
Gráfico 04 – Percentual de Alunos Negros e Brancos, com idade mais avançada, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT



Fonte: Levantamento Preliminar realizado pela Pesquisadora (Nov/2004)

Outro detalhe importante a ser observado é que apenas 64% dos alunos negros que estão cursando o Ensino Médio têm idade inferior a 18 anos, contra 72% dos alunos brancos. A interpretação deste dado pode ser a seguinte: grande parte dos alunos negros com idade entre 15 e 17 anos ainda está cursando o Ensino Fundamental ou já está evadida do processo de escolarização.

Gráfico 05 – Percentual de Alunos Negros e Brancos, com menos de 18 anos, no Ensino Médio da Escola Estadual Cândido Portinari, de Tapurah – MT



Fonte: Levantamento Preliminar realizado pela Pesquisadora (Nov/2004)

Uma das primeiras constatações de Rosemberg (1987, p. 19) em seus estudos sobre as Relações Raciais e Rendimento Escolar é que para todas as séries do início do processo de escolarização, as crianças negras apresentam índices de exclusão e de repetência superiores ao do alunado branco, isto é, "são excluídas mais cedo do sistema de ensino", assim como tendem a "repetir de ano com maior frequência que as brancas".

Ainda através da PNAD de 1982, a autora percebe que a "trajetória escolar das crianças negras que permanecem na escola é mais acidentada que a das crianças brancas", isto é, o número de saídas e voltas para o sistema escolar é maior, quando comparado ao das crianças brancas. Desta forma, a autora frisa a persistência do segmento racial negro em se manter na escola, apesar das dificuldades de interação.

A autora analisa o argumento de vários estudos que se referem ao ingresso precoce no mercado de trabalho para explicar os mecanismos que levam o alunado negro a vivenciar esta trajetória escolar de forma mais curta e mais acidentada. Ao estudar a relação entre atraso escolar e participação no mercado de trabalho,

constatou “*que ‘sempre’¹¹ os estudantes negros apresentam atraso mais significativo que os brancos*”, mesmo quando se comparam entre si, exclusivamente, alunos que só estudam ou que só trabalham.

Desta forma, a autora compreende que os dados sugerem que o que determina o atraso escolar dos alunos negros são “*processos intraescolares*”, e não simplesmente, “*a participação no mercado de trabalho*”.

Os alunos do Ensino Médio da escola pesquisada denunciam os atos de discriminação racial. No entanto, estas ações são praticadas de forma tal, que é necessário possuir certa perspicácia para perceber o racismo envolvido nestes atos. Isto é, o “jeitinho” brasileiro de discriminar é mais acentuado quando as pessoas discriminadas são crianças maiores ou jovens do Ensino Médio, onde as relações de poder se diferenciam.

Cavalleiro (2003, p. 41) descreve acontecimentos presenciados em Escola de Educação Infantil, que considerou como “*atos grosseiros*”, que foram praticados por profissionais da educação. Analisando o perfil destes profissionais, ela percebeu que todos possuíam formação universitária específica. A autora acredita que estas atitudes grosseiras não seriam tomadas com “*crianças ou jovens de mais idade*”, pois estes, segundo a autora já dominariam com maior eficiência os “*mecanismos de defesa*”.

A educação dos jovens hoje, não se dá exclusivamente na escola. O papel da escola está restrito ao repasse de certos conhecimentos, entretanto, continua sendo uma instituição central na vida do jovem, pois a sua passagem pela escola é um fator condicionante do seu futuro, o que está levando o Ensino Médio a ter um acréscimo na quantidade de atendimentos.

O fato de ampliar o número de alunos, porém, não está alavancando com ele a atualização dos métodos no processo de aprendizagem. De acordo com Corti (2004, p. 101) isto tem gerado uma heterogeneidade em sua clientela. E a escola não tem conseguido mostrar-se flexível a ponto de

[...] no cotidiano escolar tende-se a recriar uma lógica homogeneizante, que desconsidera as especificidades e as diferenças e, muitas vezes, reforça e reproduz desigualdades sociais. Esta faceta excludente da escola tem sido amplamente denunciada, por exemplo, pelo movimento negro e por pesquisadores, a partir da constatação de que a escola lida pouco com aspectos da diversidade racial.

¹¹ Grifo de Rosemberg (1987, p. 22).

Os jovens, na opinião dessa autora, não são considerados em sua integralidade, provocando maior “*distância entre o mundo escolar e o mundo juvenil*”. E, é dando-lhes a oportunidade de falar, na interlocução com estes jovens, reconhecendo a legitimidade de suas mensagens, tendo elas o formato que tiverem, que a escola poderá recuperar a qualidade de suas ações.

1.5 Os Jovens Negros

Embora não seja objeto desta Dissertação discutir os movimentos de jovens negros no Brasil, faço uma breve menção ao assunto porque entre os entrevistados há jovens participantes do Hip Hop.

Para tratar sobre as questões do jovem negro e seus movimentos, há necessidade de uma especificação, pois "percebe-se que ‘ser jovem negro’ não é o mesmo que ‘ser jovem branco’ no Brasil", como nos explica Santos (et. al.) (2005, p. 292):

Além dos aspectos socioeconômicos, faz-se necessária uma abordagem que reconheça as diferenças em alguns aspectos, como auto-percepção da identidade, do que é ser jovem, do que é ser brasileiro, da discriminação cotidiana, das atividades de lazer, do racismo, da violência e da importância de alguns valores para a construção de uma sociedade ideal.

Uma das formas encontradas pelos jovens negros da atualidade de denunciar o racismo e as questões sociais, foi através do movimento do hip hop. Esta forma de denunciar não é nova, pois jovens em vários tempos já usavam a música e outros movimentos juvenis para elaborar seus enfrentamentos.

Caccia-Bava (2005) reconhece através dos estudos que desenvolveu sobre jovens brasileiros, "que eles atuam, no interior da sociedade civil, predominantemente em contextos culturais", assim o autor diz que a "*resistência juvenil pode ser estudada, como nós estaremos propondo, como manifestação de uma consciência cósmica, crítica e defensiva a um só tempo*".

O movimento estudantil dos anos 60, os jovens envolvidos em movimentos culturais e contraculturais, hippies, "tropicalistas", etc, são exemplos da resistência

juvenil, onde estão empenhados em propostas de mudanças, cada qual identificando-se com os aspectos do momento histórico em que estão inseridos.

A década de 1980 trouxe mudanças sociais e econômicas à sociedade brasileira. De acordo com Corti (2004, p. 59), essas mudanças causaram um aceleração ainda mais intenso no crescimento das grandes cidades, oportunizando aos jovens maior acesso à escolarização, ampliação das oportunidades de sua integração no mercado de consumo e maior contato desses jovens com os meios de comunicação de massa. Por sua vez, estes fatores colaboraram *“para o surgimento de um novo conjunto de experiências dos segmentos populares juvenis, que passaram a criar hábitos, valores e práticas próximos do que poderíamos chamar de uma cultura juvenil”*.

Dentre os movimentos juvenis surgidos nesse período, a música é um importante elemento de aglutinação de jovens. A forma de participação dos jovens na sociedade nessa época é desvinculada dos modelos tradicionais de militância, como acontecia com o movimento estudantil das décadas de 60 e 70. Suas críticas sociais e sua indignação passaram a ser expressas através de *“músicas, poesias, fanzines, vestimentas e aparência corporal exibida e reforçada em circuitos informais de encontro e sociabilidade”*, de acordo com a fala de Corti (2004, p. 61).

O movimento hip hop surgiu nesse período, paralelamente a outros grupos e movimentos, como de rappers, funções, punks, darks e góticos, atendendo a diferentes gostos e estilos. Eram jovens dançando, cantando e apresentando suas músicas, suas idéias e suas críticas, principalmente, a outros jovens. Ao hip hop acorriam, na maior parte das vezes, jovens negros moradores da periferia. Esses jovens, conforme expõe Corti (2004, p. 60), buscavam *“o direito de circular pela cidade, levando ao centro suas referências territoriais locais e inventando novas formas de apropriação do espaço público, com uma expressividade e um estilo até então inéditos”*.

Estes grupos e movimentos são criados e utilizados pelos jovens para articular uma auto-imagem positiva, uma forma de se afirmarem como "alguém" numa sociedade que massifica e os transforma em anônimos. E, como nos fala Dayrell (2002, p. 17):

Ao mesmo tempo, através das letras das músicas, do corpo e do visual que valorizam a estética negra, na afirmação positiva do espaço da periferia, o rap possibilita a muitos desses jovens reelaborar a experiência social

imediate em termos culturais, traduzida em forma de autoconsciência diante do processo de segregação espacial e dos preconceitos sociais e raciais que se acirram em Belo Horizonte, possibilitando a construção de uma identidade positiva como pobres e negros.

Esses garotos que se identificam por um estilo muito próprio, por um conjunto de atitudes, modo de vestir, roupas, sapatos, um corte de cabelo, uma música, que através dela afirmam sua identidade enquanto jovens negros, pobres e discriminados nesta sociedade. Nessa música estão afirmando: “Eu sou mais eu” e “Estamos aqui para afirmar nossa reivindicação de um lugar ao sol nessa sociedade. Não é para pedir, é para dizer ao que viemos”.

Assim, o Hip Hop se coloca como instrumento que dá eco à voz dos excluídos nas metrópoles, a exemplo da organização da 5ª Semana de Cultura Hip Hop, de julho deste ano, organizada pelos jovens negros em São Paulo, dando ênfase ao tema do evento que diz que o “*Hip Hop não é cúmplice da violência*”.

Desta forma, mostra-se como “*cultura de protesto, luta e expressão para resistir a opressão vivenciada pela “geração do medo”. Enfrentou, denunciou a violência e a brutalidade policial e, principalmente, lutou e luta contra o racismo que não é declarado em nossa sociedade*”, é o que diz o folder do evento citado.

Como veremos mais adiante, em Tapurah alguns dos alunos entrevistados participam de grupos de Hip Hop.

CAPÍTULO II

PERCORRENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 História de Vida

Esta pesquisa, que busca analisar as trajetórias de vida e de estudo de alunos negros do Ensino Médio, assim se fez opção pela pesquisa qualitativa, através da coleta da História de Vida destes alunos.

A História de Vida é o instrumento que permite captar parte da subjetividade, pois como lemos em Queiroz (1991, p. 6):

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapasse o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Porém, o relato em si mesmo contém o que o informante houve por bem oferecer, para dar idéia do que foi sua vida e do que ele mesmo é.

Seguindo as orientações de Minayo (1998, p. 25), onde expõe que a construção da pesquisa é um labor artesanal, não concebido na inspiração e, que se realiza através de técnicas próprias e particulares, é que utilizei para a coleta de

dados, a história de vida (história oral) na técnica de gravador com a transcrição integral, sendo que o roteiro elaborado para esta coleta de dados está no Anexo III.

Conforme a descrição de Queiroz (1991, p. 20,21), a história de vida pode ser compreendida como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, onde tenta reviver os acontecimentos já vividos, e assim, conseguir repassar a outros as suas experiências adquiridas. O caráter do que é transmitido é individual, entretanto, não deixa de estar inserido nas coletividades a que o narrador pertence. *“A história de vida é, portanto, técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”*, conforme a autora citada.

Thompson (2002, p. 343) diz que a história oral contribui para maior entendimento histórico da experiência da migração. Que a história dos grupos de imigrantes foi documentada de fora, como problema social e, que se faz necessária uma abordagem de dentro. O mesmo autor nos diz que a história oral revela as sutilezas da textura da vida familiar – a rede de conexões familiares, o que é um fato observado nesta pesquisa.

A história oral, ainda de acordo com Thompson (2002, p. 350), para as comunidades étnicas, é utilizada devido a uma necessidade de combater os silêncios e os estereótipos que afligem determinada comunidade, pois ele explica que *“Os projetos de história oral das comunidades étnicas estão freqüentemente vinculados a uma afirmação de necessidades sociais e demandas políticas específicas contra a marginalização, a negligência ou o racismo da sociedade dominante”*.

Há uma polêmica levantada em 1979, conforme vimos em Thompson (2002, p. 353-355), relatando que na conferência da Sociedade Britânica de História Oral sobre *“Oral History and Black History”*, onde alguns pesquisadores discordaram da conferência e dos métodos de história oral, pois estava sendo utilizada por pesquisadores brancos pesquisando comunidades negras. Diziam que brancos estavam inquirindo os negros e sendo condescendentes ao devolver suas histórias, essa era a preocupação com a exploração e pesquisa acadêmica. Eles declararam que os brancos não devem falar ou escrever sobre a experiência dos negros; que deve haver mais ênfase no racismo como uma experiência comum para negros, enquanto que o autor conclui que a história oral é mais uma fonte do que um problema.

A coleta de dados através do relato da História de Vida com estes alunos, entretanto, causou certas preocupações. Em alguns casos acabaram se mostrando

infundadas, enquanto que em outros casos tomaram corpo, concretizando-se de forma a desfavorecer a atividade propriamente dita, o que será analisado em seu momento apropriado, dentro deste trabalho.

A preocupação maior foi gerada em função da cor das pessoas envolvidas. Isto é, os alunos abordados são negros e a pesquisadora, branca, o que poderia causar algum constrangimento nos depoentes, para falar sobre as relações raciais. Como nos aponta Queiroz (1991, p. 161) ao relatar a sua experiência ao colher uma história de vida, onde buscava informações sobre as relações entre brancos e pretos em São Paulo. A autora fala sobre a necessidade de um clima de confiança entre o informante e o pesquisador, sem o qual o trabalho se tornaria impossível. A conquista da confiança necessária *"para que a narração seja feita com a maior franqueza"*.

A diferença de cor da pele entre a pesquisadora e os alunos entrevistados poderia se apresentar como impedimento à realização do relato da história de vida, ou servir de interferência nas respostas dos mesmos. Este fator foi quebrado pela afinidade que se estabelecia no contato, pela identificação racial que o marido da entrevistadora lhe emprestava neste momento para "estabelecer certos vínculos", de acordo com Tourtier & Bonazzi (2005, p. 233) indispensável para o sucesso deste diálogo.

Portanto, em momento algum houve recusa para a concessão da entrevista, todos os alunos abordados se dispuseram imediatamente à atividade, tendo conhecimento prévio sobre o assunto abordado na pesquisa, logo marcavam o local e o horário que melhor lhes conviesse. Esta abordagem foi efetivada pessoalmente, após o contato telefônico para marcar o primeiro encontro, onde era detalhado verbalmente, todos os passos da pesquisa, bem como, a temática em questão.

A preocupação inicial se tornou real em três situações de entrevista. Apesar de não se negarem a conceder o relato de suas histórias de vida, acabaram limitando muito a abertura a detalhes, que poderiam ter trazido *"outros"* e não *"mais"* subsídios à pesquisa. Não podemos lamentar o ocorrido, pois são elementos para análise, em tempo oportuno, dentro deste relatório do trabalho de pesquisa. Sendo que nas dez demais entrevistas a coleta dos dados se deu de forma muito solta, com cada um dos depoentes expondo abertamente a sua história de vida.

Como ou porque isto aconteceu? Ou antes ainda, porque esta preocupação? Temos a hipótese possível na fala de um dos entrevistados.

Sim, por que o negro... a pessoa que é negra, ele sabe que é discriminado... ele não vai ter assim aquele entrosamento, o mesmo entrosamento com a pessoa de pele clara, ele não vai ter assim aquele entrosamento legal, não vai ter a mesma amizade assim, pode até chegar perto, mas não é a mesma coisa, nunca, nunca vai ser a mesma coisa, porque ele sabe... a pessoa sabe... tem no coração que é discriminado... e daí, a pessoa fala, não... é bobeira dele... ele está se discriminando... ele está se prevenindo contra a discriminação... é uma defensiva... ele está automaticamente... ele sabe que a qualquer momento ele pode sofrer um desagravo, um agravo, qualquer coisa assim... pode sofrer uma... uma decepção, e aí fica meio restrito já. Aí a pessoa já... automaticamente sabe que... a qualquer momento pode aparecer uma piadinha, coisa assim... e daí fica meio assim... (MGIL)

Este depoente ainda coloca a seguinte questão:

Pode até ser, né... que a pessoa vê a senhora, e pensa, ela é branca, então não vou falar pra ela que branco me discrimina, talvez possa pensar assim. Negócio é que, como falei para a senhora, mesmo sendo branca, a senhora tem consciência de que isso acontece, mesmo que não seja o caso da senhora, a senhora não tem preconceito, mas sabe que muitas pessoas tem. E, que discriminam as outras pessoas... (MGIL)

Percebemos que alguns fatores contribuíram para que houvesse uma afinidade entre entrevistados e entrevistadora e, que assim, fosse possível fazer as entrevistas com sucesso. Primeiramente, o tamanho da cidade permite que quase todas as pessoas conheçam quase todas as pessoas. E, este é um dos fatores que nos aproximou, pois dos treze entrevistados, apenas dois não eram conhecidos da entrevistadora.

Outros fatores, porém não de menor importância, contribuíram para estabelecer a empatia necessária entre pesquisadora e entrevistados, que incluem o fato de a pesquisadora ser casada com um homem negro, professor e, que já foi diretor da Escola onde os alunos depoentes estudam, o que o tornou bastante conhecido destes alunos.

De acordo com Queiroz (1991, p. 162) a afeição proveniente de um longo conhecimento concorre para destruir qualquer diferença que tenda a se estabelecer, fazendo com que a franqueza seja usada para a exteriorização das opiniões. Assim, os fatores assinalados implicaram em maior facilidade de acesso da pesquisadora aos alunos negros, pois a empatia estabelecida desde os primeiros contatos com a grande maioria deles, resultou no fato de poderem falar sem medo, de forma aberta e espontânea, às vezes, por horas a fio, sem se cansar ou demonstrar preocupações outras.

Para compreender melhor a fala dos alunos entrevistados, além de ouvir sua história, contada, em todos os momentos, com voz emocionada, recordando fatos, ora agradáveis, ora desagradáveis, carregada de toda a sua subjetividade, foi necessário também, observar seus gestos, meneios de cabeça, abrir e fechar dos olhos cheios de emoção, os olhares distantes envolvidos num silêncio longo em diversos momentos.

Essas pausas, cheias de significados, bem como, os gestos com as mãos, retorcendo-as uma sobre a outra, o tamborilar nervoso dos dedos sobre a mesa, nos instantes em que falam sobre assuntos que lhes deixam angustiados ou sem graça ao nos contar alguns detalhes de sua vida, que traziam à lembrança os constrangimentos passados por causa de sua cor.

Todos estes gestos falam muito. Expressam sentimentos que à voz não foi permitido expressar através de palavras, sendo que todo o corpo acompanha a fala, concordando ou discordando, quando “[...] *braço, nariz ou mão é letra, o conjunto forma palavra!*” conforme Weill (2004, p. 61) .

É a possibilidade de efetuar uma leitura complementar, captando outras formas de expressão, que vão para além da linguagem falada, através de gestos, expressões, tons de voz de forma muito particular de cada um, sendo que compõem dados importantes para o momento de análise.

Martins (1993, p. 33), demonstrou que a sensibilidade do pesquisador para a comunicação não-verbal de seus entrevistados deve estar ligada, principalmente, nos momentos da coleta dos dados durante a pesquisa de campo, expressando-se desta forma:

No campo, o pesquisador se defronta com uma linguagem do silêncio. Com o tempo, aprende a conviver com essa população e descobre o que significa o seu silêncio. É uma forma de linguagem e um meio de luta. É preciso uma paciência enorme para ouvir esse silêncio. E é ele que fala mais do que qualquer outra coisa. Às vezes, uma situação de entrevista, o entrevistado é capaz de ficar longo tempo calado. As poucas palavras, intercaladas por pausas e acompanhadas por muitos gestos, colocam o pesquisador diante da ampla riqueza dessa fala dupla, que oculta e revela e, com isso, situa quem fala e, também, quem ouve.

2.2 Selecionando os Depoentes

Com o propósito de auxiliar na seleção dos alunos que concederam suas histórias de vida, foi efetivado um levantamento¹² preliminar de sala em sala, com todos os alunos do Ensino Médio da escola, onde foi feita uma classificação prévia por cor dos alunos pela própria pesquisadora. A autoclassificação de forma livre, bem como, segundo as categorias do IBGE, foram solicitadas apenas aos alunos que concederam a entrevista com sua História de Vida, conforme dá para perceber pelo Apêndice III, com a finalidade de se estabelecer a relação¹³ entre a autoclassificação e a classificação atribuída pela pesquisadora, permitindo a percepção das semelhanças e das divergências no ato classificatório.

Após a realização deste levantamento e destas verificações foi possível identificar nove dos doze alunos que concederam as entrevistas, contando suas histórias de vida e processo de escolarização. Estes alunos foram selecionados pelo critério da cor, preferindo-se os de pele mais escura e com o fenótipo negro mais acentuado, levando-se em consideração o que já disse Bastide “*os obstáculos diminuem à medida que a cor da pele clareia*”.

Num segundo momento, no início do ano letivo de 2005, foram visitadas somente as novas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, sendo elas quatro turmas distribuídas nos três turnos. Para estas turmas foi solicitado que preenchessem um questionário¹⁴, conforme o Apêndice II, onde os alunos responderam questões mais voltadas para o esclarecimento de sua compreensão sobre o processo de ascensão social e sobre a autoclassificação racial. Após esta etapa, selecionei mais uma jovem aluna destas turmas que concedeu o relato da sua história de vida e de sua vida escolar. Esta aluna foi escolhida porque demonstrou interesse em conceder a entrevista, mas principalmente, porque se encaixava no perfil dos alunos procurados para esta pesquisa e, porque pelas suas respostas ao questionário demonstrou que assume a identidade de jovem negra.

Um dos jovens entrevistados foi abordado após uma apresentação de Hip Hop realizada na Festa Junina da Escola, no início de Julho de 2005. Ele não estava presente na sala de aula no dia de minha visita em novembro do ano anterior.

A última aluna que concedeu o relato de sua história de vida foi contatada por acaso, pois ela também não estava na sala de aula no dia de minha passagem

¹² O levantamento preliminar foi realizado através de um questionário, conforme Apêndice I.

¹³ Esta análise está desenvolvida no item 2.3.

¹⁴ A análise das respostas a este questionário será desenvolvida no capítulo IV.

por lá, em novembro de 2004. Ao procurar o endereço residencial de um dos alunos, passei para pedir informação em sua residência, ao reconhecê-la e à sua mãe, confirmei que também fazia o Ensino Médio na Escola pesquisada e, que poderia conceder a entrevista. Imediatamente, marcamos o horário e o local da entrevista. Ao entrevistá-la, sua mãe permaneceu ao lado e também opinava e falava dos aspectos vivenciados por ela e pela sua família em nosso município, sempre reforçando a idéia da necessidade que o negro tem de muito lugar para conseguir sobreviver com um pouco mais de dignidade nesta sociedade.

A décima terceira entrevistada é a mãe de dois alunos do Ensino Médio, selecionados para concederem a entrevista, ao que concordariam relatar suas vidas, no entanto, alegaram muita timidez e preferiram não falar. Sua mãe, professora da Rede Municipal de Educação, atuando no Ensino Fundamental, aluna do curso de Pedagogia na Modalidade a Distância, participava da conversa e, imediatamente, se ofereceu para falar da vida de seus filhos, o que foi prontamente aceito pelos dois irmãos e pela pesquisadora, mesmo sabendo que há diferenças nas opiniões ao que se refere a fatos, bem como, há distâncias consideráveis quando se compara a visão de mundo e de vida de um adulto e de um jovem, mesmo sendo, ou principalmente, sendo mãe e filhos.

2.3 A Identificação e a Classificação dos Alunos por Cor ou Raça

A classificação racial é um assunto polêmico no Brasil e de difícil execução. A autoclassificação tem um valor essencial neste processo, porém ela é “*extremamente influenciada pelas relações sociais*”, como expressa Oliveira (1999, p. 48). A autora expõe, portanto, que a auto-atribuição da cor é um fenômeno sócio-histórico, e assim,

[...] a identidade não pode ser considerada como algo abstrato, válido para todos os contextos, mas deve ser enfocada a reciprocidade da influência identidade/sociedade e, portanto, a possibilidade da existência de diferentes alternativas de identidade, de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, sem deixar de destacar as conseqüências políticas de determinadas opções.

Portanto, foi necessário compreender que o ato de classificar não é neutro, ele é histórico e social. De acordo com Petruccelli (1998) existe uma concepção por

trás deste ato, é ato de conhecimento e de reconhecimento, envolvendo os atores, o que faz a autoclassificação e quem classifica. Buscamos então, proceder com um cuidado especial para atingir o objetivo dessa ação, que foi o de conhecer os alunos do curso de Ensino Médio da Escola.

A primeira tentativa neste sentido foi através dos registros na pasta individual dos alunos, na secretaria da escola. Porém, as fichas de matrícula ou qualquer outro documento da pasta individual dos alunos não continham a solicitação de identificação do aluno por cor ou raça e, também não continham a fotografia no espaço específico para ela, o que dificultou o acesso à identificação racial, que se fazia necessária.

Assim, foi desenvolvido um levantamento prévio da classificação racial dos alunos através da visita a cada uma das dez salas de aula, de primeira à terceira séries do Ensino Médio, em novembro de 2004, na Escola Estadual Cândido Portinari, neste município. Este levantamento foi desenvolvido através da aplicação de um pequeno questionário, conforme o Anexo I, onde cada aluno preencheu os dados referentes à data e local de nascimento, sexo, cidades em que morou antes de vir para Tapurah e, se sempre estudou em escola pública.

Neste momento de levantamento prévio, o espaço no questionário destinado ao quesito cor/raça foi preenchido pela própria pesquisadora¹⁵, com a finalidade de auxiliar na seleção dos alunos que seriam entrevistados. Essa classificação foi realizada nos questionários de cada aluno, considerando-se os aspectos do fenótipo dos mesmos, tais como a cor da pele associada aos traços de seu rosto e cabelos, pois de acordo com Oliveira (1999, p. 48) *“É a tais características físicas que são atribuídos significados sociais, dando origem ao estigma que é fonte de discriminação”*.

Foram utilizados os códigos, como (Pr) para pretos, (P) para pardos, (M) para mulatos, (I) para indígenas, (A) para amarelos e (B) para brancos¹⁶, sendo que a

¹⁵ A autoclassificação foi solicitada no momento da coleta do relato da sua história de vida. E, com as turmas do primeiro ano de 2005, foi desenvolvido um trabalho específico, conforme relatado na descrição do segundo momento do levantamento preliminar, onde se fez a aplicação de um questionário (Anexo II) em que os alunos tiveram a oportunidade de efetivar sua autoclassificação livre, isto é, sem alternativas para escolha, assim como, foi oportunizada a escolha entre uma das opções utilizadas pelo IBGE, nos Censos Demográficos. Isto serviu de base para a efetivação da comparação entre a opinião do aluno nas duas questões e com a classificação da entrevistadora.

¹⁶ As categorias de raça/cor aqui utilizadas são as mesmas utilizadas pelo IBGE, nos Censos Demográficos, por facilitar os estudos e comparações, bem como, por estar pautado em atuais pesquisadores das questões raciais, que se utilizam destes mesmos critérios de classificação racial.

categoria dos “pardos” utilizada pelo IBGE para denominar os mestiços foi subdividida em “mulatos” e “pardos”¹⁷. Esta subdivisão se fez necessária, pois contribui para ampliar a discussão sobre a classificação racial e suas conseqüências diretas na sociedade e na vida das pessoas, uma vez que, para Teixeira (2003, p. 126), a discriminação racial vai se intensificando quanto mais escura é a pele das pessoas e mais características fenotípicas do negro a pessoa possuir.

O quadro abaixo traz alguns elementos para que se estabeleça uma relação com os alunos negros do Ensino Médio da Escola Cândido Portinari, sujeitos de sua própria história e, que aceitaram contar sua trajetória de vida e de estudo, detalhando lances vivenciados, discutindo cenas presenciadas, pensando e repensando assim, seus ideais, sua visão de mundo e seus projetos de futuro.

Tabela 03 - Identificação dos Alunos Negros do Ensino Médio - Depoentes						
ALUN@	IDADE	SÉRIE em 2005	LOCAL NASCIMENTO	AUTOCLASSIFICAÇÃO		CLASSIFICAÇÃO PESQUISADORA
				Autoclassificação espontânea	Classif IBGE	
FKE	20	3º	Mirassol d'Oeste, MT	Morena	Parda	Parda
MAX *	18	2º	Tapurah, MT	Branco com traços negros	Branco	Pardo
MAY*	16	2º	Tapurah, MT	Bem moreninho	Pardo	Mulato
FDE	17	2º	Palmeira dos Índios, AL	Preta	Preta	Mulata
FPA	16	1º	Palmeira dos Índios, AL	Morena escura?	Parda	Preto
MGIL	21	2º	Jataí, GO	Negão, negro	Preto	Preto
FJU	19	Concluído	Colíder, MT	Negra	Preta	Preta
FGIL	16	2º	Matelândia, PR	Morena	Parda	Mulata
FCRI	17	2º	Jataizinho, PR	Morena escura	Preta	Mulata
FRO	16	3º	Terra Nova do Norte, MT	Bem morena, negra	Preta	Mulata
FMAD	15	2º	Barão de Melgaço, MT	Meio parda, negra	Preta	Preta
FGLA	17	3º	Rosário Oeste, MT	Negra	Preta	Mulata
MOZ	18	3º	Barão de Melgaço, MT	Pardo	Pardo	Preto
FEL	17	3º	Diamantino, MT	Parda	Parda	Preta
FLU	Mãe	Pedagogia**	PR	Preta	Preta	Preta
FVAL***	Mãe	2º G Incomp	PE	Negra	Preta	Preta

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora.

(*) Alunos que são filhos de FLU

(**) Cursando

(***) Mãe de FDE

Analisando a autoclassificação espontânea dos alunos percebe-se as variáveis utilizadas, que são morena, branco com traços negros, bem moreninho,

¹⁷ A subdivisão dos “mestiços” foi “segundo um critério de gradação de cor, em que os primeiros seriam ‘mais escuros’ e os segundos ‘mais claros’ dentro de um grupo intermediário (mestiços)”, de acordo com Teixeira (2003:37).

preta, morena escura?, negão, negro, bem morena, meio parda, pardo(a). A lista das cores atribuídas a outras pessoas pode acrescentar outros termos após a leitura das entrevistas, tais como “bem queimadão”, “bem crocantezinha”, “moreninho” e “cor de moranguinho jambo”.

Munanga (1999, p. 14) fala a este respeito que “[...] esse total de cores demonstra que o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próxima possível do modelo tido como superior, isto é, branco”. O autor continua, citando Moura (1988, p. 64), que diz que “a identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos reificados, usados pelos próprios não-brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma esmagadora magia cromática, na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador”.

Constatamos que o termo “moreno” teve uma vantagem nas preferências. Quanto ao uso dessa nomenclatura, Osório (2003, p. 17) diz que é um

eufemismo para não se referir a pessoas como negras, pretas ou pardas, é a expressão perfeita dessa etiqueta das relações raciais. É comum pessoas se referirem a fulano, que é negro, como ‘aquele moreno’, ainda que fulano não tenha o menor problema em se declarar negro, preto ou pardo. É uma espécie de concessão polida para não ‘depreciar’ o sujeito pela alusão ao que se entende como sua condição racial.

É por este mesmo motivo, que alguns alunos além de efetuarem a auto-atribuição da cor, acrescentavam alguns comentários, como os que seguem, na tentativa de confirmar que esta classificação por cor é irrelevante, absolutamente desnecessária, na tentativa de explicar que ser classificado por uma cor ou por outra não lhe trazia inconveniente algum.

Eu sou pardo. Só que isso aí nunca foi de incômodo para ninguém, para mim também não. [Você acha que isso seria incômodo?] Não, porque eu sempre tive meus amigos, mas nunca... eu sempre andei com eles, mas nunca vi assim... como que fala... eles nunca abandonou assim, por causa da cor... (MOZ)

Ah eu... eu acho que eu sou um negão... (risos) eu me classificaria como negro mesmo... nisso até que, assim, o chamar de negro, ah e... negão... coisas assim... isso não me incomoda... geralmente isso não me incomoda... é uma forma até de um adjetivo carinhoso, ah e... negão... e coisa e tal

assim... tudo bem, mas quando a pessoa fala com um outro sentido... né, aí... e só aparece na voz... a gente percebe... (MGIL)

A depoente abaixo ao fazer a autoclassificação espontânea, sequer chegou a utilizar algum termo que a classificasse por cor. Porém, quando foi solicitada a autoclassificação conforme as cinco categorias utilizadas pelo IBGE, mesmo enumeradas pela pesquisadora, a aluna preferiu o termo “negra”, que não consta nesta relação. E, dada a insistência da pesquisadora pela escolha por uma das categorias do IBGE, é que optou pela categoria “preto”.

Essa parte eu não... eu não me preocupo. Não me preocupo nesta parte, assim. Sei lá... Prá mim isto não faz diferença. Até hoje eu não sei. [...] Pra mim, o que eu conheço, nem... não faz diferença nenhuma. [No censo do IBGE é feita a pergunta sobre a cor, dando cinco opções: branco, preto, pardo, amarelo, indígena. Em qual dela você se classifica?] Eu sou negra... [Certo, e dentro das classificações do IBGE?] É preta, então. (FJU)

A coleta deste dado, em relação à cor/raça do depoente, em diversas entrevistas provocou certo desconforto ou gerou dúvidas quanto a classificação que deveriam atribuir a si próprios, principalmente, em comparação à cor dos pais.

[E, em relação à sua cor, como você se define?] Morena escura? [O IBGE faz o Censo Demográfico e por ele cada pessoa se identifica, por estas opções em qual delas você se classifica?] Parda, porque tem uns que é bem moreno, que acho que se fosse para falar, assim, é bem Preto, né. A minha mãe estava falando assim, minha mãe é bem mais escura do que eu, eu fiquei de acordo com meu pai, eu não sou muito morena, meu pai também não é muito... mas, bem moreninho... ele é moreno mais claro, um moreno médio, e minha mãe é morena bem escura. (FPA)

Olha, eu já nem sei bem explicar, porque minha mãe é de origem italiana, meu pai é mineiro, meu pai sim, é de raça negra, né, só que no caso, minha mãe já não, então eu já nem sei, eu sou bem morena, né, não tão, mas eu sou. Então eu acho que sou negra, né? [Como você identifica a sua cor?] Negra, preta, (risos), deve ser isto porque minha cor é morena, né? [E pelas categorias do IBGE, em qual delas você se enquadra? E a sua família?] Eu sou preta. Meu pai também. Minha mãe é branca e meus irmãos são pretos, só o meu irmãozinho, né... até eu, com cinco anos era loirinha, cabelo clarinho, meu irmãozinho também, agora, só que... ele pode ficar loirinho por causa da minha mãe, né, que é bem descendente de italiano, então, tem parente que é loirinho, né, clarinho, então, quem sabe... ele pode ficar, né, agora, não sei, né, tem que ver, né, (risos) eu também era, até cinco, seis anos, era loirinha, de cabelo cacheadinho, então... pode mudar, né, porque agora meu cabelo é preto e liso. (FRO)

Ah, sei lá... por que minha mãe também é Moreninha bem clara, e meu pai é daqueles gaúchos bem gaúchos, porque você sabe, que o gaúcho mesmo, é

bem Preto mesmo, então ele é bem gauchão mesmo, então eu sou dessa cor, por que eu puxei a ele, né... minha mãe é baixinha, gorda... [e quando você se identifica em relação a cor, como você se coloca?] Ah eu acho que eu sou morena, né? morena escura... [E esta classificação também serve para sua família?] Minha mãe é um pouco escurinha também, mas meu pai é mais escuro ainda, minha mãe é um pouco mais escura do que eu.. [No censo do IBGE são usadas cinco categorias para designar cor/raça. Em qual delas você se classificaria?] Ah, preta, né... (FCRI)

Temos aqui, além do desconforto e a dúvida de certos depoentes em fazer a autoclassificação, a constatação de que vários deles utilizaram termos distintos quando comparados à cor atribuída pela pesquisadora, sendo que ocorreu a tendência ao branqueamento em relação à auto-atribuição espontânea, sendo com certa relutância que a aluna se identifica como “negra” e “preta”. Em Osório (2003, p. 13) vemos que a literatura a esse respeito questiona a autoclassificação e esclarece que a ascensão social provoca a tendência de embranquecer. Os indivíduos buscam uma diversificação maior da cor na auto-identificação, na tentativa de driblar práticas de discriminação racial existentes em nosso país, conforme Petruccelli (1998).

