

RELATÓRIO DE PESQUISA

O PRECONCEITO RACIAL NAS ESCOLAS, SUA
EXISTÊNCIA E TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO

Vera Moreira Figueira

Janeiro 1989

C A P Í T U L O I

O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: SUAS MANIFESTAÇÕES NOS CORPOS DOCENTE E DISCENTE E NO MATERIAL DIDÁTICO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO.

Vera Moreira Figueira

INTRODUÇÃO

Durante a década de 1950, no princípio por iniciativa da UNESCO, e, posteriormente, por interesse particular de alguns pesquisadores ou universidades, foram desenvolvidas pesquisas acerca das relações raciais no Brasil.⁽¹⁾

Aquela época vigorava, no país, a ideologia da democracia racial, proposta, inicialmente, por Gilberto Freire, nos idos de 1930.⁽²⁾ A teoria de Freire é culturalista e se prende muito às relações aparentes entre indivíduos ou grupos sociais. Por este motivo, não só conquistou adeptos como também parecia ser de difícil contestação.

Gilberto Freire apegou-se à figura do mulato, fruto da união sexual de negros e brancos, para provar a inexistência do racismo no Brasil. Contudo, explicitou que seu surgimento deveu-se ao uso abusivo e constante que os senhores de escravos, brancos, fizeram da mulher negra como objeto sexual. Uma vez que as relações sexuais mantidas entre brancos e negros se caracterizaram, à época da escravidão, pela submissão dos últimos aos desejos sexuais dos primeiros, muito ao contrário de provar-se que o Brasil era uma sociedade racialmente democrática, provou-se que era essencialmente racista.

A teoria de Gilberto Freire acrescenta ainda outros elementos que demonstrariam o caráter democrático das relações raciais no Brasil. Assim, cita a assimilação da contribuição cultural africana aos costumes brasileiros e, basicamente, para o autor, tal contribuição se deu na culinária, religião e música.

Sabe-se, contudo, que essa aceitação não foi pacífica e muito menos democrática. Os cultos africanos de candomblé foram rigorosamente reprimidos e proibidos, inclusive, até meados do presente século. A capoeira, por exemplo, luta tradicional dos povos da África, tinha seu ritmo acompanhado ou diminuído, conforme a proximidade das fazendas e dos brancos. Caso fossem ouvidos, seus batuques corriam o risco de castigo físico e até mesmo de prisão. Não foi por outro motivo que o culto de candomblé era praticado no meio de matas serradas, nas florestas, escondido das vistas do branco. O samba, por exemplo, ritmo popularizado hoje em dia, também era proibido e jamais tocado em salões.

Como pode se verificar, se houve assimilação de elementos da cultura africana, esta se deveu muito mais à resistência da raça negra do que a qualquer propósito democratizante por parte dos brancos.

De qualquer modo, para o contexto de época que o Brasil vivia, os anos de 1930, 40, 50, a teoria de Freire era aparentemente verdadeira, e, por isso mesmo, foi difundida, podendo-se dizer até que tornou-se o discurso oficial sobre as relações raciais no Brasil.

Deve ter caído como um balde de água fria, nas cabeças pensantes e governantes do país, os resultados exatamente opostos, conseguidos pelas pesquisas de Roger Bastide, Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, entre outros.

Com metodologias e técnicas distintas, tais pesquisas chegaram a conclusões muito próximas: o Brasil era um país racista, preconceituoso, no qual as oportunidades de ascensão social ou econômica para o negro, se não eram vedadas por lei, o eram de fato.

Posteriormente, na década de 1970, outros estudos começaram a surgir, desta vez denunciando, a partir dos próprios dados oficiais dos censos demográficos, as desigualdades educacionais, ocupacionais e de moradia para os negros, quando comparados aos brancos.⁽³⁾

Convém apresentar, ainda que sumariamente, os principais resultados dos estudos desenvolvidos, de maneira a contextualizar os problemas levantados pela presente pesquisa e permitir ao leitor se aprofundar na seriedade e longevidade dos conflitos raciais no Brasil.

Roger Bastide e Florestan Fernandes empreenderam uma investigação sobre a situação do negro, em São Paulo, na década de 1950. Os resultados foram dados a público sob a forma de livro: "Branco e Negro em São Paulo".

Os autores historiaram a evolução do negro no mercado de trabalho paulista, demonstrando que acabaram por ocupar, já na época do estudo, posições inferiores na hierarquia ocupacional. Desalojados, ao início do século, pelos imigrantes europeus que acorreram maciçamente para São Paulo, coube aos negros a parcela dos serviços domésticos e das profissões manuais e braçais. Contudo, com o desenvolvimento acelerado da indústria local, por volta dos anos de 1930, modificou-se a estrutura ocupacional para a população negra, e, com isto, ampliaram-se as possibilidades de seu aproveitamento nas esferas comerciais, burocráticas ou administrativas.

Do ponto de vista que interessa à presente pesquisa, Bastide e Fernandes formularam alguns pensamentos sobre o preconceito racial em São Paulo. De acordo com seus pontos de vista, o preconceito aumenta conforme se sobe na escala social. Assim, perceberam crianças pequenas muito pobres brincando juntas, sem distinção de raça. Porém, observando o comportamento de moradores de conjuntos habitacionais de renda um pouco superior, já começaram a perceber um certo afastamento intencional entre vizinhos brancos e negros. No trabalho, porque a convivência é obrigatória, esta se apresentava boa, mas, percebe-se distinções no relacionamento interracial.

Embora a relação entre brancos e negros apresente-se cordial no trabalho, a penetração dos negros, ainda segundo os autores, é sempre mais difícil. Estereótipos como irresponsabilidade, falta de pontualidade, falta de capacidade para o desempenho de tarefas que exijam cuidado, etc., são alguns dos fatores impeditivos de sua incorporação ao mercado de trabalho. Quando admitidos em uma função, suas promoções na carreira são sempre mais difíceis, pois os brancos acreditam que negros em função de mando adquirem características autoritárias, dominadoras, além de se mostrarem pernósticos, pretenciosos e arrogantes.

Uma vez que os autores relacionam a intensidade do preconceito com a posição mais baixa ou mais alta na hierarquia social, podem afirmar que o preconceito racial não é tão sentido pelo negro das classes baixas, pois sabe que o branco, em situações semelhantes, também sofrerá impedimento. "O preto de baixa classe está habituado à sua situação inferior com relação ao branco. Percebe tudo o que lhe falta, tanto sob o ponto de vista da instrução como dos recursos econômicos, para poder entrar em competição com este último. Se é recusado em certos lugares, bares, salões de beleza, clubes, sabe que o branco de igual condição também não é recebido ou só dificilmente." (1959:216). Assim, muitos pretos destas classes não acreditam em preconceito racial. Acha que o problema maior é o do pertencimento aos estratos mais baixos da hierarquia social.

Isso posto, o negro pertencente a tais estratos tendem ao conformismo, à capitulação passiva e à negação de outros negros como ele. "Não se pode deixar de notar, nesse conformismo, um certo realismo; o preto teme perder o pouco que tem, as possibilidades novas que se abrem a ele, tomando uma atitude de resistência brutal contra o grupo branco. Prefere, num mundo dirigido pelo branco, o apoio deste último ao do preto, que ainda não está bastante seguro nem consolidado." (1959:220)

Se existe o conformismo, "o negro reconhecendo seu lugar", pode acontecer, também, um outro fenômeno: a adaptação, ou seja, a franca adesão dos negros aos valores dos brancos. Isto vigora principalmente entre negros de classe média, para quem atributos como moralidade e honorabilidade adquirem alto prestígio. O sentimento de revolta só é próprio, segundo os autores, aos setores negros alocados em melhor posição no mercado de trabalho, basicamente a intelectualidade negra, que luta pela valorização de sua raça.

Se o comportamento do negro frente ao preconceito racial, pode ser um dos apontados acima, por parte dos brancos o que se apresenta é o seguinte: "...o preconceito se apresenta como uma auto-defesa do branco, quando se sente ameaçado pela ascensão do homem de cor. Trata-se de manter a pirâmide atual das ocupações, com os brancos nos postos de comando e o negro nos postos subalternos." (1959:232) Para além disto, o preconceito passa a ter uma função de controle social, quando é repassado e absorvido pelo próprio negro, submetendo-o à ideologia racial dominante.

Foi dentro desta visão que Bastide e Fernandes desenvolveram um projeto de pesquisa formulado pela UNESCO sobre as relações raciais no Brasil. No que interessa a esta pesquisa, para além do que já se escreveu anteriormente, importa especificar alguns resultados encontrados em entrevistas feitas pelos autores, com 580 estudantes brancos de escolas normais de São Paulo. Dizem eles: "Os estereótipos mais largamente aceitos são: falta de higiene (aceito por 91% para os negros), falta de atrativos físicos (87%), supertição (80%), falta de previdência financeira (77%), falta de moralidade (76%), agressividade (73%), indolência (72%), falta de constância no trabalho (62%), 'perversidade' sexual (51%) e exibicionismo (50%)." (1959:363)

Em continuidade ao projeto desenvolvido em São Paulo pela UNESCO, Virgínia Leone Bicudo⁽⁴⁾ escolheu estudar o comportamento de escolares do município de São Paulo, no que se refere à dificuldade/facilidade de aproximação física entre, basicamente, brancos e negros. A amostra se constituiu de 4520 estudantes, na faixa etária de 9 a 15 anos. No que toca às necessidades da presente pesquisa, faz-se oportuno ressaltar como os entrevistados reagiram à pergunta: "Perto de quem voce gostaria de se sentar?". A autora deu como opção para os estudantes as categorias branco, preto, pardo e japoneses. Os resultados foram os seguintes:

GRUPO DE ENTREVISTADOS	INDIVÍDUOS SELECIONADOS PELO ENTREVISTADO			
	Branco	Mulatos	Pretos	Japoneses
Branco	91.72	1.57	3.86	2.75
Mulatos	89.23	3.08	5.38	2.31
Pretos	81.55	1.94	12.95	3.56
Japoneses	75.71	0.56	2.83	20.90

Logo se pode facilmente constatar a preferência de todos os grupos entrevistados recaiu sobre o branco. Poucas pessoas escolheram como companheiros de banco escolar pretos e pardos, manifestando, assim, a dificuldade na aproximação física com elementos diferentes do branco.

Também, no que se refere à disponibilidade para a aceitação da proximidade física dos negros, René Ribeiro⁽⁶⁾ pesquisou em São Paulo e Recife, entre os anos de 1947 e 1956, a opinião de estudantes, obtendo os seguintes resultados:

CATEGORIAS DE ACEITAÇÃO	RECIFE		SÃO PAULO	
	Pretos	Mulatos	Pretos	Mulatos
Companheiro de casamento	13.0	24.1	9.9	14.0
Membro de clube, amigo	53.4	56.2	55.5	59.7
Vizinho	65.1	62.6	71.9	75.8
Par na profissão	59.0	57.4	73.3	74.9
Cidadão do país	63.0	61.4	74.4	77.4
Turista	71.9	71.1	85.9	87.3
Deviam ser expulsos do país	8.8	7.2	7.0	5.2

Interpretando os dados fornecidos pelo autor, observa-se um comportamento extremamente discriminador quanto à proximidade física do negro, chegando mesmo ao absurdo de, em média média, 7% optar pela expulsão dos negros do país. A aproximação física explícita, direta, também é difícil. Assim, menos de 25% dos entrevistados escolhe pretos ou pardos como companheiros de casamento, e, em cerca de 50% das vezes evita-se sua presença na qualidade de amigo. Sua aceitabilidade como cidadão é duvidosa, pois somente de 30% a 40% dos entrevistados admitem-no nesta condição. Enfim, os resultados deixam claro que há um evitamento forte dos brancos com relação aos negros.

Uma outra pesquisa reveladora foi aquela levada a efeito por Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni⁽⁵⁾, na cidade de Florianópolis. O survey foi levado a cabo junto a adolescentes matriculados em escolas, e montou a 552 entrevistados.

No que se refere à aceitação da proximidade física dos negros, os entrevistados responderam dizendo "não" à seguinte pergunta: se gostariam de encontrar pretos ou mulatos nas seguintes circunstâncias:

CIRCUNSTÂNCIAS	Negros (pardos e pretos)
Escola	11.8
Vizinhança	21.7
Baile	50.5
Família	63.6

Embora os autores não se detenham na interpretação dos dados relacionando-os à disponibilidade maior ou menor de aproximação física com os negros, é possível se deduzir alguns comentários. Verifica-se que parcela, ainda que pequena (11.8) de adolescentes, adotariam mesmo práticas segregacionistas frente à presença do negro na escola. O mesmo se pode dizer, e em maior escala, no que se refere à possibilidade de vir a desfrutar a mesmizinha com negros. Os contatos físicos diretos são amplamente rejeitados. Em 50.5% dos casos os entrevistados declararam-se contrários à presença de negros em bailes. Por fim, a necessidade de não se comprometer sexual e afetivamente com negros é evidente: 63% dos pesquisados recusam negros na família.

Os autores estratificaram tais resultados também pela classe social dos entrevistados e concluíram pela prevalência do preconceito racial mais do que classista. Dizem eles que "...o preconceito racial não se confunde com o de classe. Se se confundisse não teríamos as atitudes e comportamentos discriminatórios entre indivíduos pertencentes à mesma classe. Dizemos isso, porque na comunidade estudada a grande maioria de negros e mulatos se encontra na classe baixa, o que significa que se acha nas mesmas condições de existência social de outros brancos. Entretanto, como já demonstramos, o preconceito é encontrado também ali." (1960:173)

Quanto aos estereótipos veiculados sobre o negro, os autores constatam o seguinte comportamento, reconhecido pelo título "verbalizações" da tabela abaixo:

VERBALIZAÇÕES	NEGROS	MULATOS	BRANCOS
Malandro, farrista, preguiçoso	39.0	35.0	26.0
Brigão, desordeiro, vingativo	48.0	34.0	18.0
Eberrão, cachaceiro, alçóolatra	60.0	28.0	14.0
Submisso, serviçal, humilde	68.0	30.0	2.0
Falso, desonesto, ladrão	34.0	38.0	29.0
Boçal, ignorante, analfabeto	59.0	33.0	8.0
Mal-cheiroso, sujo, anti-higiénico	73.0	27.0	0.0
Desconfiado, complexo de inferioridade	68.0	32.0	0.0
Macumbeiro, aperticioso	70.0	30.0	0.0
Feio	69.0	31.0	0.0
Preconceituoso, complexo de superioridade	0.0	0.0	100.0
Mestiço (espúrio)	0.0	100.0	0.0
Quer a fazer de branco, inveja do branco	0.0	100.0	0.0
Total	47.0	34.0	19.0

Como se pode evidenciar, é muito alto o grau de preconceito contra os elementos da raça negra. Se forem reunidos os resultados apresentados para o que os autores denominaram "negro" (aquele que possui cor preta) com os mulatos, os resultados se tornam ainda mais alarmantes, estando todos os estereótipos negativos, sempre em mais de 70% dos casos e até em 100% deles, associados à raça negra.

Em resumo, os dados veiculados por algumas das pesquisas levadas a efeito na década de 1950 apontam para uma direção comum: existe um alto grau de preconceito, entre crianças e adolescentes, contra a figura do negro. Há, também, pouca disponibilidade para aceitar sua presença física, e isto se acentua quando diz respeito às relações mais diretas como a amizade e o casamento.

Uma outra vertente de estudos começou a proliferar ao longo da década de 1970 e 1980. Tais estudos preocuparam-se em provar não o preconceito na sua forma mais adjetiva, cotidiana, mas a discriminação menos visível, aquela que diz respeito às desigualdades de oportunidades para os negros no mercado de trabalho e no sistema educacional. Muito importante lembrar que tais estudos se respaldaram, prioritariamente, em dados oficiais dos censos demográficos ou da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio-PNAD, ambos do IBGE, órgão ligado ao governo federal.

Um dos primeiros a abordar a questão sob tal perspectiva foi Carlos Hasenbalg.⁽⁷⁾ Em seus trabalhos deixa ver que o tratamento diferencial dado ao negro pode ser censurado, pelo menos, em três casos: no geográfico, no educacional e no campo ocupacional.

No que respeita à discriminação geográfica, o autor observa que negros vivem, sobretudo, no Nordeste, onde, por suas condições subdesenvolvidas, as oportunidades educacionais e ocupacionais são menores, se comparadas ao Sudeste, mais desenvolvido e industrializado. Se este padrão foi inicialmente consequência da maior retenção de mão-de-obra escrava no Nordeste, mais tarde se explicou pela política adotada pelo governo brasileiro de estimular a imigração européia, prioritariamente para a região Sudeste. Isto contribuiu, com certeza, para deslocar a população negra para áreas menos desenvolvidas à procura de trabalho.

Assim, a população brasileira tem se distribuído desigualmente, privilegiando a presença do negro no Nordeste, como se pode constatar pelos dados apresentados por Hasenbalg e baseados nos censos demográficos de 1940 a 1970.⁽⁸⁾

	1940		1950		1960		1970	
	Branco	Negro	Branco	Negro	Branco	Negro	Branco	Negro
Rio de Janeiro	9.0	8.5	9.5	8.4	10.2	7.4	10.0	10.7
São Paulo	23.4	5.9	24.5	5.2	24.8	6.9	27.5	10.7
Sul	19.6	3.5	21.9	4.0	24.4	4.6	26.3	9.4
M. Gerais/Espírito Santo	17.6	19.7	15.7	18.3	15.1	16.4	13.5	14.1
Nordeste	25.0	53.6	23.5	53.7	20.3	52.6	18.9	47.2
Brasília	-	-	-	-	0.2	0.2	0.7	0.9
Norte/Ceias/M. Grosso	5.4	8.8	4.9	10.4	5.0	11.9	3.1	7.0

Resumindo as análises desenvolvidas por Carlos Hasenbalg no livro "Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil", pode-se chegar a algumas conclusões, pela comparação dos censos demográficos de 1940 e 1950, no que toca à alocação do negro no mercado de trabalho. O autor acentua que há uma desproporcional quantidade de não-brancos nos níveis inferiores da hierarquia ocupacional e a exclusão do mercado de trabalho se verifica mais entre pretos do que entre mulatos. Passando aos níveis superiores, particularmente no Sudeste, o autor comprova que nas ocupações hierarquicamente mais prestigiadas as desigualdades são ainda mais acentuadas.

Utilizando-se de dados de uma pesquisa não censitária, comparou as profissões de pais e filhos em famílias negras e brancas, concluindo que "...a maioria dos não-brancos em comparação com os brancos nasce e permanece dentro de níveis ocupacionais mais baixos." (1970:206) Em outras palavras, negros têm menos chances de mobilidade ocupacional ascendente. Da mesma forma, os não brancos recebem remuneração salarial menor do que brancos com o mesmo grau de instrução formal.