Ah, eu assim me sinto bem, né... e tal... eu sou meio parda, né... nem que as pessoas, né... me discriminem e fazem coisas assim, que eu não vou... né... vou levando... né... porque eu quero, né... vou atrás do que eu quero... fazer... a gente deixa quieto... né, deixa pra lá... (tamborilando os dedos na mesa) [...] [Quando alguém pergunta qual a sua cor/raça o que você responde?] aí eu falo, raça negra, né... eles escutam e convence, né... [No censo do IBGE não tem essa opção negra, eles colocam preto, pardo, indígena, amarelo e branco. Com qual destas cinco você se identifica? E a sua família, como você os identifica?] Preta, né. Minha mãe é morena, meu padrasto é moreno, os meus irmãos também são morenos. [só você que se identifica como preta?] é, por que eu sou a mais morena da família. (FMAD)

E, no caso abaixo, vemos uma discussão entre a mãe e uma das depoentes, em que ocorre a dúvida sobre a cor atribuída, a comparação entre as cores atribuídas à mãe, à filha e ao pai, ocorrendo a preferência pelo branqueamento.

[Mãe] - Ele é... você conhece o A., ali, do predinho? Ela é filha dele, ela é da mesma cor dele, ele é bem escuro, ele é bem queimadão, bem mais escuro do que nós. [...] A minha cor, tipo assim... minha cor parda, né? A dela também...

[FEL] - A minha é mais morena escura... (risos)

[Mãe] - No meu registro de nascimento mesmo, está parda... meu pai, ele registrou nós, colocou como a cor parda, porque minha mãe é bem clara, e meu pai é da minha cor. É de família índia, é tudo família de índio, é escuro assim, então é tudo dessa cor. E ela já puxou mais pro lado do pai, do pai dela, dos avós dela ali, que é tudo mais escuro. (FEL)

Percebemos que a identidade negra é assumida por vários depoentes, enquanto seus amigos tendem a branqueá-los, com a finalidade de não “ofender”. Oliveira (1999, p. 50) diz que “*A afirmação da identidade negra é, sobretudo, influenciada por ambientes em que as questões raciais são colocadas de maneira não ameaçadora*”. Através de suas pesquisas a autora constatou que as pessoas que fazem parte do estrato social médio se mostraram mais seguras ao assumir sua identidade negra, “*sem rodeios e sem a marca da submissão*”.

Eu me identifico como negra, às vezes assim, me chamam... não... você é moreninha... não, eu gosto que me chamem de negra... eu gosto que me chamem de preta... sempre gostei. Eu adoro... gosto da minha cor e não... nunca fui contra isso... (FGLA)

Olha... a minha reservista está pardo, mas eu me classifico como negro, preto. Lá está pardo, mas eu me classificaria como preto, porque o pardo, na minha opinião, não é nem o branco, nem o amarelo, nem indígena, ele é pardo, não é preto. Aqui em Tapurah tem bastante gente dessa cor. E, geralmente as pessoas não estão satisfeitas com a cor que tem, principalmente negro, né... geralmente, não gosta de ser classificado como negro. Mas eu me conformo com a minha cor, até tem gente que fala, você não é preto... mas eu falo, eu sou preto, não, eu sou preto, sou. [...] Às vezes, a pessoa não quer te magoar, né... se eu chamar de preto vai se ofender... então vou dizer que é mais claro... aí aparece essa questão de moreno... e isso... e aquilo... então a pessoa pensa que se falar que ele é preto, ele vai achar ruim... chamar de negão... também vai achar ruim... então... ei, moreno... (MGIL)

A única aluna entrevistada, considerada “parda” pela pesquisadora, e que também se identifica dessa forma, relata um fato ocorrido em relação à sua cor, considerado por ela como um ato discriminatório, pois não se considera “preta”, porém foi assim chamada, com a intenção de ferir.

Quando eu comecei a namorar. Acho que eu tinha uns 15 anos, aí tinha uma menina que gostava muito deste rapaz, e ele gostava de mim, uma vez ela falou bem assim pra mim, você quer duvidar se ele não gosta de mim? Aí eu falei: duvido. Vamo embora chama ele pra pergunta... aí nós chamamos ele. Aí ele perguntou... aí nós perguntamos pra ele, de quem que ele gostava mais e ele falou de mim. Aí vai outro cara: você gosta dessa preta, feia... Uma vez só. Aí que eu fiquei pensando... foi a única coisa que aconteceu comigo assim, né... e olha, que o rapaz era preto... era preto... era mais moren... era mais branco que eu... e aí ele falou bem assim: você gosta dessa menina preta, feia... é isso. O que ele queria falar, se ele também era preto? [Você se via como preta?] Nunca me vi como preta. Sempre... morena. Nunca me vi como preta. Mas eu sempre me diverti muito na minha vida. Assim, eu só fico triste um pouco assim por... não por este lado de racista, assim... é muito desagradável, mas... assim, não foi problema sério... só desagradável. Foi só desta vez mesmo que o rapaz me chamou de preta... nunca mais ninguém me chamou... [silêncio]. (FKE)

Uma das entrevistadas, ao longo da narração de sua história, demonstrou a necessidade de adjetivar a cor, alterando o adjetivo de acordo com a cor mencionada,

[...] tem uma vizinha aí, é loura, bonitinha [...] Aí tinha um cara loiro, muito do bonito, agora, porque tu está aí de chave de carrão na mão, tu está rebaixando, só no teu olhar, tu rebaixou, quer saber você, você com esta linda boniteza sua e este lindo carrão [...] Só encontra meninos lindos, brancos, de olhos azuis. Mas, um negro, você não encontra, nem um moreno nesta cor, no meio daquela turminha. [...] Tem uma loirona linda, que chegou agora, novata [...] Aí, ataquei Sandra, logo na porta, ela estava em pé, mas você que está olhando aqui na minha cara, você acha que eu tenho cara de que? De biscate, preta e de retardada, é menina? Oh, vai caçar tudo marido na esquina... aí saí louca, eu estava com fome, eu viro uma cascavel, quando estou com fome [...] (FVAL)

Esta tendência de considerar o branco como o “bonito”, “lindo”, pode vir a mostrar a noção de “brancura” tal como Costa (1986, p. 4-5) nos coloca, dizendo que,

Para o sujeito negro oprimido, os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura. A brancura detém o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco. [...] Nada pode macular esta brancura que, à ferro e fogo, cravou-se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos.

2.4 Elaboração e Aplicação das Entrevistas

A organização do roteiro das entrevistas foi baseada em Teixeira (2003, p. 249), que investigou trajetórias de alunos negros numa universidade pública do Rio de Janeiro. Este roteiro de entrevista foi utilizado apenas como direcionador do diálogo que se estabeleceu entre pesquisado e pesquisadora, pois como tinha sido internalizado pela pesquisadora, o mesmo não foi consultado durante o relato dos depoentes, com a finalidade de não tornar tão formal e ficar com o tom de uma conversa.

Os relatos dos alunos negros do Ensino Médio foram coletados pela pesquisadora em locais diversos, conforme disponibilidade dos depoentes. Assim,

oito foram realizados nas respectivas residências dos depoentes, um no local de trabalho dele, três no local de trabalho da pesquisadora e um em sua residência.

Todos os relatos foram gravados em fitas magnéticas microcassete, com o consentimento de cada depoente. Posteriormente, foram transcritas e impressas, sendo que uma cópia impressa foi entregue aos alunos entrevistados para que, após a leitura da mesma, autorizassem por escrito a sua utilização neste trabalho de pesquisa.

Acreditando, como nos diz Teixeira (2003, p. 31), que “... *a palavra de cada um que narra sua própria história traz um pouco da força da ‘realidade vivida’...*”, é que utilizamos as falas dos depoentes durante todo o percurso da elaboração desta dissertação. Utilizamos também, as anotações feitas no caderno de campo, que foi um instrumento auxiliar muito importante em todo o percurso da efetivação desta pesquisa, onde foram anotadas as observações feitas sobre o contexto das entrevistas, as expressões não-verbais dos alunos, bem como, todos os demais detalhes que não poderiam se perder durante o processo a que não se teria acesso por outra via.

Ao final, foram entrevistados 12 (doze) alunos e uma mãe de dois alunos do Ensino Médio, em detrimento de vários outros, que semelhantemente, poderiam ter sido selecionados e, que poderiam ter contribuído com suas histórias de vida, com toda a sua carga de significados e importância. Entretanto, era necessário limitar o número de depoentes, e assim, os selecionados foram escolhidos entre os pretos, mulatos e pardos, priorizando-se esta seqüência, pois em todos os casos foi dada preferência à coleta da história de vida dos alunos com características físicas mais acentuadas para o grupo negro. Isto é, aqueles alunos com a pele mais escura, com o cabelo mais encaracolado e o nariz mais caracteristicamente, negro, foram os alunos preferenciais da pesquisa, tendo-se em seguida, os mulatos, por apresentarem o tom de pele mais um pouco mais claro e, após estes, os pardos.

O material coletado na pesquisa de campo nos forneceu 13 (treze) fitas gravadas e 114 (cento e quatorze) folhas de transcrição contendo os relatos de vida e de escolarização dos alunos, sendo que as entrevistas foram realizadas no período que compreende de dezembro de 2004 a julho de 2005.

Este material, ao ser analisado e utilizado nesta pesquisa, não deixou de ser a “história de vida” de cada um destes alunos para se mostrar como fatos isolados inscritos num papel sem vida. Cada uma das histórias de vida foi manipulada com

respeito e admiração à cada uma destas pessoas, que com suas trajetórias constroem dia-a-dia o seu futuro.

Optamos por identificá-los através de siglas, com o objetivo de não invadir sua privacidade, preservando suas identidades e, principalmente, para não lhes imputar constrangimentos futuros em função de sua entrevista, na comunidade onde residem, ou para que outras pessoas menos escrupulosas não se utilizem dos relatos para estigmatizar quem já está estigmatizado pela sociedade.

O resgate da trajetória de vida possibilita a percepção, através dos relatos dos depoentes, de sua história de vida, bem como, a forma como põem em evidência os seus valores, construídos no processo de elaboração de seus conhecimentos. E, este é um dos objetos das ciências sociais sendo, essencialmente, qualitativo, de acordo com Minayo (1998, p. 15; 21-22). Assim, percebemos que este estudo pôde ser viabilizado através da abordagem qualitativa, pois sua utilização pode captar toda a riqueza de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes de que a vida individual ou coletiva transborda. Apesar de que não rejeitamos a possibilidade de utilização dos dados quantificáveis, sempre que foram oportunos, entendendo como Minayo (1998, p. 22), “... *que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.*”

2.5 Conhecendo os Alunos Entrevistados e suas Famílias

Dentre o grupo de alunos do ensino médio que foram entrevistados, todos nasceram fora de Tapurah, exceto os dois irmãos “*tímidos*” sobre os quais a própria mãe, que é paranaense, contou a história de vida. Ela conta que vieram pra este município, logo após o casamento.

[...] viemos assim, só com a roupa do corpo, uma malinha, sem nada de mudança, né, chegamos aqui. Aí quando chegamos em Cuiabá ele comprou... lá em Cuiabá ele comprou um colchão, né, uma coberta, umas coisas assim e trouxemos pra cá, então, naquela época tinha, foi em 1984, foi um caminhão que foi buscar nós lá em Cuiabá, um caminhão de toreiro, aí puseram um lona lá, nós era 23 pião, né, era 21 homens e 2 mulheres, eu e mais uma ali dentro, dois casados. (FLU)

Os demais depoentes participaram do processo de migração com suas famílias, passando pela experiência da viagem e traumas do processo, como é citado por esta depoente:

*Onde eu morava é para lá da Bahia, dois dias da Bahia para lá. Quando a gente veio para cá, nós sofremos, porque nós viemos de van, passamos dois dias dentro da Bahia, foi 5h da manhã, não, nós acordamos 2h, porque até pegar todos os que vinham, aí quando foi 5h da manhã, nós saímos de dentro da cidade, na quarta-feira, quando foi no sábado, 2h da manhã nós estávamos aqui. A van veio deixar a gente aqui, a viagem foi tranqüila, não teve perturbação, era bom também porque quando a gente queria parar, dava para parar. Minha mãe estava com medo de vir, ainda mais com as duas meninas pequenas, que nunca tinham viajado, minha mãe estava com medo que elas enjoassem no caminho, mas elas veio as mais tranqüilas de todo mundo. Nós estava com a bunda doendo de tanto ficar sentado, e a gente vinha de pé e aí quando falavam, polícia federal, aí todo mundo sentava, colocava o cinto, elas duas com um cinto só. Elas nem tiravam o cinto, ficavam sentadas, quietinhas, as duas. Quando descia, todo mundo reclamava de dor, mas elas duas não, estavam bem tranqüilas, sentadas.
(FPA)*

Do total de alunos do Ensino Médio da Escola, observamos que 51,68% são migrantes provenientes de outros estados brasileiros. Sendo que 21,19% são do Paraná, 10,17% são catarinenses, 9,74% são gaúchos e os restantes 10,58% se distribuem em outros oito estados, enquanto que 48,32% são migrantes de dentro do estado de Mato Grosso.

A mudança de uma localidade para outra, no caso de seis dos entrevistados, se deu de um outro estado brasileiro para o de Mato Grosso, sendo que duas delas são primas e procedem de Alagoas, três são paranaenses e um entrevistado é do estado de Goiás.

O processo migratório de sete dos treze entrevistados ocorreu dentro do próprio estado, pois estes nasceram no estado de Mato Grosso, passando por diversas cidades antes de se fixarem em Tapurah.

*Eu nasci em Mirassol do Oeste [...] morei no Simione e nós saímos daqui... eu saí daqui(...) e fui pra Cuiabá, aí de Cuiabá fui pra Rosário, em Rosário eu morei [...] aí eu fui embora de Rosário pra Nova Maringá e voltamos pra cá..
(FKE)*

Nasci em Barão de Melgaço, estado que MT... Daí nós viemos embora pra... de lá nós viemos embora para Cuiabá e depois mudamos para Rosário Oeste. Nós moramos um bom tempo lá. Assim que eu nasci nós viemos embora, então, pra Cuiabá e de lá fomos para Rosário e lá fui crescendo...

estudei... não lembro quanto tempo morei em Rosário, de Rosário mudamos pra Tapurah. Faz 6 anos que estamos em Tapurah. (FMAD)

Das treze pessoas entrevistadas, apenas uma delas mencionou que a terra foi o fator principal responsável pela opção de seus pais, de migrarem da baixada cuiabana. Porém, após vários anos de posse da terra em Tapurah, seu pai optou pela sua venda, com a finalidade de saldar dívidas e de garantir a possibilidade de estudos aos filhos.

[...] Faz dez anos que ele estava procurando, que ele veio para cá, ele veio quatro anos antes de nós para cá, para conseguir o sítio, aí conseguiu, depois que desenvolveu, aí ele vendeu. Não agüentava mais trabalhar, e nós não ficava pra lá também, né. Nós morava sempre aqui na cidade e não ia lá ajudar ele. Aí ele vendeu e veio embora pra cidade. Lá, tem tanta coisa para cuidar, porque lá nós tinha de tudo, vaca, porco, galinha, plantação... aí, nós sempre vendia mandioca nos mercados, levava mandioca nos mercados tudo. Agora nós vendemos. Só que ficou, nós temos um pedaço de mandioca ainda. Nós vendemos o sítio mas a parte de mandioca que ficou pro papai, para fazer farinha, mas não dá tempo de ir lá. Num final de semana dá para fazer tudo, não está complicado, mas nós tudo trabalha até no domingo, eu, meu irmão, ele trabalha no posto de gasolina. [...] Eu pretendo continuar estudando, papai vendeu o sítio já pensando nos estudos nossos. Minha irmã, depois que terminou, todo cursinho que está tendo para fora, ela vai e faz [...] (MOZ)

Apesar de serem todos migrantes e o estado de Mato Grosso fazer parte da zona de fronteira agrícola, a principal motivação pela migração não se deu em função da terra. Todos os depoentes falaram da busca por melhores condições de vida em função de que em Tapurah, como nos outros municípios por onde passaram, cada um à sua época, oferecia melhores condições de trabalho, havia maior número de possibilidades de estar empregado, e assim, oferecer maior e melhor qualidade de vida à família.

[...] foi por causa do serviço, porque lá tinha pouco serviço, mas só que pra profissão... minha mãe e meu padrasto estavam sem serviço e eles ficaram sabendo que aqui era melhor, tinha mais serviço [...] Meu padrasto é pintor, aqui ele consegue trabalho mais fácil. Lá em Rosário ele era empregado, ganhava mais ou menos R\$ 20,00 por dia, aqui ele conseguiu montar a equipe dele, ele é patrão e tudo, consegue as coisas com mais facilidade, tem os seus funcionários, mudou bastante a nossa vida depois que a gente veio para cá (risos) eu gosto daqui. Minha mãe gostaria de mudar para Lucas, às vezes ela fala, mas ela concorda que não, né, que deve continuar aqui, porque ela fala com meu padrasto. Na opinião dele, ele fala que não, deve continuar aqui, enquanto estiver trabalhando, vamos continuar aqui. (FMAD)

Quando eu morava em Foz do Iguaçu, em 1984, né, quando eu conheci o meu marido, a gente namorou 4 meses, né, e, eu acabei fugindo com ele já em seguida, e, nós ficamos um mês lá em Foz do Iguaçu, de lá fomos pra Pato Branco, e de Pato Branco deu certo pra ele conseguir arrumar um serviço, né, pra cá, né, pra Tapurah, e nós viemos pra cá [...] e chegando aqui fomos trabalhar numa serraria que tinha aqui, na época era do V..., aí ele trabalhava com o caminhão e eu peguei emprego numa malharia, da dona da serraria, que ela costurava né! Mexia com malha né! (FLU)

O objetivo que a gente veio era por emprego, por questões de emprego, que aqui era mais fácil conseguir emprego, tanto pra mim, quanto pro pessoal da minha família, quanto pro resto da família. Lá em Rosário a gente mais morou em fazenda, que era mais fácil, meu pai sabe mais mexer com lavoura, com gado, aí eu nasci e fui criada, o tempo todo só em fazenda, nas fazenda aqui de Tapurah, mesmo. Aí faz dois anos que estou aqui na cidade. (FGLA)

[...] lá em Goiás, a situação de emprego para minha mãe, estava meio... para minha mãe e pro meu padrasto, estava meio precário, o emprego lá estava meio fraco... estava difícil de arrumar serviço... aí meu padrasto arrumou esse serviço com um fazendeiro lá, que tinha uma fazenda ali em Simione. (MGIL)

Já faz dez anos. E sobre o objetivo, eu não sei né, mas acho que foi por causa do desemprego, né, que pra lá é difícil emprego, né. Ela morava em Nobres e veio pra cá. (FCRI)

[...] é que papai não gosta de ficar no mesmo lugar, ele gosta sempre de ficar movimentando, aonde dá melhor a ele, nós fica. Aqui está dando uma crescida, todo mundo está trabalhando, né. então dá para ficar mais um pouco. Mas é por causa do trabalho, é que antes, quando a gente morava lá, nós era tudo pequeno. Então, nós muda por causa do trabalho. Aqui, que nós está há sete anos, e nós viemos aqui em 99, assim estamos trabalhando. (MOZ)

Como meu pai é laminador e aí ele procura as cidades em que ele ganha mais bem [...] Nós já moramos em várias cidades... eu nem recorde tantas cidades que meu pai morou... logo que eles casaram já saíram de Cuiabá, que meu pai nunca gostou de Cuiabá... (FKE)

A condição econômica destas famílias pode ser uma das causas que leva à mudança. Contudo, há que levar em consideração a possibilidade de existência de redes sociais de apoio que se formam nos locais de origem e de destino dos migrantes e, que funcionam como um dos fatores de suporte e atração para novas levadas de migrantes, concomitante aos elementos econômicos e outros fatores que influenciam na decisão de migrar, como apontam Sales e Loureiro (2004).

Thompson (2002, p. 344-346) explica que a decisão de migrar é influenciada pelas pressões econômicas, sendo ampliadas por um complexo entrelaçamento de

fatores e influências. O autor expõe que um dos fatores cruciais da experiência de migração é o que ele chama de “redes de relações sociais” ou “redes de sociabilidade”, caracterizadas pelas “redes de apoio familiar” ou “família ampliada”, que ocorre quando um ou alguns membros da família migram e acabam influenciando os outros membros da família a fazerem o mesmo. E esta influência para o processo de migração sobre as famílias negras de Tapurah pode ser constatada através das entrevistas efetivadas, pois vários depoimentos possuem esta conotação.

Minha avó, mãe da minha mãe já morava aqui, ela telefonou para nós, contando que aqui estava melhor pra trabalhar, daí nós mudamos para cá e começamos a trabalhar e tudo [...] meu padrasto, ele é pintor. Minha mãe trabalha como zeladora na escola... (FMAD)

Eu tinha um aninho, quando a gente veio pra cá... meus pais mudaram pra cá porque aqui eles achavam que era melhor, eles já tinham parentes morando aqui, pro lado da minha mãe, todos eles já moravam aqui. Então, a gente resolveu vir pra cá. Fomos embora de novo pro Paraná, não deu certo, o pai voltou e ficou aqui. Agora vamos continuar aqui. [...] Minha mãe é do lar. Meu pai é pedreiro. Minha irmã é secretária. Eu também trabalho como secretária, na T... (FGIL)

Meu pai já conhecia aqui, ele já tinha passado aqui sete meses, e falou, ah lá é bom, dá para arrumar um serviço e viver tranquilo lá, minhas tias também já moravam... já moravam 6 irmãos da minha mãe, três irmãs e três irmãos, daí chamaram minha mãe e aí minha mãe falou, então eu vou, né. Só que nós não tinha nada, assim, nós morávamos na casa do meu tio, lá em cima. (FPA)

Eu lutei em cima desses irmãos, quando cheguei aqui [...] cunhados e irmãos e tudo... todos já estavam aqui, quando estavam em São Paulo, aí eles empolgou e veio, e quando eu cheguei aqui, encontrei uma algazarra, aqui nessa família. (FVAL)

O tempo de permanência em cada cidade depende das condições de empregos e serviços que as famílias encontram, principalmente para o chefe da família, sendo que as mulheres e os filhos acompanham o pai em busca de um trabalho melhor para ele, trazendo maiores benefícios à família.

[...] aí meu padrasto arrumou esse serviço com um fazendeiro lá em Goiás, que tinha uma fazenda ali em Simione. Aí ele trouxe minha família para cá para tomar conta da fazenda dele. Aí ficamos lá um ano, um ano e pouco... um ano e meio mais ou menos, aí fomos para Simione (na Vila) trabalhar lá, saímos daquele serviço e fomos pra outro. (MGIL)

Mas nós saímos daqui, eu saí daqui com dois anos e fui pra Cuiabá, aí de Cuiabá fui pra Rosário, em Rosário eu morei... aí eu fui embora com 7 anos, que eu fui embora pra Rosário, lá que eu passei mais a minha infância, que eu tinha 7 anos, é de onde mais me lembro, lá era muito bom, lá eu fiquei 8 anos... aí depois que eu mudei pra Rosário, pra Nova Maringá e voltamos pra cá. (FKE)

As mães de cinco entrevistados são donas de casa, mantendo-se ocupadas com os afazeres domésticos e, nos demais casos, estão submetidas a condições mínimas de trabalho, em postos não valorizados, socialmente. São funções sem registro em carteira, duas mães trabalham em casas de famílias, três são zeladoras e uma professora em escolas públicas, com contrato anual, outra é saladeira num restaurante e a última entrevistada não identificou o tipo de trabalho que a mãe exerce, mas afirmou que trabalha fora de casa.

[...] ela começou este ano, antes ela trabalhava... deixa eu lembrar... ela passou um tempo sem emprego, desempregada, que ela tinha acabado de sair do emprego dela, porque ela sempre trabalhou como empregada doméstica, e assim que apareceu esta oportunidade de trabalhar na escola, ela foi para lá. E, se tudo correr bem, né, graças a Deus, ela vai continuar trabalhando lá. Lá ela é zeladora. (FMAD)

Minha mãe, ela trabalha no restaurante T..., ela faz saladas. Ela chega em casa depois das três. É assim, domingo agora ela trabalhou, daí no sábado ela trabalha e no domingo não, daí no outro sábado ela está de folga e trabalha no domingo. Ela está tranquila. (FPA)

Os alunos entrevistados estão inseridos em famílias, que segundo os seus depoimentos, pretendem continuar com suas residências fixas em Tapurah, mesmo quando o próprio jovem manifesta a intenção de fazer um curso superior, o que em via de regra precisa ser feito num centro urbano maior que o nosso município, onde se ofereça o curso desejado.

Bom, eu adoro a cidade de Tapurah, se eu pudesse eu não saía daqui, adoro as pessoas, só que eu vou ter que sair, se eu quiser alguma coisa, se eu vou fazer uma faculdade, eu tenho que sair pra fora, então eu estou pensando ano que vem já ir embora, pra Cuiabá, pra estudar na UFMT, mas continuar sempre vindo pra Tapurah. Eu vou terminar o terceiro ano do segundo grau, este ano. Eu quero fazer arquitetura. (FGLA)

Olha, a minha mãe está pensando em quando eu terminar o terceiro ano, eu ir para lá onde eu morava, fazer a faculdade lá, porque lá é mais barato, lá é uma cidade pequenininha, só que a faculdade é na cidade grande, é só uma hora de viagem, aí o prefeito pagava a van e o lanche, e a faculdade, parece

que é a gente. Eu tenho parentes lá, o pai do meu pai, tenho minhas tias, um monte de gente lá. Minhas tias mesmo, não queriam que eu viesse, ela queria que eu ficasse lá, só que minha mãe disse que não tinha coragem de me deixar, né... meu avô também disse que se eu quiser ir, eu posso ir e ficar lá. (FPA)

O Estado de Mato Grosso está sendo atingido pela crise da “soja” e das “indústrias madeireiras”. Esta crise não está afetando apenas os grandes produtores rurais e os donos de madeireiras, mas também, os pequenos trabalhadores de uma forma geral. Estes estão sendo penalizados de forma bastante agressiva, pois o número dos empregos nas madeireiras e nas serrarias tem caído e algumas até pensam em fechar as suas atividades, demitindo todos os seus funcionários, fazendo com que famílias planejem sair de Tapurah em busca de emprego em outros lugares.

Agora meu pai está trabalhando na serraria, só que ouviu falar que a serraria vai parar, daí meu pai está ficando preocupado, porque nós ainda temos contas para pagar do material da casa, só que não é muito, mas está quase terminando, ele queria terminar de pagar e comprar mais material para pintar, matajuntar e forrar. O pessoal da serraria deu um tempo de férias, mas meu pai não, não entrou de férias, só quem trabalhava na serraria, quem carregava não ficou de férias. Daí falaram, que estava passando no Globo repórter, que Mato Grosso inteirinho vai passar um ano sem tirar tora, daí só vai carregar o que tem lá. Ele sabe que consegue outro trabalho, ele sabe fazer muitas coisas, esta casa aqui mesmo, foi ele que fez. Ele e minha mãe, minha mãe que ajudou ele, pra fazer a casa [...] Meu pai diz assim, que se a serraria parar mesmo e ficar difícil de arrumar serviço, aí ele vai vender a casa e nós vamos embora de onde nós veio. Só que a minha mãe falou, espera um pouco, né... que não vai ficar ruim assim para sempre. É que lá é melhor para o meu pai, mas para minha mãe não, para minha mãe é mais difícil. O meu pai lá, onde a gente morava, meu pai trabalhava sempre assim, ele trabalhava com meu avô, ajudava meu avô a fazer casas e coisas assim, meu avô pegava o serviço, meu pai e meu tio é que faziam. (FPA)

Não sei não... se arrumar um serviço meio... arrumar um trabalho fora daqui, vou ter que viajar um pouco, vou vazar... (risos) aqui está difícil para trabalho. Tapurah é bom de viver, só que... quando tem trabalho, né... se não tem trabalho... o negócio é procurar o melhor [...] ah, com certeza tem outras (risos) ah tem... (MGIL)

Os migrantes negros, nordestinos ou da Baixada Cuiabana, quando chegaram em Tapurah já encontraram aqui os grupos de pessoas sulistas, um número considerável de brancos, sofrendo o impacto desse encontro. Nos depoimentos dos alunos nota-se a percepção do outro, do estranho.

Eles falam das diferenças percebidas no lugar em que chegaram, das saudades sentidas das amizades que conquistaram e tiveram que deixar pra trás, das dificuldades em fazer novas amizades, assim como, falam da aversão, do

estranhamento que os aqui estavam sentiam em relação aos recém-chegados. Podemos buscar a contribuição de Norbert Elias (2000) quando fala sobre as relações de poder que se estabelece entre as pessoas ou grupos que se consideram com mais poder e grupos sociais estigmatizados pelos primeiros. O autor chama estes grupos de os “estabelecidos” e os “outsiders”, isto é, explica os conflitos entre os residentes mais antigos e os recém-chegados em Winston Parva, na Inglaterra.

Fiquei 8 anos em Rosário. Fui com 15 pra 16 anos pra Nova Maringá... lá também tive muitos amigos... É horrível... tipo assim... é bom e não é bom. Porque aí, quando eu mudei pra Nova Maringá, nossa... eu caí em depressão, por causa dos amigos que deixei em Rosário. Ah, foi lá que eu comecei a festar... meu pai me ensinou a ir a festa, minhas irmãs também... E aí nós mudamos pra Nova Maringá, nossa... Aí minha irmã casou lá em Rosário e ficou morando lá. E quando eu vim pra Nova Maringá eu fiquei triste, triste, só chorava, todos os dias chorava, todos os dias chorava, meu pai estava para me mandar embora pra Rosário, e aí não deixava [...] Olha, quando a gente foi morar lá, meu Deus do céu, era feio, feio, feio, feio mesmo, e meu pai é assim... oh, nós nunca imaginamos voltar pra Tapurah, que nós moramos no Simione, moramos aqui, no Porto, fomos pra lá e voltamos pra cá... Lá em Nova Maringá, que é mais pequeno e aqui não é assim [...] Sinceramente, o povo, assim, as amizades daqui são totalmente diferente das que eu tive. A sorte que... a única cidade que eu não tenho amizades assim... eu sou chata, aí as amizades que eu arrumo assim, ah FKE, você é muito chata, não sei o que, eu me acho muito chata, porque tem coisas que eu não concordo, tem coisas que eu falo assim, na cara, o que eu tenho que falar eu falo na cara. Quando era solteira, minha irmã, a do meio, tem muitas amizades homens, todos os amigos dela, eles chegavam assim em mim, e eu cortava, e eles me chamavam de chata, aqui em Tapurah. Eu não tenho amizade, assim, muita... assim... pra mim apontar uma amiga, assim, eu não tenho, é só mais assim pra dizer oi, não tenho amizades... só quando começam as aulas, que não são aquelas amizades pra quem conto os segredos... eu conto... mas não tudo... Aqui em Tapurah tem as amizades com os rapazes, assim, mas não são assim... eu não gosto... eu não gosto das pessoas daqui, assim... dos adolescentes, assim... eu tenho amizade, mas não vou... eu falo oi, tchau, em festa assim, um pouquinho, assim, mas também não saio falando. (FKE)

Quando eu vim para cá, eu ficava só pensando, meu Deus, o que que eu vou fazer, se eu não conheço ninguém lá, assim, não tem aquelas amizades que eu tinha lá, saía para todo canto todo mundo junto e voltava, assim, todo mundo era amigo, ninguém brigava. Aqui não, é assim, é tudo assim, você não pode dizer nada, não pode falar nada de ninguém, ah, no final da saída eu te pego, não sei o que... só que eu também não sou de caçar encrenca... nunca briguei assim. Tem muitos que passam assim, pega e empurra, a gente manda parar e não para, aí eu, pare, depois que a gente faz alguma coisa, fica dizendo... (FPA)

Os aspectos da cultura local, as festividades são estranhadas com freqüência, pois se conduzem de forma diversificada, causando estranheza, antipatia, pela prática cultural em si e pelos que a praticam, sendo que os outsiders não

conseguem se “enturmar”, pois os estabelecidos também não dão abertura para receber sugestões e alterar sua prática.

Eu estranho no tempo de festas juninas, essas coisas assim. A gente fazia apresentações, era muito legal. Só que aqui eu não consegui participar. Aqui é diferente de lá. Lá é bem... lá é até super engraçado, aqui é mais esquisito... de se olhar assim... aqui é mais diferente... é bastante gente assim, são todos grandões, os pequeninos não participam muito, tem o casamento da noiva, e as peças são engraçadas, aqui não tem muita graça, e o ano passado eu lembro, fiquei olhando, é muito diferente de lá. Lá, para você ver, não fica ninguém de pé, de tanto rir. Vinha gente de cidades de fora, lá olhar. (FPA)

Aqui em Tapurah tem um problema na escola, que é... ah, eles não são unidos, assim na sala de aula, são todos desunidos, e tem uns três primeiros anos, três segundos anos e três salas de terceiros anos, como assim do terceiro ano mesmo, eles não são unidos pela formatura, assim que tem todo ano, cada sala faz uma formatura, acho assim tão esquisito, porque nas cidades que eu morei eles juntam todas as turmas e fazem o maior festão, aqui não, tudo desunido, acho esquisito isso... (FKE)

O tamanho da cidade e a infra-estrutura que ela oferece é levado em consideração pelos migrantes para que ocorra efetivamente a sua adaptação ao ambiente, assim como à sua sociabilização.

Por exemplo, quando eu cheguei aqui, eu não quis ficar, né. Por causa, sei lá, aqui nessa cidade não tinha quase nada, né, aí depois a cidade... como eu fui conhecendo as pessoas, a cidade evoluiu bastante, né, acabei gostando, hoje eu prefiro ficar aqui do que lá. (FCRI)

Outro fator de estranhamento é o do clima, pois é diferente das regiões nordeste e sul, de onde é proveniente a maior parte dos migrantes que estão em Tapurah, pois o organismo de algumas pessoas demora muito mais tempo para se adequar, sofrendo os impactos através da manifestação de gripes, pneumonias e alergias ao pó e à fumaça, no tempo da seca e à umidade, no período das chuvas.

Eu já me acostumei com Tapurah, só minha mãe que ainda está um pouco... ainda meio... meu pai já estava acostumado... só minha mãe que é um pouquinho medrosa no tempo da chuva, dos trovões ela morre de medo. Ela fica nervosa, aí eu falo, oh mãe, pára de ficar nervosa, aí ela fala, eu não estou nervosa, estou com medo do trovão, desse vento. Aí eu falo, relaaaaxa, aí ela fica brava comigo. Ela diz, essa guria leva tudo na brincadeira... não é na brincadeira, mãe, fica caaaalma, fica tranqüila. Tem a poeira também, a poeira de lá não faz tão mal, lá é mais quente. Lá é que nem aqui, a única que não pega a gripe fácil é eu, os outros pegam gripe fácil, aí quando eu vejo espirrando, eu olho e digo, vocês pegam gripe fácil...

*aí eles falam, também olha essa poeira, olha esse sol. Eu não... por exemplo aqui, de vez em quando no domingo eu vou no rio com minha vizinha de frente, que vai mudar sábado para Santa Luzia, então nós vamos pro rio e eu banho e meu irmão não pode, aí ele fica só olhando, que ele tem começo de pneumonia. Então quando pegar muita poeira, tomar banho de rio e sol junto, ele gripa, fica com o pulmão cheio de catarro. Aí ele vai para o hospital fazer inalação. Outro dia ele ficou cinco dias internado, por causa desse problema.
(FPA)*

CAPÍTULO III

DIFERENÇAS TRANSFORMADAS EM DESIGUALDADES

Eu acho que precisa fazer essa discussão, que tem muitas pessoas que demonstram racismo, ah porque acho que as pessoas têm que tomar consciência, porque, pensando bem, eu acho que somos todos iguais, são pessoas iguais, acho que aqueles que têm preferência estão falando abobrinha.

(Excerto de entrevista da pesquisa)

É notória a diversidade da sociedade brasileira. Por ser tão diversa, tão plural, as relações tornam-se complexas e desiguais, pois esta diversidade, em muitos casos, é percebida como diferença e, que ao final, constitui-se em desigualdade. Assim, essa diversidade, essa pluralidade, acaba determinando as desigualdades entre os diferentes, o que conduz aos conflitos sociais.

Diversas são as diferenças que, em nossa sociedade, são transformadas em desigualdades. Dentre elas, podemos citar as diferenças raciais, que geram as desigualdades raciais.

“A desigualdade de oportunidades é manifesta e cristaliza-se em desigualdades sociais ao longo de linhas raciais, sugerindo a existência de discriminação contra os não-brancos”, é o que já disse Hasenbalg (1979, p. 167).

Tratando-se então, das desigualdades raciais, analisa-se, principalmente, “as distâncias que os separam (negros e brancos) nas arenas da educação, do mercado de trabalho, da mídia, da justiça e da política para ficarmos apenas nas mais decisivas para a vida dos cidadãos”, conforme Abdias do Nascimento, prefaciando Oliveira, (1998).

A questão não é mais discutir se existe ou não a discriminação racial no seio da sociedade brasileira. Esse dado já está constatado através de relatórios de pesquisadores do campo social. No entanto, faz-se necessário visibilizar o fenômeno, bem como, tentar dilacerar as barreiras que ainda permanecem, de maneira que se quebre a hegemonia racial, abrindo assim os espaços necessários para que haja o respeito mútuo entre as pluralidades existentes, inclusive a de cor/raça.

Assim, a análise das estatísticas tem tornado evidente as dificuldades enfrentadas pela população negra no Brasil, marcas da desigualdade histórica e cristalizada no seio da sociedade. Henriques (2001) afirma que “quase tudo melhorou no Brasil nos últimos anos com a estabilidade da moeda, só a desigualdade se manteve”, pois os dados estatísticos apontam significativas desvantagens, ficando o negro marginalizado economicamente na base da pirâmide social e nos piores desempenhos educacionais. E, ele especifica,

Ao verificarmos os indicadores sociais, constatamos que estas desigualdades são tão intensas e estão diretamente relacionadas ao pertencimento racial, que associadas às formas de discriminação, impedem o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra.

Os brasileiros afrodescendentes constituem a segunda maior nação negra do mundo, atrás somente da Nigéria. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais 2004 - IBGE, a população brasileira compõe-se de 52,1% de brancos e 47,3% de negros¹⁸, pretos ou pardos, lembrando que as informações levantadas pelo IBGE a respeito de cor/raça, são coletadas através da autodeclaração dos entrevistados. Porém, a distribuição regional da população apresenta-se de forma diferenciada, isto é, com grande concentração da população negra nas regiões mais pobres do país.

¹⁸ Neste trabalho o vocábulo “negro” será utilizado sempre que se estabelecer a união dos indicadores sociais para a população preta e parda, conforme os dados do IBGE.

Em MT, a distribuição da população por cor ou raça, segundo os mesmos indicadores, é composta por 35,5% de brancos, 62,8% de negros e 1,6% refere-se aos grupos amarelos e indígenas.

3.1 Desigualdades Raciais

De acordo com Marcelo Paixão, em seu estudo *Diferenciais de Esperança de Vida e de Anos de Vida Perdidos segundo os Grupos de Raça/Cor e Sexo no Brasil e Grandes Regiões*, a população brasileira tem a expectativa de viver 70,4 anos. Quando o conjunto populacional é desagregado por raça/cor, a população negra tem uma esperança de vida de 68 anos, enquanto que para a população branca esta esperança sobe para cerca de 74 anos.

Oliveira (1999, p. 31) também constatou que “*o déficit habitacional é mais perverso para com os negros e mestiços*”, pois analisando os dados da PNAD de 1990, verificou que o percentual da população branca domiciliada em habitações rústicas, isto é, constituídas de materiais não duráveis, e por quarto ou cômodo era de 3,2%, enquanto que o de negros e mestiços era equivalente a 11,9% e 11,6%, respectivamente, sendo que “*a condição inferior de domicílio ainda continua a atingir um percentual maior de negros e de mestiços*”.

Estudos da PNAD de 1996 revelam que negros e brancos no Brasil tem acessos desiguais a serviços de saneamento, coleta de lixo, acesso à eletricidade, entre outros. No que diz respeito à rede de esgoto (rede coletora ou fossa séptica), por exemplo, apenas metade dos negros tem acesso a este serviço, enquanto que 73,6% dos brancos o possuem.

Ainda baseando-se nos dados da PNAD de 1996, o acesso à água tratada também é desigual, sendo que 64,7% de negros possuem este acesso, enquanto que para os brancos o acesso sobe para 81,0% da sua população.

De acordo com Oliveira (1999, p. 36):

A situação dos moradores é grave em relação ao acesso à água, porque há um elevado percentual que não usufrui este bem. Por outro lado, o acesso à rede geral de esgoto é muito mais restrita. Por meio desta constatação, confirma-se que esta população, predominantemente de origem africana, por suas precárias condições de vida encontra-se mais exposta em relação à saúde, por um sistema de saneamento básico deficiente, que compromete

também a esperança de vida do grupo mais pobre, provocada pelos perigos decorrentes da água não tratada.

Percebe-se então, que existe uma segregação espacial que se mostra desfavorável à população negra, principalmente, no interior das grandes metrópoles, pois os espaços que lhe são reservados não possuem a infra-estrutura necessária, tais como serviços de saneamento básico, coleta de lixo e maior proximidade de outros serviços, como assistência médica e escolas, sendo que os espaços com estes tipos de atendimentos aos moradores são, visivelmente, ocupados pela população branca.

Os indicadores mostram ainda, que há estreita relação entre as condições de saúde da população e o acesso que ela possui à infra-estrutura básica nos termos dos atendimentos públicos, tais como os serviços mencionados, principalmente, de saneamento, coleta de lixo e acesso à água tratada.

O acesso à infra-estrutura básica resultaria num melhor padrão de saúde, faria com que a população negra desfrutasse de um melhor padrão de saúde, maior qualidade de vida, enfim.

As diferenças também são significativas no que se refere à distribuição ocupacional da população brasileira. Vários pesquisadores, como Pastore e Silva (2000), Henriques (2001), Brandão (s/d), associam estas diferenças diretamente às questões da baixa escolarização da população negra.

As profissões em que as pessoas negras estão sobre-representadas, na grande maioria das vezes, não necessitam de contato pessoal direto com clientes. Em funções profissionais nas atividades comerciais e de serviços se exigia, e se exige até hoje, “*boa aparência*” como requisito para conseguir o emprego. Hasenbalg (1979, p. 172) em relação a esta questão, afirma que

Nestes setores - que incluem as ocupações cuja expansão está diretamente associada à industrialização - os requisitos para o cargo não só incluem um nível educacional elevado como também exigem contato pessoal direto com consumidores ou clientes. Esses dois requisitos, por sua vez, são obstáculos à contratação de não-brancos.

Ainda hoje, há uma concentração elevada de não-brancos nos “*segmentos inferiores da hierarquia ocupacional*”. Existe uma “[...] *maior exclusão dos não-brancos das posições ocupacionais mais altas. Em outras palavras, a cor de uma*

peessoa opera mais fortemente como critério negativo de seleção quanto mais próximo se chega ao topo da hierarquia ocupacional.” (p. 176).

O mesmo autor ainda concluiu em seus estudos que a tonalidade mais escura da pele era um fator de maior negatividade para a realização profissional da pessoa, pois quando a norma era o tom branco de pele, o mulato sofria um grau menor de desigualdade em relação à pessoa preta.

Assim como Oliveira (1998, p. 53,55), percebe-se que:

Os espaços de poder e prestígio são racializados, ou seja, pertencem e são ocupados por uma mesma cor/raça. Há cargos, funções, empregos, profissões, conhecimentos, padrão de vida e status no Brasil, que historicamente, tem sido ocupados, ou apropriados, pela e para cor/raça ‘branca’.

E, que

No plano político e no sócio-econômico as relações dão-se de formas diferentes. O poder e o prestígio são racializados, os pretos e os pardos não participam de todos os estratos sociais - não há miscigenação em todos os estratos sociais - estão alijados das vantagens e dos benefícios.

Brandão (s/d) constatou em pesquisa desenvolvida em bairro da periferia da cidade de Itaboraí (RJ), a situação de miséria expressa através do índice de desempregados e subempregados¹⁹, que chegou a 32,40%. Quando analisado separadamente, por cor/raça, verificou que os negros são os mais vitimizados por esta situação, sendo que os chefes de família pretos apresentavam o índice de 31,25%, os chefes de família pardos, 37,61% e os brancos 25,33%.

Quanto a esta situação, Oliveira (1999, p. 38) se pronuncia dizendo que “[...] o problema da condição inferior do negro na força do trabalho está vinculada tanto à discriminação racial na seleção pra o mercado de trabalho, quanto às oportunidades educacionais desiguais entre afro-descendentes e brancos.”

Analisando as informações da PNAD de 1999, Henriques (2001, p. 9) detectou que a população brasileira branca e negra não está distribuída de forma “democrática” entre os pobres e indigentes do país. Pelo contrário, percebeu que a população branca é menos pobre que a população negra, perfazendo um percentual de 35,95% e 63,63%, respectivamente e, que a população branca também é menos

¹⁹ Na denominação subemprego, Brandão situou aqueles que se declaravam como “fazendo biscates”.

indigente que a população negra, apresentando um percentual de 30,73% e 68,85%, respectivamente. E declara: “Esse excesso de pobreza concentrado entre a comunidade negra mantém-se estável ao longo do tempo, em particular na última década.”

De acordo com Oliveira (1985, p. 38,39):

O diferencial de rendimento pode ocorrer, em parte, em função da inserção desigual dos grupos raciais na estrutura ocupacional, uma vez que os negros se encontram proporcionalmente mais nas ocupações que apresentam um menor nível de rendimento como, por exemplo, a de empregados domésticos (onde é elevada a participação da mulher negra). Acreditamos ser, também, fator importante na desigualdade de rendimento a inserção diferenciada de brancos e negros em diferentes tipos de estabelecimentos. Aos estabelecimentos mais luxuosos e sofisticados (restaurantes, salões de beleza, barbearias, hotéis, etc.), onde o contato do empregado se dá com pessoas de alta renda, poderiam corresponder certas práticas discriminatórias quanto ao recrutamento da força de trabalho. Isto significa que, muitas vezes, a uma mesma ocupação estão associados diferentes graus de qualificação e de rendimento, sendo que aos negros parecem corresponder as posições mais desvantajosas.

3.2 Desigualdades Raciais na Educação

Dentre os estudos sobre a educação do negro no Brasil, podemos citar Rosemberg (1987) que constata a situação desfavorável dos alunos negros dentro do processo escolar. Através dos indicadores sociais do IBGE, coletados pela PNAD de 1982, a autora percebe que alunos negros apresentam índices de exclusão e de repetência superiores ao de alunos brancos em todas as séries iniciais do ensino fundamental. Revela ainda, que os alunos negros vivenciam uma trajetória escolar mais curta e mais acidentada que a dos alunos brancos.

Pinto (1987b) e Negrão (1987) denunciam o preconceito e a discriminação racial veiculados por livros didáticos e infanto-juvenis, tanto em textos como nas ilustrações desses livros. Percebe-se que as posições de destaque nas ilustrações privilegiam os personagens brancos. Sendo que os personagens negros e mestiços, quando aparecem, são representados de forma grotesca e estereotipada. As autoras consideram ainda, a necessidade de se atuar na formação de professores, que sensibilizados para estas questões, estejam preparados para enfrentar as situações de preconceito e de discriminação, levando os alunos a serem críticos em relação aos livros que são utilizados em sala de aula.

Oliveira (1999) investigou o que crianças e jovens de 5 a 15 anos elaboraram sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, a partir dos indicadores habitação e trabalho. Cavalleiro (2003) desenvolve reflexão sobre os aspectos maléficos do racismo e seus derivados no espaço da pré-escola.

A grande maioria dos estudos que envolve as questões raciais e educação focaliza o processo educacional referente ao Ensino Fundamental, sendo que quando se referem aos alunos do Ensino Médio, os estudos estão voltados às questões sociais e às relacionadas ao trabalho, a exemplo de Kuenzer (2001).

Pinto (1987a, p. 7-9) ao elaborar o estado da arte sobre a educação do negro, levanta a constatação de Florestan Fernandes em *A Integração do Negro à Sociedade de Classes* (1964), onde o autor diz que mesmo nas condições desvantajosas para grande parte das famílias negras, representadas pela instabilidade e pelos baixos padrões de seus rendimentos, há uma grande preocupação por parte destas famílias negras no sentido de enviar seus filhos à escola, seja como fator de ascensão social ou como mecanismo de combate à discriminação racial.

Esta preocupação é manifestada nos dados do Gráfico 06, onde se exemplifica pelos dados do IBGE de 2002 em que 53,2% dos alunos que entraram no Ensino Fundamental eram filhos de famílias negras, contra 46,4% de brancos.

As famílias negras fazem enorme esforço para que seus filhos ingressem na escola, e maior esforço ainda para que lá permaneçam, pois mecanismos intra-escolares, tais como os revelados por Pinto (1987a, p.24, 25), demonstram as dificuldades enfrentadas pelos alunos negros dentro do ambiente escolar, prejudicando o processo de aprendizagem, chegando a ponto de uma recusa em ir à escola.

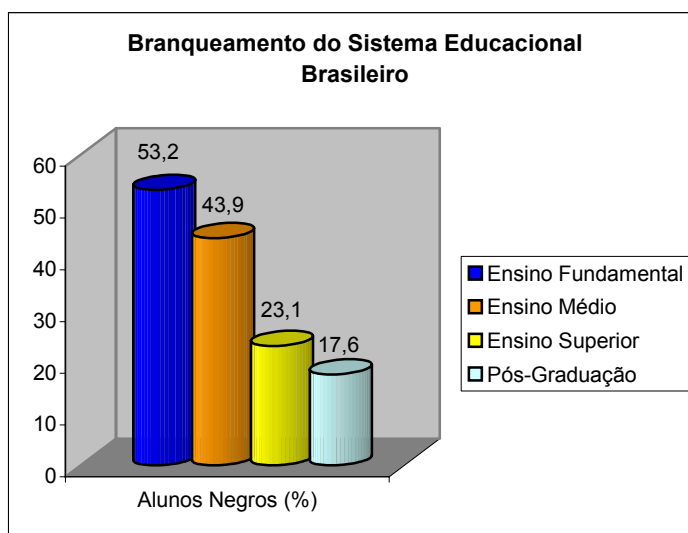
Segundo a autora *“tudo indica que a criança negra enfrenta dificuldades na escola, se não um ambiente hostil, pelo menos um ambiente que não favorece a sua plena realização”*.

As desigualdades raciais na educação podem ser observadas através da análise dos dados fornecidos pelo IBGE/2002 e INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao MEC.

Percebemos assim, que existe um processo de branqueamento no sistema educacional brasileiro, pois à medida que aumenta o nível escolar, diminui o índice de alunos negros, o que pode ser verificado através dos Gráficos 06 e 07, enquanto

que para brancos e asiáticos, os índices vão sendo ampliados nas etapas superiores de escolarização.

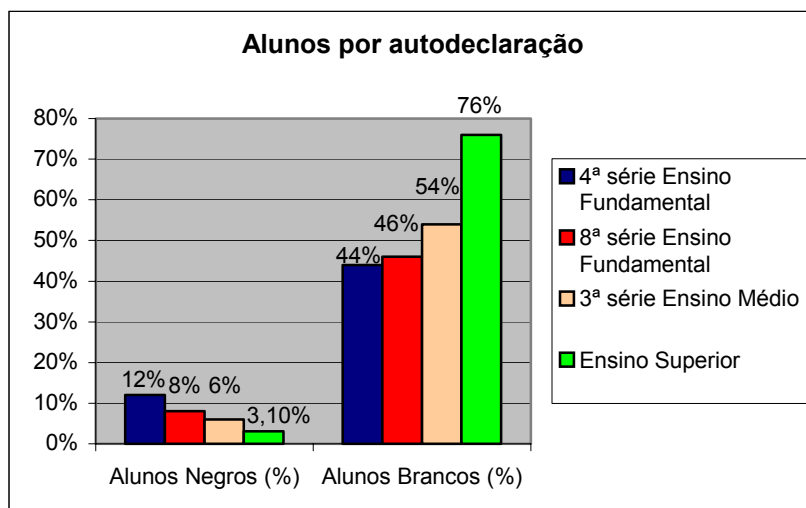
Gráfico 06 – Percentual de Alunos Negros na série inicial de cada grau de ensino



Fonte: INEP/MEC, IBGE / 2002

De acordo com dados verificados pelo SAEB/2002, o número de alunos negros na 3ª série do Ensino Médio representa a metade do número de alunos registrados na 1ª série do Ensino Fundamental, o que nos faz perceber o processo de exclusão escolar que vai aumentando para os alunos negros, conforme aumenta o nível de escolarização. Em contrapartida, o registro dos alunos brancos, tem seus índices aumentados quando se inicia a análise partindo do Ensino Fundamental seguindo para o Ensino Superior, o que pode ser detectado no gráfico a seguir:

Gráfico 07 – Comparativo entre o Percentual de Alunos Negros e Brancos na série final de cada grau de ensino

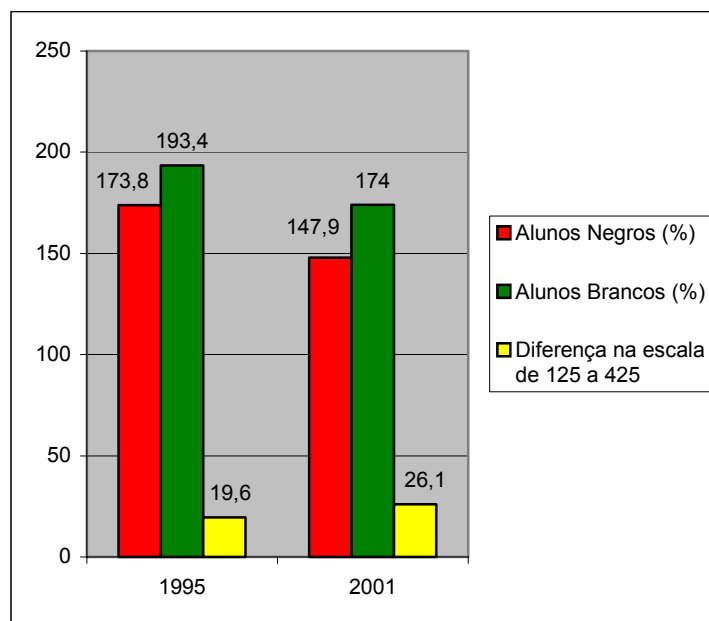


Fonte: SAEB/2002

Em relação ao desempenho escolar, o índice dos estudantes negros fica mais afetado, piorando ainda mais nos últimos anos decorridos. Um estudo do INEP/MEC, que observa a evolução dos resultados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, no período de 1995 a 2001, mostra que a média obtida pelos alunos brancos da 4ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, em 1995, era de 19,6 a mais que a obtida pelos alunos negros. Já em 2001, a diferença da média entre os brancos e negros aumentou para 26,1 pontos, o que fica evidente no gráfico que segue. A diferença em Matemática passou de 17,1 para 24,9 pontos.

Este resultado levou o diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP, Carlos Henrique Araújo a afirmar que *“houve um aprofundamento da desigualdade nos últimos anos entre negros e brancos”*.

Gráfico 08 – Comparativo dos Resultados de Desempenho Escolar de Alunos Negros e Brancos da 4ª série do Ensino Fundamental em Português, nos anos de 1995 e 2001



Fonte: SAEB/1995 e 2001 – Estudo do INEP/MEC

Através de pesquisas desenvolvidas sobre os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2001, ficou constatado que cerca de 10 milhões de brasileiros tinham entre 15 e 17 anos, faixa etária que corresponde à idade considerada ideal para se cursar os três anos do Ensino Médio. No entanto, o Censo Escolar realizado naquele mesmo ano revelava que apenas 4 milhões estavam matriculados no Ensino Médio, 1 milhão não estava nas salas de aula adequadas à sua idade e 5 milhões de jovens sequer estudavam. Isso caracteriza a elevada taxa de exclusão dos jovens do Ensino Médio e a distorção idade/série daqueles que estudam.

Em uma pesquisa realizada pelo INEP/MEC, foi apontada a participação de 41% dos negros na sexta edição do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), detectada através do questionário sócio-econômico preenchido pelos participantes. Percebe-se ainda, que a grande maioria dos negros vem de famílias pobres, com pais de escolaridade baixa e sem o acesso à cultura, resultando no desempenho mais baixo da média geral do exame.

Em relação à média geral para a prova objetiva, o resultado foi de 49,55 pontos, numa escala de 0 a 100 pontos. No entanto, negros e pardos atingiram 45,5 pontos. Dentre os estudantes que tiveram um desempenho considerado entre bom e excelente, apenas 15% atingiu esta meta, enquanto que entre os negros e pardos, somente 9% obtiveram o nível máximo.

Segundo o perfil socioeconômico, entre os estudantes negros e pardos, 81% têm uma renda familiar de até 5 salários mínimos, 81% não fizeram curso de idioma, 43% não têm formação em informática e 32% trabalham durante todo o dia.

Quanto à frequência à escola ou creche, considerando o quesito cor/raça, na faixa etária de zero a três anos, a taxa é de 9,9% para negros e pardos, abaixo da média do Brasil, que é de 11,7%.

Em se tratando da faixa etária de 15 a 17 anos, a diferença se torna ainda mais significativa, pois registra 78,6% de frequência entre a população de afro-descendentes e 81,5% na média do Brasil.

Olhando para as taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, percebemos que há uma tendência de queda nos últimos anos para todos os grupos de cor ou raça, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais 2004, do IBGE. Houve uma redução ligeiramente mais acentuada dessa taxa para pretos e pardos (em torno de 32%) do que para brancos (29%) no período de 1993 a 2003. Entretanto, a taxa de analfabetismo de pretos (16,9%) e de pardos (16,8%), em 2003, continuou sendo mais que o dobro da observada para brancos (7,1%).

O estado de MT apresenta em 2003, a taxa de 10,7% de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo os mesmos indicadores sociais. Quando desagregada por cor ou raça a distribuição fica com 7,3% para brancos, 16,5% para pretos e 12,3% para pardos.

A média de anos de estudo da população brasileira de dez anos ou mais foi ampliada em 1,4 anos na década de 1993 a 2003, conforme a Síntese de Indicadores Sociais 2004, do IBGE, passando de 5,0 para 6,4 anos de estudo para a população total. A diferença entre os grupos de cor ou raça permaneceu elevada, ficando em torno de 2 anos de estudo entre brancos e pretos e 1,7 anos entre brancos e pardos, embora pretos e pardos tenham ganho mais anos de estudo do que a população branca neste período, sendo 1,9 anos e 1,6 anos, respectivamente, contra 1,4 anos.

A média de escolaridade da população mato-grossense é de apenas 5,7 anos de estudo, sendo que para os brancos é da ordem de 6,7 anos de estudo, enquanto que para negros, é de 4,7. E, ainda de acordo com os dados da PNAD de 2001 esta diferença de dois anos entre os dois segmentos raciais tem se mantido ao longo do tempo.

Henriques (2001) chama a atenção para a intensidade dessa discriminação racial, porém, considera ainda mais incômoda a evolução histórica e a tendência de

longo prazo dessa discriminação, referindo-se ao projeto de sociedade que o país está construindo.

Hasenbalg (1979) aponta que:

[...] os negros têm dupla desvantagem em relação aos brancos na mobilidade social: por razões históricas, partem quase sempre das faixas mais pobres da população, e além disso, também enfrentam barreiras que resultam em menor escolaridade e menor realização ocupacional.

Os negros são 45,3% da população brasileira, segundo o Censo do IBGE (2000). Este dado abrange as pessoas consideradas “pretas” e “pardas”. Porém, estas pessoas são maioria no analfabetismo, no desemprego, na pobreza e na população carcerária. Homens e mulheres negras ganham 60% menos que os brancos. Negros com as mesmas habilitações que os brancos tem sido preteridos em processos de seleção. O pesquisador do IPEA, Sergei Soares (2000), afirmou o seguinte: *“A sociedade brasileira não aceita negros em posições favoráveis na estrutura de rendimentos e que, quanto mais avançam, mais são discriminados”*.

Estes fatos comprovados empírica e cientificamente, trazem à tona o grau de desigualdade racial vivenciado pela população negra em nosso país. Sendo que esta desigualdade não tem sido minimizada, apesar do crescimento econômico do Brasil.

“Há uma confluência entre a ascendência africana e a pobreza”. É o que percebe Oliveira (1999, p. 19), que pesquisou sobre o que pensam crianças e jovens sobre as desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira, a partir dos indicadores habitação e trabalho.

A mesma autora comenta alguns pesquisadores que utilizaram os

[...] indicadores da ONU que classificaram o Brasil como um todo no 63º lugar em qualidade de vida no mundo, os citados pesquisadores averiguaram que, desagregando os dados por cor, o Brasil se desloca para o 120º lugar, o que comprova a grande defasagem entre a condição de vida de brancos e afro-descendentes brasileiros.

A escolaridade das populações branca e negra do país demonstra a inércia do padrão de discriminação racial existente e a naturalização dessa realidade solidifica a resistência ao combate à discriminação racial, mantida ao longo do processo histórico, permanecendo inalterados os altos índices de exclusão que são

impostos à população negra, comprovando a necessidade de medidas de inclusão racial.

Teixeira (2003, p. 25) cita vários estudos desenvolvidos por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, onde são apontados diversos fatores para a permanência desse quadro, tal como segue:

[...] o tipo de escola que a população negra frequenta tem menor qualidade de ensino que a escola frequentada pelos brancos [...]
[...] estudantes negros demonstram que estes desenvolvem uma auto-imagem negativa, o que chegaria a comprometer o próprio desempenho escolar [...]
[...] comprovam a existência de preconceito racial nas escolas contra o aluno negro, tanto por parte de professores, como de seus colegas brancos [...]
[...] discriminação também se reflete sobre os conteúdos dos textos de livros didáticos [...].

3.3 Sobre o Preconceito, a Discriminação e o Racismo

As muitas definições existentes sobre racismo, são elaboradas em sua maioria, pelos anti-racistas, segundo Munanga (1998, p. 44) e, mesmo estes, partem de pontos de vista diversificados, às vezes opostos, dificultando o consenso, assim os anti-racistas tentam explicar o racismo, através de discursos diversos, enquanto isso, os racistas agem e, para justificar a sua ação de exploração, de sujeição e de dominação, do mesmo modo, para legitimar as desigualdades, também elaboram um discurso, fundamentado, ora na religião, ora no sistema político-econômico e ora na ciência (pseudociência biológica).

O autor divide em dois grandes grupos as teses sobre o racismo, mesmo que os dois concordem em dizer que *"há racismo, todas as vezes que, na interação conflitual de categorias diferentes, surge um modo de exclusão baseado na marca biológica"* (p. 45).

O primeiro grupo dá ao racismo um sentido mais amplo, mais comum, mais popular, onde toda a situação de conflito, que implique numa desigualdade real ou suposta é considerada racismo, por exemplo: racismo antivelho, anti-homossexual, etc. Neste sentido, o preconceito é um dado universal, é ligado à própria psicologia humana, é inerente a todas as culturas e a todas as civilizações. Nesta perspectiva, não há uma cultura que não seja preconceituosa.

O segundo grupo emprega o racismo no sentido mais restrito, considerando-o um fenômeno que tem uma história conhecida, isto é, tem um tempo e um lugar de origem. De acordo com Munanga (1998, p. 46), está ligado à história da cultura e da civilização ocidental, com sua origem situada no século XVIII.

Esse racismo, visto como ideologia, utiliza os argumentos emprestados a uma biologia falsificada, é intelectualmente estruturado, pois segundo o autor citado, é preciso distingui-lo do racismo corrente e ordinário que é utilizado por quem não domina as teorias dessa pseudociência.

Desta forma, percebe-se que os negros não foram escravizados por serem considerados biologicamente inferiores, mas por que o capitalismo buscava a mão-de-obra gratuita. Munanga esclarece que a biologia racista foi elaborada muito tempo depois do início do processo de escravização, que na América se deu a partir do século XVI, portanto, essa biologia racista não foi utilizada como fundamento para a ação de escravizar.

A ideologia racista tem sua fundamentação no sincretismo do fato sociológico com o fato biológico, pois segundo Munanga, *"Se não há biologização das diferenças sociais, realmente, não há racismo, no sentido estrito da palavra"*.

Ainda que o racismo seja assim definido, há necessidade de distinguir entre o racismo de exploração, ocorrido durante a colonização, que explora porque traz *"benefícios"* a quem o pratica, portanto não quer eliminar o 'outro' fisicamente, do racismo de extermínio, exemplificado pelo que foi praticado pelos nazistas contra os judeus, que se caracteriza pela *"absolutização da diferença, sendo a eliminação física do 'outro' considerada como a única salvação do grupo"*. Munanga (1998, p. 47).

O fenômeno do racismo, de acordo com este autor, pode ser decomposto em três elementos, que são distintos, porém inter-relacionados, pois para discriminar alguém concretamente, tem-se que ter preconceito, sendo que a ideologia racista, enquanto doutrina, reforça e legitima as práticas discriminatórias. Portanto, o autor assim explica cada um dos elementos: o racismo como ideologia, que se torna uma doutrina, uma concepção de mundo, que às vezes é apresentada como uma teoria científica ou como uma filosofia; enquanto preconceito racial, o racismo é uma disposição imaginária, ligada aos estereótipos étnicos, é uma atitude, uma opinião, que segundo o autor, pode ser verbalizada ou não, que pode se tornar uma crença, comparável a uma crença religiosa, onde se crê mesmo que o negro é inferior ao

branco; e, o elemento que é a manifestação do comportamento coletivo observável e, relativamente, mensurável que remete às medidas de exclusão que visam os membros do grupo exterior ao nosso, é a discriminação racial.

Com isto, o autor afirma que o preconceito racial, por ser a estrutura mais profunda do imaginário racizante, é o problema mais complexo de combater, pois não é possível legislar contra o que é invisível, isto é, não existe lei para acabar com o preconceito, pois a ação anti-racista só pode atuar sobre os preconceitos raciais *"quando estes são verbalizados, declarados e até mesmo proclamados"*.

Mas as práticas discriminatórias, de acordo com Munanga, assim como as mentalidades e os hábitos relacionados ao interesse de grupos resistem fortemente às tentativas de transformação, o que leva o autor a dizer que *"nós não temos instrumentos para atingir as profundezas dessa estrutura, a não ser talvez indiretamente, através da educação"*.

E, a educação é considerada por Munanga como apenas um dos meios para se lutar contra o racismo, não pode ser o único, pois por ser, antes de mais nada, uma ideologia, não se pode corrigi-lo simplesmente pela educação. Mas orienta que não se deve deixar de trabalhar com os jovens, potencializando a personalidade, fornecendo elementos para que eles possam reagir contra o racismo.

Munanga (1998, p. 50) diz ainda, que no Brasil temos um racismo não institucionalizado, mas que é um racismo de fato, um racismo implícito, diferente dos sistemas racistas do sul dos Estados Unidos, do apartheid e do nazismo, o que levou alguns autores a afirmarem que no Brasil não existe racismo.

3.3.1 Racismo à Brasileira: o "Jeitinho" de Discriminar

Sob o disfarce do mito da *"democracia racial"*²⁰, temos a cordialidade encobrindo as manifestações do racismo, pois é comum a utilização do *"jeitinho"*

²⁰ Termo que expressou a idéia de que *"O Brasil era uma sociedade sem 'linha de cor', ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor..."* de acordo com Guimarães (2002, p. 36). Foi atribuída a Gilberto Freyre, ainda que a expressão não é encontrada em suas obras mais importantes. De acordo com a cronologia traçada por Guimarães, o termo foi utilizado pela primeira vez por Roger Bastide num artigo publicado no *Diário de São Paulo* em 31 de março de 1944, em que menciona uma visita feita a Gilberto Freyre, permanecendo a dúvida se foi cunhado então, por Bastide ou se o teria ouvido de Gilberto Freyre. Na literatura acadêmica, no entanto, foi utilizado pela primeira vez por Wagley, apenas em 1952. Esta expressão, de acordo com Guimarães, traduzia a *"Síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais"* sobre as relações raciais no Brasil.

brasileiro, conforme Barbosa (1992, p. 32) que nos mostra que significa ser *"sempre uma forma 'especial' de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida; ou uma solução criativa para alguma emergência [...] eficiente e rápida para tratar do problema"*.

Barbosa (1992, p. 77, 78) explica que esse mecanismo é centrado no eixo na própria pessoa que o pratica e, por não ser para a classe de pessoas a que ela pertence, faz com que ela *"nunca seja alvo de uma censura enfática"*, pois ela *"coloca a igualdade na linha de frente, como algo socialmente dado e ideologicamente legitimado, e a desigualdade (a sua necessidade) na retaguarda, como algo conjuntural, legitimado apenas situacionalmente"*.

Esta *"ideologia"* vem de longa data, como crê DaMatta (1987, p. 68), quando diz que *"ela veio na forma da fábula das três raças e no 'racismo à brasileira', uma ideologia que permite conciliar uma série de impulsos contraditórios de nossa sociedade, sem que se crie um plano para sua transformação profunda"*. Pois o autor explica que com a Independência, o Brasil buscava uma identidade própria, e assim, justificar e legitimar as diferenças internas, pois anteriormente, o reino de Portugal levava o peso da culpa.

Para manutenção do *status quo*, de acordo com este autor, isto é, para manter um sistema social hierárquico, após a Abolição, foi necessário criar nova ideologia, que foi dada com o racismo.

Esta fábula hoje, ainda fornece as bases de um projeto político e social para o brasileiro, através da tese do *'branqueamento'*, segundo DaMatta (1987, p. 69),

Se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo pensar o país, integrar idealmente sua sociedade e individualizar sua cultura. Essa fábula hoje tem a força e o estatuto de uma 'ideologia dominante': um sistema totalizado de idéias que interpenetra a maioria dos domínios explicativos da cultura.

As falas de um dos depoentes desta pesquisa expressam essa origem do racismo, demonstrando como essa ideologia está impregnada e é difundida na sociedade.

É como eu estava falando pra senhora, no outro dia, geralmente, tem pessoas que são racistas, e não sabe por que é racista. Tem pessoas que

têm preconceito racial, duro mesmo, daqueles que dá meia volta, nem amarrado... mas não sabe o motivo, não sabe por que é racista, foi criado assim e não sabe por que. Se a gente pergunta, porque você é racista? Não sei. Eu sei que não gosto de preto. E aí é onde está a coisa assim, que... a pessoa até... pode até não querer... mas por que foi criado assim... acaba apresentando este tipo de... (MGIL)

Desta forma, conseguimos perceber que as relações na sociedade brasileira, são marcadas por esta ideologia e, isso nos é facilitado compreender, por Müller (1999, p. 23), quando diz que,

O preconceito e a discriminação estão quotidianamente presentes nas relações sociais, embora sejam disfarçados por mecanismos sutis de evitação. É o chamado “racismo à brasileira” que impõe estratégias de “branqueamento” àqueles que desejam ou podem ascender socialmente.

Esta forma de “racismo à brasileira” pode levar parte das vítimas da discriminação racial a se mostrarem muito reticentes ou confusos, a não terem interesse em estabelecer uma discussão sobre o assunto, pois isto lhe é doloroso, sendo que pra evitar o diálogo, este aluno negro do Ensino Médio chegou a pedir pra desligar o gravador antes de continuar sua fala. Ao evitar a conversa, disfarça a dor, tentando evitar sofrimento ainda maior.