A super-exploração do negro no mercado de trabalho pode ser evidenciada por dados mais recentes da PNAD/1976. De acordo com as análises constantes do livro "O Lugar do Negro na Força de Trabalho", que se baseia amplamente naquela pesquisa, o rendimento médio salarial dos brancos é três vezes maior do que o dos pretos ocupados em profissões de nível superior, em presários e administradores. Para os pardos, a diferença diminui a duas vezes. Na indústria de transformação e da produção extrativa mineral o salário dos brancos é o dobro daquele percebido pelos pretos e 50% maior do que o dos pardos. Em ocupações de comércio, a situação é praticamente a mesma. Nas profissões de prestação de serviços, onde se incluem os empregados domésticos, os brancos recebem quase o dobro da remuneração prestada a pretos e pardos. Em outras palavras, as estatísticas revelam que brancos e negros, atuando em uma mesma ocupação, recebem salários diferentes, de acordo com a cor e sempre em condições desfavoráveis para pretos e pardos.

Quanto às diferenças nas oportunidades educacionais, é válido retomar os trabalhos de Hasenbalg, de acordo com quem, pelo Censo Demográfico de 1940 "...a taxa de alfabetização das pessoas de cinco anos de idade e mais, no Brasil, era de 46,9% para os brancos e de 22,6% para os não-brancos. Dez anos depois, essas taxas tinham subido para 52,7% no grupo branco e 25,7% no grupo de cor. Ao considerar os níveis superiores, as diferenças entre esses dois grupos eram ainda mais marcadas. Em 1940, 9,6% das pessoas de 10 anos de idade e mais tinham completado os níveis de instrução primária, secundária ou universitária; essa taxa era de 2,9 para os mulatos e 1,5% para os pretos. Em 1950, as mesmas taxas eram de 24,8% para os brancos, 6,3% para os mulatos e 5,7% para os pretos." (1970:163)

Em outro texto o autor disserta sobre diferenças nas oportunidades educacionais com base nos dados da PNAD/1976. Demonstra que, mesmo passa das duas décadas, persistem as distinções neste campo entre brancos e negros e essas se tornam cada vez maiores conforme se avança na escala educacional.⁽⁹⁾

Como consequência do comportamento discriminatório da sociedade-seja a nível de mercado de trabalho, de sistema educacional ou outro qual-quer-conclui-se que "...uma organização social racista também reduz a motivação e nível de aspiração da população não-branca... Assim, práticas discriminatórias, o evitamento de discussões sobre discriminação e a violência simbólica perpetrada contra os negros reforçam-se umas às outras. Isto, por sua vez, tem levado os pretos e mulatos a regularer suas aspirações de acordo como o que é culturalmente imposto como o 'lugar apropriado' da população de cor." (s.d:28)

Para provar a queda no nível de motivação ou as dificuldades impostas ao negro, será utilizado um exemplo bastante recente relativo ao sistema escolar do estado de São Paulo, que é factível supor, seja válido para o país como um todo. Estudando os dados apresentados pela PNAD/1982, Pulvia Rosenberg⁽¹⁰⁾ diz: "...1. para todas as séries do 1º grau, o alunado negro apresenta índices de exclusão e de repetência superiores ao alunado branco: enquanto 59.4% das crianças negras frequentando a 1ª série do 1º grau conseguiram ser aprovadas no final do ano, esta proporção sobe para 71.4% entre as crianças brancas. Porém, as crianças negras não só tendem a repetir de ano com maior frequência que as brancas, como também são excluídas mais cedo do sistema de ensino. A passagem da 3ª para a 4ª série do 1º grau parece determinar o destino escolar das crianças negras: uma em cada dez crianças que frequentam a 3ª série em 1981, deixa de frequentar a escola em 1982; entre crianças brancas a proporção era de uma para vinte." (1987:19)

Com esta breve análise pretendeu-se demonstrar que o preconceito e a discriminação racial se manifestam e se fazem reproduzir de diversas formas. No cotidiano, nas avaliações depreciativas sobre a raça negra. No mercado de trabalho, onde os negros atuam em desigualdade de condições com os brancos. No sistema escolar, onde enfrentam dificuldades de adaptação a uma escola que os desrespeita, desconhece e, por fim, estimula mesmo sua exclusão.

O preconceito racial, então, não é episódico ou involuntário. Muito ao contrário, vem demonstrando persistir ao longo do tempo, garantindo ao branco acesso diferenciado e privilegiado aos bens materiais e simbólicos. Incutindo no negro o complexo de inferioridade, é capaz de fazê-lo aceitar como natural aquilo que é fruto de uma intencional má distribuição de oportunidades e riquezas.

Esta pesquisa foi realizada durante parte do ano de 1987 e início de 1988. Objetivou conhecer o real estado em que se encontram alguns aspectos das relações raciais na sociedade brasileira contemporânea.

Há algum tempo estudiosos das relações raciais no Brasil vêm alertando para o papel da escola no que concerne à inserção ⁽¹⁾ dos elementos da raça negra na instituição. Alguns chamaram a atenção para a pouca capacidade que a escola tem, no sentido de integrar o aluno negro, de modo a que possa sentir que a escola reflete seu mundo e não o repudia.

Tais estudos denunciam que a instituição não age de forma integrativa e as consequências mais imediatas de tal atuação se configuram na alta taxa de evasão escolar do negro ou na repetência sistemática, basicamente nas primeiras séries do primeiro grau.

Por outro lado, evidenciou-se, nas pesquisas já citadas ao longo deste trabalho, que estudantes revelam um alto grau de preconceito contra o negro - seja na condição de colegas, seja como raça, na totalidade.

Sendo assim, escolheu-se como linha diretriz desta pesquisa estudar o preconceito racial contra o negro entre crianças e adolescentes, matriculados na rede de ensino público, examinando o papel da escola na sua manutenção e/ou transmissão.

O universo compreendeu alunos de baixa renda, estudantes da Classe de Alfabetização (C.A.) até o segundo grau, na faixa etária de 7 a 18 anos. O critério adotado para alocá-los como estudantes de baixa renda foi a profissão do pai ou da mãe. Assim, esses jovens, de um modo geral, eram filhos de faxineiras, lavaadeiras, biscateiros, etc., profissões que se caracterizam por uma remuneração quase sempre situada na faixa do salário mínimo.

Por hipótese, estabeleceu-se que crianças de baixa renda, brancas e negras, convivem mais amigavelmente com elementos da raça negra, posto que, em grande parte, situam-se, os últimos, dentro desses mesmos estratos pouco privilegiados.

* Por hipótese, também, julgou-se que os padrões de consumo, comportamento, etc., de brancos e negros situados nestes setores sejam semelhantes, uma vez que as oportunidades materiais de ambas as raças não são diferenciadas. Então, é razoável supor que o preconceito racial seja baixo e/ou difuso, não atingindo de modo especial os negros.

Tanto na fase da infância quanto na adolescência, a socialização do indivíduo se encontra em processo. Neste caso, os valores sociais dominantes devem estar menos cristalizados, o que contribui para se encontrar um nível baixo e/ou difuso, no que toca ao preconceito racial.

Ao se optar por estudar a escola como veículo de transmissão e/ou manutenção do preconceito, teve-se em mente que ela é um dos principais agentes de socialização primária. Por conseguinte, seu papel na formação de opiniões é fundamental, em se tratando, principalmente, de indivíduos ainda em processo de formação ou socialização.

Parece ser realista admitir que o processo de socialização da criança e do adolescente supõe convivências distintas com os vários grupamentos sociais e com a própria escola. Ao ingressar na instituição escolar, a criança tem seu referencial básico na família e pouca ou nenhuma participação em outros grupos sociais. Sendo assim, a escola e a família serão os dois principais, senão únicos, veículos de socialização da criança. Uma vez que ambas as instituições se regem pelo princípio da autoridade do adulto -aquele que sabe mais- sobre a criança -aquele que sabe menos- é de se esperar que os conceitos transmitidos por elas sejam assimilados de modo indiscutível e categórico. Os conceitos transmitidos pela família e pela escola assumem um caráter de verdade absoluta.

Na fase de adolescência, o processo de socialização se torna mais ampliado. O jovem passa a conviver com outros grupamentos sociais, além do que, por sua maior capacidade de raciocínio, comparação e crítica, torna-se menos preso aos valores transmitidos por aqueles dois principais agentes de socialização primária. Pensamentos e opiniões ganham maior autonomia, podendo revelar comportamentos diferentes daqueles aprendidos ao início de seu processo de socialização.

No entanto, a socialização do adolescente também é um processo com momentos diferenciados. Há aquele em que o adolescente se inicia na convivência com outros grupos, ouvindo e discutindo suas opiniões, comportamentos, e, com isso, iniciando o processo de reciclagem de sua própria personalidade. Neste momento, o jovem pode apresentar-se confuso, em termos de definições e conceitos, exatamente por estar recebendo novos conhecimentos e ainda muito preso aos valores transmitidos pela família e pela escola.

Em outro momento, o adolescente já conquistou um espaço que o faz sentir-se mais seguro de suas opiniões e, portanto, menos influenciado pelos conceitos emitidos pelos grupos de socialização primária. Não se quer com isto dizer que o adolescente, neste momento, tenha que ter comportamentos negadores daqueles ministrados pela escola e pela família. Apenas, se quer dizer que, a partir de então, ele pode se distinguir e não que deva se distinguir.

As três etapas discutidas encontram certa correspondência no processo de escolarização. Assim, a escola primária, de um modo geral, trabalha com crianças. As últimas séries do primeiro grau (5ª à 8ª série) tem sua clientela em fase de início da adolescência, e, o segundo grau distingue-se por ter, na maioria, adolescentes já formados.

Caso tome-se por hipótese aquilo que a literatura vem correntemente propondo, ou seja, que a escola é um veículo de transmissão de conceitos da ideologia dominante, o que se deseja nesta pesquisa é verificar como ela atua, no que toca ao preconceito racial, com relação às três fases discutidas.

A amostra da pesquisa compreendeu 442 alunos da rede de ensino público, no município do Rio de Janeiro. Estudou-se o comportamento dos estudantes da Classe de Alfabetização até o segundo grau, distribuídos conforme consta da tabela I.

Tabela I

	Branços	Pretos	Pardos	Total
C.A.	23	10	7	40
1ª/4ª série	97	39	54	190
5ª/8ª série	76	19	35	130
2º grau	42	15	25	82
Total	238	83	121	442

Procurou-se, também, delimitar a faixa etária dos entrevistados, de modo a garantir que a amostra se restringisse apenas à crianças e adolescentes. A distribuição etária foi estratificada conforme a tabela II.

Tabela II

	Branços	Pretos	Pardos	Total
7/8 anos	42	10	15	67
9/10 anos	42	19	18	79
11/12 anos	36	16	21	73
13/14 anos	51	17	23	91
15/16 anos	30	7	17	54
17/18 anos	37	14	27	78

A pesquisa consistiu em uma entrevista individual, na qual mostrava-se um bloco (Bloco A) com 8 fotografias de crianças ou adolescentes (de acordo com a idade de cada entrevistado), sendo 4 brancas e 4 negras, sobre as quais se faziam perguntas específicas. Em seguida, apresentava-se outro bloco (Bloco B) com 8 fotografias de adultos, 4 brancos e 4 negros, sobre os quais eram feitas perguntas determinadas. Por fim, apresentava-se 8 fotografias de 4 adultos brancos e 4 adultos negros, visivelmente bem vestidos, a quem a entrevistadora atribuía as profissões de médico ou advogada (Bloco C).

Convém salientar que todas as fotografias dos blocos A e B foram escolhidas tendo em vista não passar outras informações além daquelas expressas pelo próprio rosto do fotografado. Evitou-se, portanto, o uso

de adereços, como brincos, laços, ternos, a fim de impedir que tais elementos pudessem indicar posição social diferenciada entre os fotografados. Pelos mesmos motivos, foram utilizadas fotografias do tipo 3/4, em preto e branco.

As perguntas foram concebidas de acordo com os seguintes critérios. Em primeiro lugar, procurou-se verificar em que medida alguns este reótipos encontrados nas pesquisas formuladas na década de 1950 continuavam a existir. Com esse propósito, foram incluídas perguntas relativas às categorias amigo, namorado, burro, feio, porco. Em segundo lugar, objetivou-se estudar o que pode ser chamada "consistência do preconceito racial". Pretendeu-se observar em que medida o preconceito racial é um sistema de crenças mais ou menos articulado na concepção de cada entrevistado. Uma outra preocupação foi estabelecer a "coerência do precon-ceito racial", ou seja, de que maneira os entrevistados correlacionam sistematicamente as categoriais opostas como burro/inteligente; bonito/feio. Em quarto lugar, foram formuladas perguntas que permitiriam verificar a permeabilidade dos entrevistados, com relação à mobilidade social ascendente do negro. Neste sentido, foram incluídas as categorias engenheiro, faxineiro, médica, cozinheira, médico, advogada e rica. Outra preocupação que pautou a pesquisa foi a de estudar a disponibilidade dos entrevistados quanto à aproximação física com relação ao negro. Para isto, procurou-se estabelecer nexos entre as respostas às perguntas amigo, namorado, simpático, casal. Por fim, foram feitas duas perguntas relativas à permeabilidade dos entrevistados no que diz respeito à miscigenação racial. Sendo assim, incluiu-se as categorias casal I e casal II, procurando verificar seus nexos com a categoria namorado. Todos esses aspectos se-
rão explicados mais aprofundadamente no correr do texto e na ocasião oportuna.

Deve-se acrescentar que os entrevistados mostraram bastante facilidade em apontar as pessoas que julgavam pertencentes a cada catego-ria, pois as entrevistas duravam, no máximo, 5 minutos.

Saliente-se, também, que não houve recusa de respostas, o que indica que os entrevistados não perceberam que estavam sendo questionados a respeito do preconceito racial. Por isto, sentiram-se a vontade em atribuir características negativas às pessoas escolhidas.

A análise que se segue considerará a permanência dos estereótipos já apontados pela literatura especializada; a consistência e coerência da conduta preconceituosa; o grau de permeabilidade dos entrevistados frente à mobilidade social ascendente do negro; a disponibilidade em estabelecer laços de proximidade física/emocional com negros, e, os rumos pelos quais se dirige a propalada idéia de miscigenação racial, um dos baluartes da ideologia da democracia racial.

Neste capítulo os dados serão estudados a um nível muito agregado, sendo estratificado apenas pela cor dos entrevistados. O que se deseja com tal procedimento é averiguar se existe uma diferenciação de comportamentos entre brancos, pretos e pardos com relação ao lugar do negro na estrutura social. Sendo assim, deseja-se verificar, por exemplo, o grau de solidariedade racial de pretos e pardos; a maior ou menor intensidade do preconceito racial por parte dos brancos, quando comparados aos representantes da raça negra, etc.

Decidiu-se estratificar a raça negra por cor -preta e parda- de modo a estudar se uns e outros têm atitudes distintas e se efetivamente existe uma cooptação dos pardos, como pretendem alguns autores, para a ideologia racial dominante.⁽¹²⁾

Contudo, cabe esclarecer que a autora não comunga com tal ponto de vista, pois julga que o racismo, no Brasil, se dirige igualmente a pretos e pardos, uma vez que os benefícios diferenciais-materiais e simbólicos, auferidos pelos brancos através de práticas discriminatórias dependem da exclusão do número máximo de segmentos sociais que possam lhe impedir o acesso privilegiado a tais benesses.

A tabela III capacita a detectar algumas tendências, tendo em vista a variável cor. Convém salientar que as fotografias apresentadas neste bloco eram de crianças ou adolescentes (conforme a idade do entre -

vistados). Perguntados a quem escolheriam como amigo(a), namorado(a), bonito(a), etc. os entrevistados se comportaram da seguinte maneira.

Tabela III

Entrevistados Preferência por	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr.	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
Amigo	79.8	20.2	68.7	31.3	74.3	25.6	76.2	23.8
Namorado	96.2	3.8	91.6	8.4	94.2	5.8	94.8	5.2
Simpático	53.4	46.6	53.0	47.0	41.3	58.7	50.0	50.0
Estudioso	76.0	24.0	73.5	26.5	75.2	24.8	75.3	24.7
Inteligente	85.3	14.7	74.0	26.0	78.7	21.3	81.4	18.5
Burro	15.1	84.9	19.2	80.7	22.3	77.7	17.9	82.1
Bonito	94.9	5.0	96.4	3.6	94.2	5.8	95.0	5.0
Feio	9.2	90.7	7.0	93.0	12.4	87.6	9.7	90.3
Porco	4.8	88.2	16.9	83.1	22.3	77.7	15.6	84.4
Rico	94.5	5.5	94.0	6.0	95.0	5.0	94.6	5.4

Pela coluna "total" observa-se que os estudantes mantêm um alto grau de preconceito contra o negro. Algumas categorias, inclusive, conseguem quase a unanimidade de opiniões. Assim, poucas pessoas aceitam o negro como namorado, em apenas 5.2% dos casos isto acontece. A imensa maioria também o julga feio (90.3). Em menor escala, consideram-no burro (82.1) e porco (84.4).

Embora não se possa estabelecer comparações com as porcentagens alcançadas nas pesquisas dos anos de 1950, as quais investigaram os estereótipos relacionados ao negro, uma vez que as metodologias utilizadas por cada uma delas e por esta pesquisa são distintas, permite-se, contudo, algumas conclusões de caráter geral. Assim, comprova-se que a direção do preconceito racial não se modificou. Passados mais de 30 anos, aos negros continuam a ser atribuídas prioritariamente qualidades negativas (porco, feio, burro).

Considerando ainda que aquelas pesquisas também foram conduzidas junto a estudantes com grau de escolaridade menor do que o universitário, é factível supor que o discurso da instituição escolar não se modi

ficou, permitindo a perpetuação de avaliações depreciativas com relação ao negro.

De acordo com as colunas relativas à cor, percebe-se uma ligeira tendência de defesa ou consciência racial por parte de pretos e pardos. Na maior parte das perguntas ambos avaliam os elementos de sua raça com mais solidariedade ou, pelo menos, tolerância. Por exemplo, enquanto os entrevistados brancos escolhem amigos brancos em 79.8% dos casos, a opção por amigos brancos cai para 74.3% entre os pardos e 68.7% entre os pretos. No que se refere aos estereótipos muito cristalizados como burro e porco são os negros e pardos que cuidam de modificar a imagem da raça. Se os brancos vêm os negros como burros em 84.9% das vezes, esta porcentagem desce para 80.7% entre os pretos e 77.7% entre os pardos. Em relação à categoria porco, o mesmo comportamento se repete: brancos percebem os negros como porcos em 88.2% dos casos e esta opinião declina para 83.1% entre os pretos e 77.7% entre os pardos.

As imagens positivas também encontram seus maiores defensores entre os elementos da raça negra. Para namoradas, os brancos quase excluem os negros, pois apenas em 3.8% dos casos admitem relações de tal ordem com pessoas da raça negra. Os pardos têm maior tolerância, e concordam em namorar negros em 5.8% das vezes, mas, o maior índice aparece entre os pretos (8.4). Pretos e pardos também defendem mais sua condição de estudiosos e inteligentes.

Outros atributos continuam a ser, indiscutivelmente, propriedade dos brancos. E nem mesmo os pretos e pardos conseguem se distinguir, em termos de opiniões, dos próprios elementos da raça branca. Tais atributos são a beleza e a riqueza.

De qualquer modo, fica evidente a existência do preconceito racial, seja pela imputação das qualidades negativas ao negro, seja por sua exclusão das qualidades positivas. Não só existe o preconceito como sua exacerbação. Os índices encontrados são muito altos e precisos, não possibilitando dúvidas quanto à sua intensidade.

Verifica-se, também, que, pelo lado dos pretos e pardos, há uma incipiente solidariedade racial manifesta de três modos: o primeiro, pela tímida negação dos estereótipos depreciativos atribuídos à raça. O segundo, pela maior aceitação de convivência ou de atributos positivos ao negro. Mas, há um terceiro modo, que poderia ser chamado de "válvula de escape", o qual será melhor exposto no transcorrer do capítulo. Porém, em resumo, ele se apresenta da seguinte maneira: os negros estão profundamente inibidos dos conceitos negativos a eles atribuídos pela ideologia racial dominante, portanto, via de regra, contribuem para acentuar os percentuais a eles relacionados. No entanto, se ainda não se sentem seguros para se admitirem nos conceitos positivos, preferem dividir os negativos com os brancos. Por exemplo, se não se sentem firmes para se escolherem como bonitos, tentam diminuir o peso do preconceito acusando o branco de feio.

Mas, se do lado de pretos e pardos há uma incipiente solidariedade racial, manifesta seja de que forma for, do lado dos brancos há uma ostensiva tendência à defesa, um forte "esprit du corps", no que toca à manutenção dos atributos positivos em suas mãos e dos negativos em mãos de não-brancos.

As categorias acima, brevemente examinadas, relacionam-se ao mundo infante-juvenil. Ou seja, as fotografias mostradas aos entrevistados eram de pessoas de idade semelhante a deles. Além disto, os fotografados foram apresentados como componentes de sua turma de escola. Sendo assim, estabeleceu-se, ficticiamente, um vínculo de identidade entre fotografado e pesquisado, incorporando-os mutuamente a um espaço comum e a um ambiente infante-juvenil, expresso pela situação de componentes de uma mesma turma de escola. Assim, esta parte da entrevista assumiu um caráter do que é vivido no real cotidiano dos alunos arguidos.

Contudo, o segundo bloco de questões (as fotografias dos blocos B e C) dirigem-se, exclusivamente, ao mundo adulto, ainda bastante distante

daquele experimentado pelo entrevistado. Ao mesmo tempo, exige que este se "transporte" para tal mundo e aja em consonância com ele. Por implicação, pode-se supor que suas respostas reflitam o comportamento potencial do pesquisado como adulto.

A fim de dar maior fidedignidade aos resultados, excluiu-se os menores de 10 anos e os pertencentes às turmas de CA à 2ª série, das perguntas atinentes à profissões (engenheiro, faxineiro, médica(o), cozinheira, advogada). A razão disto é que, no transcorrer das entrevistas, percebeu-se que crianças muito pequenas ou de pouca escolaridade não distinguiam, na hierarquia ocupacional, profissões como engenheiro e faxineiro, achando que faziam parte de um mesmo estrato profissional. Somente nas categorias grande ladrão, pequeno ladrão, casal I e casal II, foram consideradas as respostas do grupo mencionado.

Admitindo-se como correta a hipótese de que o procedimento da criança e do adolescente, quando se imaginam como adultos, sigam as regras do mundo adulto, tal como julgam, que proceda com relação à questão racial, dar-se-á consecução à análise das próximas tabelas. De qualquer modo, as perguntas feitas aos entrevistados seguiram o mesmo princípio do bloco anterior, ou seja, pediu-se que escolhessem a quem atribuiriam a profissão de médica, engenheiro, quem deveria ser o pequeno ladrão ou o grande ladrão, etc. Os resultados são os que aparecem na tabela IV.

Tabela IV.

Entrevistados Preferência por	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
Engenheiro	87.0	13.0	77.8	22.2	87.5	12.5	85.4	14.5
Faxineiro	10.4	89.6	22.2	77.8	20.4	79.1	15.5	84.4
Médica	94.8	5.2	87.0	13.0	90.9	9.1	92.2	7.8
Cozinheira	14.9	85.1	20.4	79.6	13.6	86.7	15.5	84.8
Médico	61.4	38.6	44.7	55.3	65.1	34.9	59.6	40.4
Advogada	64.8	35.2	44.7	55.3	60.2	39.3	60.0	40.0
Grande ladrão	39.5	60.5	40.9	59.0	38.0	62.0	39.4	60.6
Pequeno ladrão	18.9	81.1	15.7	84.3	26.4	73.6	20.4	79.6

Via de regra, o comportamento dos entrevistados segue o mesmo padrão revelado pela análise anterior. Assim, se atribuem aos negros os estereótipos negativos (grande ladrão, pequeno ladrão) e as profissões de baixo status ocupacional. Inversamente, as qualidades positivas apontadas por crianças e adolescentes, no bloco A, quase sempre se dirigiam ao branco (amigo, bonito, inteligente, etc.), o mesmo ocorrendo com as profissões de alto status ocupacional, objeto de exame do bloco B.

A coluna "total", da tabela IV, permite visualizar que os brancos praticamente monopolizam as respostas relativas às ocupações de engenheiro (85.4) e médica (92.2), ao passo que os negros quase monopolizam as profissões de faxineiro (84.4) e cozinheira (84.4). Cumpre destacar, então, que pela coluna "total" a direção das respostas é muito claramente voltada à exclusão do negro como força de trabalho intelectual. Nenhum dos índices favoráveis ao negro nestas condições alcança mais do que 14.5%, ao passo que aqueles favoráveis ao negro na posição de trabalhador braçal alcançam não menos que 84.0%.

Estratificando os resultados por cor do entrevistado, nota-se que encaminham-se sempre para a mesma direção descrita acima, porém com interessante variação. Assim, o padrão de respostas de crianças e adolescentes pardos assemelha-se mais ao dos brancos do que ao dos pretos. Neste caso, são apenas os pretos que revelam uma certa solidariedade racial, escolhendo percentualmente mais engenheiros negros (22.0), mais médicas negras (13.0), menos faxineiros negros (77.8) e menos cozinheiras negras (79.6).

A bibliografia especializada tem se dividido no que toca à interpretação dos motivos da discriminação e do preconceito. Alguns autores acreditam que o pertencimento às classes sociais menos privilegiadas economicamente é a razão fundamental para a existência do preconceito⁽¹³⁾. Nesta linha de pensamento a conduta preconceituosa volta-se, principalmente, para o pobre, e, de modo indireto, ou, de nenhum modo, para o negro.

Outra vertente bibliográfica percebe o racismo como fenômeno sin-

(11)

gular, mais ou menos independente da classe social. Segundo seus adeptos, o racismo beneficia diferencialmente o branco pertencente a qualquer dos estratos sociais, assegurando-lhe acesso privilegiado a benefícios de ordem material e simbólica.

A fim de verificar a correção de uma ou outra das propostas, inseriu-se na entrevista duas perguntas relacionadas a negros e brancos em evidente situação de sucesso profissional, em atividades que exigem nível superior de estudos. As perguntas visavam a que o entrevistado indicasse, a partir de 4 fotografias de homens bem vestidos, de terno e gravata e 4 mulheres, também, vestidas apuradamente, sendo, 2 homens brancos e 2 homens negros; 2 mulheres brancas e 2 negras, quem deveria ser o médico e a advogada.

Pelo exame da tabela IV observa-se, na coluna "total" que as respostas a ambas as perguntas dirigiram-se majoritariamente aos elementos da raça branca. Assim, brancos são escolhidos como médicos em 59.6% dos casos e como advogada em mesma proporção. No entanto, verifica-se que tais resultados comparados aos encontrados para engenheiros e médicas, apontados entre fotografias que não sugeriam nenhum tipo de diferenciação na hierarquia social para brancos ou negros, revelam-se não menos favoráveis ao branco, porém, mais favoráveis ao negro. Ou seja, enquanto 85.4% preferiu engenheiros brancos, a porcentagem caiu para 59.6% para médicos brancos. Do mesmo modo, foram escolhidas em 92% dos casos médicas brancas ao passo que os índices para advogada branca declinaram para 60.0%.

Em princípio, portanto, poder-se-ia dizer que o pertencimento à classes sociais mais abastadas suaviza o preconceito, e, por conseguinte, a aceitação do negro torna-se maior. Se tal afirmação é verdadeira, o é apenas parcialmente e, o exame dos resultados pela cor dos entrevista- dos ajuda na demonstração de que a aceitação do negro em situações de ascensão social varia conforme a cor do pesquisado.

Para além da questão de classe há algo mais amplo e vigoroso. De modo mais preciso, acima do pertencimento a tal ou qual classe, de qual-

quer maneira, existe o preconceito racial. Assim, em um contexto onde negros e brancos não apresentam nenhum distintivo de pertencimento a determinada classe, a cor funciona como forte indicador da posição social. Então, quando foram apresentadas aos entrevistados fotografias de homens e mulheres vestidos de maneira simples, em traje esporte, a esmagadora maioria dos entrevistados deduziu que engenheiros e médicas deveriam ser brancos. De outro modo, quando as fotografias apresentavam homens e mulheres caracterizados como pertencentes a estratos sociais mais elevados, a distribuição de preferências se modificou, tornando-se mais difusa no que diz respeito à forte preferência pelo branco, mas, ainda assim, majoritariamente favorável a este.

Porém, enquanto entrevistados brancos escolheram engenheiros brancos em 87% dos casos esta opção desceu para 61.4% quando se tratava do médico branco. Entre os negros, a escolha do engenheiro branco foi de 77.8% ao passo que o percentual caiu a 44.7% pontos na indicação do médico branco. Mais uma vez os pardos aderiram aos padrões de escolha dos brancos, optando por engenheiros brancos em 87.5% das vezes e por médico branco em 65.1%.

Quando se trata de escolher a mulher médica ou advogada a direção das opiniões é a mesma. Isto quer dizer que os brancos escolheram médicas brancas em 94.8% das vezes e esta escolha reduziu-se a 64.8%, quando se tratava da advogada branca. Os pardos se comportam de modo muito semelhante e são os pretos que garantem a maior diferença percentual nas escolhas, beneficiando as mulheres negras. Assim, escolhem 87% de médicas brancas e 44.7% de advogadas brancas. Pela primeira vez, a mulher negra é atribuída a maioria das opções.

A tabela V examina a permeabilidade dos entrevistados aos contatos afetivos e sexuais entre as raças, manifestos através das uniões matrimoniais. Isto foi conseguido mediante arguição sobre que dupla escolheriam para casar, quando lhe eram apresentadas 8 fotografias de adultos brancos e negros. Assim, poderiam ser conseguidas as seguintes combinações: homem e mulher brancos; homem e mulher negros; homem negro e mulher branca; mulher negra e homem branco. Aos dois primeiros preferiu-se

chamar de "casamentos puros" e aos dois últimos de "casamentos mistos".

Com o fito de verificar a consistência do padrão de comportamento de cada entrevistado, decidiu-se por pedir-lhe que selecionassem, também, uma segunda dupla de casais. A primeira dupla deu-se o nome de casal I e a segunda, o de casal II. Isto posto, passar-se-á ao exame da tabela V.

Tabela V

	BRANCOS			PRETOS			PARDOS			TOTAL		
	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms
Casal I	76.5	15.5	8.0	67.5	21.7	10.8	72.7	17.3	9.9	73.7	19.2	9.0
Casal II	42.0	47.5	10.5	43.4	34.9	21.7	44.6	42.1	13.2	43.0	45.6	13.3

Estudando-se a primeira linha da coluna "total", ou seja, a primeira opção de casamentos, averigua-se a baixa permeabilidade dos entrevistados com relação aos casais mistos, pois apenas 9% das opções correm nesta direção. Porém, algo mais também vem à tona: os pesquisados optam francamente pelas uniões de homem e mulher brancos (73.7) e, em segundo lugar, e com percentuais bem mais baixos, pelos casamentos de homem e mulher negros (19.2). Isto quer dizer que em 92.9% dos casos não se admite a miscigenação.

As altas taxas conseguidas pelos casais brancos coloca outro dado revelador: a instituição casamento é preferencialmente atribuída aos brancos. Supõe-se, então, que os negros tenham uniões instáveis, episódicas, que não se caracterizam como casamentos.

Talvez esta constatação esteja arraigada em tradições escravistas persistentes até os tempos atuais. Lembre-se que a o escravo não era dado, de um modo geral, o direito de se casar e constituir família. E mais, os escravos, particularmente as mulheres, eram vistos apenas como objetos sexuais manipulados pelos senhores, seus filhos e parentes.

De acordo com Florestan Fernandes,⁽¹⁾ a desorganização da família negra, caracterizada, entre outras coisas, pela instabilidade das uniões conjugais, prevaleceu durante boa parte do presente século. No entanto, estudos mais recentes⁽²⁾ vêm demonstrando que tal fenômeno não ocorre unicamente

te entre famílias negras. Na verdade, atinge de modo igual às populações pobres, nas quais o negro se inclui.

Considerando que os entrevistados são provenientes de estratos de baixa renda é de se presumir que, para eles, tal fenômeno tivesse bastante visibilidade. No entanto, apesar de conviverem com uma realidade onde o pobre não tem a família organizada, em boa parte das vezes, preferem imputar ao negro tal característica. Mais uma vez se faz presente a interpretação racista mais do que classista.

Estratificando os resultados por cor do entrevistado, averigua-se, de novo, a tendência do pardo a ter os mesmos padrões de comportamento dos pesquisados da raça branca. Nos dois grupos, a escolha de casais brancos é maior. Em 76.5% das vezes brancos escolhem casais brancos e em 72.7% delas o mesmo acontece entre os pardos. Contudo, nota-se que estes últimos apresentam uma ligeira diferença de preferência por casais negros, pois optam por tal tipo de casamento em 17.3% dos casos, quando os brancos o fazem em 15.5%.

Os pretos, apesar de serem francamente favoráveis às uniões de homens e mulheres brancos (67.5), de qualquer modo, o são menos do que brancos e pardos. Também demonstram maior simpatia por casamentos de negros, e, talvez isto esteja a significar uma forma de defesa à sobrevivência da raça. Os casamentos mistos são pouco considerados entre os entrevistados pretos (10.8)

Cumpre destacar uma questão que torna ainda mais séria a baixa tolerância dos entrevistados aos casamentos mistos, ou seja, interraciais. Trata-se de lembrar que, em termos probabilísticos, a primeira opção por casais mistos era duas vezes maior do que para qualquer tipo de "casal puro". Isto porque foram mostradas aos entrevistados 8 fotografias: 4 de homens (2 brancos e 2 negros) e 4 de mulheres (2 brancas e 2 negras). Assim, casamentos mistos poderiam ocorrer 8 vezes, casamentos de brancos, 4 vezes e casamentos de negros, 4 vezes.

O que se observa na linha 1, tanto na coluna "total" como nas demais é o baixíssimo índice alcançado pelos casamentos interraciais. Admitindo-se que a probabilidade de escolhas era exatamente o dobro das de-

mais, pode-se concluir que a permeabilidade à miscigenação é ainda mais baixa do que aquela revelada pela tabela.

Para examinar a segunda linha da tabela V será utilizado um racio cinio similar. Comprovou-se que a grande parte das escolhas, quase atin - gindo 3/4, para a formação de um casal dirigiu-se para homens e mulheres brancos. Isto equivale a deduzir que, em segunda opção, a indicação de ca - sais brancos deveria cair consideravelmente. Escolhendo em primeiro lu - gar um casal branco, o entrevistado tinha a probabilidade de optar , como alternativa, em termos probabilísticos, uma vez por casal branco, quatro por casal negro e oito por casal misto.

Por tais motivos, as porcentagens que aparecem na segunda linha não refletem uma igualdade real de escolhas por casais brancos e casais ne - gros e revela uma intolerância ainda maior por casais mistos.

Ainda com relação aos contatos físicos e emocionais, característi - cos do vínculo de casamento, é interessante comparar os resultados obti - dos na tabela V com aqueles relativos à categoria namorado, da tabela III, particularmente entre os entrevistados pretos e pardos.

Quando perguntados a quem escolheriam como namorado(a), os pretos (91.6) e pardos (94.2) foram quase unânimes na escolha de parceiros bran - cos. Em outras palavras, na sua vivência cotidiana demonstraram desejar tal tipo de contato (na devida proporção semelhante ao casamento) quase exclu - sivamente com representantes da raça branca. Ao contrário, transpor - tados ao mundo dos adultos e das relações não pessoais (pois não se tra - tava de escolher o próprio casamento) mostraram-se vigorosos inimigos da miscigenação, pois optaram em cerca de 90% dos casos em unir conjugalmen - te mulheres e homens brancos ou mulheres e homens negros.

Conforme foi colocado em parágrafos anteriores, a criança ou o ado - lescente ao representar ou vivenciar o mundo dos adultos adota seus pro - cedimentos. Sendo assim, embora pessoalmente prefiram namorados brancos, sabem que tal prática é vedada no mundo adulto e, deste modo, se confor - mam aos padrões já estabelecidos de casamentos entre membros da mesma raça. As comparações demonstram, ainda, que pretos e pardos alimentam um

ideal de embranquecimento, pois escolhem para si parceiros brancos. Ao mesmo tempo sabem que tal ideal não é sancionado socialmente e, assim, optam, quando inseridos no mundo adulto por "casais puros".

Resta ainda analisar, na tabela IV, a categoria ladrão. Seja entre os grandes ladrões ou entre os pequenos, de qualquer forma, a opção pelo negro é majoritária. Assim, na coluna "total" ele aparece como grande ladrão em 60.6% dos casos e como pequeno ladrão, em 79.6%.

Reverendo os resultados alcançados pelo negro na coluna total, nas categorias negativas da tabela III (burro, feio, porco) ou naquelas da tabela IV, relativas ao baixo status ocupacional (faxineiro, cozinheira) salienta-se que é a categoria grande ladrão que apresenta os percentuais mais baixos de participação do negro. Ou seja, enquanto aquelas categorias acusam índices sempre superiores a 80%, a opção pelo negro como grande ladrão cai 19 pontos percentuais.