Eu acho que para mim, isso... (tamborilando os dedos na mesa) não tem nada a ver. É... que... porque... esta pergunta está meio complicada... [É meio complicada? Você já parou pra pensar nisso?] Até hoje não (silêncio) [...] Isso para mim tá muito polêmico. Aí todo mundo tá... sempre que nós sai, sai todo mundo reunido, sai uns brancos, uns morenos, outros pretos. Aí isso não... aí alguns, alguns, tem alguns que na realidade, tudo o que fala já leva... se magoa... eu não, eu já levo pro outro lado, porque tá todo mundo junto ali, sempre a gente toma umas cachaças, e aí já... começa a falar alguma coisa... sempre na brincadeira. [...] Está meio embaraçado tudo, né... você não quer desligar um pouco pra gente continuar... (MOZ)

Teixeira (2003, p. 123-125) quando fala do “jeitinho brasileiro” de discriminar, inclui desde a “relativa” aproximação social até a proibição expressa de famílias brancas ao casamento com negros. E, este “jeitinho brasileiro” é reproduzido em qualquer meio onde se encontre o negro, tanto nas relações íntimas, como nas profissionais, isto é, no público e no privado, em situações mais “previsíveis” ou nas mais “inesperadas”, caracterizando o que outros autores convencionaram chamar de “racismo à brasileira”.

3.4 A Identidade Ditada pela Cor

De acordo com Castells (1999, p. 17, apud Munanga, 2002, p. 63), a identidade é sempre *"um processo de construção de sentido, a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre as outras fontes"*.

Tendo em vista esta elaboração de uma identidade, em que Munanga (2004, p. 63) diz que se emprestam elementos *"da história, da geografia, da biologia, das estruturas de produção e reprodução, da memória coletiva e dos fantasmas pessoais, dos aparelhos de poder, das revelações religiosas e das categorias culturais"*. Ele completa com o pensamento de Cunha (1999, p. 18) que esclarece que *"os indivíduos, os grupos sociais e as sociedades transformam todos esses materiais e redefinem seu sentido em função de determinações sociais e de projetos culturais que enraízam na sua estrutura social e no seu quadro de espaço-tempo"*.

Ainda com Munanga (2002, p. 64), vemos que *"a construção social da identidade se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força"*, e assim, o autor distingue três formas de identidade de origens diferentes, tal como explica:

A identidade legitimadora, elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais; a identidade de resistência, produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante. Para resistir e sobreviver, eles se barricam na base dos princípios estrangeiros ou contrários aos que impregnam as instituições dominantes da sociedade; e a identidade-projeto, quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propunha a transformar o conjunto da estrutura social.

O autor identifica o tipo de sociedade que cada forma de construção da identidade desemboca, sendo relativa à primeira, uma sociedade civil, à segunda, uma comunidade, pois ela elabora configurações de resistência coletiva contra uma opressão que, sem isso, seria insuportável. E, para a construção de uma identidade-projeto, produz os sujeitos, onde há o desejo de ser um indivíduo, de criar uma história pessoal, de dar sentido a um conjunto de experiências de vida individual,

conforme a definição de Alain Touraine (1995, apud Munanga, 2002, p. 65), onde a construção da identidade é um projeto para viver diferente.

Para os alunos do Ensino Médio pesquisados, o conceito construído sobre identidade se identifica com o que nos traz Munanga (1988, p. 44), falando da redefinição de negritude, por Césaire, *"a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, de cabeça erguida: sou negro"*.

E, essa construção da identidade pessoal se dá num processo ao longo da vida. Desde a tenra infância, a partir de referenciais diversos, na família, a criança inicia este processo construindo sua auto-imagem. No caso da criança negra, as referências estéticas não são relativas a seus traços físicos e à cor de sua pele, pois a sociedade lhe impõe o padrão estético branco como sendo o modelo valorizado.

A criança negra, através da convivência com outras pessoas e com a maturidade da capacidade de perceber as diferenças, descobre que sua pele, seu nariz, seus lábios não possuem as características que lhe foram impostas como belo, como superior, como mais tudo. A partir deste momento, começa a introjetar os aspectos negativos, desenvolvendo o sentimento de inferioridade diante do branco, que poderá acompanhá-la durante toda a sua vida. E isto pode ser visto através da fala deste aluno do Ensino Médio:

Geralmente, desde criança, por exemplo, quando criança, uma criança normal tem tudo para ser uma pessoa bem-sucedida, tem tudo para ser assim, alguém na vida, mas se esta criança passa a ser discriminada, passa a ser desprezada de alguma forma, isto vai mexer com o desenvolvimento dessa criança de um jeito ou de outro. Às vezes a gente vê uma criança, sem querer a gente fala alguma coisa, ah não... é a... criança é criança... mas isso... mesmo que não seja a intenção, isso acaba machucando, acaba ficando gravado, fica marcado, talvez por anos e anos, e até para sempre. (MGIL)

Quando a família não está atenta, o enfrentamento dessa situação será ainda mais desastroso para a criança, pois se encontrará sozinha, sem respaldo dos adultos que estão à sua volta, para lidar com a situação, que de acordo com Ribeiro (2001, p. 46) a família que age desta forma *"pode ser por ignorância ou por puro embranquecimento"*.

Teixeira (2003, p. 54), diz que *"muito freqüentemente, a identidade negra surge a partir de uma experiência de discriminação com base em características raciais"*.

Dois fatores colaboram para o enfrentamento do problema, que são a recuperação da auto-estima e a valorização de sua auto-imagem, através do reconhecimento e orgulho de seu valor e sua contribuição na construção da sociedade.

Com certeza, esta é uma discussão muito importante porque devem falar... esta discussão mais racial... mas não é a negra, os negros são os mais desrespeitados no Brasil, são os que sofrem mais preconceito. Só que entra no conceito que os negros foram os que levantaram o Brasil, foram os que... tudo o que a gente tem, é graças aos negros, trabalho escravo que eles tem feito... foram os negros, então... tudo o que a gente tem, tudo o que a gente tem hoje, do começo... então é por causa dos negros, então a gente não... os negros tem que ser tratados mais com respeito, não do jeito... ser reconhecidos, não só por causa da cor, mas sim, reconhecido pelo que ele sabe fazer, pelo que ele tem dom, pelo valor que ele tem. (FGLA)

R. disse comigo, ah por que você é complexada com a sua cor. Eu não sou não, eu tenho o maior orgulho pela minha cor, não é aqui que eu tenho orgulho, já vem de longe com ela, porque onde eu chego, eu deixo amigos, eu deixo amizades, e deixo gente finíssima, que me olha e diz, é a V., sou eu a V... (FVAL)

A postura dos professores influencia as atitudes dos alunos negros, conforme podemos observar a seguir. A professora, ao assumir sua identidade de mulher e professora negra, influencia os alunos negros a se firmarem em relação à sua identidade, bem como a se posicionarem diante das atitudes de discriminação racial que possam sofrer na escola. Na situação descrita abaixo, percebemos que as ações preconceituosas também atingem os professores negros no interior das escolas. É o que a fala desta aluna nos mostra, pois explica a atitude da professora negra no seu primeiro dia de aula nesta sala, enquanto vai se prevenindo com o que sabe que pode acontecer.

De manhã na escola, a professora A chegou lá e no primeiro dia de aula falou assim, 'eu sou negra, eu posso ser isso, isso e aquilo... mas eu não quero papinho para lá, nem papinho para cá, né... com relação ao meu nome. Eu vou dar a minha aula, fazer a minha parte, e se vocês quiserem fazer isso ou aquilo, você fazem'. Ela já deixou claro, né... o que ela não queria que acontecesse e todo mundo gosta dela. Acho ela uma professora ideal para dar aula, pra estar incentivando mais e mais, cada um de nós... (FMAD)

Outra aluna também se refere à mesma professora, elogiando-a profissionalmente, sem mencionar a cor da professora e, sem falar especificamente

em que ela a ajudou, mas é fato que colaborou num sentido em que a depoente, disse que vai ficar marcada em sua vida, dando pistas de que sua auto-estima está mais ampliada através do contato com esta professora e a influência que ela exerce sobre os alunos, ou mais especificamente, sobre as alunas negras. A professora negra, que tem uma auto-imagem bem trabalhada, com “*personalidade forte*”, como menciona uma terceira aluna, referindo-se à esta mesma professora, é fator essencial para que se identifiquem com ela, exercendo influências para a construção de suas identidades, servindo de espelho.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIAS MARCADAS PELA DISCRIMINAÇÃO

*Aí, ela falou, viche... preta assim?
(Excerto de entrevista da pesquisa)*

Retomamos aqui, algumas informações sobre os sujeitos desta pesquisa, lembrando que coletamos a história de vida dos doze alunos negros da Escola “Cândido Portinari”, de Tapurah, estado de Mato Grosso, todos eles, estudantes do Ensino Médio. Foi realizada uma entrevista com a mãe de dois outros alunos negros do Ensino Médio, que se prontificou para fazer o relato da história de vida de seus filhos, porque eles preferiram e autorizaram desta forma.

FKE - 20 anos, cursa o terceiro ano, é mãe de um casal de crianças. Nasceu em Mirassol do Oeste, MT, passou por várias cidades deste estado com seus pais antes de fixar residência em Tapurah. Tem duas irmãs mais velhas. Seus pais adotaram um menino, que está com oito anos. Diz que seu pai é boliviano, com sangue de índio. Classifica-se como morena. Quer ser professora de crianças pequenas. Chegou a repetir o segundo ano do ensino médio, pois por estar gestante,

teve que parar os estudos. Antes disso, havia repetido a primeira série do ensino fundamental a pedido de sua mãe, que não a considerou alfabetizada ou apta para prosseguir os estudos sem prejuízos maiores. É sempre muito animada e alegre. Durante a entrevista mostrou-se aberta e bem disposta a contar sobre sua vida. Trabalha como manicure desde o nascimento de seu primeiro filho.

FDE - 17 anos, cursa o segundo ano. Nasceu no estado de Alagoas, na cidade de Palmeira dos Índios. Mudou para Madeira Negrão, ainda no estado de Alagoas, depois para São Paulo e, posteriormente para Tapurah, onde já moravam vários tios e primos. Tem duas irmãs e dois irmãos vivos e um falecido. Classifica-se espontaneamente como preta. Está convicta de que quer continuar estudando, porém ainda não decidiu o quê ou qual profissão gostaria de abraçar. FDE trabalha como vendedora balconista. Durante a entrevista, falou muito pouco, pois sua mãe pediu permissão para estar ao seu lado e ela acabou contando sua história de vida, envolvendo toda a sua família. Portanto, em diversos momentos foi utilizada a fala da mãe, FVAL, pela relevância de sua exposição e significados muito pertinentes ao propósito desta pesquisa.

FPA – 16 anos, nascida na mesma cidade e estado de sua prima, FDE. Estuda no primeiro ano. Admitiu ter reprovado na quarta série porque não sabia ler o "b" mudo. Também morou em São Paulo e veio para Tapurah pelo chamado e apoio de seus tios, pois aqui seus pais teriam melhores condições de trabalho. Tem um irmão e duas irmãs mais novas. Dois outros irmãos faleceram quando ainda muito pequenos, quando ainda moravam no estado de Alagoas. FPA faz amizades com facilidade, mas sente falta da companhia dos amigos que deixou no estado de Alagoas. Disse que respeita as pessoas na mesma medida em que é respeitada e tratada. Começou a estudar com quatro anos. E quer estudar para ser arquiteta. Provavelmente, vai voltar para perto da família que ficou no estado de Alagoas para fazer o curso superior. FPA se mostra como uma pessoa muito "trabalhadeira", sempre disposta a fazer o que é preciso. Falou com muita fluidez durante a entrevista, acrescentando todos os dados necessários com pouca interferência da pesquisadora. É expansiva. Em relação à sua cor, fica em dúvidas e pergunta "Morena escura?". Trabalha nos serviços da casa, pois sua mãe trabalha fora.

MGIL - 21 anos, casado, um filho. Nasceu em Jataí, GO. Está no segundo ano. Silenciou completamente sobre os anos de estudos perdidos no processo. Tem dois irmãos mais velhos. Diz que sua infância não foi fácil, seus pais se separaram quando tinha 4 anos. Diz que a mãe sempre se esforçou muito para que os filhos tivessem tudo o que fosse necessário. Anos mais tarde a mãe se casou novamente, mas o aluno não fala de sua relação com o padrasto. Quer se profissionalizar na área da saúde. Quer fazer medicina, mas acredita que terá que fazer o curso de enfermagem antes, o que lhe dará suporte financeiro para cursar medicina depois de se "estabilizar". Mostra-se inclinado também para a área da informática. Fala muito abertamente sobre a discriminação racial e o preconceito, expondo inúmeros casos, comentando e dando suas opiniões a respeito. Quanto a autoclassificação diz que é "negão, negro". Atualmente está desempregado.

FJU - 19 anos, concluiu o ensino médio em 2004, durante o percurso desta pesquisa. Nasceu em Colíder, MT, passando por Sinop e Rosário Oeste. Possui um irmão e três irmãs mais velhas. Trabalha como agente de saúde ambiental. Mostrou-se bastante reservada durante a entrevista, apesar de aceitar prontamente concedê-la. Ficamos na varanda de sua residência para a entrevista, sendo que a família não se mostrou neste período. Quanto aos estudos, disse que já os concluiu, porém quando perguntada sobre a continuidade em um curso superior, diz que por enquanto não tem como fazer, mas que quando for possível, quer prestar vestibular para enfermagem ou fisioterapia. Quanto a autoclassificação coloca-se como negra e dentre as opções do IBGE, diz que é preta. Entretanto, diz que não se preocupa com este assunto da cor, pois para ela isto não faz diferença nenhuma, pois nunca percebeu nada que a afetasse devido à cor, nem na escola, nem no trabalho. Também não percebe que situações de discriminação racial aconteçam com outras pessoas à sua volta.

FGIL - 16 anos, estuda no segundo ano. Nunca reprovou. Nasceu em Matelândia, PR, mas migrou ainda pequena para Tapurah. Mora com os pais. Ela é a segunda entre as três filhas do casal. É alegre e expansiva, tendo facilidade em fazer amizades. Os pais dela disseram que se ela for fazer uma faculdade irão ajudá-la. Ela quer continuar estudando, mas ainda não decidiu o que fazer, está em dúvidas, ora quer ser professora, ora pensa fazer o curso de veterinária. Sabe que ainda tem

um tempo para pensar melhor e decidir. Na autotaxonomia espontânea disse que é morena e pelas categorias do IBGE classificou-se na como parda. Já trabalhava como babá desde os 11 anos de idade. Foi balconista em uma loja e hoje é secretária.

FCRI - 17 anos, cursa o segundo ano. Nasceu no Paraná. Veio para o estado de Mato Grosso quando tinha 5 anos. Morou em Nobres antes de mudar para Tapurah. Tem duas irmãs e um irmão. Tem pretensão de fazer o curso de psicologia, pois gosta de saber sobre os problemas de outras pessoas e de ajudar. Gosta muito de conversar. Acredita que para exercer uma profissão tem que ralar muito, estudar muito. Classifica-se como *"morena, morena escura"*. E, pelas categorias do IBGE se enquadra na cor/raça preta. Trabalha desde os 14 anos. Já foi babá e hoje trabalha numa bicicletaria, onde limpa o ambiente, atende clientes e faz as notas.

FRO - 16 anos, estuda no terceiro ano. Nasceu em Terra Nova do Norte, MT, mudou pra Tapurah quando tinha 2 aninhos. Tem dois irmãos e uma irmã. Quer fazer o curso de ciências contábeis. Identifica-se como uma pessoa de gênio forte. Quando perguntada pela sua identidade racial, analisa a origem dos pais e acaba respondendo com uma outra pergunta: *"Então eu acho que sou negra, né? Negra, preta, (risos), deve ser isto porque minha cor é morena, né?"* Considera muito importante a discussão sobre as questões raciais no Brasil, pois percebe que existe *"bastante discriminação"*. Começou trabalhando como babá e hoje está no escritório de contabilidade da mesma família. É apaixonada por fotografia. Gostaria de fazer o curso de fotografia, mesmo que não fosse profissional.

FMAD - com quinze anos, estuda no segundo ano. Nasceu em Barão de Melgaço, MT. Tem uma irmã e dois irmãos. Mora com a mãe, padrasto e irmãos. Os pais se separaram quando tinha 9 anos. Já morou em Cuiabá e Rosário Oeste. Mudou pra Tapurah há seis anos. Muito simpática e desenvolta, fala sobre as questões da entrevista, porém quando chegou o momento de se falar mais diretamente sobre as situações de racismo ou preconceito quanto à cor, demonstrou maior agitação, pois tamborilava os dedos sobre a mesa, o tempo todo. Fala mais sobre a discriminação que os mais ricos dispensam sobre os mais pobres. Mas reconhece que a cor também influencia muito para que a pessoa seja discriminada.

Pensou em fazer administração de empresas e agora pensa em fazer direito, mas ainda não decidiu. Na autoclassificação quanto à cor disse que é "*meio parda, negra*". Acredita que é melhor não prestar atenção nas falas e atitudes preconceituosas, pois pensa que a força de vontade de cada um, o seu esforço próprio faz superar as barreiras.

FGLA - 17 anos, estuda no terceiro ano. Nasceu em Rosário Oeste, MT. Morou em fazendas no município de Rosário Oeste e depois de Tapurah também antes de vir para a zona urbana deste município. Já trabalhou como vendedora em lojas. Hoje trabalha no escritório de uma arquiteta, o que influenciou na sua escolha para o curso superior. Antes pensava em fazer agronomia, agora é apaixonada pela arquitetura, que quer fazer na UFMT. Prefere a autoclassificação negra. A categoria do IBGE em que se enquadra é preta. Mostra-se sempre bem disposta, animada e alegre. Gosta de aprender coisas diferentes. Tem facilidade em fazer amizades, pois valoriza o que as pessoas são "*por dentro*" e não se importa com as aparências. Reconhece e percebe a existência do racismo em nossa sociedade.

FEL - 17 anos, faz o terceiro ano. Tem dois irmãos mais velhos. Nasceu em Diamantino, MT. Já passou por várias cidades do estado, tais como Lucas do Rio Verde, Sorriso e Várzea Grande. Está em Tapurah há seis anos. Tanto na autoclassificação espontânea, quanto na escolha de uma das categorias do IBGE, enquadra-se como parda. Atendeu prontamente à nossa solicitação para entrevista, mas como é uma garota bastante tímida, falou muito pouco durante entrevista, tendo pedido a permissão para que a mãe estivesse ao seu lado. Sempre recorria a ela para que fornecesse as informações. Quando eram solicitadas opiniões próprias buscava o apoio e a confirmação da mãe através do olhar. Trabalha em casa, ajudando a mãe, que trabalha fora.

MOZ - 20 anos, estudante do terceiro ano. Nasceu em Barão de Melgaço, MT. Ele morou em Cuiabá e em Santo Antônio do Leverger antes de vir pra Tapurah, há sete anos. Informou que ficou retido na terceira série do ensino fundamental por três anos consecutivos, diz que o motivo era a "*matação*" de aula devido as brincadeiras. Tem dois irmãos e duas irmãs. Trabalha como bibliotecário na escola, no período noturno e numa bicicletaria, no período da manhã. Quer fazer o curso de

direito. Mostrou-se interessado na entrevista, mas insistiu em dizer que não vê discriminação racial por onde passa, em suas relações, até que chegou o momento em que pediu para desligar o gravador para continuarmos a conversa.

FLU - mãe de dois dos alunos do ensino médio que estavam selecionados para a entrevista, que alegaram muita timidez, portanto não quiseram dar entrevista. A mãe, que foi aluna da pesquisadora no curso de pedagogia que está cursando, prontificou-se a falar sobre a vida dos filhos, em que foi apoiada pelos mesmos. Os filhos MAX e MAY têm 18 e 16 anos, respectivamente. São os únicos dos entrevistados que nasceram em Tapurah. Os pais vieram do Paraná. Os jovens estudam no segundo ano. FLU é negra, seu ex-esposo é branco, de origem italiana. FLU classifica os filhos quanto à cor da seguinte forma: o mais velho é "*branco com traços negros*", enquanto que o outro é "*bem moreninho*". Apesar da insistência da mãe para que continue estudando após a conclusão do ensino médio, MAX está optando pela tentativa de abrir uma empresa própria na área da marcenaria, fabricação de móveis de madeira, em que trabalhou desde quando tinha dezesseis anos. Seu irmão quer fazer um curso na área de informática, mas não definiu a sua especificidade. MAY trabalhava um período do dia e estudava no outro, mas convenceu a mãe para permitir-lhe estudar à noite para trabalhar o dia todo, podendo assim, juntar um "*dinheirinho a mais*" para as suas necessidades.

As narrativas dos alunos negros do Ensino Médio contrariam aqueles discursos habituados a ver e pensar o negro como incapaz. Portanto, a investigação é necessária para que se produzam conhecimentos com a intenção de intervir nas práticas cotidianas.

Necessária também se faz dar voz a quem tem sido silenciado ou ficado inaudível, pois segundo Ribeiro (2001, p. 75), isso possibilita a oportunidade de fortalecimento de uma identidade e propicia a visibilidade de evidências que contestam alguns mitos que estão postos na sociedade, incorporando grupos sociais marginalizados.

Neste sentido, aproveitaremos o máximo possível, o relato de história de vida dos alunos depoentes, pois é interessante dar voz aos alunos do Ensino Médio,

permitindo que cada um dos depoentes fale por si próprio durante o relato desta pesquisa. Assim, sempre que possível, utilizamos integralmente, a sua “voz”.

4.1 A Discriminação Racial em Sala de Aula

Os termos “preconceito”, “discriminação” e “racismo”, são conceitos silenciados no interior das instituições escolares. Primeiro, por que não se discute o assunto e, quando se fala nisso, é para dizer que não há discriminação ou preconceito na escola. Pois como nos diz Gonçalves (1987, p. 29), “*Se o pesquisador for em busca da manifestação da discriminação racial, na escola, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto ‘saber’, enquanto discurso*”. Portanto, mais sutil, cheio de artimanhas, mais difícil de perceber por quem não as sofre no cotidiano.

[...] uma coisa que, mesmo que as pessoas não queiram admitir, é uma coisa que existe, não é fruto da imaginação... como ele disse que é... é uma coisa que deixa a gente assim meio... constrangido [...] É igual aquele ditado, quem bate esquece, quem apanha nunca... e isso é... geralmente é assim, coisas que a gente não gostou muito são as coisas que a gente lembra bastante, fica marcado... (MGIL)

O racismo à brasileira e o preconceito agridem profundamente quem passa por situações dessa natureza. Entretanto, a percepção que cada um possui da situação em si é diferenciada, como podemos ver pela reação dos alunos do Ensino Médio. Assim, a discriminação pode se manifestar na forma de “*uma brincadeira*”, em que alguns não vêem maldade alguma e, com isso, não tem noção dos “*estragos*” que causa nos sentimentos das pessoas discriminadas,

Tem dois piás, assim bem morenos na sala de aula, aí tem uns engraçadinhos, né, que sempre ofende, né... tem umas brincadeiras chatas, tem muita gente que não gosta... aí que chama de preto, ah, isto é coisa de preto... tudo, tudo é brincadeira assim, mas que não tem nada a ver, eles colocam o preto no meio, ah tudo tem que ser preto, nunca eles falam assim, mesmo preto assim... é difícil achar um branco que faz uma brincadeira assim, ah isso é coisa de branco... branco faz tudo... não... é mais jogado pro lado do preto, tudo, o preto, faz de conta assim, é o preto que inventou isso, entende? Que faz uma brincadeira, se nós estamos conversando em rodinha, lá, e sai uma piada assim, uma coisa assim, quando está conversando, aí tem um lá que fala bem assim, é preto que inventou, é brincadeira de preto... aí tem um lá que xinga: oh preto vem aqui, é uma

coisa assim, sem graça, aqui em Tapurah tem bastante, não sei se é racismo, mas é uma brincadeira sem graça, mas tem [...] São brincadeiras de mau gosto, não está... que só está brincando... mas é uma coisa séria... não percebe que está ofendendo... que está machucando... só porque é branco... de tudo é culpado o preto... (risos) tudo o que faz, o preto tem culpa, sei lá. (FKE)

Pelo modo como as pessoas já falam, né, se você prestar atenção no que vão falando, vão falando, e às vezes falam de brincadeira, de qualquer jeito a brincadeira vai se tornando coisa séria e aí não é legal, né, vai se tornando coisa séria e aí você já viu, vira discriminação racial e discriminação social. Se você presta atenção no que ela fala, no modo como ela falar, aí você já percebe o tipo de discriminação que ela está... que ela tem, né. (FGLA)

Quando eu estudava no ginásio, os guris ficavam fazendo brincadeira, a professora disse que isso dá cadeia, vocês nunca souberam disso não, disse assim. Só que, lá não tinha tanto racismo assim, é só de brincadeira, um com outro. A maioria das vezes, os guris falavam assim, ah sua feia, ah sua preta, e não sei o que... e eu falei, ah mas deixa em paz, eu vim do jeito que Deus quis, e boa, e não estou nem aí para vocês, nem me incomodo com isso, eu sei que eu sou mesmo, não tem nem como se incomodar. Daí assim... a professora não... a professora sempre falava, gente, vocês fazem isso na brincadeira, e você sabia que se elas quisessem processar vocês por racismo, elas podem. E aí os guris, ah professora, é nós brincando, professora. Isso lá onde a gente morava. Professora vocês sabem, que a gente tá brincando. E a professora, mas as brincadeiras, às vezes machucam. Daí eles diziam bem assim, mas professora, ela sabe que é nós brincando, não é não, (FPA), ela não vai dedurar nós não, professora. E eu falei assim, bem que se eu quisesse eu podia. Daí eles falavam, mas você não vai fazer isso, né... e eu dizia, vocês sabem que eu gosto de vocês, mesmo do jeito que vocês são, assim chatos, mas eu gosto de vocês. Eu não levava a sério, na maioria das vezes eles sempre faziam isso empurrando. E eu dizia, oh moleque sem educação, e ele, olha quem fala, daí eu, é, fazer o que, nós estudamos juntos, é tudo igual. (risos). (FPA)

A consciência de ser negro traz consigo o peso do estigma, como nos coloca Oliveira (1999, p. 105), quando diz que “É a cor como sinônimo de raça que é provocadora de estereótipos e de preconceitos, dando origem ao estigma e, conseqüentemente, se fazem presentes em quem estigmatiza e quem é estigmatizado”.

Sim, por que o negro... a pessoa que é negra, ele sabe que é discriminado... ele não vai ter assim aquele entrosamento, o mesmo entrosamento com a pessoa de pele clara, ele não vai ter assim aquele entrosamento legal, não vai ter a mesma amizade assim, pode até chegar perto, mas não é a mesma coisa, nunca, nunca vai ser a mesma coisa, porque ele sabe... a pessoa sabe... tem no coração que é discriminado... e daí, a pessoa fala, não... é bobeira dele... ele está se discriminando. Na verdade, ele está se prevenindo contra a discriminação... é uma defensiva... ele está automaticamente, ele sabe que a qualquer momento ele pode sofrer um desagravo, um agravo, qualquer coisa assim... pode sofrer uma... uma decepção, e aí fica meio

restrito já. Aí a pessoa já... automaticamente sabe que... a qualquer momento pode aparecer uma piadinha, coisa assim... e daí fica meio assim... (MGIL)

[...] lá também nunca tive problema, sobre racismo, eu tive mais assim pela minha voz, pelo jeito que eu falo, que é cuiabano, que aí depois que eu mudei pra Rosário, pra Nova Maringá, eu tive mais problemas com isto [...] e assim, na parte de racismo mesmo, eu não tive problema, eu nunca tive problemas, como eu falei pra você ontem, está escrito que negro... como assim... a gente pára de falar... e quando fala... e faz, e dizem que você age igual preto assim... fala igual preto... mas eu não... eu não importo com isto... a gente pensa assim... sei lá... a gente sente um pouco assim mal, mas, acho assim que a pessoa não quer falar por mal... sei lá... não sei o que a pessoa pensa... entende? (FKE)

O conflito racial não precisa ser provocado através da palavra falada, pois como afirma Milton Santos (2000) “*ser negro no Brasil é, pois, com freqüência ser objeto de um olhar enviesado*”, pois o corpo e a aparência são colocados como fatores de avaliação, o que pode levar à rejeição de si mesmo, uma vez que sua imagem, seu corpo não fazem parte do ideário de beleza construído. E, este olhar “*enviesado*” é percebido e denunciado nas falas abaixo:

[...] quando ela olhou na minha cara, eu senti na alma que ela já me olhou com aqueles bofes, aquele instinto ridículo lá por dentro dela [...]

[...] Mas eu vendo que todos me olhavam com aquele olhar terrível, como quem diz é uma pobretona, uma negona, se vira... Ah amiga, mas quando eu percebi a situação, você não sabe como é que eu levanto num vôo de bicho, de animal, sabe? Então fui eu. [...]

[...] Aí tinha um cara loiro, muito do bonito, vai fazer 27 anos, chave de carrão na mão e olhou para mim assim, do joelho, do meu joelho até o meu pé, olhou, levantou as vistas, do joelho pro meu pé, e aí parou, com aquele mau humor. Ele estava bem de mau humor mesmo, aí eu olhei, me deu uma crise por dentro [...]

[...] Só no teu olhar, na tua maneira de olhar, eu percebi o que foi que você falou. (FVAL)

[...] quando eu saio com o M. na rua, eu vejo assim que muita gente fica olhando, né, olhando assim... não sei se é porque... ah... do jeito dele, né, e... ou reparando na questão, né... (FLU) (depoimento da mãe negra, quando sai na companhia do filho, que possui pele clara).

Existem ocasiões em que o ser negro se torna sinônimo de invisibilidade, ao ser ignorado deliberadamente, na intenção de mostrar que a amizade não é retribuída em todos os espaços. São atitudes que contribuem para agredir e ficam transparentes nos depoimentos abaixo:

[...] eu ia sempre pro emprego aqui embaixo, em G., eu encontrava três senhoras todo santo dia fazendo caminhada, eu te juro por Deus, elas vinham assim naquela maior alegria, conversando e fazendo a caminhada delas, quando elas levantavam a vista e me viam, eu tinha certeza que dentro delas elas diziam, acho... lá vem uma coisa... que elas baixavam a cabeça e oh... passavam assim por mim as três, desse jeito, (mostrando a cabeça abaixada) não levantavam a cabeça, e assim tem vários, e várias, se vê um preto de frente, ele já abaixa a cabeça [...] (FVAL)

[...] tem uma vizinha aí, é loura, bonitinha, 21 anos, marido tem 32 anos, [...] vem aqui, conversa comigo... o menino brinca aqui o dia inteiro mais os meus, oh colega, e tal, e tal, só que eu vejo o jeitinho dela, que é um tipo assim meio falso, não dou muito apoio, por que eu sou muito... eu já tomei experiência nesse setor aí... por que... quando eu passo por ela na rua, se ela passar com aquela menina ali, aquela mulher do P., que ela passar... com F., se ela passar com aquela menina ali, mulher de... de... de F., com R., ela passa... ela já passou várias vezes assim por mim, oh, mais as suas amigas, mas ela não dá um boa tarde... chega até a esbarrar... assim, até esbarra... cara a cara... mas não fala boa tarde, a minha cara é preta, mas é uma única que eu tenho, eu não tenho duas caras, eu posso estar com uma dor me acarretando, me... mas, se chega uma pessoa, eu posso estar ali caída, mas de repente, Deus parece que me dá um ânimo, para eu levantar e ver... não, essa criatura... e é aquele jeito de pessoal, é um tal de pegar emprestado, empresta para lá, vai liquidificador... e coisa e tal... passa por mim na rua, é o mesmo que diz, não fui eu que te vi. (FVAL)

E, em circunstâncias em que aconteça entre pessoas até então desconhecidas, a questão da invisibilidade deliberada funciona no sentido de não lhe conferir a devida importância. A depoente considerou o fato como sendo mais grave, pois ocorreu dentro do ambiente escolar, partindo de uma professora branca em relação à mãe de um de seus alunos:

[...] e ficou T. (mãe) naquele aconchego com a turma, uma e trinta e cinco ela (a professora que estava atrasada) deu entrada dentro da sala de aula, quando ela entrou, viu T. e não falou boa tarde, nem sequer perguntou de onde você veio feieira, e nem para onde você vai. Aí T. disse, boa tarde professora, eu estou aqui entretendo eles até você chegar. Também ela não disse nem a, nem b, e nem olhou para T. Daí com muito tempo, ela olhou por cima do ombro assim, você é mãe de quem aqui, ela falou, do C., ah bom... daí T. saiu... [sem que fosse atendida pela professora]. (FVAL)

A pressão que o preconceito exerce sobre o negro, chama sua atenção para a intencionalidade de ferir, por ser atitude deliberada, com a finalidade de diminuir a auto-estima, e assim, inferiorizá-lo.

[...] eu não, assim porque eu não sou de ficar dando bola, porque eu sei que já estão acostumados... tanto faz se é comigo ou se é com outro diferente assim, porque são assim, fazem brincadeiras com todo mundo... eu nem ligo mais.(FPA)

Lá onde eu estudava, lembro de uma menina, que ela era preta, negra assim, ela foi discriminada, bastante... “essa negra suja...”, “essa negra imunda...” e isto e aquilo, e ela ficava muito triste, muito triste. Ela era minha amiga... ela ficava triste... e as pessoas faziam isso de propósito, só pra tirar uma com a cara da pessoa, sabe quando não tem nada pra fazer... fica brincando com as pessoas, fica brincando com os sentimentos das pessoas, nunca é pra se aproveitar... e só pra tirar uma com a cara das pessoas, pra falar... não, porque não tem o que fazer, fica enchendo o saco dos outros... (FGLA)

A aluna depoente (FMAD), a cada situação em que mencionava algo sobre a discriminação, o preconceito e os motivos que levam alguém a ter estas atitudes, demonstrava grande ansiedade e nervosismo, batendo insistentemente, os dedos no tampo da mesa, porém não chegava a admitir a discriminação pelo fenótipo negro. Oliveira (1999, p. 105) diz que este desconforto apresentado quando o tema é colocado em pauta, é decorrente do aspecto afetivo da questão, é freqüentemente apresentado por aqueles em quem se percebe a “*recusa de ser afro-descendente e/ou de ser pobre*”.

Assim, mesmo sabendo do tema específico da pesquisa e tendo aceito conceder a entrevista, a aluna não falava a respeito, o que levou a pesquisadora a elaborar a questão abertamente, se a cor da pele exercia alguma influência para ser ou não discriminada, mesmo sabendo da inquietação que lhe causava a necessidade de falar sobre isto, principalmente, sendo com uma pessoa branca, a pesquisadora²¹. Neste momento, acaba admitindo, com muita relutância, a existência do preconceito pela cor:

É, porque a maioria de lá é branco, né... daí... só que lá na sala tem bastante mais moreno, né...é, muitas vezes sim... [...] É... tipo assim... é... o assunto assim, seja por arrumar... casar. Aquela pessoa terá mais dificuldade pra arrumar um namorado porque ela é morena, porque isso, porque aquilo, eles sempre falam isso. (tamborilando os dedos na mesa) A gente fica triste, ofendido, né... [Quer dizer: eles não namorariam com uma pessoa morena?] É, mas sim com alguém da cor da pele deles. Eu acho assim. [Você já passou por alguma situação assim?] (FMAD)

Neste momento, a depoente desconversou a questão do relacionamento amoroso, falando sobre situações que enfrentou em sala de aula, sobre os colegas comentarem o fato de uma aluna negra estudar na mesma sala. A

²¹ A questão da relação estabelecida entre os alunos pesquisados, negros, com a pesquisadora, branca, está analisada no Capítulo II, quando se explicita a metodologia utilizada para a efetivação desta pesquisa.

pesquisadora retomou o assunto do namoro, questionando se ela já havia passado por esta situação, ao que ela responde que *“muitas vezes sim”*.

Novamente desconversou, relatando sobre o primeiro dia de aula que teve com uma professora negra e, percebendo seu desconforto ao falar sobre este assunto, a pesquisadora deixou-a à vontade para continuar seu relato, de acordo com seu interesse. Porém, não satisfeita, a entrevistadora voltou ao tema, dando outro enfoque, perguntando-lhe sobre a sua preferência em relação à cor da pessoa que namoraria, ao que ela respondeu:

O branco (risos), com certeza, porque... a maneira de gostar, sabe... é uma questão de preferência... nunca gostei de namorar com um rapaz da mesma cor... cada um tem um gosto... e a gente tem que fazer aquilo que gosta... e correr atrás disso... (FMAD)

O motivo que leva as mulheres de cor a preferirem relações afetivas com homens brancos, é explicada por Fanon (1983, p. 47), compreendendo que no imaginário das mulheres negras o *“essencial é salvar a raça”*. O autor estabelece uma diferença entre as reações da mulher negra e da mulher mulata frente às suas relações com homens brancos, ao dizer que *“A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar regredir”*.

Oliveira (1999, p. 106) em seu trabalho de pesquisa, constatou que meninas mestiças, que possuem um padrão de vida médio, recusam como namorados os meninos negros, mesmo que possuam as condições sociais, pois no imaginário destas meninas, elas *“têm possibilidades de fazer opção pelos meninos brancos [...] namorar negros, certamente, para elas, significaria tender à regressão relativamente ao processo de branqueamento já iniciado”*.

Um dos alunos entrevistados relata um episódio semelhante e dá o seu parecer a respeito:

Às vezes acontece, não só com pessoas de pele clara, como eu disse antes, desse tipo de racismo... mulher, por exemplo, meninas na escola... outro dia eu ouvi uma conversa engraçada dentro da sala de aula... um rapaz perguntou para uma menina morena... ela é... morena, bem mais... um pouco mais clara do que eu, mas é morena, aí ele perguntou assim, qual é o seu tipo de homem, o tipo de homem que você gosta, no caso, que você admira? Ela disse, qualquer tipo, desde que seja branco. Eu fiquei olhaaando assim... olha só, que legal... (riso). Interessante isso! Isto é uma coisa pra gente ficar prestando atenção! (MGIL)

Teixeira (2003, p. 134) analisa a discriminação que “ocorre no âmbito privado”, como sendo “ainda mais terrível quando se dá nas relações amorosas, ao operar num campo em que há o total envolvimento emocional da vítima”.

Olha! Não... Só uma vez... Quando eu comecei a namorar. Acho que eu tinha uns 15 anos, aí tinha uma menina que gostava muito deste rapaz, e ele gostava de mim, uma vez ela falou bem assim pra mim, você quer duvidar se ele não gosta de mim? Aí eu falei: duvido. Vamos embora, chama ele pra perguntar... aí nós chamamos ele. Aí nós perguntamos pra ele, de quem que ele gostava mais e ele falou de mim. Aí vai outro cara: você gosta dessa preta, feia... Uma vez só. Aí que eu fiquei pensando... foi a única coisa que aconteceu comigo assim, né... e olha, que o rapaz era preto... era preto... era mais moren... era mais branco que eu... e aí ele falou bem assim: você gosta dessa menina preta, feia... é isso. O que ele queria falar, se ele também era preto? [...] Assim, eu só fico triste um pouco assim por... não por este lado de racista, assim... é muito desagradável, mas... assim, não foi problema sério... só desagradável. Foi só desta vez mesmo que o rapaz me chamou de preta... nunca mais ninguém me chamou... [silêncio] (FKE)

De acordo com Telles (2003, p. 137) os brasileiros, pela difusão do mito da democracia racial, sempre sustentaram a crença de que a mistura racial através dos casamentos inter-raciais era fato bastante comum no país. Entretanto, vários demógrafos, através de suas pesquisas quantitativas sobre o assunto, concluíram que “os brasileiros preferem casar com pessoas de cor da pele igual à sua”, percebendo que a incidência de uniões inter-raciais no Brasil não é tão significativo como a ideologia popular quer deixar transparecer. Tal comportamento evidencia os conflitos existentes nas relações sociais.

Namorada, só as morenas, mesmo... (risos) loira mesmo... (balançando a cabeça em sinal negativo, batendo os dedos no tampo da mesa) [Por que só as morenas?] Eu não sei dizer... loira é meia complicada... [É difícil conseguir ou você não quer?] Não, eu nem tento, nem chego pra não... talvez levo um fora... eu não quero... em relação a cor... [Você acha que levaria um fora por causa da cor?] Eu acho que sim, mas não tenho certeza... [É uma coisa a se tentar...] Eu nunca tentei também, sempre namorei só morenas. [Mas já teve vontade?] Não, nunca... sempre às morenas é mais bonitas assim, em relação às loiras [...] Eu acho que para mim, isso... (tamborilando os dedos na mesa) não tem nada a ver. É... que... porque... esta pergunta está meio complicada... (MOZ)

Eu não tenho assim, esse tipo de idéia... não, eu vou ficar só com menina branca, não, eu não tenho esse tipo de idéia, para mim, no meu caso, tanto faz como tanto fez, eu não tenho essa separação, até eu já fui casado, por incrível que pareça, minha ex-mulher é racista... ela é branca, bem loira, que ela disse que é racista, que não gostava de preto, nem a pau... não gostava mesmo... diz ela que não... até colega meu falou que antes ela era racista,

não gostava de preto, mas quando me viu, mudou de idéia... vai saber por que!!! É isto que acontece, às vezes a pessoa é racista e não sabe porque, aí logo logo entra em contradição, muda de idéia... Às vezes, ela falava assim, porque a mãe dela incentivava ela e o irmão dela a ser racista, incentivava!!! E o irmão dela não teve contato com pessoa negra, tanto, que a mãe dela falava pra ela que o dia que ela levantasse de manhã cedo e saísse na rua, e antes de dobrar a esquina, se encontrasse um crioulo, ou uma crioula, voltasse pra casa, porque aquele dia estava perdido, não dava nada certo naquele dia, preto dava azar... daí ela ficou com isso na cabeça, desde pequena, a mãe dela ensinava ela a ser racista... e aí depois mudou de idéia, e com razão... (risos), conheceu o negão e aí mudou de idéia (risos). [Mas não deu certo?] Não. Muito ciúme. Era muito ciumenta. Ela é ciumenta. Mudou bastante, né... de racista, não gostava de preto, pra ciúme... pra morrer de ciúmes... e aí não dá certo... sinal que ela é bastante ciumenta... Deus me livre... pegava no meu pé... o relacionamento é bom até que entre a tal da desconfiança, o ciúme excessivo, essas coisas assim... e aí acaba ficando desagradável, desagradável, e aí acaba a graça... é isto o que acontece. Faz três meses que estamos separados. (MGIL)

Oliveira (1999, p. 51) percebeu em seus estudos, que casais racialmente mistos, de classe média, não sustentam um diálogo em família sobre o tema, o que contribui para a manutenção do conflito racial de forma latente. Pelo depoimento abaixo, vemos que a mãe negra conversa com os filhos, mas o pai não participa, não é um diálogo que envolva toda a família.

Olha Lori, essa questão, ela é assim, meia... como é que vou dizer... meia polêmica, mesmo em casa. Pra começar em casa, porque, você vê, eu sou negra, né, da raça negra, o pai deles é italiano, né, branco, branco. Então é assim, desde pequenos, eu coloquei na cabecinha deles que, que vão crescendo, vão ter que enfrentar a vida aí fora, né, tanto a vida escolar, quanto como a vida profissional. (FLU)

Na tentativa de “preparar” os filhos para vivenciar as relações raciais fora de casa, as relações dentro de casa não são discutidas satisfatoriamente, pelo que compreende a entrevistada, pois disso decorreu uma problemática com o próprio filho, que numa fase da adolescência, apresentou dificuldade em tê-la como mãe.

[...] Eu sentia assim, quando ele foi crescendo, quando ele tinha treze, quatorze anos, que ele tinha vergonha, não sei se seria vergonha, Lori, mas eu sei que ele não gostava muito de dizer que eu era a mãe dele, entende? Até que um dia, cheguei pra ele, chamei ele, né, que eu ia na escola direto, né, pra ver como ia na escola, né, chamei ele, né, falei, (MAX)... sentei com ele, né, que já estava rapazinho, já dava pra entender... vamos conversar... eu sou sua mãe, não tem como negar, você nasceu, foi gerado dentro da minha barriga, você nasceu daqui, você... fui eu que te criei até agora, vou continuar te criando, eu te amo, te adoro, do jeito que você é, (com lágrimas nos olhos) nunca vai deixar de ser meu filho, o meu sangue corre nas suas veias, falei pra ele, e você tem entender que você é filho de negra, sabe, e eu me valorizo muito como eu sou, falei, eu não sou nem melhor nem pior que

ninguém, ninguém, nem que o prefeito, nem que o presidente, ninguém, falei, eu sou um ser humano igual a todo mundo, falei, e você também, o que muda (MAX), da sua pele pra minha pele, do seu jeito pro meu jeito, é a cor da pele, porque a sua pele é um pouquiiiiinho mais branca que a minha, eu falei pra ele, mas os seus lábios é o meu, o seu nariz é o meu, (risos), eu falei pra ele (risos) e também tem do seu pai, então você é uma mistura, você tem origem italiana, né, e... daí... a minha... que é a raça negra também, falei pra ele, então você tem que entender que você é negro... o que está mudando é a sua cor... porque não... você é negro... nem por isso é melhor que ninguém, falei pra ele, e nem pior que ninguém, falei pra ele, então você pode ter amizades, pode conversar com todo mundo, você pode me apresentar pros seus colegas como sua mãe, que eu sou sua mãe, falei pra ele, né, e com muito amor, você tem que aprender a conviver com isso... né, daí que ele entendeu... mas ele tinha preconceito... tanto tinha que se eu não... eu acho que se eu não chegasse pra conversar com ele nessa época, que era o momento certo, né, eu não sei como ele teria enfrentado a vida até... pra agora, né, como ele vê esta questão. (FLU)

Temos encontrado alunos que consideram apenas a existência da discriminação pela questão da classe social. É o caso desta aluna, que em diversas ocasiões durante o percurso de sua fala reforça esta opinião:

*Muitas vezes, sim, existe discriminação na escola. As pessoas que têm mais assim... mais dinheiro, sabe... ficam discriminando muito lá, não só eu, mas muitas lá, só que a gente, né... assim... (tamborilando os dedos na mesa) faz de conta, né... que não é com a gente. A gente faz a parte da gente, que com certeza, né... eles vão fazendo a parte deles...
[...] Isso acontecia de manhã, eles sempre falavam assim... que aquelas pessoas que têm mais, mais coisas, mais dinheiro, têm mais facilidade, por exemplo, de entrar numa faculdade, fazer um curso, essas coisas assim, eles falam assim, eles comentam entre eles, a gente já se sente discriminado quando há alguma coisa assim, eles não falam para nós, eles comentam com outros colegas, eles falam alto pra gente ouvir, (tamborilando os dedos na mesa) eles falam que vou fazer tal coisa e a outra pessoa não pode fazer, eles falam tipo assim, né... Aí a gente já sente... né... (FMAD)*

Ao mesmo em que conta os episódios em que se sente mal, discriminada, também tenta amenizar a situação, dá-lhes uma desculpa, dizendo que eles não devem fazer isto de propósito.

Já me senti discriminada na escola, muitas vezes... (tamborilando os dedos na mesa) muitas vezes, assim, tipo a gente colocar... a professora falar... a professora conversar com nós assim, nós conversamos em grupo... daí eles ficam assim olhando, percebendo o jeito da gente conversar, o jeito da gente discutir com os colegas, aí ficam olhando para a gente e fazem uma cara feia, né... e falam, é porque, sei lá... acham que são o dono do mundo, né, que sabem tudo, né... eu acho assim... eu acho assim, que eles deveriam ser mais humildes, é... compreender mais a gente, ser mais compreensivos, tipo assim... largar disso... largar disso que eles fazem... que eles fazem e acham que estão certo... tão achando, né... que está tudo bem, né... (tamborilando os dedos na mesa) e dentro deles, bem dentro deles, eu até acho assim, que eles não fazem, né, por querer... não, não fazem por querer, né... podem

fazer (tamborilando os dedos na mesa) pra prejudicar os próprios colegas dele. Muitas vezes é assim [...] É. (tamborilando os dedos na mesa), ai gente, não é fácil, né... (riso nervoso) ah meu Deus, e agora? (FMAD)

A discriminação racial não é vista como tal por diversos alunos, classificando-a como discriminação social ou de classe. De acordo com Teixeira (2003, p. 154) “esta associação é tão recorrente quanto antiga”. A autora sugere que se deve estar muito atento a essa discussão, pois afirma que o ato de confundir estes dois conceitos deve ser mesmo uma situação de “*embaralhamento, uma vez que as duas questões, tal como as cartas de um baralho, andam quase sempre juntas, não se confundem, para o observador que se pretende mais atento, porque não são exatamente a mesma coisa*”.

Percebemos que vários alunos mencionaram a existência da discriminação associada à questão social, tendo consciência de que a discriminação devido à cor também ocorre com frequência dentro do ambiente escolar. É como se sentem os alunos, pelas falas abaixo:

Principalmente, quando eu estudava à tarde, é mais assim, quando a pessoa não tem muitas coisas, os outros não conversam com uma pessoa por que é mais pobre ou por causa da cor, mas isto não é justo, né... porque tem um colega... tem que ter união, não discriminar por causa da cor ou por que é mais pobre, porque não está muito bem de vida. Isto não é justo, porque eles têm que tomar um pouco de consciência [...] É assim, só no jeito da pessoa olhar, você já percebe, ou do jeito que trata, todo mundo... nossa... está escrito na cara que a pessoa não gosta, ela não sabe esconder, então se vê de longe. (FGIL)

Tem, por exemplo de cor, né... por falta de dinheiro para comprar o material mesmo, né... eu acho que sim. Por causa da cor tem bastante, ah, tipo assim, né... sei lá... as pessoas evitam a conversa, né, por exemplo assim, tem pessoas que são bem pretinhas, mesmo, né... (FCR)

Ah, na escola tem bastante... em todo tipo de situação, mais é a discriminação racial, que está em alta, e... discrimina pela pessoa ser negra, e tal... e também por ela ser pobre, ser pobre assim... nossa!!! Muita discriminação mesmo!!! Isso não é legal, nem pra você que está discriminando, e nem pra quem é... né... porque se a pessoa tiver que gostar de uma pessoa que vive discriminando ele... ninguém vai gostar... então... mais discriminação racial e discriminação social... (FGLA)

Tem discriminação na escola. Tanto por negro e tanto por pobre, né. Uma pessoa mais pobre, quanto uma pessoa negra, né [...] pode ser neste sentido também, né, dá pra perceber tipo, que eles trata uma menina assim, inteligente, bonita, rica, assim, de uma pessoa pobre, negra, tem diferença, né, é diferente, né [...] Já me senti discriminada. Pela cor. Que eu já estudei numa sala, assim, que só tinha gente branquinha, sabe? E eu a mais

moreninha assim de todas, eu já me senti, ninguém me falou nada, né, mas no caso, eu já senti, tipo, é naquele ano, né, neste caso, no ano passado, eu sentava assim... não tinha muita gente pra mim conversar, né, todas as meninas eram mais pancosas, assim, mais metidas, aí eu não tinha muita gente pra conversar, era eu, duas ou três amigas, só. Acho que deve ser por causa da cor, eu não sei... (risos). (FRO)

Um aluno se refere às atitudes de discriminação do negro contra o próprio negro, sendo que este tipo de preconceito é o que vem à mente das pessoas com muita rapidez, sendo o mais citado, conforme Teixeira (2003, p. 135; 143). É a que este depoente se reporta quando comenta a opinião de uma colega negra que prefere namorar um rapaz branco:

Como se diz assim, ela... no caso... como diz o ditado... gosto é gosto, ninguém discute. Cada gosto tem um motivo. Porque ela pensa assim? Por que ela disse assim? Porque que ela sendo morena teria uma atitude dessa? [talvez seja uma atitude de defesa] Sim, pode até ser. Mas mesmo que seja com esta intenção, acaba sendo um pouco de preconceito, porque no caso ela está... vou ter um filho negro... vai ser discriminado... mesmo que ela não queira, acaba sendo uma atitude um pouco preconceituosa... e é... geralmente, é o que mais... é o que de vez em quando a gente vê, hoje em dia... (MGIL)

A autora acima citada afirma que alguns escapam desta questão, considerando-a como “uma ‘falsa questão’, no sentido marxista da expressão”. Estes seriam os que possuem uma visão mais aprofundada e crítica da sociedade, pois quem diz que o “negro que discrimina o próprio negro”, seria aquele que não tem um senso de realidade, sendo digno de ser tratado com mais tolerância pelo negro que está sendo discriminado.

Só que... não sei se a senhora já percebeu, às vezes acontece de um negro chamar outro de preto e falar que ele é feio porque ele é preto... isso eu já presenciei e achei um absurdo, mas isso acontece... isso acontece... ou seja, um negro discriminando ele mesmo. Eu já vi isso acontecer. Às vezes, só porque é um pouquinho mais claro, já acha que pode... acha que está podendo... está se achando... se achando o máximo... De uma certa forma, se o negro... se todo negro se conscientizasse do que é o racismo, ele, por exemplo assim, eu tenho consciência de que o racismo me prejudica, eu não iria tratar outro negro mal, com certeza que não, por que eu procuro não fazer isso, nunca na minha vida. Mas, só que às vezes, o próprio... em algumas questões, o próprio negro acaba ajudando o branco a ser racista, porque? Porque o negro de uma certa forma se desvaloriza, ele não tenta se impor. No meu caso é um pouco diferente, assim, tenho uns colegas meus que falam que eu sou mais para frente do que ponta de furadeira (risos). O negro, ele... a pessoa de pele escura, tem que tentar se impor um pouco mais, só que às vezes, não tem oportunidade para isso, mas sempre que possível... ele tem que estar mandando ver... (MGIL)

O entendimento de alguns sobre a discriminação racial partir do branco seria até “compreensível” e até mesmo, vista como “natural”, conforme Teixeira (2003, p. 136), porém, para eles, quando parte do próprio negro, seria “intolerável”. Os negros que assim se justificam, segundo esta autora, dizem que isto, além de denotar a falta de união do grupo negro, “denunciaria a condição de ‘inferioridade’ e ‘ignorância’ em que vive a maioria dos outros negros”.

A discriminação racial é mais evidente onde o convívio social é mais prolongado. É o que uma aluna consegue perceber, pois é aí que o preconceito racial fica mais visível em suas manifestações.

Eu presto mais atenção na escola, porque quando em sociedade, em outros lugares, bares, essas coisas, você só fica um tempinho aí e já sai, mas na escola você convive... já na escola você convive cinco horas, quatro horas, você convive com a pessoa, você convive com a pessoa um ano inteiro, aí você vê a discriminação, você vê, você conhece fulano de tal e fulano de tal, o jeito que ele é, é o jeito que ele não é, então é na escola que você é mais discriminado, porque no local de trabalho, está todo mundo lá, cada um tem seu serviço, cada um vai cuidar do seu serviço e não vai mexer com o que é dos outros, porque se mexer vai ser prejudicado, e nos clubes assim, você vai, fica um pouco e você já sai, você não escuta nada e também não vê nada. (FGLA)

O estigma da “inferioridade” atribuído ao negro contribui para tirá-lo de certos lugares, como a universidade, estipulando espaços adequados ou não adequados a ele. Assim, um negro não poderia ocupar um lugar de destaque, exercer uma profissão com maior valor social, como vemos nos depoimentos coletados por Fernandes, citados por Teixeira (2003, p. 141-142) onde a mulher negra de classe média não era vista como a dona da casa, o dentista negro era confundido como sendo o seu auxiliar e o professor negro de química não era reconhecido como tal. Vemos que um curso de nível superior fornece um status mais elevado à pessoa, porém quando o negro alcança este posto, segundo esta autora, “ainda hoje [...] permanecem sendo estranhados nessa posição”.

Espera-se do negro que esteja “ajustado” à sociedade em que vive. Em Goffman (1982, p. 132) lemos sobre a natureza do “bom ajustamento”, onde o autor explica que “Ele exige que o estigmatizado se aceite, alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação

semelhante". A depoente a seguir denuncia que seus colegas do curso de Ensino Médio colocam empecilhos à sua entrada na faculdade:

[...] tem essa questão que a gente ouve dos meninos... ele falam, tipo... depois que a gente se formar... a gente tem menos chance de entrar na faculdade... e a gente... né... mas o melhor é deixar de mão... deixar de escutar várias coisas e seguir o que a gente quer... (FMAD)

A mãe entrevistada é professora. Ela percebe que os estudos efetivados até conseguir uma habilitação profissional deveria lhe conferir um grau de ascensão social mais elevado, o status de professora. Müller (1999:53) pesquisando professoras primárias negras na Primeira República constata que elas, ao concluírem seus cursos de formação profissional tiveram que concentrar esforços no sentido de ingressarem na carreira do magistério e ali permanecerem, dizendo que *"após obter o ingresso deviam provar permanentemente que eram inteligentes, excelentes alunas, dóceis, disciplinadas e detentoras de todos os demais atributos esperados de futuras professoras, brancas"*.

Assim, essa profissional da educação, sente que é necessário, a todo instante, provar que é capaz, e assim, como mãe, também exige dos filhos que estudem e se afirmem diante da sociedade:

Eu coloco pros meninos... por isso que a gente precisa estudar... Porque o negro já é desvalorizado pela cor, né, infelizmente, ou não, e também... então, se não tiver estudo, é pior ainda, então tem que estudar e mostrar capacidade, não pode mostrar que... tem que mostrar que é capaz, tem que fazer, tem que provar mais que um branco... que é... infelizmente é... eu vejo eu, na minha vida profissional, enfrentei muito, muita coisa na minha vida por causa de ser negra, se eu fosse uma loira, de olhos azuis, as portas se abriam mais fácil, mas como sou negra, então tem que estar sempre buscando, estudando, correndo atrás, e provar que você é capaz de fazer tal serviço, que tem condições, e tem que fazer sempre melhor, sempre melhor, desde o início, na escola, na secretaria, de doméstica mesmo, porque o negro só serve pra trabalhar no cabo da enxada, né, na visão de muitos ainda, no cabo da enxada e na cozinha, né, então, tem que provar sempre... é isso, eu passei isso pra eles, passei e continuo passando, né, porque eles estão em fase de crescimento e aprendizado ainda, então, continuo passando isso pra eles, que eles tem que estar buscando o espaço deles. (FLU)

No depoimento a seguir, a aluna falava a respeito da necessidade da discussão sobre as relações raciais, porém, seu discurso recai sobre a força de vontade que o aluno negro deve apresentar para vencer na vida.

[...] precisa... precisa por que, né... é... pra eles aceitar, né... (tamborilando os dedos na mesa) mas as pessoas, né... dentro da escola... nós... assim... não basta a cor da pessoa... é a vontade que ela tem de estudar, vencer, ter uma profissão, um futuro... que não depende da cor, mas da força de vontade de cada um... (FMAD)

De acordo com Teixeira (2003), o fato de se obter um diploma não é passaporte para ficar livre das discriminações no país do racismo sutil. A professora negra percebe que sua condição racial não permite este reconhecimento pelos membros da comunidade, pois continuam a vê-la como uma pessoa que está “*fora de seu lugar*”, como se não tivesse condições de exercer a sua função de educadora, obrigando-a a exercer sua profissão com esforço redobrado para conquistar a confiança dos alunos e de seus pais, devido a sua cor, como segue em seu depoimento:

[...] eu mesma... na creche, na escola, enquanto professora, teve uma mãe uma época aí, que queria tirar a menina da escola porque eu era a professora... então ela foi fazer a matrícula da menina e colocou na minha sala, né, só que ela fez a matrícula de manhã e de tarde ela foi levar a menina na escola, quando ela chegou lá, ela deparou comigo, na sala de aula, né... daí ela... na hora não falou nada, mas no outro dia, voltou lá e queria trocar a menina de sala, porque a menina não queria ficar comigo porque eu era negra, né, e aí na época, era A que era coordenadora da creche, e A me chamou lá, colocou pra mim, e eu disse pra A, não, não vai tirar ela, por causa disso, não, por causa... ela vai ficar na minha sala. Eu chamei essa mãe pra conversar, e falei, olha mãe, eu sou negra, sim, com muito orgulho, mas não sou nem melhor nem pior que a senhora, e a sua menina vai ficar comigo e ela tem que aprender a conviver, não vai ... que é um país misto, né, a conviver com pessoas... e a menina bem loirinha, né, com pessoas de cor e diferentes, pessoas diferentes, né, então é assim, e não é culpa da criança, não, ainda eu falei pra mãe, não é a criança que é racista, não... racista... é da família... e a mãe, não, não e não. Eu falei, é, a menina não sabe o que é preto, o que... que é branco, o que... que é a diferença, isso é na família, é o pai, é a mãe, a avó, sei lá quem que é que está passando isso aí pra criança, tá. Daí ela ficou assim, sem graça, né... falei, e quer saber de uma coisa, que tem lei... que protege, eu falei assim [...] que eu posso recorrer, que isto aí é racista, é preconceito, e tem uma lei que protege... falei pra ela, eu recorro [...] além de eu cuidar da sua filha... falei pra ela... aí hoje... hoje ela é a melhor amiga minha, sabe, e a menina também, que daí eu fiz quase tudo, Lori, pra cativar aquela menina, o mais que eu pude, eu trouxe ela pra mim ..., onde ela me encontra... a menina me chama de tia ainda até hoje, né, mas ela me abraça, me beija, depois... ela ia embora quase chorando... que ela não queria que eu fosse embora pra casa, queria que eu ficasse lá com ela. (FLU)

Enquanto profissional, a depoente pensa que o seu esforço deve ser no sentido de alcançar o “ser melhor”, mostrando às pessoas do que é capaz. Isso é que vemos em Souza (1983, p. 40), quando afirma que o fato de querer ser e se mostrar

o melhor, tem uma finalidade *“Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida”*.

Cavalleiro (2003, p. 80) conseguiu detectar em sua pesquisa, que numa escola de educação infantil, o espaço demarcado para a criança negra, *“não é o lugar comum onde se encontram as demais crianças”*.

A mãe de uma das alunas entrevistadas se diz calejada em perceber o que ocorre na escola com as crianças negras. Assim, comenta a sua conversa com uma professora, a mesma que havia desrespeitado sua irmã noutra dia, no momento em que visita a sala de aula de seu filho. Ela diz que faz um constante acompanhamento aos seus filhos, mesmo os que já estejam no Ensino Médio, bem como, os seus sobrinhos, no ambiente escolar:

[...] eu tenho aqui quatorze, eu tenho quatro de T., quatro meu, dá oito, dois de N., dá dez, quatro de R., dá quatorze. Eu tenho quatorze, quatro filhos e dez sobrinhos aqui dentro. Então, o horarinho que dá, o pouco tempo que eu tenho na parte da manhã, eu cato e vigio para ver como eles estão, os que estudam de manhã. Os que estudam à tarde, o pouco tempo que eu tenho, eu venho rever. Por que sabe, a minha é aquela única que é negra, lá oh... ela não é negra, bem crocantezinha, a pestinha, já... treze anos... a minha, que é sobrinha, não é filha, é sobrinha, que é negra, aquela lá, já que aqui tem uma rebeldia tão grande pro lado de negro. (FVA)

Tal qual a autora acima citada, os depoimentos a seguir indicam exemplos de outros espaços que *“não são destinados a negros em nossa sociedade”*, tais como a igreja, a universidade, como na mídia televisiva que mostra os negros fazendo os papéis secundários nas novelas, sem que consiga o papel de protagonista. Estas são formas de exclusão do negro, dissimuladas, quase *“imperceptíveis”* pra aqueles que acreditam no mito da democracia racial:

[...] porque aqui na igreja de Tapurah, um... naqueles coralzinho que eles fazem de criança, naquelas apresentações lindas que eles fazem aí, com a criançada, você procura um negro e um moreno no meio, e você não encontra. Só encontra meninos lindos, brancos, de olhos azuis. Mas, um negro, você não encontra, nem um moreno nesta cor, no meio daquela turminha. Eu já cansei de observar isso. [...] Agora mesmo, tem um grupinho de coroinha, tudo loirinho, não tem um moreno, nem um preto [...] (FVAL)

E, poucas vezes você vê o negro numa universidade. Entra a classe social, porque a maioria dos negros tem... são de baixa renda, fazem o ensino fundamental, o ensino médio, mas pra faculdade, eles não tem dinheiro, né. O capital pra entrar numa faculdade. Poucos entram e os que entram são

discriminados ainda. É igual em novela, você nunca vê um negro sendo fazendeiro... sendo advogado... nunca se vê. É sempre faxineiro, empregado... sempre... não tem... (FGLA)

Florestan Fernandes (1978, p. 262), analisando o contexto histórico racial brasileiro, diz que as relações entre o negro e o branco não estavam pautadas numa democracia racial como se apregoava, era baseada, outrossim, numa sociedade “*extremamente rígida, proscrevendo e reprimindo as manifestações autênticas de autonomia social das ‘pessoas de cor’*”, pois o negro nunca encontrou no branco o apoio para atingir um nível melhor na sua situação histórico-social. Por isso, assim se expressa Fernandes:

[...] a convicção de que as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ corresponderiam aos requisitos de uma democracia racial não passa de um mito. Como mito, ela se vinculava aos interesses sociais dos círculos dirigentes da ‘raça dominante’, nada tendo que ver com os interesses simétricos do negro e do mulato. Por isso, também, não operava como uma força social construtiva, de democratização dos direitos e garantias sociais na ‘população de cor’. Inscrevia-se, contrariamente, entre os mecanismos que tendiam a promover a perpetuação, em bloco, de relações e processos de dominação que concentravam o poder nas mãos dos mencionados círculos dirigentes da ‘raça branca’, como sucedera no recente passado escravista.

4.2 Respostas à Discriminação Racial: O Esforço do Enfrentamento

A discussão para se efetivar o enfrentamento no combate à discriminação racial deve ser garantido entre os conceitos abordados no currículo escolar, onde a formação do educando deve ser integral, pois de acordo com Oliveira (1999, p. 107),

Uma das formas de enfrentar e combater a discriminação racial consiste em quebrar o silêncio sobre a questão de maneira segura e teoricamente bem fundamentada, sendo no caso da população e idade escolarizável e mesmo os de escolarização tardia, a educação formal o espaço mais indicado por ter a responsabilidade de garantir a todos a apropriação de conhecimentos, principalmente em cores que se vinculam aos problemas sociais vividos.

Uma vez detectadas situações em os alunos denunciam atos discriminatórios, tentamos perceber as reações que estes mesmos alunos desenvolvem para fazer um enfrentamento a elas. Através dos depoimentos dos mesmos, percebemos que para o enfrentamento a situações de preconceito racial,

eles demonstram que uma das estratégias mais utilizadas é o do *silenciamento*, o que não prova a sua não reação, a sua submissão ou aceitação, mas a sua indignação e revolta frente a estes fatos.

A atitude de silenciamento, segundo Silva Jr. (2002, p. 49) falando sobre os estudos que se desenvolvem nas escolas sobre as relações raciais, diz que o silêncio escolar sobre o assunto é uma das formas de manutenção das diferenças. Entretanto, este silêncio não é em si mesmo uma ausência de discurso, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação racial.

A família também pode ficar silenciosa sobre as questões raciais e, segundo Ribeiro (2001, p. 123) um dos motivos desse silenciamento tem o objetivo de poupar a criança *"dos problemas que encontrará na sociedade"*, e assim, os pais adotam uma atitude que não prepara a criança para enfrentar o cotidiano de discriminação. Por outro lado, a autora também cita a omissão da família por não possuir condições de oferecer este suporte à criança, por estar *"desprovida de um capital político"*.

Oliveira (1999, p. 145) percebeu que mesmo quando são

Famílias com forte comprometimento com o combate ao racismo, não conseguem, provavelmente por falta de tempo, garantir aos seus filhos o domínio de certos conhecimentos, cuja apropriação é indispensável nas lutas políticas de combate ao problema em questão.

A autora detectou também que as famílias de convivência inter-racial sentem ainda maior dificuldade de *"colocarem na pauta de suas conversas o problema da discriminação racial"*, contribuindo desta forma, para que seus filhos não se *"sintam encorajados de assumir a sua parcial ascendência africana"*.

À família, como primeira instituição responsável pela formação da criança, cabe o papel de instrumentalizar e orientar adequadamente quanto ao seu grupo racial, preparando-a para estar menos vulnerável para fazer o enfrentamento ao racismo no contexto social em que vive, de acordo com Ribeiro (2001, p. 123).

Desta forma, a criança constrói o pensamento de que a família não quer discutir sobre o assunto e, mesmo se chegar a falar sobre ele, isto não vai contribuir para minimizar o problema ou para resolvê-lo. E, na pior das hipóteses, vai fazer com que a família sofra também, fazendo com que a criança prefira não expor a situação

vivenciada na escola, levando-a a se acostumar com a discriminação. Isso é o que se pode depreender deste relato:

E falaram aquele monte de asneiras, eu saí... normal, mas aquilo aos poucos vai angustiando, sabe? [...] eu falei que fui lá, seus colegas tiraram sarro da minha cara... ah, deixa pra lá... não sei o que... e fica nessa... não resolve nada... não falei para minha mãe, nada assim, porque... até no pensamento da gente, no meu pensamento mesmo, não ia adiantar falar para minha mãe, porque falar para minha mãe, o que ela ia fazer... e aí... ficou nessa... [...] Eu procurava não comentar esse tipo de coisa assim, porque no caso isso seria alguma coisa assim... que me incomodava e se eu conversasse com ela, tenho certeza que incomodaria ela também, então no meu pensamento, eu ficava com isso só pra mim, eu procurava não demonstrar para ela... mas, como diz o outro, a mãe conhece o filho, nem sempre isso dá certo... (risos). (MGIL)

Para Cunha Jr. (1987, p. 53),

A postura dos pais exerce um papel fundamental na atitude das crianças e, mesmo, na sua experiência futura. As crianças, quando apoiadas em casa, parecem ter maior facilidade para reagir frente aos efeitos da agressão e os fatos são mais facilmente superados.

Por outro lado, o silêncio da criança também ocorre em relação à escola, aos professores e aos colegas, pois como demonstra Souza (2001, p. 183-187), que descreve sete respostas usuais de professores a alunos que lhes apresentam reclamações sobre o comportamento discriminatório de colegas. As alternativas de respostas são comentadas pela autora e rechaçadas, pois nelas os professores não atendem à expectativa da criança que veio em busca de auxílio contra a violência sofrida, colocando-a numa situação em que vai preferir calar numa próxima situação de discriminação vivenciada, pois o professor deu a entender que seu questionamento é irrelevante.

Ah, eu assim me sinto bem, né... e tal... eu sou meio parda, né... nem que as pessoas, né... me discriminem e fazem coisas assim, que eu não vou... né... vou levando... né... porque eu quero, né... vou atrás do que eu quero... fazer... a gente deixa quieto... né, deixa pra lá... (tamborilando os dedos na mesa). (FMAD)

Bom, na escola discriminam mais alguém, de cor assim... Eu sei de... conheço uma pessoa assim, mulata, que já foi discriminada, e por causa do cabelo, só que você não pode dar moral. Eu mesma já fui muito discriminada, várias vezes, por causa da cor, só que eu não dou moral pro que os outros falam, porque se você continua dando moral, aí é que eles vão pisar mesmo no teu pé, eu pego e saio de perto, e com isso, a pessoa vai parando, vai

parando, até... e pára... agora, as pessoas me respeitam... eles me respeitam... sabem que não conseguem o que eles querem... eles me respeitam. Isso acontece mais entre os alunos, mais com os rapazes... pra dizer bem a verdade, os rapazes discriminam mais, são pessoas mais... assim... tem muitos moleques, que não tem consciência do que falam, eles falam... depois cospem pra cima e depois acaba caindo na testa... (FGLA)

De semelhante forma, Cavalleiro (2001, p. 146-153), diz que a criança negra que passa por constrangimentos raciais e, que não é “acolhida” pelo professor, que não é atendida em sua solicitação ou reclamação, percebe que este “silêncio” do professor indica menosprezo pelo seu sofrimento, explicitando que a criança não pode contar com o seu apoio nestas circunstâncias, o que poderá levá-la a não denunciar em outras oportunidades.