Mas, o que pode parecer uma suavização do preconceito, pode, também, esconder uma visão ainda mais preconceituosa. Explicando melhor. Pediu-se ao entrevistado que escolhesse simultaneamente a pessoa que deveria ser o grande ladrão e aquela que deveria ser o pequeno. O requisito de simultaneidade nas respostas foi introduzido intencionalmente, com o objetivo de estabelecer critérios comparativos nas respostas dos entrevistados. Sendo assim, para estabelecer a diferença entre grande e pequeno, é possível que o raciocínio do entrevistado tenha sido o de enfatizar a qualidade negativa (a de ladrão), porém, com aspectos positivos (o de grande). For hipótese, um grande ladrão possui características não necessariamente compartilhadas com o pequeno ladrão. O primeiro deve ser inteligente, ambicioso, audacioso, esperto, qualidades, enfim, bastante aceitas socialmente. Ora, para se diferenciar grande e pequeno deveria caber ao branco a posse do aspecto positivo-grande. Tal hipótese é melhor visualizada ao se comparar as escolhas de grande ladrão branco e pequeno ladrão branco, no total e por cor do entrevistado.

Constata-se que o comportamento da população amostrada é bastante semelhante: a opção por grande ladrão branco é sempre maior do que para pequeno ladrão branco e, a diferença percentual do primeiro para o segundo sempre decresce consideravelmente, variando, em média, em menos 20 pontos percentuais.

Em resumo, se o branco tem que ser apontado como ladrão é "preferível" ou "mais razoável" que o seja como um expert na matéria. Deste modo, para diferenciar o negro do branco foi necessário, no raciocínio dos entrevistados, enfatizar a qualidade negativa de ladrão, suavizando-a com o aspecto positivo de grande.

Conforme se propôs, ao início do trabalho, cabe verificar o grau de consistência do preconceito racial. Com isto, pretendeu-se entender que o preconceito é um sistema de crenças mais ou menos bem organizado e coerente, no plano individual. Em outras palavras, o preconceito não é aleatório. Ao contrário, é uma espécie de sub-sistema ideológico dirigido, intencional e bem elaborado intelectualmente em cada entrevistado. Para provar isto concebeu-se reunir todas as categorias negativas e as de baixo status profissional com as devidas respostas dos entrevistados. Objetivou-se, assim, verificar se a direção destas respostas convergia sempre para os negros, para os brancos ou se se apresentava dispersa.

Desta maneira, concluiu-se que o entrevistado poderia emitir de 0 a 7 opiniões negativas sobre o negro entre as perguntas formuladas. Portanto, aquele entrevistado que revelasse, por exemplo, 0, 1 ou 2 respostas negativas sobre o negro não poderia ser catalogado como intencionalmente preconceituoso, de vez que outras qualidades negativas estariam sendo atribuídas aos brancos. De outro modo, aquele que concentrasse um alto número de respostas negativas sobre o negro poderia ser enquadrado como um indivíduo racista ou preconceituoso.

As categorias relacionadas foram as de 1) burro, 2) feio, 3) porco, 4) ladrão grande, 5) ladrão pequeno, 6) faxineiro, 7) cozinheira. É necessário esclarecer que, entre crianças de 7 a 10 anos ou cursando do CA até a 4ª série, por força de terem sido excluídas das respostas relativas à

profissões, o número de combinações negativas possíveis variou de 0 a 5.

Convém esclarecer que, como o entrevistado poderia fazer de 0 a 5 ou de 0 a 7 combinações, de acordo com a idade e escolaridade, o número máximo de respostas possível seria, respectivamente, de 6 e 8, considerando que nenhuma resposta (0), é também uma resposta, em outras palavras, caso em que em nenhuma das vezes o entrevistado apontou o negro nas categorias negativas acima mencionadas.

Convencionou-se como alta índice de consistência do preconceito todos os que optassem por de 3 a 5 ou de 4 a 7 combinações negativas. Portanto, foram incluídas como pertencentes ao grupo de alta consistência do preconceito facial aqueles que atribuísssem em cerca de 2/3 das vezes as associações negativas ao negro.

As tabelas VI e VII permitem verificar como se comporta o índice.

Tabela VI (entrevistados de 7 a 10 anos e de C.A. a 2ª série)

	BRANCOS	PRETOS	PARDOS	TOTAL
Nenhuma resposta	0.0	0.0	0.0	0.0
1 resposta	1.2	0.0	3.0	1.4
2 respostas	2.4	3.4	6.1	3.4
3 respostas	15.5	10.3	15.1	14.4
4 respostas	28.6	24.1	33.3	28.8
5 respostas	52.3	62.1	42.4	52.0

Tabela VII (entrevistados de 11 anos e mais, da 3ª série ao 2º grau)

	BRANCOS	PRETOS	PARDOS	TOTAL
Nenhuma resposta	0.0	0.0	0.0	0.0
1 resposta	0.6	0.0	0.0	0.3
2 respostas	1.3	5.5	2.3	2.4
3 respostas	3.9	5.5	9.1	5.7
4 respostas	7.1	7.4	12.5	8.8
5 respostas	24.0	25.9	29.5	26.0
6 respostas	37.7	42.6	41.6	33.8
7 respostas	25.3	13.0	25.0	23.0

De pronto, pela inspeção à coluna "total", de ambas as tabelas, averigua-se que a maior parte dos pesquisados inclue-se como de alto índice de consistência do preconceito racial. Na tabela VI, o somatório das percentagens que incluem de 3 a 5 combinações negativas, é de 95.2%, e, na tabela VII, 91.6%. Saliente-se, também, que as percentagens vão aumentando até o nível máximo de associações na tabela relativa aos entrevistados de 7 a 10 anos, e o mesmo acontece nas percentagens que vão de 4 a 6 associações (de qualquer modo, um altíssimo índice), da tabela VII.

Os dados não deixam dúvida de que a população estudantil pesquisada é altamente, consistentemente e deliberadamente preconceituosa. Uma vez que os índices revelados pela coluna "total" alcançam a mais de 91.6% dos entrevistados, não se está longe de concluir que o preconceito racial é um fenômeno arraigado em toda a massa de estudantes.

A variação interna das tabelas por cor do entrevistado, mostra que entre crianças de 7 a 10 anos a consistência do preconceito apresenta-se maior entre o grupo branco (96.4) e preto (96.5), diminuindo entre os pardos (90.8). Já, entre aqueles de 11 a 18 anos, as percentagens são, respectivamente, de 94.1%, 88.9% e 88.6%.

A estratificação por cor revela pequena diferença na direção de respostas e, sendo assim, não se pode concluir que, a nível agregado de associações apresente-se o comportamento de solidariedade racial, que, por vezes se fez notar entre pretos e pardos quando as categorias foram analisadas isoladamente. Em outras palavras, se, pela observação de cada categoria pôde-se vislumbrar uma certa consciência da raça negra, o mesmo não se pode afirmar ao se tomar todas as categorias negativas em conjunto. Mais adiante o assunto será novamente abordado.

Verificada a consistência do preconceito racial, vale a pena se debruçar sobre sua coerência. Assim, deseja-se constatar em que medida as categorias opostas se complementam. Neste caso, a coerência do preconceito será mensurada pela comparação das direções das percentagens nas categorias bonito/feio; inteligente/burro; amigo/namorado/simpático.

Retomando os dados da tabela III, constata-se que existe coerência nas respostas. Assim, se os brancos são bonitos (95.0), complementarmente os negros são feios (90.3). A mesma coerência permanece examinando as categorias por cor do entrevistado. Neste caso, as porcentagens são de, respectivamente, 94.9% e 90.7% entre os brancos; 96.4% e 93.0% entre os pretos e 94.2% e 87.6% entre os pardos.

Quanto à comparação das categorias inteligente/burro mantém-se a coerência do preconceito racial e os resultados demonstram a complementariedade das respostas. Brancos são inteligentes em 81.4% das vezes e negros são burros em 82.1%. Por cor, a análise não se diferencia substancialmente, apresentando os seguintes índices, respectivamente: 85.3% e 84.9% entre os brancos; 74.0% e 80.7% entre os pretos; 78.7% e 77.7% entre os pardos.

A coerência do preconceito também pode ser medida pela crítica à aproximação física/emocional do negro, embutida nas opções relativas às categorias amigo/namorado/simpático. Assim, embora 50.0% declare julgar o negro simpático, um atributo indispensável para se desenvolver a amizade, o evitamento do negro como amigo fica evidente, pois apenas 23.8% das pessoas o escolhem para tal convívio. Do mesmo modo, se a maior parte dos entrevistados prefere o branco como amigo (76.2), estão bem conscientes de que, para manter os negros afastados, devem procurar namorados brancos e, assim, a escolha de namorados brancos sobe para 94.8%. Este comportamento ocorre com uma intensidade mais ou menos semelhante, sejam os entrevistados brancos, pretos ou pardos.

Em última instância, o preconceito racial além de ser consistente e sólido é também coerente e racional.

No que tange à permeabilidade dos entrevistados, no que diz respeito à mobilidade social ascendente do negro, comprovou-se o caráter elitista do comportamento da população. Assim, aceita-se o branco em profissões de nível superior (engenheiro, médica), em média, em 88.8% dos casos, ao passo que aloca-se o negro em profissões de baixo status profissio-

nal, em média, em 24.6% das vezes. Claramente, ao negro é vedada a ascensão social.

Cumulativamente, o preconceito racial é consistente, coerente e elitista.

Ainda em termos de conclusões gerais do capítulo, vale lembrar algumas já expostas no correr do texto. Os estereótipos estudados nesta pesquisa, quando comparados àqueles expostos pelas pesquisas levadas a cabo na década de 1950, mostram que não se modificou a direção do preconceito racial. Ou seja, se naquela ocasião constatou-se que ao negro eram imputadas as características de feio, sujo, ladrão, burro, etc., os tempos atuais cuidam de confirmar tal diagnóstico.

Por fim, quanto ao propalado mito da miscigenação racial imperante, e que encontra seu referencial na ideologia da democracia racial brasileira, mostrou-se que é falso, na verdade, absolutamente falso. Para mais de 90% dos entrevistados o casamento só é factível quando realizado, prioritariamente entre brancos, secundariamente entre negros.

Em suma, a ideologia racial vigente entre crianças e adolescentes de uma cidade como o Rio de Janeiro, onde a população negra tem a incontestável expressão de somar a 38% de toda a população, mostrou-se altamente preconceituosa.

Sucessivamente, o preconceito racial distinguiu-se por seu caráter consistente, coerente, elitista, discriminador, racional, intencional e, mais do que tudo isto, ou, sintetizando tudo isto, por seu caráter cruel.

O capítulo anterior deixou clara a existência e intensidade do preconceito racial, manifesta através das avaliações negativas a respeito dos negros. Assim é que negros foram alocados com porcentagens muito altas em todas as categorias não aceitas socialmente como boas (é o caso de burro, feio, ladrão, etc) ou de baixo prestígio social (como as profissões de faxineiro e cozinheira). Inversamente, ao branco garantiu-se a posse de atributos positivos bem como as profissões melhor situadas na hierarquia ocupacional.

O presente capítulo tem por objetivo visualizar como tal atitude ocorre entre alunos de diferentes graus de escolaridade, de modo a verificar qual o papel da escola na manutenção e /ou transmissão do preconceito racial.

Vale lembrar que a escola é um agente de socialização primária, que, desde muito cedo exerce influência sobre a formação de comportamentos e atitudes na criança, inclusive os relativos às relações raciais na sociedade brasileira. No entanto, à medida que o indivíduo entra na fase de adolescência, passa a estabelecer contatos mais sistemáticos com outros grupos e instituições, que podem lhe transmitir conceitos similares ou diferentes daqueles emitidos pela escola. Além do mais, sua capacidade de avaliação e crítica também se expande, uma vez que detém maior conhecimento e vivência das relações sociais operantes. É presumível, então, que suas opiniões, atitudes ou comportamentos se distingam daqueles apresentados por crianças.

(17)

A bibliografia especializada vem demonstrando que uma das principais funções da instituição escolar é a transmissão da ideologia dominante. Outra vertente de estudos, mais voltados para as relações entre raças, afirma que a discriminação racial é parte desta ideologia. Sendo assim, o objetivo do capítulo é estudar o efetivo papel da escola na manutenção e /ou transmissão do preconceito racial, tendo em vista que jovens situados em diferentes fases - infância ou adolescência, podem absorver seus ensinamentos de modo distinto.

É evidente que aquilo que define a infância ou adolescência não é o grau de escolaridade. Porém, há uma limitação etária mais ou menos fixa entre aqueles que frequentam as primeiras séries do 1º grau, que poderiam ser enquadrados como crianças, e os que frequentam séries intermediárias ou avançadas, que poderiam ser alocados nas fases iniciais e madura da adolescência.

A amostra estudada permitiu concluir que a distribuição etária predominante (70% ou mais de alunos de cada série) nas várias séries é a seguinte:

Tabela IA

ESCOLARIDADE	IDADE
Classe de Alfabetização	7/8
1ª série	8/10
2ª série	8/12
3ª série	9/12
4ª série	11/12
5ª série	12/15
6ª série	13/15
7ª série	13/16
8ª série	13/16
2º grau	15/18

Percebe-se uma certa homogeneidade nas faixas etárias que absorvem o alunato de C.A. à 4ª série, 5ª a 8ª série e 2º grau, compatibilizando-se, de algum modo, com o critério adotado por este trabalho, no que toca às várias fases psico-sociais dos entrevistados. O alunato de C.A. a 4ª série é predominantemente infantil, ao passo que o de 5ª à 8ª série caracteriza-se por se incluir entre os adolescentes em fase inicial. Já o 2º grau mostra um perfil de alunos tipicamente adolescentes, até mesmo entrando na fase adulta.

Para fins de análise, então, julgou-se legítimo examinar a população de amostra estratificada-a em três níveis, que compatibilizam o grau de escolaridade e o desenvolvimento psico-social. Sendo assim, os entrevistados serão enquadrados como pertencentes às faixas C.A. à 4ª série, 5ª à 8ª série e 2º grau. Outra razão atual para que se adote tal divisão por níveis de escolaridade. Trata-se da dinâmica diferenciada adotada pelas séries de C.A. à 4ª, com relação às demais. As primeiras são dirigidas por um único professor. A autoridade apresenta-se singularizada em um indivíduo específico, detentor de todo o saber, com opiniões próprias a respeito da questão racial e, portanto, capaz de ministrar suas crenças ideológicas ou comportamentos sem a interferência crítica das opiniões de outros professores.

Com o intuito de revelar ao leitor distinções de comportamento nas três fases, a análise será iniciada pelo índice de consistência do preconceito racial.

É cabível lembrar que definiu-se a consistência do preconceito racial como o somatório de opiniões negativas contra os negros por cada entrevistado. Assim, o pesquisado tinha as opções de não atribuir nenhuma qualidade negativa ao negro, ou, ao contrário, poderia ir num crescendo de opiniões negativas que variam de 1 a 5 (para crianças de 7 a 10 anos ou cursando do C.A à 2ª série) e de 1 a 7 (para as demais). Ficou, também, estabelecido que aqueles que revelassem um somatório de 3 à 5 combinações negativas contra os negros e os que apresentassem de 4 à 7 combinações negativas, respectivamente, seriam considerados como possuidores de alta consistência de preconceito racial. Esclarecido o assunto, passar-se-á ao exame da tabela IIA, que apresenta os resultados apenas para aqueles que opinaram por de 3 à 5 combinações ou de 4 a 7 combinações negativas contra o negro.

Tabela IIA

	BRANCAS	PRETAS	PARDAS	TOTAL
C.A./4ª série	97.4	96.3	93.7	95.9
5ª/8ª série	91.4	85.0	85.3	89.7
2ª grau	92.9	94.4	79.8	89.0

Em primeiro lugar a coluna "total" revela que a consistência do preconceito racial é muito alta, independente do grau de escolaridade, pois varia de 89.0% a 95.9%. No entanto, é entre as crianças de C.A. à 4ª série que ele se apresenta com maior nitidez. Para estas, tanto na coluna "total" como naquelas relativas à cor dos entrevistados, o índice alcança nunca menos do que 93.7%. Pode-se afirmar, então, que a criança é quase absolutamente preconceituosa.

Muito interessante perceber que a cor influencia, ainda que muito suavemente, no grau de consistência do preconceito. Assim, em qualquer grau de escolaridade, os jovens pretos e pardos demonstram um pouco mais de tolerância com sua raça (excetue-se os pretos do 2º grau).

Por outro lado, verifica-se, para todos os níveis de escolaridade e por cor dos entrevistados que, conforme aumenta a escolaridade diminui o preconceito (exceto para os pretos do 2º grau) e isto se dá de modo mais intenso entre os pardos. Seria precipitado concluir por um papel de efetiva luta contra o preconceito, por parte do sistema de ensino, com base nestes últimos resultados. Em verdade, como já foi colocado anteriormente, os adolescentes, tanto em sua fase inicial como em sua fase madura podem apresentar um comportamento contestatório aos conceitos da ideologia racial dominante. Além disto, uma vez que constata-se que é entre as crianças de baixa escolaridade que o preconceito racial se apresenta mais insistente, não se vê razão para julgar que a escola, depois desta fase (justamente aquela em que deveriam ser introduzidos os conceitos éticos fundamentais à uma ideia de igualitarismo racial), passe a se preocupar mais sistematicamente com a questão racial.

Para além dos dados revelados pela tabela acima seria importante destacar que, entre a totalidade dos entrevistados (442), 31% atingem o grau máximo de índice de consistência do preconceito racial. Em outras palavras, os entrevistados que apontaram 5 combinações (entrevistados de 7 a 10 anos, de C.A. à 4ª série) ou 7 combinações negativas a respeito dos negros (para os demais), somam a cerca de 1/3 da amostra. Se a eles forem acrescidos os que optaram por 6 respostas (índice muito próximo do máximo), a percentagem sobe para quase a metade dos pesquisados (47.1).

Por todos os fatores acima apontados e porque comprovou-se nas tabelas III e IV do capítulo anterior que o preconceito racial é, em qualquer circunstância muito atuante, apresentando sempre altas percentagens, o exame que se segue poderá revelar diferenças percentuais, as vezes, diminutas entre os diferentes níveis de escolaridade. Com esta ressalva, proceder-se-á ao exame das diversas categorias, interpretando-as tendo em vista o grau de escolaridade, a cor do entrevistado e, finalmente, tendo por parâmetro a condição de baixa renda da população da amostra.

A tabela IIIA estuda a permeabilidade dos entrevistados ao contato físico/emocional de negros e brancos, a partir da categoria amigo.

A categoria amigo pressupõe algumas características. É necessária uma aproximação física e emocional. Um amigo pode frequentar a casa de seu companheiro. Será apresentado aos demais colegas como alguém especial e será visto com certa constância ao lado do outro. Desfrutará de sua confiança, de seus divertimentos, de sua privacidade. Tendo por base tais pressupostos, é interessante perceber como se comportam os entrevistados.

Tabela IIIA

	BRANCOS		PRETOS		FARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	89.2	10.8	77.5	22.5	73.0	27.0	83.8	6.2
5ª/8ª série	75.0	25.0	68.4	31.6	80.0	20.0	75.3	24.8
2ª grau	61.9	38.1	40.0	60.0	64.0	36.0	58.9	41.5

São as crianças de C.A. à 4ª série que revelam maior resistência a ter negros como amigos, conforme se vê na coluna "total". E particularmente os brancos com este grau de escolaridade apresentam maior índice de evitamento dos negros em tal condição. Aliás, as crianças pretas e pardas com tal nível de escolaridade relacionam-se também menos com os próprios negros, na qualidade de amigos. Simultaneamente, verifica-se que para os entrevistados brancos, pretos e pardos aumenta a receptividade com relação ao negro, conforme aumenta o nível de escolaridade (exceção se faça aos pardos de 5ª à 8ª série).

Aparentemente, numa primeira análise, a escola estaria a contribuir para a integração do negro, pois sua aceitação aumenta à medida em que se penetra em graus mais avançados de escolarização. No entanto, alguns fatores contribuem para não se pensar de tal modo. Um deles é que certifica-se que a maior aproximação com negros acontece com entrevistados que estão, em sua grande parte, na adolescência. Nesta fase, amplia-se o número de grupos de convivência e, portanto, a visibilidade do negro pode ser maior (nos clubes, nos jogos, na roda de novos amigos) do que nos círculos restritos da família e da escola. Sendo assim, sua aproximação torna-se mais natural.

Um outro fator que restringe o papel da escola na integração do negro é constatado quando se compara sua receptividade pela cor dos entrevistados. É nítido que isso acontece de modo crescente quando se compara brancos que escolhem amigos negros e pretos e pardos que selecionam amigos negros. Em todos os níveis de escolaridade (exceto para pardos de 5ª à 8ª série), a aceitação do amigo negro é maior entre os elementos da raça negra. Sendo assim, a solidariedade racial ou, até mesmo, a "guetificação" assumem valor explicativo maior do que o nível de escolaridade.

A análise da tabela IVA vem a corroborar as afirmações colocadas. A tabela se refere à assimilação de brancos ou negros na categoria simpático.

Uma pessoa simpática detém qualidades bastante positivas como cordialidade, alegria, confiabilidade, etc., atributos que, potencialmente, também fazem parte da amizade. É a seguinte a maneira pela qual os entrevistados se comportam com relação à aceitação de brancos ou negros como simpáticos.

Tabela IVA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	65.0	35.0	65.3	34.7	49.2	50.8	61.8	38.2
5ª/8ª série	46.0	54.0	52.6	47.4	37.1	62.9	44.6	55.4
2º grau	33.3	66.7	13.3	86.7	24.0	76.0	26.9	73.1

De pronto, nota-se que existe certa facilidade em aceitar o negro como simpático. Na verdade, a partir da 5ª série, ele vai ganhando a preferência dos entrevistados, independente da cor, pois, na coluna "total", aparece em 55.4% das vezes a opção por representantes da raça, entre os alunos de 5ª à 8ª série, passando a 73.1% entre os de 2º grau.

Tal como na tabela IIIA, são os entrevistados do C.A. à 4ª série que demonstram mais resistência a considerar o negro como simpático. E, em todos os níveis de escolaridade (exceto quando se compara brancos e pretos de 5ª à 8ª série), a tendência é sua maior aceitação entre os próprios pretos e pardos, o que pode significar a manifestação de uma certa solidariedade racial. Porém, como será abordado no correr do texto, se essa solidariedade existe, de qualquer modo ela é ainda evitada de precorrido ou evitamento.

A tabela IVA mostra uma tendência bem acentuada na escolha do negro como simpático. Mais uma vez seria possível atribuir à escola o papel de integração do negro à sociedade. No entanto, pelas mesmas razões expostas com relação à categoria amigo é factível pensar que, efetivamente, tal papel não lhe cabe. Como se observou, naquela ocasião, a adolescência permite uma ampliação dos grupos de convivência disponíveis. Sendo assim, a visibilidade e a constância da presença do negro aumenta e sua aproximação torna-se mais natural, possibilitando, em maior escala, sua aceitação como pessoa simpática.

Um dado importante sobressai pela comparação das tabelas relativas às categorias amigo e simpático. Como se verificou, o número de opções por negros simpáticos é muito maior do que aquela revelado para negros amigos. Por trás de tais números está implícito o evitamento direto de aproximação física/emocional com o negro. Os vínculos de amizade supõem proximidade física, um compromisso de solidariedade e, além disso, exige que o indivíduo assuma estar ao lado de uma pessoa negra. Já a simpatia não requer nenhuma dessas manifestações. Portanto, torna-se mais fácil considerá-lo como possuidor de tal qualidade sem que isto comprometa a "reputação" do entrevistado ao tê-lo como amigo.

Pela comparação das mesmas tabelas observa-se uma incoerência ou contradição aparentes nas escolhas dos entrevistados. Em outras palavras, se a simpatia é um atributo essencial para a escolha dos amigos, os números de ambas as tabelas deveriam ser mais ou menos semelhantes, o que não acontece. Em suma, mesmo que o negro apresente as qualidades necessárias à amizade, será difícil serem incluídos no rol das pessoas íntimas ao entrevistado. Assim, o que parece incoerente, de um ponto de vista lógico, é absolutamente correto na lógica de uma ideologia discriminadora.

Mas, quando se estuda o comportamento dos entrevistados com relação à categoria namorado é que fica patenteada a dificuldade de aproximação física/emocional com o negro.

Sumariamente, ninguém quer namorar um negro. O namoro, mais do que a amizade, deixa explícito o envolvimento físico/emocional. Trata-se de uma opção afetiva e, indireta ou longinquamente, deixa antever o tipo de parceiro idealizado para uma relação de casamento. A exclusão do negro como namorado é evidente pela tabela VA.

Tabela VA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr
C.A./4 série	94.2	5.8	92.7	7.3	97.0	3.0	94.1	5.9
5ª/8ª série	98.7	1.3	87.5	12.5	92.3	7.7	96.4	3.6
1º grau	97.5	2.5	85.1	13.9	87.8	12.2	92.4	7.6

A rejeição da figura do negro como namorado é sempre maior entre os brancos, e certamente, isto tem a ver com a fidelidade à preservação da "pureza da raça". O dado é confirmado pelos resultados relativos aos brancos de 5ª a 8ª série e do 2º grau, que devem ter, em função da maturidade uma idéia mais aproximada sobre a "importância" de tal preservação. Para estes a idéia de eugenia é mais forte do que para crianças brancas de C.I. à 4ª série.

Os pretos e pardos com esta escolaridade mais uma vez demonstram sua forte repulsa ao negro, pois os índices de preferência por namorados brancos é maior entre eles do que entre pretos e pardos das séries mais avançadas. À medida que pretos e pardos vão passando a um grau maior de escolaridade aumenta, ainda que pouco, sua aceitação do negro como namorado.

Em última instância, pelos baixos índices de aceitação do negro nesta categoria, pode-se afirmar que crianças e adolescentes estão a aceitar e perpetuar a ideologia do branqueamento, subrepticiamente vigorante.

No que toca a o papel da escola, o que se conclui é que ela não trabalha pela integração do negro à sociedade, como pessoa capaz e digna de receber afeto ou amor. Os altíssimos índices alcançados na categoria namorado não permitem contestação.

Em resumo, pela análise dos dados relativos a maior ou menor aproximação física ou emocional com o negro, através das relações de amizade, simpatia ou namoro pode-se chegar a algumas conclusões. Embora a aceitação do negro, de um modo geral, seja maior conforme aumenta o nível de escolaridade, não se pode atribuir à escola uma participação maciça na integração do negro ao ambiente. Em primeiro lugar, porque, de qualquer forma, o índice de preconceito racial é bastante alto, principalmente quando se exige que a aproximação seja maior. Assim, os índices de evitamen-

to são ^{mais} maiores com relação a negros como namorados, diminuindo em amigo e apresentando um certo equilíbrio, nas preferências por brancos ou negros, na categoria simpático. Em segundo lugar, porque tal aceitação não se dá de forma homogênea entre estudantes do mesmo nível escolar. Ao contrário, são sempre os pretos e pardos que mostram-se mais receptivos aos negros nas três categorias. Isto está a revelar que mais do que a escolaridade, é uma certa solidariedade racial que funciona como elemento explicativo dos melhores índices alcançados.

Por fim, ainda no que toca à aproximação física do negro, é factível afirmar que o preconceito racial tem intencionalidade e coerência, ou seja, vai aumentando conforme cresce a possibilidade de aproximação com o negro.

Um outro dado a ser examinado é o que diz respeito ao entendimento que os entrevistados têm do negro e do branco em sua capacidade intelectual. Para tanto, serão estudadas as categorias burro, estudioso e inteligente.

No que concerne à interpretação de negros e brancos como pessoas burras, a tabela VIA aponta os seguintes resultados:

Tabela VIA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	11.6	88.4	10.9	89.1	12.3	87.7	12.2	87.8
5ª/8ª série	14.2	85.7	26.7	73.3	28.7	71.3	19.5	80.5
2ª grau	28.8	71.2	27.8	72.2	35.9	64.1	30.8	69.2

Evidencia-se que é a criança de C.A. à 4ª série que apresenta o maior número de respostas conducentes à visão do negro como burro. Isto se dá de forma praticamente igual entre crianças brancas, pretas e pardas. Uma vez que tomou-se por parâmetro que, na infância, os contatos principais se dão no âmbito da escola e da família, pode-se asseverar que, se a família transmite tal tipo de ensinamento, a escola não cuida de rejeitá-lo. Ou, se a família não o faz, estes valores são inculcados na escola.

A hipótese é confirmada quando se compara os dados relativos às séries de C.A. à 49, com os referentes às classes mais avançadas, onde o convívio com outros grupos e formas de socialização são mais ampliados. Consta-se que, conforme aumenta o grau de escolaridade, diminui a imputação de baixa capacidade intelectual para o negro. No entanto, observa-se, também, que é francamente mais visível tal comportamento entre pretos e pardos do que entre brancos. De um modo geral, à medida em que aumenta a escolaridade dos entrevistados de raça negra, eles tendem a atribuir ao branco um pouco mais de inferioridade intelectual, o que pode estar a revelar a já nomeada solidariedade racial. De qualquer maneira, os índices de inferioridade intelectual para os negros é muito alto entre todos os entrevistados.

Da análise anterior decorre que a escola nada faz para modificar este estereótipo, seja porque os índices revelados são muito altos, seja porque a tendência à sua negação prende-se mais à cor dos entrevistados do que ao grau de escolaridade.

A fim de verificar em que medida atua a coerência ou intencionalidade na manifestação preconceituosa, acrescentou-se mais duas perguntas que poderiam ser comparadas ao estereótipo burro. Neste caso, perguntou-se à cada entrevistado a quem escolheriam como a pessoa mais estudiosa e a mais inteligente.

Com efeito, a inteligência é o oposto da burrice. No entanto, supõe-se que ser estudioso é um dos atributos visíveis da inteligência, ou pelo menos, de um modo geral as pessoas correlacionam os dois atributos.

Propositadamente as duas perguntas não foram feitas em sequência. Em primeiro lugar perguntou-se quem era a pessoa mais estudiosa entre os fotografados, e, depois de questionados sobre várias outras categorias, voltou-se a interrogar o arguido sobre a pessoa mais inteligente. A intenção do procedimento foi a de, uma vez apontado determinado indivíduo como o mais estudioso, não haveria razão aparente para não lhe ser atribuída a maior inteligência. Os resultados das tabelas VIIA e VIIIA permitem esclarecer o comportamento adotado.

Tabela VIIA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	70.0	30.0	74.9	25.1	71.3	28.7	71.3	28.7
5ª/8ª série	85.6	14.4	83.3	16.7	77.8	22.2	82.0	18.0
2º grau	76.4	23.6	83.3	16.7	75.9	24.0	77.1	22.8

Tabela VIIIA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	83.8	16.2	81.6	18.4	73.9	20.1	82.0	18.0
5ª/8ª série	90.6	9.3	87.5	12.5	78.1	21.9	85.7	14.3
2º grau	81.3	18.7	55.5	44.5	76.2	23.8	75.0	25.0

Ambas as tabelas deixam claro que, predominantemente, são os brancos os que possuem as qualidades de estudioso e inteligente. Por comparação, brancos são mais inteligentes do que estudiosos, uma vez que as porcentagens, de um modo geral, apresentam sempre valores mais altos para a categoria inteligente quando confrontadas com as de estudioso. Isto é explicável: em termos hierárquicos a inteligência é um atributo superior a estudioso, este funciona, apenas, como um pressuposto ou complemento da inteligência. Sendo assim, explica-se a maior tolerância em admitir o negro como estudioso mas não como inteligente.

Pela primeira vez, crianças de C.A. à 4ª série apresentam maior disponibilidade em aceitar o negro em categorias positivas. Percebe-se que entre todos os entrevistados são elas que atribuem os maiores percentuais para o negro como inteligente, mas, de modo mais enfático, como estudioso. Porém não se pode atribuir a uma intencionalidade da escola em transmitir tal tipo de conceituação positiva sobre o negro. Prefere-se entender esse comportamento como consequência da fase em que se encontram no processo de socialização e como consequência da própria realidade de escolas brasileiras. Explica-se: a visibilidade do negro na escola pri

mária é muito maior do que nas classes mais avançadas. Alguns estudos têm demonstrado que os negros evadam da rede de ensino particularmente após a 4ª série. Desta maneira, a criança, por ter seu referencial básico no mundo da escola e da família, acredita com mais facilidade (dada sua visibilidade ou presença mais sistemática) no negro como estudioso e inteligente.

Se a explicação ajuda a entender por que crianças aceitam mais o negro como estudioso ou inteligente, não acontecendo o mesmo para os demais estratos escolares, ela já não se aplica de modo preciso aos estudantes da 5ª série em diante. Neste caso, o entendimento das escolhas parece estar mais relacionado com a cor do entrevistado.

Percebe-se que, em ambas as categorias, a assimilação do negro ocorre com mais frequência entre pretos e pardos. Os dados evidenciam, mais uma vez, a já mencionada e incipiente preocupação com a solidariedade racial.

No que se refere à comparação com a categoria burro, os entrevistados mostram coerência no preconceito. Prioritariamente atribuem ao negro uma capacidade intelectual inferior ao mesmo tempo em que contemplam o branco com uma capacidade intelectual superior, revelada pelas qualidades de mais estudioso e inteligente.

Outras duas qualidades que podem ser comparadas com o intuito de se averiguar a coerência do preconceito racial, são as categorias bonito e feio. Os resultados são apresentados nas tabelas XA, que se refere à qualidade de bonito e XIA, que diz respeito à categoria feio.

Tabela XA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	94.5	5.5	95.0	5.0	90.2	9.8	93.8	6.2
5ª/8ª série	97.6	2.4	100.0	0.0	96.4	3.6	97.5	2.5
2ª grau	93.2	6.8	100.0	0.0	95.8	4.1	95.2	4.8

Tabela XIA

	BRANCCS		PRETCS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	3.1	90.9	7.0	93.0	9.2	90.8	8.7	91.3
5ª/8ª série	3.8	90.3	4.2	95.8	13.3	86.7	9.4	90.6
2ª grau	9.7	90.3	5.5	94.5	24.0	76.0	13.6	86.4

A negação da beleza ao negro prova ser um dos estereótipos mais arraigados na mentalidade dos entrevistados. Os altíssimos percentuais alcançados na categoria feio e os baixíssimos resultados da categoria bonito, no que se refere ao negro, demonstram bem tal comportamento.

A tabela XA deixa ver de modo explícito a violência da rejeição manifesta pelos próprios negros sobre o assunto, chegando mesmo à unanimidade de respostas, entre pretos da 5ª série ao 2ª grau. Mais uma vez fica manifesta a total despreocupação da escola com o problema. Os índices permanecem extremamente elevados, independente do nível de escolaridade.

As tabelas XA e XIA permitem verificar a coerência do preconceito. Evidencia-se que as porcentagens seguem uma mesma direção : é alta quando se trata de atribuir ao branco a beleza e também o é quando se trata de apontar o negro como feio.

Na tabela que estuda a opinião dos entrevistados com relação à categoria feio, observa-se uma reação contestatória dos pardos. Crescentemente, imputam ao branco a feiura. E, se não conseguem se admitir como bonitos, pelo menos, compensam-se conferindo ao branco o defeito de feio.

Um outro estereótipo que atinge o negro é o de porco. A tabela XIII esclarece como reagem os entrevistados.

Tabela XIII

	BRANCCS		PRETCS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	7.7	92.3	8.3	91.7	7.3	92.7	8.2	91.8
5ª/8ª série	17.9	82.1	49.2	50.8	40.3	59.6	26.1	73.9
2ª grau	14.1	85.9	0.0	100.0	40.7	59.3	19.8	80.2

Mais uma vez são as crianças de C.A. à 4ª série que apresentam maior grau de preconceito. No entanto, entre os entrevistados brancos, independentemente do grau de escolarização, este comportamento se repete com intensidade muito grande, variando de 82.1 a 92.3%. Pode-se afirmar que o estereótipo de negro como pessoa porca é extremamente generalizado junto à população branca.

A reação de pretos e pardos é diferenciada. Enquanto os últimos, a partir da 5ª série até o 2º grau, demonstram rejeitar com ênfase tal estereótipo, os pretos de 2º grau, ao contrário, assumem-no na integralidade.

Como de outras vezes, no que toca às primeiras séries, pode-se afirmar que, se a família incute tal tipo de conceituação nas crianças, a escola não cuida de negá-lo e se a família não o faz, estes estereótipos são transmitidos pela própria escola. Por outro lado, nas séries mais avançadas, a negação do preconceito está mais ligada à cor do que à escolaridade, e isto ocorre com mais frequência entre os pardos.