Assim, o aluno que não percebe na escola, através da atitude de seus professores, a intenção de auxílio para os problemas enfrentados com os colegas, pode vir a utilizar outra estratégia de enfrentamento da situação, que é a família como a saída para intervenção nestes momentos, como expõe esta depoente:

Por exemplo, quando eu estudava à tarde, a gente não podia nem passar pelos piás, que eles ficavam dizendo, ui... lá vem ela... lá vem aquela... e não sei o que... eu passava, e fazia de conta que não estava nem aí, nem dava bola, só que eu falei pra minha mãe, mãe, não dá mais para estudar a tarde, aqueles guris são muito chatos, eu não gosto de ficar calada, aí minha mãe pegou e falou, você quer passar pra de manhã, eu falei, eu quero, daí eu passei pra de manhã. De manhã é bem mais legal, bem diferente, de manhã não tem isso. Até tem alguns, só que eu... eles sabem que eu não dou bola mais, que até já pararam, agora não falam mais nada. A maioria das vezes, é assim... [...] Assim porque eu não sou de ficar dando bola, porque eu sei que já estão acostumados... tanto faz se é comigo ou se é com outro diferente assim, porque são assim, fazem brincadeiras com todo mundo... eu nem ligo mais. (FPA)

Outra forma que a família utiliza para “proteger” seus filhos da discriminação racial é a tendência de protegê-los devido ao distanciamento em reconhecer o estigma atribuído aos negros em nossa sociedade, e assim acaba criando “um terreno apropriado dentro da própria família para que o estigma se instale com eficácia, visto que a família já está marcada por ele”, Cavalleiro (2003, p. 25).

Nas palavras de Goffman (1982), a família envolve os filhos numa “cápsula protetora”, dizendo que:

Dentro dessa cápsula, uma criança estigmatizada desde o seu nascimento pode ser cuidadosamente protegida pelo controle de informação. Nesse círculo encantando, impedem que entrem definições que o diminuam,

enquanto se dá amplo acesso a outras concepções de sociedade mais ampla, concepções que levam a criança encapsulada a se considerar um ser humano inteiramente qualificado que possui uma identidade normal...

É nesse sentido que vemos a fala da seguinte depoente, quando a mãe tenta alertar sobre o problema do racismo, tentando manter a filha protegida de suas amizades, pois não quer vê-la sofrendo, preferindo que a filha não cultive amizades sobre as quais não tenha certeza.

Quando eu vou sair assim, daí minha mãe fala assim, tu nem sabes se eles gostam mesmo de tu, ficam chamando você assim para sair assim, eu falo, mas mãe, eles mesmo falaram na minha cara, que me acham legal e tal, daí, eu até fiz um caderno de perguntas, e aí uma é: o que você acha da dona do caderno? Eles, legal, simpática, amiga, e tal... isso das pessoas que eu tenho mais amizade, né... pros outros eu nem dou o caderno pra responder, porque esses não, podem escrever bobagem, né... (FPA)

Goffman (1982) explica ainda, que o estigma é originado dos estereótipos imputados à alguém, o que faz com que fique desacreditado na sociedade em que vive. Essa “marca”, em nossa sociedade, faz recair sobre o negro um olhar preconcebido, dificultando sua aceitação no convívio social, pois impede que os outros vejam todos os seus atributos.

Nesta fala a depoente explica uma situação vivenciada por sua irmã T., na continuidade de um fato já mencionado, numa de suas visitas à escola para ver sobre o filho dela C., quando foi totalmente ignorada pela professora. Assim que a mãe saiu sem ter sido atendida, a professora perguntou à turma, quem era o filho dela, ao que C. respondeu ser a mãe dele. A professora então, olhou para C. e disse:

Vem cá, aquela é sua mãe? Aí ele falou assim, é minha mãe. Aí, ela falou, viche... preta assim?

Ao que a depoente complementa, e conta o restante da reação da professora:

Por que o moleque é mais pardo, por que o pai já é de cor... o menino é assim... e T. é preta, assim, mais que eu, ela falou assim, viche... preta assim? Daí ela falou assim, eu não dei ordem para ela entrar aqui na sala de aula [...]. (FVAL)

As duas mães de alunos negros esclarecem que seus filhos são alertados para os fatos, apesar de um pouco de relutância por parte de uma delas, através de conversas, com a finalidade de prepará-los para enfrentar as situações ao longo da vida, pois demonstram desejar que seus filhos não passem pelas situações de preconceito racial das quais foram vítimas:

[...] mas, eu sempre converso (referindo-se aos filhos), é assim, é assim e assim, mas não altera não, porque aí o bicho pega... então, é aquilo que eu senti, mas eu não quero que os outros sintam, e o que for para eles falar, eu quero falar, eu não quero que eles falem, mas num ponto, a gente tem que chegar um tempo, de ensinar um pouquinho eles se defender, porque eles estão vendo o ataque, e isto uma mulher me dizia muito em São Paulo, mas eu não admitia [...] (FVAL)

Eliane Cavalleiro (2003, p. 25), esclarece que a criança que ficou protegida pelo filtro familiar, quando vai à escola pela primeira vez, *“provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao seu pertencimento étnico”*.

O silenciamento pode se mostrar como mecanismo de defesa, em atitudes como a da depoente abaixo, onde enfatiza que não vê atitudes de discriminação, que não é vítima dessas ocorrências, nem alguém entre os seus familiares, que não conversam em família sobre este assunto porque não há necessidade, pois não ocorre com eles, bem como, também não percebem outras pessoas sendo vítimas de atitudes preconceituosas.

Não, até hoje não. Comigo não. Nunca teve. Comigo nunca teve. Comigo nunca aconteceu. Nem na escola, nem no trabalho. Discriminar não. Sempre foi normal, tudo. Nem com as outras pessoas. Eu nunca vi. Nunca aconteceu. (FJU)

A criança pequena fica quieta porque ainda não tem consciência de que a escola também pode ser cruel. A criança *“Ainda não desenvolveram mecanismos de defesa contra a projeção de identidades negativas”*. Durham (2002).

Nem todos se defendem dos xingamentos preconceituosos. De acordo com Cavalleiro (1999, p. 51) a despreocupação ou o silêncio da família e da escola sobre a convivência entre as crianças negras com as crianças brancas e os conflitos gerados nestas relações,

Concorre para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de um questionamento crítico sobre essa questão pode levar crianças e adolescentes a cristalizar em aprendizagem esvaziadas, muitas vezes, no comportamento a crítico do adulto a sua volta.

A não percepção do racismo por parte de muitos negros, de acordo com Cavalleiro (2003, p. 33) “*está ligada à estratégia da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema. A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de forma uma visão mais crítica sobre o problema*”. O conceito de democracia racial, de acordo com Souza (2000, p. 136) teria sido criado por Gilberto Freyre, sendo uma teoria que “*agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros*”, pois através dela ficou difundida a idéia de que o critério racial jamais foi relevante para se definir as chances para qualquer pessoa nesse país.

Este conceito continua impregnado no imaginário do brasileiro, e é quando demonstra sérias dificuldades em admitir a existência do preconceito, sendo que pessoas com a observação mais aguçada pelas vivências passadas, desenvolvem uma atitude mais política, criticando os demais, como nos mostra este depoente:

[...] eu estou para dizer que não existe uma pessoa de pele negra que nunca tenha sofrido um agravo... ainda mais... acho muito difícil que a pessoa não tenha percebido... que nunca tenha percebido... acho muito difícil porque... afinal de contas é uma coisa assim que... não que a gente não tenha... tem gente que fala assim, ah... mas tem negro, que se pudesse, fazia igual Michel Jackson, ficava branco... Deus me livre isso... adoro minha cor... só tem uma coisa... isso está na gente... a pessoa passa, às vezes olha assim, e dá uma risadinha... a gente vê, não tem como fugir disso... e o outro fala, isso é conversa... nunca vi isto, nunca ninguém me falou nada, nem comigo nem com minha família, todo mundo me trata bem, isto e aquilo... a pessoa... está procurando enganar a si mesma... que eles não enganam ninguém e ninguém se engana com isso. [...] Pode até ser, né... a pessoa vê a senhora, e pensa, ela é branca, então não vou falar pra ela que branco me discrimina, talvez possa pensar assim. Negócio é que, como falei para a senhora, mesmo sendo branca, a senhora tem consciência de que isso acontece, mesmo que não seja o caso da senhora, a senhora não tem preconceito, mas sabe que muitas pessoas têm. E, que discriminam as outras pessoas... e, a pessoa que é negra falar que nunca sofreu um agravo, que nunca sofreu nenhuma piadinha... ah (risos) fica meio esquisito... porque se a pessoa é morena, a família... tem alguém da família que também é morena... e dizer, nem comigo, nem com ninguém da minha família... aí é meio estranho, né... parece que é aquela história do sangue de barata, né... faz de conta que não está vendo nada... tem sangue frio, não liga com nada... (riso) Mas, geralmente quando a pessoa que é negra, quando... tem uma piadinha assim... mesmo que não queira, mas tem, não adianta, tem... pode tentar disfarçar... criar caso... continuar rindo... fazendo brincadeira, mas têm... talvez a pessoa que diga que nunca foi discriminada, talvez seja por que

passou por muita discriminação, aí está tentando superar... fazendo de conta... tentando esquecer, fazendo de conta e dizendo... dizendo que nunca passou por isso para ver se muda, para ver se isso sai da mente, ou coisa parecida... mas o fato da pessoa ser preconceituosa é uma coisa que... como eu já disse, é uma coisa que vem da pessoa, mesmo não sabendo por que, mas a pessoa toma essa atitude, às vezes fala alguma coisa, faz alguma coisa... às vezes, não porque queira, mas sim, pelo fato de estar junto com um colega, talvez porque está perto de uns amigos ali, faz de conta que... para o entrosamento ali, tá legal...passou um negro... olha lá... e coisa assim... às vezes, a pessoa não quer fazer isso, mas por que está junto umas meninas ali, numa rodinha ali ou um grupinho, acaba fazendo esse tipo de coisa, mesmo sendo contra a vontade, mas faz... e aí que... ele acaba sendo forçado a ser um preconceituoso... às vezes não é, mas toma essa atitude, né... reforça a opinião do grupo, ao invés de reprimir ou corrigir a atitude dos colegas, acaba ajudando... (MGIL)

Tem o fato de só perceber com o outro, consigo não acontece:

Não, eu não me senti discriminada, mas eu tenho uma amiga que já sentiu, quando ela chega assim, eles falam olha lá a neguinha... ou falam assim, essa preta vindo aí, sei lá... mas acho que tem uma coisa que não existe, mas acontece [...] Uma pessoa clara não passa por uma situação assim, porque ela é branquinha, e você Moreninha, mas daquela cor, ela se sente culpada, por exemplo, pode ser que os pais dela sejam moreninhos e assim ela nasceu daquela cor, por exemplo, imagine a senhora, com uma cor bem pretinha, pretinha, pretinha, chegar no meio dos brancos, assim, fica assim meio constrangida, assim... ah, sei lá... (FCRI)

Além de perceber que ocorra com o outro, pois consigo não acontece mais, dispersa a ação e o sentido da discriminação, amenizando a situação, dizendo que não é pela cor, mas por outros motivos, como o fato de ser banguela, decorrente de problema genético, ou até mesmo por ser gorda:

Lá na escola, lá na minha sala, na minha turma, comigo não tem preconceito não, se tem eu não percebo, comigo não, mas com a minha prima, que chegou agora, eu já percebi bem, já percebi, pelo fato também, vamos dizer assim, além de ela já ser negra, percebi que além de ela ser negra, ela é banguela, não sei se você percebeu, já chama bem mais a atenção, né. Eu já percebi isso na turma dela, quando ela chegou aqui. Agora, comigo, foi bem no começo, foi quando eu cheguei aqui, que eu fui direto para a quarta série, foi o que eu contei, e depois foi passando, passando, o pessoal, os colegas foram se acostumando comigo também, e tal ali... aí não havia mais preconceito... (FDE)

Thompson (2002, p. 357) nos fala de outro aspecto do silenciamento, pois quando entrevistava os idosos chineses-australianos, de quem buscou compreender suas histórias de vida, diz que quando chegavam às questões do preconceito no país em habitavam, eles se calavam. O autor comenta que o racismo é evidente nas fontes contemporâneas, e complementa que estas pessoas “*oferecem indícios sutis*

de aspectos importantes de suas vidas: a importância da sobrevivência ao se tornarem ‘australianos’, o valor do respeito comunitário e uma determinação de não repetirem histórias de humilhação. (Era de sua cultura não falar mal do passado)”.

Vemos também as situações em que a estratégia de defesa utilizada é o ataque. De acordo com os estudos desenvolvidos por Teixeira (2003, p. 145) esta visão de ataque se dá no sentido de tentar impedir ou evitar a discriminação, através da atitude de mostrar que se é “*bom*” ou “*diferente*”. Esta depoente fala de sua transformação após longo período de sofrimento dentro de um casamento inter-racial atacando por outras “frentes”, a escolarização e o trabalho, pelas quais consegue a auto-afirmação e, conseqüentemente, a sua própria defesa.

Então o que eu já passei na mão dele, e assim, mas mais por causa de ciúmes dele, e porque ele não aceita... também depois, quando eu consegui fazer o magistério, agora, faz pouco tempo, eu passei a ganhar melhor, né... a situação melhorou, financeiramente... e ele estava desempregado, então eu comecei a manter a casa, e isso pra ele não era bom, sabe, e eu comecei a crescer, né, tanto no aprendizado, tanto eu como pessoa, comecei a ter uma visão diferente daquela que eu tinha, Lori... sabe, porque eu era uma mulher assim que eu me fechava, quando ele chegava em casa eu me fechava, no meu mundinho ali, eu só sabia chorar e escutar a bronca dele... só que eu comecei a reagir, né, eu comecei a bater de frente com ele, e foi aí que o nosso casamento chegou a acabar, porque eu não aceitava mais aquilo que ele estava fazendo, né, e eu bati o pé, disse pra ele que não ia... não ia parar de estudar... não ia parar de estudar... não ia parar de trabalhar, e não ia ser só uma dona de casa e ouvir as coisas que ele dizia, né. (FLU)

Goffman (1982, p. 27) diz que o indivíduo estigmatizado tem motivos para sentir-se angustiado nos momentos de interação social mista e, que para os “*normais*”, estas interações também se mostram angustiantes. O autor expõe que o indivíduo estigmatizado “*ou é muito agressivo ou é muito tímido e que, em ambos os casos, está pronto a ler significados não intencionais em nossas ações*”.

Nos momentos em que o revide é utilizado como defesa de seus interesses pelo estigmatizado do grupo mais severamente marginalizado do grupo de outsiders, de acordo com Norbert Elias (2000, p. 30), poderia tornar-se até agressivo nesta defesa, de acordo com as circunstâncias mais gerais. Pelo estudo comparativo que realizou entre a sua pesquisa em Winston Parva e os realizados no Japão por outros pesquisadores, entre as famílias de parias e os demais japoneses, encontrou situações paralelas, pois percebeu que estas condutas desviantes ocorriam apenas entre uma minoria de excluídos, mesmo que significativa se comparada com o número total da população de outsiders.

[...] como a minoria mais rebelde dos jovens sentia-se rejeitada, procurava revidar, portando-se mal de maneira mais deliberada. Saber que, sendo barulhentos, destrutivos e insultuosos, eles conseguiam incomodar aqueles por quem eram rejeitados e tratados como parias funcionava como um incentivo adicional... para o 'mau comportamento'.

A forma mais agressiva de responder às atitudes racistas e discriminatórias é compreendida por Teixeira (2003, página 148,149), como uma reação no sentido "de não abaixar a cabeça", de não se submeter ao branco. A autora diz que,

De oferta forma, essas pessoas querem dizer que é seguindo essas normas de reação ao preconceito e a discriminação que o negro pode vir a ser bem-sucedido em seu projeto de ascensão social. Como se estivesse dizendo que aquele que se submete, abaixa a cabeça e assume a cultura de derrotado, 'não chega lá'.

A reação mais agressiva pode resultar numa satisfação a curto prazo, como que para acudir um caso emergencial, como é contado no caso a seguir, pois ao final ela critica a atitude agressiva. Parece que se houvesse uma ação em lugar de uma reação, talvez, os resultados pudessem ser de maior duração, produziria o efeito de abrir espaços para novo diálogo, onde a reflexão seria um caminho que poderia levar o branco à conscientização para com as suas atitudes racistas frente ao negro.

Ao nos contar os fatos abaixo, a depoente censura sua sobrinha, bem mais jovem, pela sua atitude 'agressiva' para com quem agiu de forma discriminatória em relação à sua mãe, mesmo discordando completamente da atitude racista da mulher branca, ela que não costuma ficar quieta diante dessas situações, confessou que não teria coragem de magoar a outra tão profundamente, mesmo merecendo e, que ainda intercedia a Deus pela saúde da outra.

Eu estava no pavilhão, faz uns três anos, que uma determinada pessoa, que estava olhando as apresentações, e bem tranqüila em pé, quando ela... ela estava com a irmã dela assim do lado, a irmã dela, da alta sociedade, quando ela vira aqui, que T., preta, estava desse lado, estava bem arrumadinha, limpinha T., que ela só sai brilhando... e o braço de T. estava encostado no braço da determinada mulher. Filha do céu, quando ela viu o braço de T. encostado no dela, ela deu um pulo assim pra frente, e saiu trêmula, parecia ter detonado uma bomba, ali na hora. E saiu passando a mão... (esfregando o braço) eu, de cá, vi, sentada, digo, ué, será que ela está pensando que a tinta de T. colou no braço dela? Tinta não sai... eu só vi em mim, pensando, [...] e olhei pra aquela pessoa, e falei, Senhor, será que essa criatura não é o mesmo ser humano que essa outra criatura é? Só porque o braço de T. estava encostado no braço dela. Tá... a filha de T. estava de

frente, e viu. Com três dias foi no hospital, e desacatou a mulher todinha, na frente de todo mundo, falou, ainda bem que minha mãe é preta, isso aí de J., eu achei que ela partiu profundamente, olhou pra menina e falou, ainda bem que minha mãe é preta, sua imundície, mas eu não tenho o problema que você tem, porque minha mãe não tem câncer, e você tem. Falou. Aquilo, eu sei que machucou muito. Porque a pessoa que já está com problema de câncer, ele está muito preocupado da cabeça, só o divino pai, que Deus abençoe, que ela está aí viva, que Deus proteja ela, que eu nunca mais vi ela, mas ela estava bem de saúde, que ela estava com câncer há cinco anos atrás, melhorou, agora retornou, mais estava em combate de novo. E, J. foi lá e magoou ela... magoou muito, eu magôo as pessoas, mas profundamente, aquela linguagem que ela usou... Não, ela disse, eu não fiz. Como não fez? E eu não vi? No meio da multidão? Por que o pedaço preto do braço da minha mãe ia ficar na sua cor... ela abaixou a cabeça assim, me deu uma dó dela... cabisbaixa assim... a A, você conhece? ...olhei para J. assim, todos em volta de cabeça baixa, porque tinha o pessoal lá sentado, esperando para consultar. E todos estavam escutando a conversa, mas foi com ela que ela falou... Então, é aquilo que eu digo, porque Deus? Todo mundo, nós somos todos seres humanos, morre todo mundo, enterra todo mundo, feliz daquele que achar quem o enterre, por que num mundo que nós estamos indo aí... têm muitos que se matam, que matam aí, jogam nos rios, os peixes comem, nem enterram, jogam lá pro lixo... (FVAL)

Neste mesmo sentido, há ocasiões e para algumas pessoas que, mesmo que não seja a solução, pelo menos vai provocar a discussão da situação, através do enfrentamento mais agressivo. Assim, a mãe da depoente conta enfrentamento a médicos e enfermeiras devido a falta de atendimento à sua filha, ainda muito pequena, que estava doente. Ela reage:

Porque eu estava cega... para ele dizer uma só palavra, e eu catar... eu nunca agredi ninguém, só, a primeira vez, eu disse, olha M., para eu te dizer o melhor, que eu não sei nem como é o teu nome aí, enfermeira, é a primeira vez que eu respondo ou desacato alguém, é pela minha primeira vez, porque eu estou sendo obrigada a fazer isso, porque esta filha aqui está morrendo. (FVAL)

4.3 Conseqüências e Soluções Encontradas

A resposta do negro frente a ideologia racista que persiste na sociedade brasileira, pode-se dar de duas formas, considerando o que Munanga (1988) nos ensina em relação ao enfrentamento do negro africano frente ao colonizador europeu, quando lá chegou se apossou de tudo.

Neste momento, o negro foi pressionado psicologicamente, assim acaba cedendo às acusações do colonizador, quanto à sua "fraqueza" tal como ocorre com

as classes dominadas, diz Munanga, que ao adotarem a ideologia das classes dominantes, confirmam o papel que lhes foi atribuído.

Desta forma, o negro não permanece indiferente. E, de acordo com Munanga, duas tentativas de resistência foram observadas e analisadas ao longo do tempo. Sendo a primeira o embranquecimento, isto é, o sentimento da necessidade de *"assemelhar-se tanto quanto possível ao branco, para, na seqüência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito"*.

O processo de embranquecimento se deu de duas formas, isto é, pela assimilação dos valores culturais do branco e pelo erotismo afetivo, constituindo-se o primeiro pelo deixar os seus próprios traços culturais e tomando para si aspectos da cultura do europeu, imitando-o em seus hábitos ao vestir-se igual o europeu, ao alimentar-se com os tipos de alimentos do colonizador, ao aprender e utilizar a língua estrangeira em detrimento da sua língua materna, ao produzir uma arquitetura européia, mesmo que inadequada, entre outros.

Neste processo, desqualificam-se os aspectos de sua própria cultura, assimilando e assumindo como ideal a cultura do dominador. Já o erotismo afetivo se constitui das relações sexuais entre mulher negra ou mestiça com o homem branco, e vice-versa e, de acordo com Munanga *"a questão do sexo misto já era objeto de falsa especulação científica no século XIX"*.

As relações de força eram características do contexto colonial, em que os abusos às filhas e empregadas domésticas eram freqüentes e as relações regulares de um homem branco com uma mulher negra ou mestiça eram raras.

O erotismo afetivo também se manifestava através do desejo da mulher intelectual negra embranquecer através do casamento com um homem branco e, para a mulher mestiça, isto significava *"Não regredir no esforço de ascensão social e de salvação da raça"*. Enquanto que para o homem intelectual negro este desejo de embranquecimento se dava pelo desejo de manter relações sexuais com uma mulher branca, assim que chegasse à Europa, buscando *"vingar a raça negra"* na opinião que alguns davam em tom de brincadeira. Porém, o autor, não descarta a hipótese da *"vontade de diluir simbolicamente a sua inferioridade no ato em si, ou de tornar-se branco pela posse sexual, ou ainda, a possibilidade de melhorar a raça através de uma progenitura mestiça"*.

O autor também descreve o alisamento dos cabelos e o uso de produtos químicos na pele como tentativas de branqueamento, onde se tenta esconder o passado, as tradições, as raízes.

O esforço empreendido pelo negro no processo de embranquecimento não obteve o resultado esperado, pois Munanga diz que,

Historicamente, todas as condições foram reunidas para que se chegasse a um impasse de assimilação. Na realidade, pensar que o colonizador pudesse ou devesse aceitar de bom grado a assimilação, ou seja, a emancipação do negro, seria escamotear a relação colonial.

O autor diz ainda, que apesar de todo o esforço de assimilação que o negro apresentou, ele continuava sendo objeto de humilhações, “*pois as lojas, cinemas e restaurantes reservados aos brancos não lhes foram abertos*”, os insultos, as brutalidades, surras, abusos das filhas, etc. se davam com a mesma intensidade, acrescentadas com a zombaria por tentar imitar o europeu. Para o colonizador, esta assimilação pretendida é incompatível, pois

Tudo leva a crer que ela foi apenas um mito, pois o caminho da desumanização do negro escolhido pelo colonizador não poderia integrá-lo. Pelo contrário, criou sua desestabilidade cultural, moral e psíquica, deixando-o sem raízes, para melhor dominá-lo e explorá-lo.

Segundo Munanga, “*era tempo de buscar outros caminhos*”, pois a alienação a que foi submetido visava a sua dominação para explorá-lo com maior eficácia. Assim, era necessária uma ruptura, pois já descobrira que a solução dos problemas não estava em imitar o branco, mas “*em lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de ingressar na categoria humana*”.

Assim, volta-se o negro para uma “*reconquista de si mesmo e de uma dignidade autônoma*”, negando o que fosse europeu e atacando a opressão.

Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano ‘normal’.

A opressão vivenciada pelos negros na sociedade atual, através da discriminação racial, repercute em conseqüências apontadas pelos alunos. Eles

falam das conseqüências que as situações de discriminação lhes trouxe, apontando o sofrimento que lhe foram causados, como Goffman (1982, p. 22) diz que *“faltando o feedback saudável do intercâmbio social quotidiano com os outros, a pessoa que se auto-isola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa”*.

Aí eu fiquei meio traumatizado... quando eu via ou parecia que alguém estava me olhando... alguém me reparando... parecia que ia falar a mesma coisa para mim... e até os quatorze anos, quatorze anos e pouco, ainda assim e eu fiquei... eu procurava ficar assim meio afastado... até hoje eu não sou muito de me entrosar muito com as pessoas... sou meio tímido devido a isso. Isso acaba prejudicando a vida das pessoas. E aí eu procurava ficar meio afastado... (MGL)

As situações cotidianas enfrentadas por um estigmatizado, segundo Goffman (1982, p. 26), faz com ele perceba o mal-estar na interação com os demais, de forma significativa, fazendo com que se proteja previamente, pois como diz o autor *“considerando o que pode enfrentar ao entrar numa situação social mista, o indivíduo estigmatizado pode responder antecipadamente através de uma capa defensiva”*.

As sutilezas do "jeitinho" brasileiro de discriminar disfarçam também as conseqüências, camuflando as desigualdades entre os grupos raciais, principalmente entre negros e brancos nas mais diversas instâncias da sociedade, que estão sendo trazidas à tona, recentemente, pelos pesquisadores das relações raciais.

Entretanto, quando as pesquisas se voltam para tratar diretamente de pessoas, através da análise de suas histórias de vida, detectam as conseqüências dessas *“relações diretas”*, conforme Barbosa (1992, p. 37), pois são *“situações concretas”* vivenciadas individualmente, mas que dentro de um processo vai contribuir para a *“construção do eu e do outro, do nosso grupo e do grupo alheio”*. Segundo Barbosa (1992, p. 125), a construção da identidade social, compreendida *“como diferentes formas de percepção que se constroem no interior das sociedades e que norteiam as relações entre os grupos e das pessoas enquanto membros de um grupo”*.

CAPÍTULO V

REDE DE RELAÇÕES: INFLUÊNCIA CONSTANTE NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA E ESTUDO

"Não é defeito preto ser a cor/ É triste pela inveja roubar-se o valor", "o certo é que o Brasil deve desistir (da) questão da cor, pois que a questão é de valor e quando o varão tiver valor não se olhará a cor".

Príncipe Obá 2º d'África

A trajetória de vida e estudo dos jovens negros pesquisados mostra que em diversos momentos fazem a utilização de uma “Rede” de Relações. Essa “rede” estabelecida pelos jovens busca o apoio de seus familiares, amigos e demais pessoas com quem convivem. É utilizada nessa trajetória em busca de vitórias, no sentido de contribuir para conquistar um espaço para si próprio, pois em todos os depoimentos aparece a perspectiva de futuro promissor, de sucessos, de conquistas, de acordo com os “projetos” que elaboram para si.

Ao analisarmos a trajetória escolar dos alunos entrevistados, através de suas narrativas, percebemos que estão todos unidos num só bloco, enquanto estudantes de escolas públicas. Entretanto, quando analisamos mais individualmente o percurso realizado no interior destas escolas, vimos que estão divididos em dois grupos distintos.

O primeiro grupo é formado por cinco alunos que mostram ter percorrido um processo de escolarização mais “normal”, apesar das dificuldades enfrentadas, pois em seus depoimentos, todos, sem exceção, relatam fatos onde passaram por problemas, tais como morar na zona rural e ter de andar longa distância de bicicleta, as mudanças de uma localidade para outra, onde não conheciam os colegas e professores, tendo certas dificuldades nos relacionamentos. No entanto, o esforço sempre foi feito, individualmente e com a colaboração da família, com a finalidade de superar as dificuldades, e afinal, se orgulham de terem se mantido na escola. Este grupo pode ser exemplificado pelas falas destas duas alunas, que por não terem sofrido nenhuma reprovação, estão em fase de conclusão do Ensino Médio, estando com a idade regular para este nível de escolarização.

Eu comecei no pré dois, comecei com cinco anos, lembro que era bom, né... muita criançada, bagunça, brincadeira, era divertido, agora é até engraçado e legal de lembrar, né... no caso, eu sempre tive os mesmos colegas, os mesmos amigos no colégio, aí você lembrando, né... brincando, tudo, né... e agora, já no terceiro ano, saindo do colégio, é... dá saudade... O lado ruim... Ah, (risos), os ruins são sempre as notinhas ruins, né... as coisas ruins, não é bom de lembrar, né... Mas, assim de bom... é que você foi aprendendo, foi evoluindo cada vez mais, e isso é bom, né... quer dizer, sempre estudei naquele colégio, e agora, sair daquele colégio sabendo alguma coisa, pra ir pra um curso superior... Já tirei notas ruins, nunca reprovei, mas já fiquei de recuperação, fiz provão na oitava série, né... Na oitava série passei meio, né... apuradinha... Mas, eu acho que é porque, tem a quinta, né... e você vai aprendendo o básico, né.. quando chega na oitava, passar pro primeiro... tem matéria mais difícil, né... No primeiro não foi tão difícil, agora, na oitava foi meio pesado... (risos). (FRO)

Eu gostava de ir à escola. Um bom tempo antes de ir pra escola eu também já gostava muito de ler e conhecer as coisas e aí eu via o meu irmão mais velho ir à escola e eu queria ir também, eu dizia que eu também quero ir, porque eu gosto de ler, porque eu gosto de ver todas estas coisas, e daí, assim que minha mãe arrumou uma escola eu fui aprendendo mais. Eu nunca assim, que reprovei, reprovar nunca reprovei. Estou com 15 anos na segunda série. (FMAD)

O segundo grupo, maior que o primeiro, representado por nove alunos entre os pesquisados, que mostra uma trajetória mais acidentada, marcada pela evasão e pela repetência. Estes resultados são confirmados por diversas pesquisas e estudos que identificam os jovens negros como tendo um percurso escolar mais acidentado, conforme vemos em Pinto (1987a).

Eu entrei na escola com sete anos, aí eu parei de estudar na quinta série, porque onde eu morava não tinha mais escola, agora eu voltei de novo e já

estou no segundo ano, agora estou animada, vou até terminar, sem parar. (FGIL)

Eu só reprovei na quarta série porque a professora era muito assim... ela dava aulas muito puxado... eu... sempre estudei com professores que não ensinava muito bem... mas eu aprendia... minha mãe não deu aulas para mim... daí quando foi na quarta série eu não sabia ler essas coisas assim de b mudo, essas frases, daí a professora pegou e me reprovou por isso, daí eu tive que ficar, senão eu já estava no segundo ano. (FPA)

A família contabiliza as reprovações com grande sensação de prejuízo. A trajetória escolar marcada pela reprovação e/ou pela necessidade de evadir para resolver outras situações familiares, como uma mudança, vai sendo compreendida pela família como prejudicial ao processo de escolarização. Ela busca alternativas para solucionar o problema, mesmo que seja depois da reprovação. Entretanto, a escola teria que tomar as medidas necessárias, porém, ao adotar medidas, eram incompatíveis, prejudicando ainda mais o rendimento escolar da aluna, que acabou reprovando na quarta série por dificuldades na leitura.

Eu não achei legal assim, essa professora que eu estou falando, ela... eu não gostava de ler assim, porque eu não sabia ler um monte de palavras que tinha no texto, ela sempre me deixava de castigo, sempre na hora do recreio, todo mundo brincando, e eu só olhando, nunca saía no recreio, aí meu pai chegou até a brigar comigo, dizendo que ia me tirar da escola, e não sei o que, que no sítio... no sítio de cá, na escola, a professora não ensinava muito bem e eu não consegui aprender nada, daí passei para essa de cá. Daí foi que eu consegui aprender várias coisas, daí minha mãe pediu para aquela professora pra ela me ensinar, aí consegui aprender rápido. (FPA)

Percebemos o caso deste aluno, que em seu depoimento silenciou sobre as séries em que reprovou, ou que esteve fora da sala de aula, pois com 21 anos está no segundo ano do Ensino Médio. A ausência de comentários sobre o assunto está relacionada a uma forte carga emocional, que o aluno prefere não demonstrar, o que não significa esquecimento, e sim, um silêncio deliberado sobre o ocorrido. Assim, prefere falar das relações que se estabeleciam entre os colegas e o apoio que recebeu deles para “se enturmar”, mudando de assunto,

Olha... eu fui para a escola, creio eu que com seis anos, com 5 anos já estudava. É meio difícil lembrar, de tanto tempo atrás... lá em Goiás, eu estudei até a terceira série. No Simione fiz até a 5ª série. Aqui em Tapurah da sexta série em diante. Só que lá de Goiás pra Simione, assim, o entrosamento de turma, essas coisas assim... foi bem difícil, porque ainda tinha aquele trauma... então depois que eu entrosei, foi até legal... aí, vindo

para cá, foi... o que facilitou bastante o entrosamento com a turma, foi que um colega meu antes de eu vir para cá, veio um colega meu na frente. Ele estudava lá comigo. Ele veio antes de mim. Aí quando cheguei aqui, ele já estava aí. Ele já conhecia a galera, já... ele era bem entrosado também... aí passou uns dois meses, aí conheci o Jefferson, o Elivelton, um colega dele... aí foi embora... foi tudo normal... foi beleza... (MGIL)

Várias das alunas entrevistadas, que acabavam repetindo alguma série dentro do processo escolar, enfatizaram o fato de serem muito tímidas e terem dificuldades de socialização no início de seu processo de escolarização, recorrendo à “rede” de apoio, através da proteção da mãe, dos irmãos ou das primas, com a finalidade de darem o ponta-pé inicial a esse processo.

Eu comecei no pré e lembro que não gostava de ir pra escola, eu chorava muito. Isso eu lembro que minha mãe conta. Ah, eu não gostava, não lembro por que não gostava. Só sabia que era... eu lembro que eu gostava que minha mãe ficava junto comigo na escola. Senão, não gostava muito, não. Mas fui obrigada e tive que me acostumar... (FJU)

(Mãe da aluna): nós morávamos em Lucas, e ela começou a ir no pré, ela era muito tímida, criança né... não tinha muitas amizade com ninguém, ela foi e aí começou naquele ano e ela queria que o irmão fosse junto, o mais velho, né, aí o mais velho deixava ela... mas ela queria que ele ficasse junto, né, aí queria ir só se o mais velho ficasse junto... e ela não ficava sozinha. Aí ia e voltava. Aí eu peguei e tirei. Aí tirei porque não estava dando certo. Aí mudamos para cá e coloquei na primeira série. Com seis anos aí foi bem. Foi bem nas notas, passou de ano, aí fomos para Sorriso. Lá começou a segunda série, sofreu um pouco... bastante, sofreu, porque era muito tímida, não conversava com ninguém, começou a chorar na escola, foi bem difícil no começo, depois foi embora, e agora... (FEL)

Quando eu comecei assim, eu ficava na sala, lá no fundo da sala, quietinha, não conversava com ninguém, aí quando eu saía no recreio, eu conversava só com as minhas primas, que estudavam todas à tarde, em outras salas, aí quando saía, ficava sentada esperando por elas, só conversava com elas, aí depois eu fui conhecendo, ficando amiga de todo mundo da sala... (FPA)

5.1 O papel dos pais nessa “rede” de apoio

O relato destes alunos pesquisados demonstra a importância que a família tem em suas vidas, referindo-se a elas como se fosse a instituição em que eles mais confiam, é o lugar onde conseguem reunir forças para perseguir seus objetivos, buscar o apoio necessário para a realização de seus projetos.

E, é assim que Sposito (2005, p. 115) se refere quanto ao resultado da Pesquisa Nacional relatada no livro Retratos da Juventude Brasileira, que os jovens de uma forma geral tem sua confiança depositada, em primeiro lugar na família e, que os jovens mais pobres atribuem à família uma relevância maior do que os jovens do grupo familiar com renda mais elevada. Enquanto que estes jovens tendem a ver a escola com mais confiança do que aqueles.

Os pais e as mães dos alunos pesquisados possuem um nível de escolaridade baixo. Dois terços destes pais têm os seus estudos interrompidos até a 4ª série do Ensino Fundamental. Por diversas vezes, os depoentes justificavam o baixo grau de estudo dos pais, comentando a falta de condições enfrentadas para estudar.