No que diz respeito às escolhas dos entrevistados com relação à pessoa mais rica, os resultados se apresentam da seguinte maneira:

Tabela XIIA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A/4ª série	90.9	9.1	96.0	4.0	94.0	6.0	92.4	7.6
5ª/8ª série	96.7	3.3	91.7	8.3	98.1	1.9	96.6	3.4
2º grau	100.0	0.0	94.4	5.6	95.9	4.1	97.6	2.4

Aqui se verifica a quase unanimidade dos entrevistados em conceder ao branco a condição de rico. Não há variações significativas de acordo com a escolaridade nem, tampouco, com a cor. Sendo assim, talvez seja esta a tabela que demonstre com mais clareza a inoperância da escola, no que toca à valorização da figura do negro.

Até este momento o capítulo cuidou de analisar o procedimento de crianças e adolescentes tendo por base as suas relações mais diretas e diárias. Lembre-se que foi criada a situação hipotética de pertencimento

a uma mesma turma e as categorias analisadas (bonito, feio, porco, burro, etc.) caracterizaram-se por ser mais "concretas", adjetivos, exigindo menor elaboração conceitual.

Dentro deste universo cotidiano e familiar, verificou-se algumas tendências gerais que são importantes para a compreensão do papel da escola na valorização do negro. Assim, pôde-se constatar que são as crianças de C.A. à 4ª série que apresentam, de modo geral, maior resistência à aceitação do negro nas categorias positivas e maior facilidade em atribuir-lhe as categorias negativas. Se, com efeito, é isto que acontece, pode-se afirmar que a escola não tem exercido nenhum papel no que tange à melhoria da imagem do negro. Acrescente-se, ainda, que para as classes mais avançadas, de qualquer modo, os índices de rejeição ao negro são muito altos, o que corrobora a ineficiência da escola neste aspecto e mais; deixa ver o descaso das demais instituições sociais no tocante ao problema racial.

Constatou-se, também, que, em detrimento do papel da escola, a cor dos entrevistados tem valor explicativo mais amplo, pois percebe-se, ainda que de modo incipiente, ou uma certa solidariedade racial entre os negros ou uma repulsa ao branco, funcionando como válvula de escape à situação de inferiorização do negro. De qualquer modo, aí não se vislumbra nenhuma atuação positiva da escola.

A segunda parte da análise dirige-se a uma série de perguntas atinentes ao mundo do adulto e que exigem maior elaboração conceitual nas respostas. Trata-se, principalmente, de questões que abordam o mercado de trabalho e, principalmente aquelas voltadas para um mercado de trabalho caracterizado por ocupações de alto prestígio social (engenheiro, médico, advogada, etc).

Dois questões sobressaem e devem ser explicitadas para que se possa avaliar corretamente os resultados. A primeira diz respeito ao universo sócio-econômico dos entrevistados. Como já se comentou, fazem parte dos estratos mais baixos da população e, quase sempre, são provenientes de fa

famílias que auferem remuneração próxima ao salário mínimo. A inserção pouco privilegiada na estrutura sócio-econômica pode, então, lhes dificultar a conceituação das profissões com as quais tem menos convívio e que são aquelas de mais alto status na hierarquia ocupacional.

Além disto, a idade e a escolaridade também atuam como fatores de dificuldade/facilidade para o entendimento das profissões aludidas. Por exemplo, é compreensível que uma criança de 11 anos revele maior dificuldade em identificar a profissão de engenheiro do que um adolescente de 16 anos. Do mesmo modo, é mais complexo para um estudante de 3º ano primário fazê-lo do que para um estudante do 2º grau.

Em suma, a condição de população de baixa renda, a idade e o grau de escolaridade são fatores inibidores, ou, pelo menos, desvirtuadores de uma concepção correta das profissões de mais alto status ocupacional. Foi nesse sentido que julgou-se preferível excluir as crianças de 7 a 10 anos e do C.A. à 2ª série das perguntas atinentes à profissões.

Ainda assim, deve se esclarecer que, pelos motivos citados, a análise das respostas dos demais entrevistados não se prendeu a uma preocupação com o definir corretamente tal ou qual profissão, mas sim com o aloca-la de modo o mais exato possível numa escala ordinal de hierarquia ocupacional.

A tabela XIVA estuda o comportamento dos entrevistados nas escolas de engenheiros, selecionados entre homens vestidos de modo simples, caso em que nenhuma informação diferencial é fornecida sobre seu status social. A tabela XVA procura averiguar como procedem os entrevistados na opção por médicos, desta vez, selecionados entre quatro homens muito bem vestidos, de terno e gravata, e visivelmente pertencentes a estratos mais privilegiados. É o seguinte o resultado das tabelas:

Tabela XIVA

	BRANCO		PRETO		MISTO		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
3ª/4ª série	75.5	24.5	65.0	35.0	85.6	14.4	81.1	18.9
5ª/8ª série	88.8	11.2	88.8	11.2	91.8	8.2	87.4	12.6
2º grau	95.2	4.8	86.1	13.9	92.0	8.0	92.7	7.3

Tabela XVA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
3ª/4ª série	76.4	23.6	34.4	65.6	87.1	12.9	77.8	22.2
5ª/8ª série	70.1	29.9	71.7	28.3	70.6	29.4	70.1	29.9
2º grau	37.1	62.9	16.7	83.3	36.2	63.8	32.4	67.6

De pronto, percebe-se a fragilidade das opiniões de crianças menores (3ª/4ª séries) em identificar corretamente profissões de alto prestígio profissional. Assim, embora sejam as que mais aceitem negros na profissão de engenheiro são as que menos o aceitam na profissão de médico (exceto para os pretos). Além disto, demonstram sofrer pouco ou nenhum impacto do status sócio-econômico entre profissionais alocados nos níveis superiores da hierarquia ocupacional. Ou seja, não há nenhuma diferenciação significativa de tal reconhecimento entre as escolhas de engenheiros selecionados de fotografias que não revelam a inserção do fotografado em um estrato sócio-econômico definido e as escolhas de médicos caracteristicamente pertencentes a estratos mais altos. Contudo, uma coisa é certa: apesar de sua fragilidade, atribuem nitidamente aos brancos as profissões de nível superior.

O comportamento dos alunos de 5ª à 8ª série já começa a se distinguir daqueles de escolaridade mais baixa. Para eles, a inserção em um estrato sócio-econômico mais alto modifica suas opiniões relativas aos negros. Observa-se que é bastante baixa sua opção por engenheiros da raça negra, variando entre 8.2% e 11.2% e, de certa maneira, os resultados independem da cor do entrevistado. Já, quando confrontados com médicos visivelmente pertencentes a estratos sócio-econômicos superiores, sua opinião quanto à inserção do negro torna-se mais favorável, embora não haja distinção de comportamento por cor do entrevistado. No entanto, ainda entre os pertencentes a tal grau de escolaridade, as profissões de engenheiro e médico são francamente atribuídas aos brancos.

Tabela XVA.

	BRANCOS		PRETOS		MARDOS		TOTAL	
	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr
3ª/4ª série	76.4	23.6	34.4	65.6	87.1	12.9	77.8	22.2
5ª/8ª série	70.1	29.9	71.7	28.3	70.6	29.4	70.1	29.9
2ª grau	37.1	62.9	16.7	83.3	36.2	63.8	32.4	67.6

De pronto, percebe-se a fragilidade das opiniões de crianças menores (3ª/4ª séries) em identificar corretamente profissões de alto prestígio profissional. Assim, embora sejam as que mais aceitem negros na profissão de engenheiro são as que menos o aceitam na profissão de médico (exceto para os pretos). Além disto, demonstram sofrer pouco ou nenhum impacto do status sócio-econômico entre profissionais alocados nos níveis superiores da hierarquia ocupacional. Ou seja, não há nenhuma diferenciação significativa de tal reconhecimento entre as escolhas de engenheiros selecionados de fotografias que não revelam a inserção do fotografo em um estrato sócio-econômico definido e as escolhas de médicos caracteristicamente pertencentes a estratos mais altos. Contudo, uma coisa é certa: apesar de sua fragilidade, atribuem nitidamente aos brancos as profissões de nível superior.

O comportamento dos alunos de 5ª à 8ª série já começa a se distinguir daqueles de escolaridade mais baixa. Para eles, a inserção em um estrato sócio-econômico mais alto modifica suas opiniões relativas aos negros. Observa-se que é bastante baixa sua opção por engenheiros da raça negra, variando entre 8.2% e 11.2% e, de certa maneira, os resultados independem da cor do entrevistado. Já, quando confrontados com médicos visivelmente pertencentes a estratos sócio-econômicos superiores, sua opinião quanto à inserção do negro torna-se mais favorável, embora não haja distinção de comportamento por cor do entrevistado. No entanto, ainda entre os pertencentes a tal grau de escolaridade, as profissões de engenheiro e médico são francamente atribuídas aos brancos.

É somente entre os alunos do 2º grau que se nota um comportamento nitidamente diferente. Para eles, enquanto o negro pode ser percebido como pertencente aos estratos sociais mais baixos (e isto pode ser manifesto pela indumentária simples dos fotografados apontados na condição de engenheiro), preferem escolher o branco como engenheiro e isto é mais nítido entre os próprios entrevistados brancos, já aí aparecendo entre pretos e pardos um certo grau de solidariedade racial. No entanto, ao serem confrontados com brancos e negros pertencentes a estratos visivelmente privilegiados, a opinião dos entrevistados de modo geral se desloca, de modo abrupto, dando-se preferência a médicos negros. Isto acontece, inclusive, com os pesquisados brancos. De acordo com o exposto, pode-se concluir que, para estudantes de 2º grau, mais ambientados com os códigos da sociedade vigente, a posição sócio-econômica tem maior valor do que o pertencimento a tal ou qual raça. Contudo, deve ficar sempre registrado que o universo amostrado é tipicamente pertencente aos estratos mais baixos da população, sendo assim, a condição sócio-econômica adquire uma importância incomensurável. Isto pode ser verificado, particularmente, entre os pesquisados de baixa renda brancos. Para eles, ser branco pobre (sua própria condição) é ser menos do que negro rico. Para os entrevistados negros, a inserção dos de sua raça como fotografados pertencentes a estratos superiores significa quase a sua "redenção": sentem-se à vontade para se escolherem de modo claramente majoritário como médicos.

Ainda que a posição social revele ter um forte impacto entre entrevistados de baixa renda, de qualquer modo, a visão preconceituosa não deixa de vigir. Assim é que, embora os entrevistados brancos apontem majoritariamente os negros como médicos, de qualquer forma, este é o menor percentual apresentado entre estudantes de 2º grau, seguindo-se o dos pardos e tendo uma postura amplamente favorável aos médicos negros entre os pesquisados pretos. A mesma ordem vigora quando se trata de escolher engenheiros: os entrevistados brancos se preferem nesta profissão (35.2), seguidos dos pardos (28.0) e, em menor escala, pelos pretos (26.1). Há, portanto, em maior ou menor escala e dependendo de situações específicas, uma preocupação racial na alocação profissional.

As tabelas XVIA e XVIIIA estudam o comportamento dos entrevistados com referência às mulheres em profissões de alto prestígio social. Dentro do mesmo raciocínio desenvolvido acima, solicitou-se ao pesquisado que escolhesse uma médica entre mulheres vestidas com simplicidade e uma advogada entre outras muito bem trajadas. Os resultados foram os seguintes:

Tabela XVA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
3ª/4ª série	87.1	12.9	88.3	11.7	84.7	15.3	88.2	11.8
5ª/8ª série	95.8	4.2	95.8	4.2	100.0	0.0	97.2	2.8
2º grau	95.4	4.5	80.5	19.4	88.1	11.9	90.7	9.3

Tabela XVIIIA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
3ª/4ª série	55.3	46.7	36.7	63.3	53.1	46.9	45.0	55.0
5ª/8ª série	73.2	26.8	64.2	35.8	54.8	45.2	64.8	35.2
2º grau	57.8	42.2	47.2	52.8	59.9	40.1	56.5	43.5

As tabelas podem ser examinadas sob dois prismas. Um deles, por comparação às tabelas relativas a engenheiros (tabela XIVA) e médicos (tabela XVA) e o outro, das duas últimas entre si (tabelas XVIA e XVIIIA).

Felo primeiro enfoque observa-se que crianças menores (3ª/4ª série) não se mostram coerentes. São francamente favoráveis à mulher negra pertencente aos estratos sociais superiores e em menor escala preferem as médicas. Inversamente, escolhem comparativamente menos médicos negros alocados em estratos sociais superiores e mais engenheiros negros vestidos de forma simples. Em suma, para elas, o status sócio-econômico não parece ter valor explicativo das preferências, porém, seja em que profissão fôr, os critérios raciais detêm algum papel. Assim, em média e colhem mais brancos para qualquer uma das profissões de nível superior.

O pertencimento à classes sociais mais altas já é fator significativo para estudantes de 5ª à 8ª série. Do mesmo modo que nas tabelas XIVA e XVA, tem maior facilidade em alocar mulheres negras em profissões de nível superior, desde que demonstrem pertencer aos estratos sociais mais privilegiados. De qualquer maneira, tanto entre as profissões masculinas quanto entre as femininas, a primazia das escolhas para profissões de nível superior recai sobre os brancos, pois as porcentagens maiores sempre cabem a estes.

Além da situação de classe, os estudantes de 5ª a 8ª série se mostram preocupados com o pertencimento ao sexo masculino ou feminino. Assim, as mulheres negras médicas, que não se distinguem por nenhum traço de pertencimento aos estratos mais altos, são menos escolhidas que engenheiros negros nas mesmas condições. Assim, se, em média, a escolha de engenheiros negros é de 12.6%, esta porcentagem cai para 2.8% quando se trata de médicas negras.

Para os pesquisados do 2º grau, a condição de mulher não chega a alterar o padrão de escolha, no que se refere àquelas não distinguidas pelo pertencimento a estratos mais privilegiados. Assim, escolhem poucos engenheiros negros do mesmo modo que poucas médicas negras. Por outro lado, quando se trata de comparar os sexos, dentro dos estratos sociais mais altos, os homens levam vantagem; comparativamente são escolhidos mais médicos negros do que advogadas da raça. Em suma, de um modo ou de outro, para os entrevistados de 5ª série ao 2º grau, a condição sexual representa algum papel distintivo.

Num segundo enfoque, comparando somente as tabelas XVIA e XVIIA, a verifica-se que a direção da conduta dos entrevistados é a mesma que a demonstrada para a análise de engenheiros e médicos. Em outras palavras, se é apontado de modo mais claro a condição superior na hierarquia social, a mulher negra ganha maior preferência do que aquelas alocadas em posição social não definida. Porém, a intensidade da preferência não é a mesma: médicos negros ganham percentualmente vantagem sobre a advogada negra, entre os pesquisados de 5ª série ao 2º grau, mais acostumados

às regras sociais vigentes. Em síntese, isto quer dizer que, na hierarquia social, a mulher negra é concedido um status ainda mais baixo do que o do homem negro.

Para os entrevistados provenientes de estratos menos privilegiados economicamente, o pertencimento à classes sociais mais abastadas mostrou ser uma variável importante nas escolhas. Contudo, a condição racial dos escolhidos não perdeu o seu impacto, visto que (com exceção dos entrevistados do 2º grau) são sempre atribuídas majoritariamente aos brancos as profissões de nível superior.

Resta, agora, averiguar como a cor interfere nas escolhas dos entrevistados quando se trata de alocar negros e brancos em profissões mais familiares aos integrantes da amostra. Ou seja, deseja-se verificar como a amostra se comporta na seleção de brancos e negros para as profissões de faxineiro e cozinheira. É o que se observa nas tabelas XVIII (relativa à profissão de faxineiro) e XIX (relativa à profissão de cozinheira):

Tabela XVIII

	BRANCOS		PRETOS		BARBOS		TOTAL	
	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr
3º/4º série	13.1	86.9	36.2	63.8	23.0	77.0	17.1	82.9
5º/8º série	12.6	87.4	6.7	93.3	15.9	84.1	11.7	88.3
2º grau	7.2	92.7	22.2	77.8	29.2	70.8	13.3	86.7

Tabela XIX

	BRANCOS		PRETOS		BARBOS		TOTAL	
	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr
3º/4º série	23.3	76.7	32.5	67.5	13.8	86.2	18.4	81.6
5º/8º série	9.5	90.4	13.2	86.8	13.2	86.8	10.7	89.3
2º grau	16.6	83.4	13.9	86.1	12.5	87.5	14.9	85.1

Quando se trata de profissões mais conhecidas pelos entrevistados, seu comportamento, via de regra, é o de alocar prioritariamente o negro nas profissões de baixo status ocupacional. E isto fica mais eviden-

ciado se é lembrado que nas fotografias mostradas não se forneceu nenhum elemento que diferenciasse negros e brancos, em termos de posição sócio-econômica, o que significa dizer que, não sendo oferecido nenhum diferencial de tal ordem, fica "mais evidente" que as profissões de menor prestígio "devem" ser preenchidas por negros. No entanto, a análise merece cuidado e revela nuances.

As crianças menores (3ª e 4ª série), apesar de mais familiarizadas com tais ocupações, continuam a ter uma visão mais positiva do negro, mesmo que atribuam em maior escala as profissões de faxineiro e cozinheira à eles. Observa-se que são os alunos de 3ª e 4ª série que pontam mais brancos para tais profissões. São, também, as crianças pretas e pardas nestas séries, que alocam menos negros nas profissões aludidas (excetue-se os pardos, na escolha de faxineiros). Enquanto os entrevistados brancos escolhem o negro para faxineiro em 86.9% das vezes, a porcentagem decresce entre os pardos (77.0) e, mais ainda, entre os pretos (63.8). Na profissão de cozinheira a diferença percentual de escolhas de brancos e pretos é de 9.2%.

Os estudantes de 5ª a 8ª série também preferem alocar o negro nas profissões de baixo status ocupacional, e, embora com menor intensidade do que os de 3ª e 4ª série, os pretos e pardos alocam mais brancos nestas profissões (excetue-se os pretos, na profissão de faxineiro).

Para os estudantes do 2º grau o comportamento segue duas direções. De um lado, são eles que acusam as maiores diferenças entre as colunas relativas à cor, na profissão de faxineiro. Assim, se os brancos escolhem os negros como faxineiros em 92.7% das vezes, esta porcentagem cai 14.9% entre os pretos e 21.9% entre os pardos. No entanto, a distribuição das mulheres negras como cozinheiras é equilibrada, não parecendo indicar maior solidariedade racial.

Em resumo, pode-se, nas tabelas XVIII e XIX, falar de incipiente solidariedade racial, como se fez nas demais tabelas. Porém, de qualquer modo, sejam os estudantes brancos, pretos ou pardos, escolhem preferencial

mente o negro para as profissões de status ocupacional inferior, ao mesmo tempo em que selecionam mais brancos para ocupações de nível superior (engenheiro e médico), outras variáveis permanecendo iguais.