Meu pai fez até a segunda, minha mãe tem até a quarta, a minha avó estava falando que é pra gente estudar, porque meu pai não teve condições de estudar, meu avô faleceu quando ele era pequeno, aí ele teve que ajudar a família, aí só estudou até aí, não deu para estudar. (FGIL)

Os demais pais e mães estão distribuídos entre a 5ª série do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Destes, várias mães voltaram a estudar pelo incentivo de suas filhas, através da modalidade supletiva presencial, ou então, estudam de forma individual, informalmente, em casa, para prestar as provas de suplência, oferecidas pelo Estado. Assim, duas mães estão para concluir o Ensino Médio e, a mãe de (FEL) que contribuiu durante a entrevista da filha, está finalizando o Ensino Fundamental. E a mãe que deu a entrevista no lugar dos dois filhos, está fazendo o curso de Pedagogia.

Meu pai não estudou muito... acho que ele não passou para a segunda série, porque ele sempre trabalhava muito... daí ele não conseguia estudar... e minha mãe fez até a oitava série. Ela estava na segunda série este ano, só que daí... era para ela estar no 3º, só que daí ela saiu de lá... ela estava estudando o primeiro ano, aí quando nós chegamos aqui, ela teve que estudar à noite para trabalhar, daí ela chegava muito cansada, ela falou, não vai dar para eu estudar, é muito cansativo. Ela foi fazer inscrição para a prova do supletivo. [...] Eu falei, mãe, mas para arrumar um trabalho, qualquer trabalho, está precisando muito do segundo grau completo aqui. Para ela compensava... (FPA)

A minha mãe sim, ela já... o ano passado ela andou estudando, fez o provão, para fazer as três séries, para passar né... [...] Ela nunca desistiu, sempre procurando novas oportunidades pra ela estudar, né, pra terminar... sempre

que eu tinha um tempinho eu ajudava ela, ensinava ela algumas coisas, tudo... (FMAD)

(Mãe): Eu parei até a 5ª série, porque naquele tempo era muito difícil. Quando eu estudava, eu estava em casa, na casa do meu pai, né. Meu pai não podia dar estudo, daí eu tinha que trabalhar, sair da escola e trabalhar, por que era tudo fraco de situação, né, daí eu parei. Só que agora, ultimamente, eu estou fazendo o provão, aí eu já fiz, só tem duas matérias pra terminar o primeiro grau, é primeiro grau até oitava? Então, eu já fiz... só faltam duas matérias, que eu não passei, né. Fiz duas vezes já o provão, só falta história e arte, né. Parece que este ano vai ter de novo aqui no colégio, e vamos ver se eu enfrento, para ver se consigo passar. Aí, eu tenho que ir lá pra pegar o resultado. Porque estudar o ano inteiro na quinta série e todos os anos, não dá. É difícil que fica. Assim, posso começar no primeiro ano, né já. E, com meu marido é a mesma coisa, parou na quinta série também, pode aproveitar para estudar também (risos). (FEL)

Fica evidente o elevado esforço dos pais em buscar graus de escolaridade superiores aos que possuem, buscando uma ascensão social maior e, neste processo pode ser observado o nível de influência e incentivo dos próprios filhos.

Fica claro também, o empenho dos filhos destas famílias em busca de uma posição social mais elevada, quando comparada à dos pais e, principalmente, pela via educacional, valorizando a escolarização.

Existem casos em que os que continuam estudando entram em conflito com a família, pois se continuam estudando acabam se tornando um problema para a família, que pode ser visto como o “*diferente*”, ficando até marginalizado pela família, em certas circunstâncias. Isto se deve ao fato de que ao elaborar seus projetos de vida, incluem uma profissão que exige um curso universitário, que no caso do interior do estado de Mato Grosso, são pouco diversificados, ou inexistentes, o que terá outras conseqüências, como uma mudança de cidade. Isto se torna, praticamente, incompatível para a maioria das famílias negras.

Analisando esta questão junto aos jovens pesquisados, observamos que todos estão trabalhando, exceto um, que está desempregado no momento. Entre os demais, dois terços destes jovens estudam no turno noturno, trabalhando durante o dia todo.

A distribuição dos trabalhos para estes jovens se dá de forma pouco diversificada, pois para as meninas que iniciaram suas atividades como babá, secretária do lar, vendedora balconista, manicuri, hoje exercem funções como secretária em escritório de profissionais liberais, como de advogados, de arquitetura, em uma bicicletaria ou em escritório de contabilidade.

Registramos o caso de algumas jovens, que estudam no turno diurno, trabalhando um período na sua própria casa, enquanto sua mãe trabalha fora. Nesta situação encontramos três estudantes. A situação de (FJU) é diferenciada, pois sempre estudou durante o dia e começou a trabalhar como agente de saúde ambiental, neste ano de 2005, após a conclusão do Ensino Médio, dizendo que não precisava trabalhar enquanto estudava, aliás, a única que se situou desta forma.

Entre os rapazes entrevistados, um deles estava desempregado no momento, devido a queda do número de empregos no município em consequência da crise na agricultura e no setor madeireiro. Este é um jovem que começou a trabalhar com onze anos de idade, numa madeireira da região *“geralmente empilhava aproveitamento, tirava o pó, só servicinho leve... nada de pesado, nem perigoso...”*. Mas, já trabalhava antes de completar onze anos, nas ruas da cidade em que morava, no estado de Goiás, conforme seu depoimento, *“eu e meu irmão também trabalhava, ganhava um dinheirinho extra, vendendo picolés e um monte de coisas, e assim ia...”*. As funções que já exerceu são várias, tais como, *“operador de máquina, terraplanagem, além de serviço braçal”*, pois como disse, não tem uma profissão fixa.

(MOZ) que sempre estudou no período vespertino, começou a trabalhar muito novo ainda, numa bicicletaria, na parte da manhã. Neste ano, também trabalha como bibliotecário da escola, no noturno.

Entre os jovens entrevistados observamos sempre a intenção da continuidade dos estudos, mesmo que não muito explícita, como foi o caso de (FJU), pois disse que já estava formada e somente após uma interpelação sobre um curso universitário é que se manifestou, dizendo que gostaria de fazer o curso de Enfermagem ou de Fisioterapia quando fosse possível, pois a situação financeira não lhe é favorável no momento.

Independente do grau de escolaridade destes pais e de sua situação socioeconômica, eles incentivam os filhos a prosseguir os seus estudos, apesar das dificuldades que eles enfrentam para manterem os filhos na escola, para que assim, ultrapassem as barreiras, como que cobrando dos filhos um *“sucesso”* que os pais ainda não alcançaram. Assim, vemos Caccia-Bava (2005, p. 2) dizendo que,

Os jovens personificam, também, capacidade de expandir os limites de realização dos projetos familiares, de recuperar a sua perspectiva de futuro, muitas vezes abandonada ou perdida pelos adultos. E eles são mais:

criativos e inovadores e transferem, aos adultos, otimismo, quando mobilizados.

Constatamos que entre as famílias destes jovens negros pesquisados, as mães tomam para si a responsabilidade de encaminhar os filhos à escola, bem como, é a mulher que faz o maior empenho dentro da família, para manter os filhos na escola, através do apoio familiar, financeiro e psicológico. É a mãe quem mais “*pega no pé*”, no tom irônico de uma entrevistada, esclarecendo que é a mãe que mais incentiva, que faz isso em todo o tempo, para que não parem no meio do caminho.

Vemos que entre os estudantes provenientes de famílias negras, que geralmente são pobres, ainda com pouca idade precisam trabalhar, a família necessita da contribuição dos filhos para cobrirem os gastos domésticos. É nesse contexto, que alguns dos depoentes chegam a falar que é necessário muito esforço, muita força de vontade de cada um deles para “*darem conta*” da dupla jornada, pois mesmo assim, as famílias, não só aprovam a continuidade dos estudos, como são as maiores incentivadoras de seus processos escolares.

Minha mãe era... teve três filhos, né, eu e dois irmãos, todos dois mais velhos que eu, e meu pai, ele... quando eu tinha 4 anos, ele separou da minha mãe. Minha mãe criou eu e meus dois irmãos, praticamente sozinha. Um dia arrumou outro marido e trouxe a gente para cá. Ela sempre lutou muito, batalhou bastante assim... para não faltar nada, mesmo no estudo, cuidando na escola para não ter nenhum problema, e aí, só que nem sempre tinha um bom resultado, né... (risos) porque às vezes a bagunça não estava deixando estudar, e assim foi. (MGIL)

É minha mãe [...] meu pai às vezes fica brigando, né, porque precisa comprar coisas para a escola, daí meu pai, eu não sei para que, no tempo que eu estudava não precisava de tudo isso... eu digo pai, é o tempo antigo, agora é diferente, tudo é diferente... sempre precisa de umas coisas assim... aí ele começa a brigar, eu podia parar de estudar, eu só falo isso só para ver o que ele fala, só que eu não... eu não vou parar, não estava falando sério, daí, eu podia parar de estudar, e ele: pare, por mim você já podia ter parado. E minha mãe diz, você não fala isso nem de brincadeira, deixa ela estudar. Isso é uma coisa para o futuro dela. Eu faço aula de informática, assim... eu estava pensando em fazer curso de pintura, minha mãe disse que só depois que eu acabar este curso que eu vou, daí vou fazer curso de pintura. (FPA)

Nossa... nos meus estudos... eles são a minha mão direita... tudo... se você falar que quer fazer alguma coisa, você faz... igual no ano passado, eu queria fazer o ENEM, eles foram, me apoiaram, falaram não, vai, vai, se você quiser fazer, você pega e vai. Sempre toparam tudo o que for do estudo... estão sempre com a mão direita pra falar não, vamos, vamos que se você quer a gente vai ajudar você... a gente está... eles estão prontos pra ajudar em tudo pelos meus estudos... (FGLA)

Assim, fica evidente o esforço dos estudantes negros, para adquirirem níveis de escolaridade mais elevados que o alcançado pelos seus pais, em função do incentivo recebido deles, sempre na intenção de perseguir seus “*projetos*” de ascensão social através da educação formal.

Dentre os alunos entrevistados, apenas um que não demonstrou a intenção de fazer um curso universitário, é um dos irmãos que se diz muito tímido para conceder a entrevista. A mãe, bem ressentida, explica que está “*sempre criticando*” esta atitude, diz que “*pega no pé*” do filho por demonstrar tal vontade. Por outro lado, a mãe acaba cedendo, pois o filho tem outro “*projeto*” de futuro para si, prefere fazer um curso profissionalizante, mesmo que de nível médio, na área em que atua há dois anos, que é da marcenaria. Tem a intenção de montar uma empresa neste ramo e sonha em ter seu carro próprio.

Quanto a continuar estudando, né, esse já não é muito... ele não pretende, não tem vontade de fazer faculdade, disse que vai terminar o ensino médio, ele quer parar... eu estou sempre criticando, que não deve parar, que deve continuar, mas ele é muito... não tem vontade de estudar, o (MAX). Ele quer mesmo é fazer... montar uma firma... a intenção dele é comprar as coisas pra ele, né, ele quer ser... patrão, ele quer assim, trabalhar por conta, e não tem vontade de ficar... trabalhando pros outros, assim como o pai dele, ou eu mesma que continuo trabalhando assim, né, ele quer logo montar uma firma, e quer comprar as coisas pra ele, quer comprar um carro, a intenção é comprar as coisas pra estar saindo, né... (FLU)

5.2 Outras fontes de apoio na “*rede*”

As redes de apoio se manifestam em diversas circunstâncias da vida dos jovens entrevistados, inclusive na busca por um trabalho e para a escolha de uma profissão ou curso superior.

Eu quero fazer arquitetura. Eu entrei no ramo de arquitetura faz oito meses e comecei a gostar bastante de mexer com isso, né, então estou pensando em fazer arquitetura, é um negócio fácil de aprender, é legal, porque já trabalho com isso há oito meses, com a Alane Brisot, ela é arquiteta, se formou o ano passado na UFMT, no começo do ano passado. No início que ela abriu o escritório eu já comecei a entrar com ela e estou até hoje trabalhando. (FGLA)

Minha mãe conhecia a Fátima desde quando a gente morava aqui, desde novinha, aí um tempão que minha mãe conhecia a Fátima. [...] E a minha

mãe falou pra Fátima, Fátima, você não tem nada pra essa menina fazer, aprender, né? E a Fátima falou, fazer unha, será que ela não faz? Ah eu não sei, né, eu nunca fiz. A Fátima falou, pega no alicate. Peguei no alicate, até sem jeito... (risos) Aí ela falou, faz a minha unha, eu assim, comecei a fazer, assim, e uma... menos de duas semanas, eu já estava fazendo unha, uma coisa que eu aprendi rapidão, sei lá porque eu fiquei interessada, empolgada, que eu aprendi rápido é, eu aprendi rápido. (FKE)

As conseqüências advindas das situações de discriminação por que passaram os alunos negros, não são tratadas e resolvidas com facilidade. Eles falam da necessidade de receber ajuda de outras pessoas para superar os traumas, que é o que Teixeira (2003, p. 197) chama de “*redes familiares e de redes pessoais, que conduzem determinados indivíduos a contornar obstáculos*” exemplificado pela fala deste aluno:

[...] isso é que às vezes ajuda bastante a pessoa lá... ajuda a vencer o preconceito... se alguém ajudar, porque a pessoa sozinha não vence um trauma, não vence uma... esse tipo de ... esse tipo de coisa... a pessoa sozinha, de si mesma, dificilmente consegue vencer. São coisas assim, geralmente a pessoa precisa ser ajudada. Tem que receber ajuda de colegas, alguma coisa assim para superar, porque senão pode ficar mais sério... eu consegui superar com a ajuda de colegas de serviço, colegas da escola... (MGIL)

A “*rede de relações*” pode ser estendida a toda uma comunidade, principalmente, quando o vilarejo é habitado por ampla maioria de negros, pois ocorre a mobilização de todos para assumir as dores uns dos outros:

Mas acho que lá mesmo as pessoas brancas de lá não tem assim... e mesmo aqueles que tenham, procuram esconder... essa parte de racismo, geralmente não demonstra, porque sabe se demonstrar as outras pessoas vão achar ruim, até as pessoas brancas de lá vão achar ruim se alguém demonstrar racismo lá dentro de Simione, porque lá é uma comunidade pequena e o pessoal geralmente, todo mundo conhece todo mundo, todo mundo é amigo, todo mundo é colega, e assim vai... e se chegou racista lá, já o povo fica meio... quando eu estava lá, chegou um senhor, que ele mesmo dizia que era racista, ele mesmo falava que era racista, ele foi trabalhar numa madeireira, mandaram ele embora porque ele era racista, aí a pessoa fica meio arisco assim, para apresentar racismo lá... isso é que às vezes ajuda bastante a pessoa lá... ajuda a vencer o preconceito... se alguém ajudar, porque a pessoa a sozinha não vence um trauma, não vence uma... esse tipo de ... esse tipo de coisa... a pessoa sozinha, de si mesma, dificilmente consegue vencer. São coisas assim, geralmente a pessoa precisa ser ajudada. Tem que receber ajuda de colegas, alguma coisa assim para superar, porque senão pode ficar mais sério... eu consegui superar com a ajuda de colegas de serviço, colegas da escola... (MGIL)

Isso é que às vezes ajuda bastante a pessoa lá... ajuda a vencer o preconceito... se alguém ajudar, porque a pessoa sozinha não vence um trauma, não vence uma... esse tipo de ... esse tipo de coisa... a pessoa sozinha, de si mesma, dificilmente consegue vencer. São coisas assim, geralmente a pessoa precisa ser ajudada. Tem que receber ajuda de colegas, alguma coisa assim para superar, porque senão pode ficar mais sério... eu consegui superar com a ajuda de colegas de serviço, colegas da escola... (MGIL)

Lá no Simione, foi... fora esses dois anos, que eu ainda era meio assim... mas eu já trabalhava... comecei a trabalhar na serraria, o que me ajudou bastante... porque nas madeireiras, quem trabalha nas madeireiras, funcionário de serraria ou de madeira, geralmente é muito brincalhão, todo mundo brinca, faz uma bagunça danada... e aí... a gente acaba entrando no clima... acaba entrando no ritmo... vai superando tudo... eu trabalhei lá até os meus 17 anos. (MGIL)

5.3 Os professores como agentes de apoio na “rede”

Na questão da discriminação, os alunos defendem os professores, dizendo que eles promovem a discussão em sala de aula, ou que desenvolvem suas aulas no sentido da formação da criança para que não sejam racistas.

E até os professores nas escolas incentivam os alunos a não ser racistas, ensinam que não podem ser racistas, isso ajuda a quebrar o gelo, fazendo uma auto-conscientização, sem o racismo. (MGIL)

Há os que percebem a necessidade da discussão junto aos alunos e reconhecem que o que os professores falam e fazem na sala de aula, ou melhor, a forma como os professores se posicionam diante das situações de discriminação racial é insuficiente para iniciar o processo de minimizar o preconceito na escola e atuar de forma que promova uma formação que exclua as atitudes discriminadoras.

Os alunos são unânimes em dizer que os professores que abordam a temática das “relações raciais” são os professores de história, de geografia, de filosofia e de ensino religioso, quando o livro aborda o conteúdo sobre a escravidão ou afim. Mas, que a discussão sobre as “relações”, propriamente dita, não é promovida com os alunos, como tema de debate específico.

Nas aulas de História, e assim, fala bem pouco, sobre a escravidão, não discute, ela só explica aquele capítulo que fala sobre o negro, aquela explicação que faz parte... e pronto. (FKE)

Tem a professora de Geografia e de História, né, que elas comentam bastante sobre isto, né, que é mais ou menos a matéria delas, né, aí às vezes colocam em debate, isso, né, em sala de aula, e falam mais ou menos as mesmas coisas que eu estou falando, né, mais ou menos essas, né... entre os alunos também, tem gente que fala assim, ah, eu não sou racista, né, e coisa e tal... mas no fundinho, no fundinho é, porque uma pessoa assim, negra mesmo, né... dá pra notar que né... no fundinho, no fundinho, as pessoas sempre tem, né, ainda mais aquelas pessoas que são assim, beeeem clarinhas, né, sempre tem. É bom o debate dentro da sala de aula, né, que dá pra gente ver mais ou menos, como que é, né. (FRO)

Os professores quando promovem esta discussão é mais na aula de história. A professora comentou e tudo... sempre comenta sobre vários assuntos que tem na apostila que nós estudamos... tem casos como esse... daí ela já comenta, já fala e discute sobre isso... (FMAD)

Uma professora falou no ano passado, a professora de filosofia, ela colocou que a gente tem direito, né... hoje a gente tem direito, né... quando alguém começa a chamar a gente disso, né... começa a discriminar... e a gente já, né... já tem esse direito, né... pode ir procurando... (FMAD)

Nas situações específicas de discriminação entre os alunos, as falas dos entrevistados deixam transparecer a inabilidade dos professores em resolver a questão. Silva Jr. (2002, p. 51) falando sobre o comportamento dos professores em sala de aula, diz que “*é comum o silêncio diante de atos discriminatórios de crianças brancas contra negras, ou o desvio da questão, apoiando a criança negra, mas não alertando a branca para a ação discriminatória cometida*”.

Alguns professores fazem a discussão, por que existe... (a discriminação), mas nem todos falam, geralmente, era uma ou duas professoras que falavam, o resto fazia de conta... não... os outros não davam muito ouvido, não, porque muitos são muito desligados. Não comentavam muito a respeito, e quando os professores falavam, os alunos ficavam quietos, não falavam nada, não havia uma discussão, na verdade, era mais uma bronca em relação ao que estava acontecendo, fora isso, nenhum falava sobre isso. Dificilmente falavam sobre isso, falavam mais era nas aulas de ensino religioso. Era muito difícil isto acontecer. Não eram muitos os que falavam sobre isso, eram poucos. (FGIL)

Há depoimentos que confirmam o silêncio da escola, partindo dos professores que “*não ligam*”, ou que adotam uma postura inadequada em relação às diferenças, naturalizando a desigualdade pela cor.

Algumas professoras falam, outras nem ligam, né... umas professoras falam que isto não deve acontecer, numa sala de alunos deve ter união, por causa que as pessoas não têm culpa de nascer daquela cor ... se Deus quis, assim

fez... ah, mas ninguém liga, ninguém dá a mínima, entra por aqui e sai por aqui (mostrando a orelha), mas algumas professoras falam, sim... uma pessoa clara não passa por uma situação assim, porque ela é branquinha, e você moreninha, mas daquela cor ela se sente culpada, por exemplo, pode ser que os pais dela sejam moreninhos e assim ela nasceu daquela cor, por exemplo, imagine a senhora, com uma cor bem pretinha, pretinha, pretinha, chegar no meio dos brancos, assim, fica assim meio constrangida, assim... ah, sei lá... (FCRI)

Às vezes eles vêem, mas por falta de apoio eles não promovem a discussão, podem até querer fazer, mas por falta de apoio, não fazem. Alguns alunos que também já são meio cabeça dura, que quando começa a falar, já começam sendo ignorantes, e acabam cortando o assunto por isso mesmo. (FGLA)

Neste sentido, não conseguimos detectar o funcionamento de uma “rede” de suporte no ambiente escolar aos alunos negros, por parte dos professores, como era de se esperar.

5.3.1 O aluno assume o fracasso escolar

Grande parte dos alunos chama para si próprio os motivos e as conseqüências pelo fracasso escolar, pela reprovação, principalmente, através do sentimento de vergonha e culpa. Em análise dos dados da Pesquisa Nacional sobre a juventude brasileira, Sposito (2005, p. 116) diz que os jovens têm consciência de suas dificuldades, porém a insatisfação deles para com o ensino recebido não é majoritária,

Parece que os jovens, a partir de sua experiência escolar, consideram que aprender ou não ainda constitui, principalmente, um problema de natureza pessoal, muito mais decorrente do esforço do que derivado das condições em que se realizam o processo de ensino e aprendizagem e as desigualdades sociais.

O aluno se expressa de uma forma, como se a culpa fosse única e exclusivamente dele. Ele não analisa o meio escolar e os motivos que o fazem tomar a decisão de “cabular” as aulas para brincar. Não se dá conta que criança gosta de atividades interessantes e, que se todos os dias as aulas são menos interessantes que os jogos de boliche e, se o “clima é menos tenso” fora da sala de aula, a sua preferência pode ser inconsciente.

Eu sempre ficava para fora, pra jogar bolica, não entrava pra sala, por isso reprovava, eram muitas faltas. Meu pai não sabia que eu estava faltando aulas, e assim foram três anos. Sempre no final do ano é que meu pai ficava sabendo. Eu entrei na escola, direto na primeira série, quando a gente morava na Agrovila, em Santo Antônio. [O que você lembra do período da escola, do início dos seus estudos?] Eu não lembro nada, só dos jogos de bolica. Todo dia matava aula pra ficar jogando. Aqui também, quando nós chegamos aqui eu ficava jogando, nunca entrava pra sala, mas nunca reprovei aqui. (MOZ)

De acordo com Silva Jr (2002, p. 49) o professor “*não foi preparado*” para trabalhar com o aluno que difere do “*aluno ideal*” do padrão de classe média branca”. Portanto, a “*bagunça*” e a “*indisciplina*” vão produzindo fracassos.

De acordo com Dayrell (2002, p. 7):

A construção de auto-imagens, como a de "mau aluno", ou as reprovações são alguns dos mecanismos internos à organização escolar que terminam por levá-los à exclusão. A forma como muitos deles elaboram a saída da escola é marcada pela culpa e pelo arrependimento: consideram-se os únicos responsáveis pela falta de qualificação na qual se encontram atualmente. Não levam em conta os mecanismos sociais perversos que interferiram nas suas escolhas, com um sentimento de culpa que tende a minar a auto-estima. [...] Dessa forma, as experiências escolares desses jovens, mesmo apresentando situações específicas, deixam claro que a instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos.

Várias são as formas que as alunas abaixo utilizaram para expressar este mesmo sentimento, considerando-se “*muito fraca*”, que “*não gostava da disciplina*”, que “*teve muita dificuldade*” naquele ano, ou que “*ficava nervosa*” na hora da prova e “*dá aquele branco*”, assumindo uma “*culpa*” pela reprovação.

Eu sempre estudei... eu fui direto na primeira série. Estudei lá até a sétima série. Conheci muita gente... Acho muito... eu nunca reprovei, eu fui reprovar no segundo ano, que eu fiquei grávida, né, e aí eu reprovei só um ano... que eu reprovei... aí, na primeira série a minha mãe mandou me reprovar, pra mim ficar mais forte e aí eles concordaram e eu não sabia disso... aí depois... passado tempo... que minha mãe foi me contar. Ah eu fiquei muito braba. Todo mundo passou, e eu não passei... eu era muito fraca. (FKE)

Ah, na primeira série eu reprovei, né, porque não... aí, depois foi indo... foi indo... depois reprovei de novo na sétima série, no segundo ano que eu estava em Tapurah. Sempre fui péssima na matemática, não gostava de matemática. (FJU)

Na sexta série eu tive muito... como é que eu posso dizer... eu estava muito fraca, não entendia o estudo direito, e eu vinha da fazenda, vinha cansada, né e tal, ônibus... isso balança muito, né e eu tive muita dificuldade na sexta série, muita dificuldade mesmo. Tudo mundo falava que a sétima série era o bicho de sete cabeças, mas não, foi a série que eu mais tinha... que eu aprendi... foi na sétima e a sexta série foi a que empacou... foi um ano só... mas aconteceu... foi um ano perdido... (FGLA)

Sempre passei bem, só na sétima e na oitava que eu fiquei de exame. Foi por falta de estudo, né, por causa que eu sou assim, né, eu estudo, mas chega na hora da prova, né, me dá aquele branco, sabe, eu penso assim e fico muito nervosa, né, não me lembro, e acabo tirando bomba... (FCRI)

O processo de escolarização de alunos negros não só é mais marcado pela reprovação e evasão, como é amplamente marcado pelos traumas causados pelas situações de discriminação e de preconceito racial existente nas relações que se estabelecem dentro dos limites da escola e fora dela, como denunciam várias pesquisas, exemplificadas através de Silva Jr. (2002), Pinto (1987a), Rosemberg (1987) e Cunha Jr. (1987).

5.4 Projetos de Ascensão Social

“Projeto” é definido por Velho (2003, p. 40) como “a conduta organizada para atingir finalidades específicas”. E, assim se movimentam os alunos dentro de suas relações familiares.

O projeto de ascensão social pode ser encontrado em todas as histórias de vida levantadas entre os alunos negros entrevistados, porém as chances de ascensão social, para a maioria deles são menores que para a população branca, devido a diversos fatores, conforme já temos algumas pesquisas²² que investigaram

²² As pesquisas que foram acessadas pela pesquisadora são as seguintes:

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 267 p.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. *Negros na UFMT: trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito*. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2004.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. *Trajetórias de Professores Universitários Negros em Mato Grosso*. 2003. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2003.

AMORIM, Andréia Maria da Cruz Oliveira. *Cor e Ensino Superior: trajetórias e o sucesso escolar de universitários negros na UFMT*. 2005. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2005.

trajetórias de alunos e/ou professores universitários e, que constataram essa desigualdade.

Com algumas destas pesquisas temos em comum, pelos depoimentos dos alunos pesquisados, o destaque dado às “*redes de solidariedade e ajuda*” para dar andamento ao projeto de ascensão social. Assim como Teixeira (2003, p. 197), podemos dizer que,

De diferentes formas e sob muitas roupagens, a solidariedade e a ajuda de famílias, pessoas e instituições, estiveram presentes em todas as trajetórias, incentivando, conduzindo, facilitando e revelando aos entrevistados o caminho da educação para ascensão social dos informantes.

Teixeira (p. 217, 218), diz ainda que,

Tudo leva a crer, portanto, que são as redes de relações o fator social determinante nas trajetórias de ascensão. A grande diversidade dos informantes, com histórias de vida familiar e projetos tão diferenciados, conduziu a esse tipo de constatação. [...] Só a idéia de ‘rede’ é capaz de explicar, de forma mais ampla, os mecanismos sociais que conduzem esses indivíduos, desde a gerar até a executar projetos dessa natureza.

Todos os alunos entrevistados têm os seus projetos de vida elaborados. São alunos discriminados pela sua cor, assim, vivem uma vida difícil, marcada pelo preconceito racial, mas não ficam se lamentando, criam formas de resistência e não deixam de fazer os seus projetos, de pensar no futuro, e o fazem com os meios que possuem, utilizando-se do que Velho (2003, p. 40) chama de “*campo de possibilidades*” na dimensão sociocultural, “*como espaço para formulação e implementação de projetos*”.

Eu quero saúde, tipo enfermagem, depois fazer medicina, é isso... eu gosto da área da saúde, é legal... eu gosto da saúde e informática... da informática eu gosto bastante, eu gosto um pouco de informática e medicina. Minha mãe queria que eu fosse advogado... para mim... (risos) ela quer que eu faça direito, mas eu só faço errado... (risos)... é isso aí, medicina ou informática... [...]. desde que a gente consiga o emprego que possa suprir este estudo... quando eu terminar os estudos eu estava pensando em fazer o vestibular na UFMT, um colega meu fez e passou em nono lugar... ele fez para engenharia civil. Aí quero fazer o vestibular, se passar... É como eu disse antes, tendo o emprego para suprir esse estudo, quero continuar estudando. [...] Se não der certo na UFMT, tem um primo meu que mora em Mineiros, GO, e ele faz faculdade lá, ele disse que eu posso ficar lá também, e talvez fazer igual ele, né, apressar um curso, não o principal, primeiro ele foi garantir o trabalho, aí ele foi fazer o principal, foi isso o que ele fez, demora mais... mas se ver, é bem pensado, né... ele fez primeiro Administração, depois ele fez o outro...

não me lembro qual, terminou há pouco tempo. Ele fez um, aí já trabalhava numa empresa muito grande que tem lá, uma cooperativa, né... aí quando ele terminou o primeiro curso dele, a primeira faculdade, ele... automaticamente, aumentaram o salário dele, já não era mais um... aí começou a fazer a outra... uma outra faculdade lá... e aí, ele já podia pagar a faculdade dele (risos)... demora mais, mas garante, né... (MGIL)

O projeto não fica cancelado, apenas seu prazo é prorrogado. A idéia do projeto elaborado não é descartada, é apenas transferida para mais tarde, quando as condições forem mais propícias. Não se desistiu do sonho, mas a adequação às possibilidades é feita e viabilizada nesta tentativa.

[Quem não pode fazer os cursos como eles?] As pessoas que têm menos coisas... é... mais... (tamborilando os dedos na mesa) mais... (abaixou a voz e que disse algo que não deu para compreender), com relação a isso, eles já podem fazer adiantado, por exemplo, a gente pode fazer, mas até certo ponto, uma certa medida que a gente tenha dinheiro pra gente poder fazer... então vai ser mais demorado pra nós, né, do que para eles, né... (FMAD)

O curso de enfermagem, que o aluno quer fazer, pode ser considerado como uma preparação para o "*curso principal*", como ele se referiu, que também é na área da saúde, mas é mais concorrido e demanda de mais recursos financeiros e de tempo para cursar medicina.

Quería ir pra faculdade, depois desse ano, eu tenho vontade de fazer e ser professora. Sempre tive assim vontade de ser professora, mas daí eu tenho aqui este curso pra terminar, pra mim ver se vou ter uma condição de fazer uma faculdade, aí eu... se eu não conseguir, eu vou fazer uma... fazer uma... um curso de enfermagem. Mas assim... nada certo, uma faculdade, a gente tem que ter condição de terminar...(FKE)

A especificação da necessidade de projetar um curso, que é considerado "o *principal*", como uma forma de se manter financeiramente, é considerado por Teixeira (2003, p. 188) como um elaboração de uma estratégia para alcançar o projeto, que segundo a autora, não deixa de ser indicativo de que está ligado à "*baixa expectativa de sucesso*" em função de uma segurança, portanto os alunos abrem mão da "*tentativa de arriscar vãos (ou aspirações) profissionais mais altos*" mesmo que temporariamente.

A autora relaciona ainda, esta estratégia às "*experiências de discriminação e à vivência como 'excluído social', além da urgência/premência do emprego para o*

próprio sustento, que vai viabilizar em última instância, a execução do próprio projeto de realização de um curso universitário".

Vemos que a construção de um projeto não é "abstratamente racional", como diz Velho (2003, p. 103, 104), e sim, situa-o como o "resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias, do campo de possibilidades em que está inserido o sujeito".

O autor esclarece que ao considerar o "campo de possibilidades" a pessoa deve reconhecer as limitações e os constrangimentos de todos os tipos, e assim, e elaborar o seu projeto, o que para Velho significa "a afirmação de uma crença no indivíduo-sujeito", na afirmação de sua identidade.

Tem coisas assim, que marca a gente, por exemplo, quando a criança tem baixa renda, tem uma vida assim meio sofrida, geralmente pensa em... estudar... fazer da vida... pensa nisso, pensa naquilo, mas nem sempre a sociedade dá condições pra pessoa se elevar na vida, conforme a pessoa planeja, e é onde acaba, acontecendo... o mesmo que aconteceu comigo... não tinha condições financeiras... aí viemos para cá. Aí melhorou um pouco, mas não tanto... mas, geralmente se é assim mesmo. (MGIL)

O projeto é elaborado mediante a análise das circunstâncias, isto é, de acordo com Velho (2003, p. 101)

"A memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos a organizada de uma trajetória e biografia, o projeto é a antecipação no futuro dessas trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e afins, a organização dos meios através dos quais estes poderão ser atingidos".

O projeto pode ser elaborado desde a infância, mas durante a trajetória de vida, diversos fatores acabam interferindo e fazendo com que sejam substituídos ao longo do tempo, ou que sofram mudanças, de acordo com o novo contexto.

Velho (2003, p. 104) esclarece também, que "o projeto é dinâmico e, é permanentemente, reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade" e, que as pessoas podem elaborar para si mais de um projeto, "mas, em princípio, existe um principal ao qual estão subordinados os outros que têm como referência". Ainda que a situação financeira do momento não seja favorável, não perde de vista o projeto traçado, adiando-o para quando seja possível concretizar.

Germani (1965, apud Pastore, 1979, p. 6) para que ocorra o desenvolvimento econômico da sociedade moderna há necessidade da *"movimentação geográfica da mão-de-obra e esta é substancialmente ampliada na medida em que os indivíduos percebem que a migração significa possibilidade de ascensão social"*.

Para Pastore (1979, p. 4), uma sociedade que não possui uma mobilidade se constitui numa sociedade estagnada, que não oportuniza a promoção humana e o progresso social, ficando apenas no processo de reprodução de sua estrutura social ao longo do tempo.

Assim, para ele, a mobilidade pode ser de dois tipos, vertical ou horizontal, sendo a primeira a mudança de uma classe social para outra e a segunda se caracteriza pela mobilidade dentro da mesma classe social. O autor alerta, entretanto, que os dois tipos de mobilidade podem ocorrer de forma ascendente ou descendente e, que estas duas formas coexistem nas sociedades dinâmicas, sendo que elas possuem igual importância para a compreensão do desenvolvimento social.

A ascensão social é um dos componentes do processo de mobilidade social, pois de acordo com Pastore, funciona como um mecanismo de promoção social, é a condição de *"melhorar de vida"*, como diz Velho (1979, p. 5) e o que confirmam os alunos entrevistados. Ascensão social significa *"mudar de 'status' e subir na estrutura social"*. E, este *"subir"* é comparado pelos alunos com a posição dos pais, sendo que a mobilidade social dos filhos comparada à dos pais, Pastore chama de mobilidade intergeracional.

Meu pai fez até a segunda, minha mãe tem até a quarta, a minha avó estava falando que é pra gente estudar, porque meu pai não teve condições de estudar, meu avô faleceu quando ele era pequeno, aí ele teve que ajudar a família, aí só estudou até aí, não deu para estudar. (FGIL)

Meu padrasto, ele é pintor. Minha mãe trabalha como zeladora [...] Eu tenho esta perspectiva de continuar estudando, de continuar aprendendo mais, até poder terminar, e entrar numa faculdade... estudar [...] Eu falei para minha mãe que vou fazer direito, ela falou assim, ela vai ser advogada, ela comenta com todo mundo, pode ser, né, que eu faça isso, então já ajuda bastante, no modo de vida, né. (FMAD)

O processo de mobilidade em uma sociedade, de acordo com Pastore (p. 10) depende de mudanças estruturais e individuais. Quanto às individuais, o autor

destaca a educação, a experiência, a informação e o relacionamento como fatores de maior impacto sobre mobilidade social.