Em suma, no que diz respeito à alocação do negro na hierarquia profissional, a escola não parece oferecer nenhuma política de valorização do negro, uma vez que a estes continuam a ser sistematicamente dirigidas as profissões de nível hierárquico inferior, ao passo que as profissões de maior prestígio são oferecidas aos brancos. Quando se introduz a variável de prestígio social (no caso de médico e advogada), a solidariedade racial ganha valor explicativo forte. Não é a escola que se posiciona a favor do negro; são eles mesmos que o fazem.

Ao se tomar as categorias ladrão grande e pequeno ladrão, atua-se na esfera das condutas não aceitas moral e socialmente. E, nesta situação, já não se trata mais de alocar pessoas em estratos inferiores da sociedade, mas, sobretudo, em seus estratos marginais. Isto posto, examinar-se-á o comportamento dos entrevistados para a categoria pequeno ladrão (tabela XXA)

Tabela XXA

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr	Br	Nr
C.A./4ª série	21.4	78.6	9.7	90.3	27.4	72.6	19.0	81.0
5ª/8ª série	24.3	75.7	20.0	80.0	32.3	67.7	27.7	72.3
2ª grau	7.1	92.9	11.1	88.9	19.5	80.5	11.8	88.2

Novamente são os negros os considerados negativamente. Sempre, em mais de 67.7% das vezes, é acusado de ladrão. Não se pode dizer que, neste caso, pretos e pardos apresentem solidariedade racial, pois, por vezes a - pontua o negro como ladrão até mesmo mais do que os brancos o fazem. Não se pode afirmar, também, que tal comportamento mantenha algum vínculo com o grau de escolaridade porque a inclusão do negro como ladrão é mais ou

menos aleatória. Isto tudo indica que sua imagem como incluso nesta categoria é muito difundida, não havendo qualquer tipo de racionalidade sociológica que explique o comportamento dos entrevistados, a não ser a da racionalidade racista. Em outras palavras, o negro é ladrão em qualquer circunstância.

Quando se qualifica o ladrão como grande ladrão algumas idéias podem ser alteradas na mente do entrevistado. Como viu-se no capítulo anterior, o adjetivo grande, neste caso, pressupõe audácia, inteligência, coragem, etc. Passar-se-á ao exame da tabela XXIA para observar as reações dos entrevistados.

Tabela XXI

	BRANCOS		PRETOS		PARDOS		TOTAL	
	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr	Bf	Nr
C.A./4ª série	23.4	76.6	22.3	77.7	18.2	81.8	21.4	78.6
5ª/8ª série	49.2	50.8	70.0	30.0	46.7	53.3	50.6	49.4
2ª grau	83.8	16.2	77.8	22.2	80.1	19.9	82.0	18.0

Talvez porque não perceba as qualidades diferentes de um grande e de um pequeno ladrão ou talvez porque seja mesmo fortemente preconceituosa, a criança de C.A. à 4ª série continua a acusar o negro de ladrão de modo enfático. Conforme aumenta a escolaridade os entrevistados vão reconhecendo no branco a qualidade de grande ladrão e isto acontece particularmente no 2ª grau, seja para entrevistados brancos, pretos ou pardos.

Se, à primeira vista o exame da tabela parece beneficiar o negro, uma análise mais detida fará pensar o contrário. Colocou-se, no capítulo anterior, que as perguntas relativas a grande ladrão e pequeno ladrão foram feitas simultaneamente, de modo a proporcionar ao pesquisado a possibilidade de comparação. Sendo assim, se algum ladrão tinha que ser pequeno, caracterizado por roubar de pouca monta e outro grande, possuidor de características que, em circunstâncias normais, são admiradas socialmente (a coragem, audácia, inteligência, etc), este último é mais provável ser branco, pois os negros "não possuem tais qualidades".

Haveria, também, uma outra explicação, particularmente para as respostas de pretos e pardos. Do mesmo modo que em outras perguntas, o negro não podendo se ver como bonito, imputou ao branco a feiura; não podendo ser o inteligente, apontou o branco como burro. Da mesma forma, como válvula de escape ao preconceito e à opressão racial, se não podem admitir o branco como pequeno ladrão, pelo menos podem acusá-lo de ladrão, porém grande. Seria, então, uma forma de solidariedade racial às avessas.

Por fim, cabe verificar que opiniões os entrevistados emitiram sobre casamentos "puros" ou mistos. Isto fornece subsídios sobre a disponibilidade dos entrevistados para a aproximação física entre negros e brancos bem como diz algo a respeito da atuação da ideologia da democracia racial, que pressupõe a miscigenação. Na tabela XXII será examinado o comportamento dos entrevistados diante do casal escolhido em primeira opção (Casal I) e, na tabela XXIII, sua opinião sobre o casal II, escolhido como segunda alternativa.

Tabela XXII

	BRANCOS			PRETOS			PARDOS			TOTAL		
	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms
C.A./4ª série	70.0	17.3	13.0	75.0	12.7	12.3	78.7	9.3	11.9	73.1	14.7	12.0
5ª/8ª série	88.1	9.0	3.0	71.7	25.8	2.5	80.8	15.0	7.1	80.8	15.0	4.0
2º grau	76.2	21.2	2.2	47.2	38.8	13.9	51.9	27.6	20.5	63.3	26.6	10.0

A tabela deixa muito clara a falácia da democracia racial. Se, na teoria, propala-se a miscigenação como imperante no Brasil, a prática com prova que isto não é verdadeiro. Na maior parte dos casos, quase 90% dos entrevistados declararam-se favoráveis aos casamentos de brancos com brancos ou negros com negros. Os casamentos mistos são pouco aceitos.

Para todos os graus de escolaridade a instituição casamento parece estar mais relacionada aos brancos, pois, preferencialmente, os entrevistados escolhem, em primeira opção, casais formados por homem e mulher

brancos. No entanto, isto se dá de maneira mais visível entre os pesquisa-
dos brancos. Os pretos e pardos cuidam de aumentar a proporção de casa-
mentos de negros, mas isto só acontece da 5ª série em diante.

A escolha de casamentos mistos não varia em função da escolarida-
de. O que se observa é que, via de regra, os crianças de C.A. à 4ª série e
os pretos e pardos do 2º grau tem mais facilidade em fazer tal escolha.
Na verdade, a escolaridade não influi na aceitação do casamento misto a-
té porque praticamente êle não é aceito pela quase unanimidade dos ca-
sos.

Porém, restou aos entrevistados uma segunda opção de casamentos. Ou-
seja, primeiro pediu-se que escolhessem um casal, e, logo depois, outro ca-
sal. Foi o seguinte o comportamento dos entrevistados, no que se refere
ao segundo casal.

Tabela XXIII

	BRANCOS			PRETOS			PARDOS			TOTAL		
	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms	Br	Nr	Ms
C.A./4ª série	44.8	41.1	14.0	45.0	34.2	20.8	51.9	42.4	5.7	46.4	39.8	13.
5ª/8ª série	41.8	51.1	7.0	31.7	60.0	8.3	30.1	62.2	7.7	37.9	54.2	7.
2º grau	35.4	57.7	6.8	38.8	25.0	36.1	49.9	19.8	32.7	39.6	40.5	19.

A tabela XXIII só vem a confirmar o que foi dito anteriormente so-
bre a falácia da miscigenação racial. Na verdade, seus dados até agravam
a afirmativa. Em outras palavras, se na escolha do primeiro casal a gran-
de maioria dos entrevistados preferiu optar por casais brancos ou ne-
gros, na escolha do segundo casal a probabilidade de seleção de casais
mistos tornava-se muito maior. No entanto, isto não acontece na realida-
de dos entrevistados. Observa-se que, em mais de 90% dos casos optam por
casais "puros" e, o que ocorre é que devido a menor probabilidade de es-
colhas de casais brancos (uma vez que foram apontados em bom número pa-
ra formar o primeiro casal) os entrevistados preferiram escolher casais
negros como segundo casal. É por isto que aumenta bastante a proporção de
de casais negros quando são comparadas as duas últimas tabelas.

A análise precedente deixou patenteado alguns comportamentos de crianças e adolescentes, no que diz respeito à aceitação, integração e estereótipos atribuído ao negro.

Via de regra, a população da amostra apresenta-se altamente preconceituosa, porém existem algumas variações, conforme o grau de escolaridade e a cor do entrevistado. Assim, constatou-se que crianças do C.A. à 4ª série são as que mais se caracterizam por uma maior intolerância com relação ao negro e pela quase total incapacidade de lhe atribuir qualquer qualidade positiva. São, também, as que apresentam mais alto índice de consistência do preconceito racial, ou seja, são os que somam, no conjunto de respostas individuais, mais pontos de respostas depreciativas a respeito do negro. Entre eles não se verifica solidariedade racial de pretos e pardos. Todos, independente da cor, comportam-se com extensivo repúdio ao negro.

Nas classes mais avançadas não se constata uma mudança significativa na situação do negro, porém, observa-se que se acentua, particularmente entre os alunos de 1º grau, uma certa solidariedade racial. Ela não se processa como um reconhecimento de qualidades positivas do negro, posto que pretos e pardos ainda se sentem inibidos ou inseguros de romperem com os códigos sociais vigentes de exclusão do negro. Manifesta-se mais sob a forma de "válvula de escape" e, assim, se não podem se atribuir conceitos positivos, tentam jogar um pouco de peso de certos estigmas sobre o branco. Não podem se considerar bonitos, então acentuam a feiúra do branco. Não podem ser os inteligentes, imputam ao branco a burrice. Mas isto acontece ainda timidamente, com medo, o medo de "saírem de seu lugar".

Os altos índices conseguidos, separando nitidamente o mundo dos brancos e o dos negros, denunciam a escola, por seu caráter de veiculador de uma ideologia racista.

Se a escola tem, por definição, um papel de transmissão de conhecimentos que capacite o indivíduo a se comportar dentro de uma filosofia

umanista, os dados revelam que a instituição falhou ao propósito. E, tal
 aha fica mais evidenciada quando se lembra que os percentuais mais al
 de preconceito racial ou de recusa a atribuir a negros qualidades
 positivas, se dá justamente entre crianças de C.A. à 4ª série. Em outras
 palavras, crianças que, pela sua pouca convivência com outros grupos de
 socialização, sofrem uma influência decisiva dos conceitos emitidos pela
 escola.

Além do mais, pelo fato de averiguar-se que pretos e pardos tendem
 um comportamento de defesa da raça, ao passo que brancos, ao contrário,
 não se mostram sensibilizados com a questão racial, pode-se afirmar que,
 quando existe diminuição dos índices de preconceito, ela se deve mais à
 do entrevistado do que a qualquer propósito anti-racista da escola.

Em resumo, a escola funciona como um transmissor da ideologia das
 desigualdades raciais, ideologia esta extremamente benéfica ao branco ao
 e assegurar acesso diferenciado aos bens materiais e simbólicos. Garan
 -se a alocação privilegiada do branco nestas esferas pela crença dos
 próprios brancos em sua superioridade racial, do mesmo modo que pela in
 teriorização racial que é introjetada na mente do indivíduo negro.

A transmissão da ideologia da desigualdade tem base na preconcei
 ação desfavorável do negro, que se verificou ao longo deste trabalho.
 Além, evidentemente, os mecanismos utilizados para tal tarefa não são ex
 plicitos nem conhecidos do próprio corpo de profissionais atuantes na
 escola. Do mesmo modo que os jovens entrevistados demonstraram ser alta
 mente preconceituosos sem o saberem, os demais membros da instituição
 transmitem idéias semelhantes e as transmite -mesmo sem um propósito delibera
 do- por suas atitudes e comportamentos.

NOTAS

- 1-Entre elas podem ser citadas as pesquisas de Roger Bastide e Florestan Fernandes (1959); Cláudio Ianni e Fernando Henrique Cardoso (1960); Virgínia Leone Bicudo (1959); Aníela Meyer Ginsberg (1999); Luis A. Costa Pinto (s.d.); Oracy Nogueira (1980).
- 2-A teoria da demarcação racial encontra-se apresentada na obra de Gilberto Freyre "Casa Grande e Senzala". Para uma crítica detida sobre a teoria de Freyre ver Maria Alice de Aguiar Medeiros "Casa Grande e Senzala-uma interpretação).
- 3-Entre elas podem ser citadas as de Carlos A. Hasenbalg (1970); Lúcia Elena Cliveira et al (1985); Nelson do Valle Silva (1983).
- 4-Ver o artigo "Atitudes dos Alunos dos Grupos Escolares em Relação com a Cor de seus Colegas" (1959)
- 5-Resumo do trabalho de Rene Ribeiro se encontra em Carl N. Degler (s.d.)
- 6-Ver "Cor e Mobilidade Social em Florianópolis" (1960).
- 7-Ver "Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil" (1970); "Race and Socioeconomic Inequalities in Brazil" (s.d.)
- 8-in "Race and Socioeconomic Inequalities in Brazil (s.d.).
- 9-ibid.
- 10-Ver o artigo "Relações Raciais e Rendimento Escolar" (1987).
- 11-O Cadernos de Pesquisa, nº 63, 1987 está totalmente dedicado ao estudo das relações entre negritude e educação. Também a revista Estudos Afro-Asiáticos, nº 8/9, 1983 aborda amplamente a questão.

13-Ver Carl N. Degeler (s.d.); Oracy Nogueira (1980)-.

14-Ver Estudos Afro Asiáticos, nº 12, 1986.

15-Ver Carlos A. Hasenbalg (1970); Otávio Ianni e F.H. Cardoso (1960)

16-Ver "A Integração do Negro na Sociedade de Classe" (1965)

17-Ver Moema de Poli Teixeira Pacheco: "A Família Negra: exame de algumas questões".

18-Ver Pierre Bourdieu e Jean C. Passeron "A Reprodução-elementos de uma teoria do sistema de ensino " (1975).

19-Ver, de um modo geral, os Cadernos de Pesquisa, nº 63, 1987.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan - Brancos e Negros em São Paulo, Cia Editora Nacional, SP, 1959.
- CARDOSO, F.H. e IANNI, Otávio - Cor e Mobilidade Social em Florianópolis, Cia Editora Nacional, SP, 1960.
- BICUDO, Virgínia Leoné - Atitudes de Alunos dos Grupos Escolares em Relação a Cor de Seus Colegas, in BASTIDE, R. e FERNANDES, F. - Brancos e Negros em São Paulo, Cia Editora Nacional, 1959
- GINSBERG, Anielia Meyer - Pesquisa sobre as Atitudes de um Grupo de Escolas de São Paulo em Relação com as Crianças de Cor, in BASTIDE, R. e FERNANDES, F. - Brancos e Negros em São Paulo, Cia Editora Nacional, SP, 1959.
- FINTO, L.A. Costa - O Negro no Rio de Janeiro, Cia Editora Nacional, SP, s.d.
- NOGUEIRA, Oracy - Tanto Preto quanto Branco: estudos de Relações Raciais, T.A. Queiroz Editor, SP, 1985.
- FREIRE, Gilberto - Casa Grande e Senzala, Livraria José Olímpio, RJ, 1961
- MEDEIROS, Maria Alíce de Aguiar - Casa Grande e Senzala: uma interpretação, tese de mestrado apresentada ao IUPERJ, RJ, 1979.
- MASSENAIS, Carlos A. - Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil, Graal, RJ, 1970.
- OLIVEIRA, Aúcia Elena et al. - O "Lugar do Negro" na Força de Trabalho, Fundação IBGE, RJ, 1985.
- SILVA, Nelson do Valle - Cor e Processo de Realização Sócio-Econômica, in Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos, ANFOCS, Brasília, 1983 (Ciências Sociais Hoje; vol. 2)
- DEGLER, Carl N. - Neither Black nor White - slavery and race relations in Brazil and United States, MacMillan Publishing Co. Inc., N.Y., s.d.
- MASSENAIS, Carlos A. - Race and Socioeconomic Inequalities, in FONTAINE, Pierre-Michel (org) Race, Class and Power, Center for Afro-American Studies, University of California, Los Angeles, s.d.
- COSENBERG, Fúlvia - Relações Raciais e Rendimento Escolar, in Cadernos de Pesquisa, 1963, 13-17. Fundação Carlos Chagas, SP, 1987.
- STUDIOS AFRO-ASIÁTICOS Nº 6/3 - Cadernos Cândida Mendonça, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, RJ, 1983

ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS nº 12. Cadernos Cândido Mendes, Centro de Estudos afro-Asiáticos, RJ, 1986.

FERNANDES, Florestan - A Integração do Negro na Sociedade de Classes, Domini nus Editora, Universidade de São Paulo, SP, 1965.

BOURDIEU, Pierre e Jean C. Passeron - A Reprodução - elementos de uma teoria do sistema de ensino, Livraria Francisco Alves, RJ, 1975.

C A P Í T U L O I I

O P A P E L D O P R O F E S S O R N A T R A N S M I S S Ã O E / O U
M A N U T E N Ç Ã O D O P R E C O N C E I T O R A C I A L

Vera Moreira Figueira

O PAPEL DO PROFESSORADO NA TRANSMISSÃO E/OU MANUTENÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL

Esta fase da pesquisa pretende averiguar em que medida a formação, preparação e experiência do professorado atuante na rede escolar pública do município do Rio de Janeiro influenciam na transmissão e/ou manutenção do preconceito racial junto ao alunado.

Procurou-se investigar opiniões de professores e diretores de escolas públicas que atendem da Classe de Alfabetização (CA) ao 2º grau, com clientela de baixa renda. Tal procedimento obedeceu ao propósito de complementar a amostra anteriormente estudada, qual seja, o alunado dessas séries, de baixa renda.