Entre os alunos pesquisados, o fator mais citado para desencadear o processo de ascensão social foi a educação, portanto, vamos analisar mais detalhadamente este fator, pois Pastore (p. 11) já chamava a atenção para a relatividade desta afirmação, pois diz que a "*escolarização tem uma capacidade maior ou menor de promover o homem dependendo das condições de mercado em que ele esteja*". O autor esclarece que num mercado que se equaliza e que se ajusta constantemente, a escolarização tem maior peso para a promoção do homem, enquanto que em um mercado desigual e estagnado, a educação resolve quase nada.

Assim, ele fecha o pensamento dizendo que "*A potência da escolarização, portanto, é condicionada pelo mercado, pelo estilo de desenvolvimento, pelas formas de investir em de alocar recursos*".

Pastore (p. 12), ainda chama a atenção para a origem e características destes recursos individuais, por exemplo, a educação e a experiência, adquiridas, mas outras são atribuídas, como por exemplo, o "*background familiar e a cor*"²³. O autor cita o fato de que,

A predominância de um outro critério de definição de status depende muito da sociedade e do período considerados e determina o quadro geral de igualdade ou desigualdade de oportunidade da sociedade. Em outras palavras, mudanças nos critérios podem provocar mudanças na origem da desigualdade social.

Assim, as melhorias educacionais têm a tendência de aumentar a importância dos critérios adquiridos, diminuindo a predominância dos critérios atribuídos, o que torna a desigualdade mais dependente do passado recente em detrimento do passado mais remoto. Assim, podemos entender que quanto maior o grau de escolaridade, menos importa a cor da pessoa, ou quanto mais ela estuda, mais ela clareia.

²³ Em nota de rodapé o autor diz que até pouco tempo a literatura sociológica insistia em ser a cor um fator de pouca importância na determinação das desigualdades sociais no Brasil. Segundo essa orientação, as diferenças entre brancos e pretos seriam diferenças de classe e não de raça. Um trabalho recente mostra que a cor em si constitui um claro fator de discriminação social no Brasil. Ver Valle Silva, N., *Black-White Income Differentials: Brazil, 1960, Ann Arbor: The University of Michigan, Tese de Doutorado (Sociologia), 1978.*

Como no Jornal Nacional, né... lá, raramente, tem aquele jornalista negro, de cor negra, não sei o nome dele, agora você vê todos os outros, todos são tudo branquinho, né, tudo... Tipo jornalista, né, artistas da televisão, também, né, pode ver, os negros sempre tem... até trabalham... tem bastante negros que trabalham na televisão, né, só que... papel diferente... sempre papel de empregados, né, sempre papel de empregado, nunca papel de... grande... sempre né... papel de patrão, nunca tem... de negro não tem, né. Agora, hoje, até que tem na... lá na... numa novela... ali que tem, que eles são assim, de um nível melhor, né. Mas sempre é de empregado, né. Tem isso também, né. Um médico negro, né, também, eu nunca vi. (FRO)

Tipo, os negros mais trabalham em outro tipo de ramo, outros tipos de serviços do que estes que a gente estava comentando antes, né, então, fica difícil dizer. Sempre num trabalho não muito valorizado. Sempre de empregado, né, a maioria dos negros é sempre empregado, você vê um negro patrão é bem difícil, né. (FRO)

5.4.1 Para “subir na vida”: o valor do “esforço pessoal”

Está impregnada no imaginário de grande parte da sociedade a idéia de que o “*esforço pessoal*” é o fator determinante para se alcançar sucesso nos projetos, tanto educacionais, quanto profissionais, assim, ocorrem com freqüência críticas àqueles colegas que pararam no meio do caminho e não conseguiram prosseguir os estudos.

Fatos bons sempre marcam a gente mais, deixa marcado mais, né... hoje eu vejo tanta gente que estudou comigo e hoje está... parou... parou de estudar por desinteresse... por não ter estudado, hoje chegam e falam pra mim, né, ah se eu tivesse continuado, hoje eu estaria aí, onde você está... e até mais pra frente. Por desinteresse, por ser um pouco cabeça dura, né. Eu fico praticamente triste... por que muitos amigos meus, que eu gostava pra caramba, pararam de estudar e seguiram sua vida e agora se arrependem do que fizeram... Eles até podem voltar a estudar, só que ainda tem aquele desinteresse ainda... ‘já estou velho, já não quero mais estudar...’ então... fica muito difícil... e não é velho de 60 anos... tem dezenove, vinte... e já estou muito velho pra estudar... é bravo, né... a gente tenta falar, não, que nunca é tarde pra aprender, nunca é tarde... a gente vê que não gosta de estudar, de pegar nos livros, mesmo... (FGLA)

O “*esforço pessoal*” foi citado como essencial para que o negro seja aceito. Durante os depoimentos, vários dos jovens negros entrevistados, enfatizaram a necessidade de mostrar que é competente, tanto na escola quanto no trabalho, exigindo um “*esforço pessoal*” maior que o exigido das pessoas brancas, com a finalidade de conquistar a confiança de colegas da escola e do trabalho. E, com os professores e patrões, a exigência é ainda maior, o jovem negro considerou com

muita freqüência a necessidade de ter que mostrar que é competente, pois já havia percebido a diferença no tratamento dispensado às pessoas, conforme sua cor, quando um deslize era cometido.

Assim, sinaliza um desgaste emocional intenso, pela necessidade de intensa vigilância para não cometer um erro.

Não, no trabalho não fui discriminada, porque no trabalho... já nos trabalhos que eu fui, eu sempre fui... sempre gostaram de mim, porque eu sou uma pessoa bastante esforçada, gosto sempre de estar aprendendo. Nesta loja que eu fiquei só um mês, os patrões sempre gostaram de mim, porque eu sempre chamei... sempre chamei bem a freguesia, sempre fui alegre, sempre tratei bem. Já neste que eu estou também... sempre fui tratada bem, pelos meus... sempre trato bem as pessoas legais, sempre com um sorriso no rosto, sempre, nunca discriminei ninguém, e nunca tratei mal ninguém... (FGLA)

Esta reação individualizada à discriminação foi considerada por Nogueira (1985, p. 88, 89) como uma reação típica do negro que vive numa sociedade onde o preconceito é de marca e não de origem²⁴. O autor expõe que o indivíduo que se utiliza desta prerrogativa, procura *“compensar” suas marcas pela ostentação de aptidões e características que impliquem aprovação social tanto pelos de sua própria condição racial (cor) como pelos componentes do grupo dominante e por indivíduos de marcas mais ‘leves’ que as suas [...] no Brasil, a experiência decorrente do ‘problema de cor’ varia com a intensidade das marcas e com a maior ou menor facilidade que tenha o indivíduo de contrabalançá-las pela exibição de outras características ou condições – beleza, elegância, talento, polidez, etc.”*.

Os discursos de pessoas negras bem-sucedidas dão ênfase ao *“esforço pessoal”* ou mesmo ao *“talento incomum”* para explicar como *“chegaram lá”* sendo aceita diante da maioria na população negra, como se todos os demais fossem *“comodistas”* sem *“vontade”* ou *“coragem”*, para enfrentar e superar os problemas e dificuldades que encontram, são citados por Teixeira (2003, p. 210) como discursos que procuram colocar ênfase no mérito pessoal.

A autora chama a atenção, pois cientistas sociais ao elaborar as suas análises do conteúdo dessas posturas *“individualistas”* o fazem com *“alguma*

²⁴ Nogueira (1985) diferenciou o preconceito de marca do preconceito de origem, sendo que o primeiro é quando o indivíduo é discriminado devido a seu fenótipo ou aparência racial, que o autor identificou como o tipo de preconceito que ocorre no Brasil e, o segundo, se dá quando o indivíduo é discriminado pela sua ascendência, identificado por Nogueira como o que ocorre nos Estados Unidos, por exemplo.

desconfiança” mas “é evidente que não se pode minimizar a importância decisiva desse componente em toda e qualquer trajetória ascendente”, como é evidenciado na maior parte das histórias de vida coletadas por ela em sua pesquisa, sendo que o mesmo também ocorreu com os jovens estudantes do Ensino Médio de Tapurah.

A sociedade brasileira, pelo histórico que possui sobre as relações raciais, deposita uma expectativa muito baixa quando se trata do futuro de uma pessoa negra. São atribuídas possibilidades, invariavelmente, inferiores às dos brancos, quando se trata do desempenho escolar, do exercício de cargos e funções, pois sempre lhe são destinados os de mais baixa qualificação e remuneração, como se não tivessem capacidade para o desempenho de outras funções e, mesmo tendo consciência dessa realidade, não desistem de lutar, resistem para atingir os objetivos propostos em seus projetos, pois impõe para si mesmos, expectativas mais ampliadas de futuro, com vitórias, pois tem a expectativa de “chegar lá”, não sem lutas, não de forma fácil, mas acreditam que irão vencer.

Os alunos entrevistados, em geral, apresentaram um nível de escolaridade superior ao dos pais, tem valorizado os estudos a ponto de terem consciência de que estão traçando para si um percurso de ascensão social, através da educação. Assim, sentem orgulho de um irmão, irmã ou amigo que está na universidade ou que já concluiu o Ensino Médio, enquanto que se ressentem pelos que acabaram desistindo pelo meio do caminho, sem concluir o Ensino Médio, ou até mesmo, sem concluir o Ensino Fundamental.

Fatos bons sempre marcam a gente mais, deixa marcado mais, né... hoje eu vejo tanta gente que estudou comigo e hoje está... parou... parou de estudar por desinteresse... por não ter estudado, hoje chegam e falam pra mim, né, ah se eu tivesse continuado, hoje eu estaria aí, onde você está... e até mais pra frente. Por desinteresse, por ser um pouco cabeça dura, né. Eu fico praticamente triste... por que muitos amigos meus, que eu gostava pra caramba, pararam de estudar e seguiram sua vida e agora se arrependem do que fez... Eles até podem voltar a estudar, só que ainda tem aquele desinteresse ainda... já estou velho, já não quero mais estudar... então... fica muito difícil... e não é velho de 60 anos... tem dezenove, vinte... e já estou muito velho pra estudar... é bravo, né... a gente tenta falar, não, que nunca é tarde pra aprender, nunca é tarde... a gente vê que não gosta de estudar, de pegar nos livros, mesmo... (FGLA)

O principal fator de ascensão social, de acordo com os jovens entrevistados, é a educação, via escola, todos eles sinalizam isto, até mesmo como sendo um sonho desde criança.

Tem coisas assim, que marca a gente, por exemplo, quando a criança tem baixa renda, tem uma vida assim meio sofrida, geralmente pensa em... estudar... fazer da vida... pensa nisso, pensa naquilo, mas nem sempre a sociedade dá condições pra pessoa se elevar na vida, conforme a pessoa planeja, e é onde acaba, acontecendo... o mesmo que aconteceu comigo... não tinha condições financeiras... aí viemos para cá. Aí melhorou um pouco, mas não tanto... mas, geralmente se é assim mesmo. (MGIL)

Apoio de outros parentes, mais distantes, já estão fazendo parte dos projetos dos alunos para fazer um curso universitário, para isso, esse apoio será essencial.

Olha, a minha mãe está pensando em quando eu terminar o terceiro ano, eu ir para lá onde eu morava, fazer a faculdade lá, porque lá é mais barato, lá é uma cidade pequenininha, só que a faculdade é na cidade grande, é só 1h de viagem, aí prefeito pagava a van e o lanche e a faculdade, parece que é a gente. Eu tenho parentes lá, o pai do meu pai, tenho minhas tias, um monte de gente lá. (FPA)

Pra minha mãe, se der pra mim me formar em alguma coisa, pra ela é muito bom, né. E ele (o pai) também quer que eu estude, mas preferia que fosse aqui, que tivesse aqui. [E você pretendia ir pra onde?] Ah, eu, sei lá, acho que aqui no Mato Grosso também tem bastante, né. Agora, eu sei lá, falam bastante do Paraná, né, em Curitiba, Cascavel... Porque lá tem parente, né. Aqui no Mato Grosso tem parente em Terra Nova do Norte, onde eu nasci, e lá tem faculdade de Contabilidade. E eu quero Contabilidade... (FRO)

Através de pesquisas desenvolvidas com jovens negros universitários, percebe-se que conquistaram sua vaga na universidade, “a maior parte deles faz escolhas que recaem sobre cursos da área de humanas, carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e menos concorridas no exame vestibular”, de acordo com Teixeira (2003, p. 186), isto ocorre porque estas escolhas são,

Muitas vezes determinadas por atitudes consideradas por eles como ‘realistas’ diante das possibilidades a que se colocam, demonstrando um nível mais baixo de ‘aspiração’, condizente com ‘limitações’ impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiências de discriminação.

No entanto, os jovens entrevistados, que são alunos do Ensino Médio, em sua esmagadora maioria, demonstram grande interesse em prosseguir os estudos em áreas bem mais concorridas, nas quais Teixeira (2003, p. 42) encontrou alunos negros em menor proporção em sua pesquisa, que são Medicina, Psicologia, Informática e Direito, sendo que alguns alunos também escolheram os cursos de

Veterinária, Arquitetura, Fisioterapia, Enfermagem, Administração de Empresas e Ciências Contábeis.

Duas alunas se colocaram como impossibilitadas de continuar os estudos, devido a questões econômicas, que gostaria de fazer Pedagogia, pois quer ser professora de “*crianças pequenas*”.

Percebe-se que muitas vezes, é a própria experiência da discriminação que impulsiona estes alunos para a elaboração de um novo projeto, pois sua reação a estas situações não permite cruzar os braços, mas sim, agir em favor de si próprio. Para eles, o esforço pessoal é extremamente necessário, mas não suficiente, por isso, fazem valer a “*rede*” de relações, que se torna essencial para a concretização de seus “*projetos*” de vida e estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final deste estudo com algumas considerações, que foram construídas ao longo do percurso da pesquisa e, mesmo assim, tem-se a consciência de que quanto mais se exerce o ato da leitura e da reflexão sobre este assunto, mais surgem dúvidas, questionamentos e, então, cresce a exata noção de que não se sabe nada a respeito do assunto e que se faz necessário mais estudo.

Um dos pontos a serem colocados aqui, é que algumas dessas posições, conquistadas a *“duras penas”*, devido às várias histórias com tristes passagens que ouvimos, fazem com que se tenha a vontade de largar a pesquisa e partir para a intervenção. Pois como diz uma das depoentes, *“está na hora de criar um comitê para ajudar o negro a ser respeitado nesta cidade”*.

Isto não quer dizer que vamos sair correndo pra ação, assim, desesperados, sem a preparação necessária, mas sim, que nos abre horizontes para a percepção da necessidade de se *“por a mão na massa”*, e que, com esta perspectiva, visionamos o trabalho de leitura que nos aguarda o tema da Pesquisa-ação, que para Boaventura Santos, é o trabalho integrado das universidades e dos movimentos populares, promovendo o que ele chama de "ecologia dos saberes", é a abertura da universidade de fora para dentro, promovendo o diálogo com a multiplicidade de saberes produzidos na sociedade. E, para que isso ocorra é necessário que a universidade se multiculturalize, para que haja uma aprendizagem recíproca.

São as lutas da universidade para a integração ciência e cidadania. O autor propõe também que a universidade resgate a aliança com o Ensino Médio, sobretudo no que se refere à formação do professor.

As pesquisas que trazem reflexões sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, falam da sua reprodução e da continuidade de sua ação ao

longo do tempo, sem que se consiga reverter o quadro, nos diversos campos das relações humanas. Este fato fez com que João Nogueira, Subsecretário Nacional de Promoção da Igualdade Racial chegasse a dizer que *“Há um pacto de racismo silencioso na sociedade que insiste em não ser quebrado”*.

E, na escola, espaço de socialização de crianças e jovens, o racismo tem encontrado guarida, através de diversos mecanismos, o que levou o Presidente da Fundação Cultural Palmares, Ubiratan Castro de Araújo, concluir que *“Há um ‘motor’ que reproduz a desigualdade racial da sociedade na escola”*.

Esse *“pacto de racismo silencioso”* e esse *“motor que reproduz a desigualdade racial”* é o que dá margens à utilização do *“jeitinho”* brasileiro de discriminar, de acordo com Barbosa (1992, p. 78), pois o seu usuário *“nunca é alvo de uma censura enfática”*.

Assim, o próprio fato de tantas pessoas não admitirem a existência de atos de discriminação racial em Tapurah, não significa que ele realmente não exista, mas sim, é mais uma demonstração da sutileza do *“racismo à brasileira”*, que ocorre sem que se perceba com facilidade. Por isso que, mesmo aqueles alunos que não admitiam que eram discriminados, acabavam, ao contar as histórias de suas vidas, citando exemplos de discriminação presenciados, tendo consciência sobre o que se tratava.

Não pretendo concluir meu estudo com esta dissertação, que insiste em ter um tempo limitado para o seu desenvolvimento. Entretanto, a vida continua, as trajetórias de vida estão tendo continuidade e desdobramentos, que devem ser acompanhados e estudados.

Com este estudo, que objetivava investigar a trajetória de vida e estudo de jovens negros, estudantes do Ensino Médio da Escola “Cândido Portinari” de Tapurah, conclui-se entre outras coisas, que os jovens negros de Tapurah tem uma percepção bem elaborada sobre a forma como acontecem as situações de discriminação, isto é, comprovam a idéia de que o *“racismo à brasileira”* se atualiza dia-a-dia, encontrando sempre novas formas de excluir, sendo que os negros são as pessoas que continuam a ser discriminadas, sofrendo as ações preconceituosas ao longo do tempo.

Entretanto, estes jovens se fortalecem em sua criatividade para driblar as ações racistas, pois mesmo que tenham um percurso mais acidentado que os seus colegas brancos, dão a volta por cima, continuam seus estudos, pois querem

concretizar os sonhos idealizados. Percebe-se que muitas vezes, a própria discriminação racial vivenciada acaba servindo de “*motor*” que impulsiona para a elaboração de novos “*projetos*” de vida, servindo-se do apoio das “*redes de relações*”, principalmente, a familiar.

Portanto, é necessário evidenciar nas escolas uma política que reconheça a legitimidade da reivindicação dos jovens estudantes negros, traduzindo o discurso numa prática pedagógica de enfrentamento à desigualdade educacional e, que por ser acompanhada de políticas eficazes de combate ao racismo, exerça a inclusão desses jovens, permitindo-lhes que sejam respeitados em todos os sentidos e por todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações Sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. *In: Revista Brasileira de Educação*. Número Especial. Juventude Contemporaneidade. Mai, Jun, Jul, Ago/1997. n. 5; Set, Out, Nov, Dez/1997. n.6. p. 25-36.

_____. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 37 – 72.

BARBOSA, Livia. *O Jeitinho Brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992. 155 p.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. *Pretos e Pobres, Parecidos Mas Não Iguais: desigualdades raciais em áreas pobres*. Texto Mimeo. s/d.

CACCIA-BAVA, Augusto. O Estudo sobre os Jovens Brasileiros. *In: Revista Espaço Acadêmico*. Ano IV, n. 44, jan/2005.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas Públicas por Identidades e de Ações Afirmativas. *In: Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação / Orgs. Regina Novaes e Paulo Vannuchi*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 275-303.

CASTRO, Sueli Pereira et al. *A Colonização Oficial em Mato Grosso: “a nata e a borra da sociedade”*. Cuiabá: EdUFMT, 2002. 290 p.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o Racismo, o Preconceito e a Discriminação Racial na Escola. *In: LIMA, I. C.; ROMÃO, S.; SILVEIRA, S. M. (Orgs.). Os Negros e a Escola Brasileira*. Florianópolis. n. 6. NEN - Núcleo de Estudos Negros, 1999.

_____. (Org.). *Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001. 213 p.

_____. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003. 111 p.

CORTI, Ana Paula. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. Ana Paula Corty e Raquel Souza. São Paulo: Ação Educativa, 2004. 250 p.

COSTA, Jurandir Freire. Da Cor ao Corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se Negro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 88 p.

CUNHA JR., Henrique. A Indecisão dos Pais Face à Percepção da Discriminação Racial na Escola pela Criança. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):51-53, 1987.

CUNHA, José Marcos Pinto da; ALMEIDA, Gisele Maria Ribeiro de; RAQUEL, Fernanda. *Migração e Transformações Produtivas na Fronteira: o caso de Mato Grosso*. Estado e ano. In: www.abep.org.br. Acesso em 06/07/2005.

DALSICO, Arali Maiza Parma. *Migração: trabalho e educação, na perspectiva de pais e filhos migrantes*. Cuiabá: UFMT/IE, Dissertação de Mestrado, 2002.

DAMATTA, Roberto. Digressão: a fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira. In: *Relativizando; uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. p. 58-85

_____. Carnavais da Igualdade e da Hierarquia. In: *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990. p. 125-145.

_____. Você Sabe com Quem Está Falando? Um Ensaio sobre a Distinção entre Indivíduo e Pessoa no Brasil. In: *Carnavais, Malandros e Heróis: para*

uma sociologia do dilema brasileiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1990b. p. 146-204.

DAYRELL, Juarez. O Rap e o Funk na Socialização da Juventude. *In: Educação e Pesquisa*. v. 28, n. 1. São Paulo, jan/jun, 2002.

DURHAM, Eunice R. Desigualdade Educacional e Quotas para Negros nas Universidades. *In: DURHAM, E. R. e BORI, C. M. (Orgs.). Seminário O Negro No Ensino Superior*. NUPES, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. São Paulo: Universidade de São Paulo, dez., 2002.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. 224 p.

ENSINO MÉDIO: *ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 340 p.

ENSINO MÉDIO: *construção política: sínteses das salas temáticas*. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Rosiver Pavan; texto: César Henrique Arrais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 54 p. + anexos (22 p.)

FANON, Frantz. *Pele Negra: máscaras brancas*. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983. (Coleção Outra Gente: v.1). 189 p.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes: O Legado da "Raça Branca"*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978. 332 p.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar M. L. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio. *In: Cadernos de Pesquisa*. Maio/Agosto/2004, vol. 34, n. 122, p. 411-423.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Sujeitos e Conhecimento: os sentidos do Ensino Médio*. In: ENSINO MÉDIO: *ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 340 p.

_____ & CIAVATTA, Maria. *A Busca de Articulação entre Trabalho, Ciência e Cultura no Ensino Médio*. In: ENSINO MÉDIO: *ciência, cultura e trabalho*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. 340 p.

GARCIA, Nilson Marcos Dias e LIMA FILHO, Domingos Leite. *Politécnia ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional*. Trabalho encomendado pelo GT-9 Trabalho e Educação para apresentação na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível no site:

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. 158 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexão sobre a Particularidade Cultural na Educação das Crianças Negras. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):27-29. 1987.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, Raça e Democracia*. São Paulo: FUSP e Editora 34, 2002. 231 p.

_____. Democracia Racial. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002. p. 33-60.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. *A Lenda do Ouro Verde: política de colonização no Brasil Contemporâneo*. Cuiabá: UNICEM, 2002.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Tradução de Patrick Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):24-26. 1987.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. TD n° 807.

HUNTLEY, Lynn & GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (Orgs.). *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 434 p.

IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais, 2004/IBGE. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. N. 15. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. 359 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Campinas:CEDES. v. XXI, 2000. p. 15 a 39.

_____. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 93 p.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos Sirven los Extranjeros? In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, ago/2002. p. 67-84.

MARTINS, José de Souza. *A Chegada do Estranho*. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997. 213 p.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação, SEDUC. *Currículo e Avaliação no Ensino Médio*. Marise Nogueira Ramos... (et al.). Cuiabá: Tanta Tinta, 2004. 72 p. (Série Ensino e Currículo).

MATO GROSSO, SEPLAN. *Anuário Estatístico de Mato Grosso – 2004*. Vol. 26. Secretaria de Planejamento e Coordenação Geral. Cuiabá: SEPLAN, MT: Central de Texto, 2005.

MATOS, Ralfo & BRAGA, Fernando. Redes Sociais, Redes Territoriais e Migrações. Trabalhos apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambu, MG, de 20 a 24 de setembro, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1994. 270 p.

_____. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. 80 p.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras Negras na Primeira República. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord) ... [et al.]. *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999. p. 21-68.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Editora Ática, 1988. p. 88.

_____. Teorias sobre o Racismo. In: Estudos & Pesquisas 4: *Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 1998. p. 43-66.

_____. Mestiçagem e Identidade Afro-brasileira. In: *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Iolanda de Oliveira (Coord.)...[et al.]. Niterói: Intertexto, 1999. 96 p.

_____. Construção da Identidade Negra no Contexto da Globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações Raciais e Educação: Temas Contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002. p. 61-83.

_____. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004. 173 p. (Cadernos PENESB; 5).

NASCIMENTO, Abdias. *O Genocídio do Negro no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 183 p.

NEGRÃO, Esmeralda V. A Discriminação Racial em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):86-87. 1987.

NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1985. p. 135.

OLIVEIRA, Dijaci David de... (et al.) (Orgs.). *A Cor do Medo: homicídios e relações raciais no Brasil*. Brasília: Editora da UnB; Goiânia: Editora da UFG, 1998. 172 p.: il. – (Série violência em manchete).

OLIVEIRA, Iolanda. *Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude*. Niterói: Intertexto, 1999. 155 p.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Garcia de, PORCARO, Rosa Maria e ARAÚJO, Tereza Cristina N. *O Lugar do Negro na Força de Trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, 1985. 86 p.

OLIVEIRA, Maynara. *Geografia: Do olhar do homem aos segredos da natureza*. Fascículo 3, Tomo 2. Cuiabá, EdUFMT, 2002. 68 p.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *O Sistema Classificatório de “Cor ou Raça” do IBGE*. IPEA. Texto para Discussão n. 996. Brasília, nov. 2003.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 159 p.

_____ & SANT'ANNA, Wânia. *Desenvolvimento Humano e População Afro-descendente no Brasil: uma questão de raça*. Proposta, Rio de Janeiro, ano 26, nº 73, jul./ago., 1997.

PANNUTI, Maria Regina Viana. *História: O processo de ocupação de Mato Grosso*. 2. ed. v.3. Cuiabá, EdUFMT, 2002. 94 p.

PASTORE, José. *Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

_____ & SILVA, Nelson do Vale. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.

PETRUCCELLI, José Luis. *A Cor Denominada: estudo das informações do suplemento da PME*. Julho/1998.

_____. *Seletividade por Cor e Escolhas Conjugais no Brasil dos 90*. *Estudos Afro-Asiáticos*, jan./jun. 2001, vol.23, no.1, p.5-28. ISSN 0101-546X.

PINTO, Regina Pahim. *A Educação do Negro: uma revisão bibliográfica*. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (62):3-34. Agosto/1987a.

_____. *A Representação do Negro em Livros Didáticos de Leitura*. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):88-92. 1987b.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a Técnica de Gravador no Registro da Informação Viva*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991. 171 p. (Biblioteca Básica de Ciências Sociais. Série 2. Textos v. 7).

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *O Romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo*. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. Relações Raciais e Rendimento. In: *Cadernos de Pesquisa, Raça Negra e Educação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (63):19-23. 1987.

SALES, Teresa & LOUREIRO, Márcia. *Imigrantes Brasileiros Adolescentes e de Segunda Geração em Massachusetts, EUA*. Texto apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, em Caxambu, MG, de 20 a 24 de setembro de 2004. Disponível em www.abep.org.br, acessado em 13.08.05.

SANTOS, Gevanilda; SANTOS, Maria José P.; BORGES, Rosângela. A Juventude Negra. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 291 – 302.

SANTOS, Milton. Ser Negro no Brasil Hoje. *Folha de S. Paulo*. Cad. Mais, 7 de Maio de 2000. p.15-16.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287 p.

_____ ; QUEIROZ, Renato da Silva (Orgs.). *Raça e Diversidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996. 315 p.

SEYFERTH, Giralda. *A Invenção da Raça e o Poder Discricionário dos Estereótipos*. Comunicação apresentada na mesa redonda “Racismo e Identidade Social”, 45ª Reunião Anual da SBPC, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 11 a 16-7-93.

SILVA JR., Hédio. *Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002. 96 p.

SILVA, Nelson do Valle e HASENBALG, Carlos Alfredo. *Relações Raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: impertinências. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, ago/2002. p. 65-66.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 332 p.

SOARES, Sergei Suarez Dollon. *O Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho: Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras*. IPEA. Texto para Discussão, n. 769, Brasília, nov/2000.

SOUZA, Itamar. *Migrações Internas no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. 88 p. (Coleção Tendências; v.4.)

SOUZA, Regina Maria de. GALLO, Silvio. Por que Matamos o Barbeiro? Reflexões Preliminares sobre a Paradoxal Exclusão do Outro. In: *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. Campinas: CEDES, ano XXIII, n. 79, ago/2002. p. 39-63.

SPOSITO, Marília. Algumas Hipóteses sobre as Relações entre Movimentos Sociais, Juventude e Educação. In: XXII REUNIÃO ANUAL DA ANPED, set/1999. GT Movimentos Sociais e Educação. Disponível em <<http://www.cidpa.cl/txt/articulos/mariliasposito>>. Acesso em 22.08.05.

_____ ; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: Oscar Dávila León (editor): *Políticas Públicas de Juventude en América Latina: políticas nacionales*. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA. Disponible em <http://forumsocialnordestino.org.br/publi/juventude_politica.pdf>. Acesso em 22.08.05.

_____. *Os Jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Algumas Reflexões e Muitas Indagações sobre Relações entre Juventude e Escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p. 87 – 127.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. 267 p.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

THOMPSON, Alistair. Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 22, n. 44, p. 341-364. 2002.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: *Usos & Abusos da História Oral / Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira (Coord.)*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. 304 p.

VELHO, Gilberto. *Projeto e Metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.. 2003. 137 p.

WEIL, Pierre. *O Corpo Fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Por Pierre Weil e Roland Tompakow. 58 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ZIBAS, Dagmar M. L. A Reforma do Ensino Médio nos Anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr/2005. n. 28. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 24-36.

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO PRELIMINAR****QUESTIONÁRIO - ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO PORTINARI**

Código _____

Prezado(a) aluno(a):

Ao responder estas questões, você estará colaborando com a minha pesquisa de Mestrado em Educação pela UFMT.

NOME: _____

SÉRIE: _____ IDADE: _____

SEXO: _____

EM QUE CIDADES / ESTADOS MOROU ANTES DE VIR PARA TAPURAH?

SEMPRE ESTUDOU EM ESCOLA PÚBLICA? () SIM () NÃO

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO – ASCENSÃO SOCIAL
ESCOLA ESTADUAL CÂNDIDO PORTINARI

Código _____

Prezado(a) aluno(a): Ao responder estas questões, você estará colaborando com a minha pesquisa de Mestrado em Educação pela UFMT.

NOME:

O que significa pra você: “*ser bem sucedido*” ou “*ter sucesso na vida*”?

O que significa pra você: “*estar num processo de ascensão social*”?

Quais são os fatores que fazem uma pessoa entrar num processo de ascensão social de forma mais rápida e eficiente? _____

Quais são os fatores que impedem a ascensão social nos dias atuais? _____

Se você trabalha: Qual é a sua profissão? _____

Quais são os principais fatores que influenciam na escolha de uma profissão? _____

Existem profissões com maior ou menor prestígio social? Justifique: _____

Quais são suas expectativas de ascensão social no que se refere à carreira profissional?

Você conhece algum caso em que alguém foi “*barrado*” ou “*discriminado*” por algum motivo? Conte o caso e comente-o. _____

Como você se classificaria em termos de categorias cor/raça? Porque? _____

Como você se auto-classifica em relação à cor/raça, levando em consideração as categorias utilizadas pelo IBGE durante o censo?

() branca () preta () parda () amarela () indígena

Se fosse necessário, você aceitaria conceder uma entrevista para esta pesquisa? ___

No caso de concordar, forneça seu telefone e endereço para contato:

Obrigada pela sua colaboração!

Professora Lori

APÊNDICE III

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

❖ Dados pessoais:

- . Onde nasceu?
- . Onde mora?
- . Com quem mora?
- . Estado civil?
- . Se casado(a), falar sobre a esposa ou marido. Se tem namorado(a).
- . Se tem filhos? Quantos são e suas idades. Falar sobre eles.
- . Quanto tempo faz que a família mora em Tapurah?
- . Com que objetivo veio para Tapurah?
- . Quais os sentimentos que tem pela cidade e seus habitantes?
- . Pretende continuar morando em Tapurah ou tem pretensões de mudar daqui?
- . Descreva o seu relacionamento familiar. Como é a sua família?
- . Fale sobre a escolaridade de seus pais e de seus irmãos.

❖ Formação escolar:

- . Fale sobre como foi a sua formação escolar desde quando entrou na escola até hoje.
- . Quais são as recordações que guarda na memória, positivas e negativas?
- . Como eram e são as relações entre os colegas?
- . Com os professores? De quem mais gostou e por quê? E menos gostou?
- . O que lembra das escolas onde estudou e estuda, das aulas, das disciplinas, dos conteúdos estudados?
- . Das matérias que mais gosta e por quê? Das que menos gosta e por quê?
- . Dos trabalhos em equipe e apresentações em sala?
- . A forma como os professores trabalham as aulas interfere na sua aprendizagem ou permanência em sala de aula?
- . Qual a influência de seus pais nos seus estudos?
- . Eles incentivam os seus estudos, eles contribuem para os seus estudos, como?
- . Quais são suas expectativas com relação à continuidade de sua escolarização?
- . Pretende fazer um curso universitário? Qual? Por quê?

- . O que te faz escolher este curso? Ele está ligado ao trabalho que exerce hoje?
- . Quem exerceu influência para que você faça esta escolha?
- . Se quer fazer um curso universitário, na sua opinião, quais são suas chances para atingir este objetivo?
- . Você percebe situações em que pessoas são discriminadas na escola?
- . Se percebe: Em que situações? Que pessoas são discriminadas? Quem discrimina?
- . Você já se sentiu discriminado(a) na escola?
- . A escola ou os professores promovem discussões sobre as questões dos negros em sala de aula?

❖ Sobre sua identidade:

- . Qual é a sua impressão sobre o termo identidade?
- . Você tem alguma identidade?
- . Como você se identificaria? Qual é a sua identidade?
- . Você se identificaria em termos de identidade racial?
- . Você se considera afro-descendente ou de origem negra?
 - . A que categoria você se enquadraria no que se refere à cor?
 - . Essa categoria também serve para classificar a sua família?
 - . Como você descreveria sua família em termos de categorias raciais?
 - . Que categoria do questionário do IBGE (que é oficial) você escolheria para se identificar? Indígena, Amarela, Parda, Preta, Branca, ou sem declaração?
- . Você acha que a cor ou a identidade étnica ou racial é uma discussão importante no Brasil?
- . Qual a sua posição em relação às cotas para negros nas universidades públicas? Por quê?
- . Qual é a sua religião?
- . Você tem ou já teve contato com algum movimento social ou comunitário? Qual?

❖ Sobre o trabalho:

- . Você trabalha?
- . Desde quando você trabalha?
- . Local de trabalho. Profissão.
- . O que contribuiu para escolher o tipo de trabalho que desenvolve?
- . Quem influenciou na escolha de seu trabalho? Por quê?

- . Teriam profissões mais fáceis e mais difíceis de seguir?
- . Por quê? Quais?
 - . Se pudesse escolher algum outro tipo de trabalho ou profissão, qual escolheria e por quê?
 - . Quais são suas expectativas com relação à sua carreira?
 - . Você acha que existem profissões com mais prestígio e com menos prestígio?
 - . Você, pessoalmente, se sentiria discriminado se seguisse essas carreiras?
 - . E, a questão da discriminação no trabalho? Existe?
- . Já percebeu algum tipo de discriminação em seu trabalho?
- . E quanto a você? Já se sentiu pessoalmente discriminado em seu trabalho?
 - . Comente onde existe e onde não existe discriminação ou racismo. Quais profissões discriminam mais e quais discriminam menos.

- ❖ Quais são suas considerações sobre esta pesquisa?