Foram feitas 16 entrevistas individuais, que cobriram satisfatoriamente as opiniões do professorado, uma vez que, depois de certo número, as opiniões começaram a se mostrar recorrentes, repetitivas, permitindo sua unificação. Com isso, minimizou-se o receio de deixar de contemplar alguma outra linha de pensamento. As entrevistas foram discriminadas da seguinte maneira:

Condição funcional	Tempo de esc. pública	Matéria	Série	Cor	Sexo
prof, diretora	14	-	CA/4º	preta	fem
prof, diretora	3	-	CA/4º	branca	fem
prof	5	-	CA/4º	preta	fem
prof	11	-	CA/4º	branca	fem
prof	19	artes cênicas	CA/8º	branca	fem
prof	1	alfabet.adolesc.	alfabet.	branca	fem
prof, diretora	21	comunic.e express.	5º/8º	preta	fem
prof	14	matemática	5º/8º	branca	fem
prof	2	inglês	5º/8º	branca	fem
prof	15	artes plásticas	5º/8º	branca	fem
prof	21	matemática	5º/8º	branca	fem
prof	4	história	5º/8º	branca	masc

prof	3	história	5º/8º	branca	masc
prof	10	matemática	5º/8º, 2º grau	branca	masc
prof	1	biologia	2º grau	branca	masc
prof	1	história	2º grau	branca	masc

Uma vez que trata-se de pesquisar o comportamento de adultos, e, portanto, indivíduos com maior capacidade crítica e possíveis portadores daquilo que Florestan Fernandes denominou de "preconceito de não ter preconceito", o encaminhamento das perguntas foi intencionalmente dirigido, obedecendo a uma ordem determinada de questionamentos. Assim, iniciou-se a entrevista com perguntas de caráter bastante geral, nas quais se permitia ao professor apresentar suas críticas às deficiências da escola pública. Conforme evoluía a entrevista eram inseridos itens cada vez mais específicos sobre a questão racial, partindo da visão do entrevistado sobre o posicionamento do professorado como um todo até a opinião pessoal do entrevistado sobre o assunto. Assim foi feito, pois partiu-se do pressuposto de que o professor, ao relatar suas opiniões individuais se sentiria menos "culpado" delas, na medida em que sua forma de pensar ou atuar seria fruto de um sistema sócio-político restritivo, de um sistema educacional em decadência e de uma formação profissional pedagógica pouco favorável à aceitação do negro. Deve-se dizer que tal procedimento foi valioso, pois verificou-se que o professorado reagiu favoravelmente e sem constrangimentos com relação à entrevista.

A entrevista obedeceu a três etapas sequenciais (anexo I):

- 1-perguntas de caráter geral
- 2-perguntas de caráter específico
- 3-perguntas de caráter pessoal

As questões de caráter geral visavam a que o professor demonstrasse sua satisfação/insatisfação com sua formação profissional pedagógica e o respaldo recebido, no que toca à resolução de proble -

mas escolares em geral. Nesta fase, deu-se a possibilidade de que o professor expressasse seus pontos de vista críticos quanto ao desempenho da escola em sua função educativa, de maneira a permitir que aflorasse sua "catarse", muito provavelmente, como se verá adiante, uma catarse de insatisfação. Como se colocou em parágrafos anteriores, tal tipo de pergunta preparou o professor no sentido de deixá-lo à vontade, de tal modo que, ao ser questionado sobre sua atuação pessoal, tivesse a sensação de que sua atuação espelhava muito mais as deficiências e desestímulos recebidos ao longo da carreira do que, propriamente, suas opiniões individuais.

As perguntas de caráter específico introduziram a questão racial no Brasil, tendo por parâmetro as opiniões de cada entrevistado, no que toca à atuação do professorado em geral frente ao problema e não sua própria prática educativa individual. Deste modo, ele poderia revelar o caráter racista da instituição escola e seus agentes de ensino, ainda que não se incluisse pessoalmente nesta perspectiva.

Por último, foram introduzidas perguntas de caráter pessoal com relação à questão racial na escola, visando captar as efetivas atitudes de cada entrevistado. Óbvio está que não se objetivou, nessa parte, estudar o professor individualmente, mas sim observá-lo como mantenedor ou transmissor do preconceito racial na escola e, neste sentido, seu papel mais amplo de agente educacional.

A análise que se segue será dividida em duas partes: 1) as atitudes do professorado frente à instituição escola; 2) as atitudes do professorado frente à questão racial. Faz sentido assim proceder, pois os problemas não se apresentam dissociados, como se verá oportunamente.

As atitudes do professorado frente à instituição escola

Maria Tereza Ramos Dias, autora da tese "Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: a Produção do Fracasso (I)" apresenta, de

modo muito claro, a maneira pela qual a escola reproduz uma estrutura de desigualdades e oportunidades que leva o aluno de baixa renda à uma perspectiva de isolamento, incapacidade e desestímulo. Boa parte dessa atitude incutida no aluno tem a ver com a ideologia do corpo docente -elitista e castrador das aptidões das clientelas de baixa renda.

Vale a pena deter-se, ainda que sumariamente, nos pontos expostos pela autora, pois corroboram aquilo que foi encontrado nesta pesquisa, no que toca à visão que o professorado tem de seus alunos oriundos de setores populares, o mesmo se aplicando aos alunos negros.

Embora o Estado brasileiro adote uma perspectiva liberalizante de universalização do ensino, no que se refere à educação elementar, Maria Tereza demonstra que, ainda assim, tal ensino é seletivo.

A seletividade já se dá no momento de ingresso na escola: "...os indivíduos tendem maciçamente a obter acesso nas escolas destinadas a seu grupo social, de tal modo que indivíduos de classes populares são encaminhados e mantidos segregados em escolas típicas deste particular grupo social, enquanto indivíduos de classes não populares são orientados para escolas próprias deste grupo.

As funções de contenção e, particularmente, de orientação, próprias do processo de absorção, se viabilizam concretamente, seja através de políticas educacionais, seja através do estabelecimento e uso de critérios prioritários de atendimento da demanda social por educação, seja, finalmente, através de políticas de manutenção de excelência da instituição que implicam em práticas discriminatórias." (DIAS:1979 ; 21-22)

Uma vez orientados para escolas específicas, são institucionalizadas padrões específicos de desempenho esperado do aluno, de acordo com o grupo social a que pertence. Ou seja, ao aluno, de acordo com seu grupo social de origem, são imputados aprioristicamente padrões rígidos de atributos, extremamente calcados e reflexivos da ideologia dominante da sociedade brasileira.

Deste modo, quando a clientela escolar é predominantemente constituída por indivíduos provenientes das classes populares, os agentes do sistema de ensino tendem a incorporar e verbalizar uma ideologia de inércia e impotência, quanto às possibilidades concretas da ação pedagógica vir a alcançar seus objetivos, reforçando, na prática, as condições estruturais." (DIAS:1979;23)

O baixo desempenho do alunado, então, não se fundamenta em sua condição social mas sim no padrão de ensino que é adotado na escola, que realiza o processo de reprodução das estruturas de desigualdades sociais. Como prova de tal fato, a autora analisa o desempenho de alunos de baixa renda alocados tanto em escolas públicas que atendem prioritariamente este tipo de clientela quanto em escolas públicas de alunos de classe média-alta e alta, chegando à seguinte e aterrorizadora conclusão: "A nível agregado, um indivíduo de baixa origem social registra uma possibilidade de 55,3% de obter alto desempenho no período de alfabetização. Porém, dependendo do tipo de instituição em que é absorvido, suas chances de êxito variam significativamente. Assim, se absorvidos pelas escolas I e II [escolas de classe alta e média alta, respectivamente], suas chances aumentam ostensivamente para 95,5% ou 86,8%. Porém, se absorvidos pelas escolas III e IV [escolas de classe média baixa e baixa, respectivamente], a probabilidade de obter o mesmo desempenho cai para 50,0% ou, ainda, para 30,3%." (DIAS;1979 ; 45-46)

E, é desse modo que ocorre a produção do fracasso.

Os professores entrevistados, no ano de 1988, parecem não dar mostras de modificação desse comportamento. Em verdade, associam à condição social de baixa renda do alunado uma série de dificuldades que, segundo eles, explicam seu pouco aproveitamento. Ao mesmo tempo, criticam a escola que não se adapta, em termos de curriculum e conteúdos, à realidade desses alunos. Parecem propor um "enxugamento" do ensino, de modo a que o aluno obtenha um mínimo necessário para ter uma pro-

fissão. A escola, então, não tem nenhum compromisso com a formação da cidadania, mas, unicamente com o mercado de trabalho. Contudo, ainda assim, o mínimo necessário para se ter um profissão é entendido pelos professores como aquelas habilidades que exigem apenas uma instrução de 1º grau e, quando muito, de 2º grau.

Feito este resumo, é forçoso deter-se em suas partes, de modo a comprovar o caráter elitista, reproçutor do fracasso, culpabilizador do aluno, implícito na opinião dos professores.

Quanto à "culpabilidade" do aluno, ela é vista de modo natural, como decorrência da classe social desprivilegiada a que pertence. A pobreza parece ser sinônimo de negligência, capacidade intelectual mais baixa, indolência, etc. Desta maneira, perguntados pelo tipo de alunado que atendiam e quais as suas particularidades, os professores, via de regra, assim responderam:

- "São alunos de baixa renda. Têm dificuldades de aprendizado e de aquisição de material escolar."

- "A escola onde eu trabalho, a maioria, é de favelado. E a massa da escola pública é de favelado. Essa massa não tem grandes perspectivas de emprego. Há certos desvios desde criança, que conduzem a criança a não ver objetivos na escola, objetivos de futuro emprego."

- "O alunado do município é, de modo geral, de classe desprivilegiada. Não tem condições de comprar material... não tem condições de ter refeições regulares em casa. Então, o trabalho do CIEP, também, além da alimentação, é o material de estudo e, também, para a criança não ficar na rua, para ter uma atividade durante o dia."

- "A classe social que tem no estado, nestes últimos 30 anos, foi se corrompendo pela incompetência, diminuindo a qualidade e aí tivemos y

na inversão : a escola pública pega o resto e a escola particular absorve o poder aquisitivo mais elevado da sociedade. Então, evidentemente, você tem aí um alunado com uma série de problemas, começando pelo aspecto financeiro. Então, o rendimento dele, o nível de apreensão, e no resto, é mais baixo, totalmente deficiente... É um aluno que concilia o trabalho, a subsistência dele e a vontade ou não de crescer, de estudar. Mas, ele vai mais na base do empurrão."

- "...de 10 anos para cá proliferou favela no bairro. Então, a maioria dos alunos ficou sendo de favela, e, um nível social lá embaixo, um nível econômico lá embaixo, e, conseqüentemente, com pouco aproveitamento."

As "deficiências" do aluno de baixa renda ficam mais evidentes quando comparados a alunos de escola particular. A grande parte dos professores atribui à situação sócio-econômica melhor (escola particular) ou pior (escola pública) a eficácia do desempenho do aluno. É como se os professores seguissem o provérbio popular : "Dinheiro não traz felicidade", acrescentando : "...mas traz inteligência". O aluno de escola particular é idealizado como bem dotado, bem informado, com uma família nuclear estruturada, ao passo que o aluno da escola pública constitui-se quase que do rebotalho da sociedade.

- "A diferença básica é o próprio comportamento, a atitude dele. Pequenas coisas: sentar numa mesa, cuidar do caderno. A própria roupinha dele: ele, às vezes, está sujinho e nem vai de uniforme. A maneira dele falar. Não é por mal, mas, às vezes, ele te desrespeita ou desrespeita o coleguinha pela maneira que ele tem, da própria vida que ele leva em casa. Por exemplo, esses meninos [da escola x, onde a professora trabalha], que muitos deles moram na favela, vêem tiroteio, vêem morte na porta da casa. Então, ele já tem em relação à vida uma atitude de defesa que é, muitas vezes, agressiva. Já na escola particular você não vê isso. Você vê garoto bagunceiro, desrespeitador, abusado."

- "A decepção do professor de escola pública acaba refletindo no aluno. Eles dizem: 'Ah, porque o professor dá aula melhor no colégio "x" ou no colégio "y" [colégios particulares de classe alta]'. Eu acredito que éê. Lá, ele tem melhores condições de tudo, de equipamento. Por outro lado, um aluno que está lá [no colégio de classe alta] o pai está pagando e não vai querer que o filho vá lá pra vagabundar. Exige do filho. Os alunos da nossa escola [escola pública] não fazem um trabalho em casa. Eu duvido que isso aconteça no colégio "x"."

- "Existe uma grande diferença... Quer dizer, a falta de consciência do aluno em se interessar em aprender e ter uma profissão aí fora. A maioria deles [os de [escola pública]] tem pais que tem profissão de categoria inferior, que não exige instrução e também não motivam os filhos a ser alguém na vida. A escola de classe média [particular] está sempre motivando a estudar, a fazer uma faculdade e ter uma profissão específica para desempenhar e ter condições de ter um futuro melhor."

- "O aluno da escola pública é carente de informação. Então, o professor, para ele, é uma fonte valiosíssima e isso, pra ele, já atrai, já faz com que o professor se torne uma coisa valorizada, interessante. Na escola particular, que é caracterizada por um tipo de aluno de classe social mais abastada, eles têm inúmeros pontos de informações. Têm a televisão, têm o rádio, têm livros, lêem jornal. O tempo todo eles tropeçam na informação."

- "O que distingue é a capacidade de apreensão, entendimento. Por exemplo, o aluno que tem um poder aquisitivo alto ele aprende muito mais rápido. Já o aluno de poder aquisitivo baixo tem dificuldade."

- "Acho que, em termos de formação didática, o aluno da escola particular tem muito mais base. Ele sabe muito mais, tem mais conhecimento. Agora, o nível de consciência crítica acho que está no mesmo ponto."

«Tem muita diferença. A criança de escola particular tem uma assistência, uma assistência dos pais, de ter um horário para estudar, de ter um material direitinho, organizado. É uma criança que se alimentou legal. A criança da escola pública não. Ela já vai nascendo, já de uma mãe que não comia direito. Ela chega na escola sem material. Tem que ceder material.»

Em todos os discursos nota-se a culpabilização do aluno, de sua família ou de sua condição sócio-econômica. No entender dos professores, a família proletária não existe. As dificuldades apresentadas pelos alunos lhes são inerentes ou a seu status, e, a instituição escola parece pouco ou nada responsável pelo surgimento ou recrudescimento de tais dificuldades.

No entanto, tal comportamento dos professores não é de todo surpreendente. Em verdade, sua postura é reflexo da falta de ensinamentos à época de sua formação nos cursos para o professorado -escola normal ou complementação pedagógica a nível universitário -sobre o tipo de alunado da escola pública, suas características, sua realidade social, as maneiras de motivá-lo, o conhecimento de seus desejos, etc.

Ao serem perguntados se haviam sido preparados nos cursos de formação de professores para enfrentar os problemas específicos de alunos carentes de escola pública, a unanimidade dos entrevistados respondeu negativamente. Segundo eles, tais cursos os preparam para lidar com alunos de classe média alta, alocados em escolas bem equipadas, o que não foge muito ao padrão do aluno ideal.

Ao se depararem com crianças carentes a reação de muitos professores é de choque ou perplexidade. Em verdade, é a prática que vai ensinando-os a lidar com este aluno, posto que as escolas, DECS ou as secretarias de educação não os municiam com material adequado. No entanto, parece que esta prática só se reduz mesmo ao tempo ~~que~~ que o professor passa dentro da escola, junto aos alunos. Conforme a

maior parte deles revelou é pouco habitual a leitura de livros volta dos para a particularidade da escola pública; do mesmo modo que a participação em debates, seminários sobre os problemas da escola pública não é estimulado seja pela instituição na qual leciona, seja pelos demais órgãos encarregados da educação pública.

Os professores dizem que lhes chegam às mãos convites para comparecerem a tal ou qual seminário, porém a escola não tem condições de liberá-lo na hora do expediente. Sendo assim, a participação em atividades de aprofundamento pedagógico, didático, etc. passa a ser extraordinária e dependente da boa vontade ou disponibilidade de tempo do professor. Do mesmo modo, alegam que a escola não lhes oferece tempo para leituras durante o horário escolar, não permitindo a atualização do professor. Via de regra, a única ocasião de debate são as reuniões internas, que podem se dar quinzenal ou mensalmente.

Disto resulta que a preparação para lidar com o aluno de baixa renda é unicamente pautada pela prática, pelo "bom senso". É evidente, então, que a função educativa da escola deixou de ser uma tarefa institucional para passar ao campo pessoal e atrelada à disponibilidade e sensibilidade de cada professor.

Para se ter uma idéia da preparação do professorado para esse alunado vale a pena transcrever alguns trechos de entrevistas:

-Eu me formei para uma clientela muito diferente, para a chamada 'criança padrão', de classe média. Então, eu me formei para uma realidade muito diferente. Tanto é que quando eu cheguei na minha primeira turma, eu me choquei sim porque eu tinha uma idéia totalmente diferente. Inclusive, eu enfeitei a sala toda. Mas, as crianças destruíam tudo, rasgavam mesmo, roubavam porta de armário. Eu mesma não tive iniciativa, ações para reagir a isso. Depois o magistério vai te ensinando. Aliás, o magistério é vivência mesmo, não é teoria."

- "Eu fiz estágio supervisionado no último ano [da faculdade] e vi que não tinha embasamento para trabalhar com aquele aluno [de classe baixa]. E, hoje, eu posso avaliar a escola normal pelo trabalho de direção de escola que eu tenho. Desde 1985, eu trabalho em CIEP e a gente está trabalhando com professor recém-concursado. Elas chegam realmente cruas e confessam que estão cruas e não tem noção do aluno com quem vai trabalhar. Em 85 ou 86, nós tivemos caso de professora que teve problemas emocionais, crises emocionais, porque não estava preparada, não sabia lidar com aluno. Apavorou."

- "O professorado em geral está muito decepcionado com o aluno, principalmente o professor mais jovem eu acho mais revoltado. Lá na escola, todo mundo novo que entra diz assim: 'Deus me livre, eu não vou ficar aqui não porque eu não fui treinada para ser professora de maluco. Eu não fui treinada para ser professora de marginal.' O professor de nível social de classe média está se aposentando. O professor, agora, vem de uma classe média bem mais baixa. É uma turma que está querendo ascender. Deixou de ser uma profissão por vocação para ser uma profissão de ascensão, uma ascensão decepcionante."

- "Muitas vezes, as disciplinas pedagógicas, na faculdade, ficam num patamar que não desce para conhecer a comunidade, as diversas realidades sob o ponto de vista regional, social. Eu, por exemplo, questioneei muito uma professora de pedagogia que levava casos para a gente estudar e só eram casos de professores norte-americanos. Então, tinha um caso de um professor, em qualquer parte dos Estados Unidos, e estava com um problema lá com alguns alunos. Então, no final do contato com a turma, ele saía, justamente para conhecer melhor as famílias desses alunos. E a professora mostrava aquilo como se a gente pudesse fazer."

- "Na minha cabeça rolava o aluno ideal, aquele interessado, que fôsse engender de primeira. E, quando eu entrei em contato com o aluno mes -

no, na escola pública, eu entrei em pânico porque eu dava a matéria e eles estavam brincando, voando, ou, então, não entendiam mesmo."

"Infelizmente a faculdade está muito longe de ser um veículo de educação. Então, você fica meio perdido. Só quando você se enfrenta com a sala de aula é que você se impõe uma série de reformulações. Infelizmente, o que ainda predomina é uma visão do aluno como uma coisa homogênea... e, os alunos não são iguais."

Diante desse quadro, onde o professor percebe o aluno como deficiente, pouco informado e pouco inteligente, vivendo com uma família que não lhe dá apoio nos estudos; diante do choque verificado ao tomar conhecimento da realidade e do comportamento do aluno de escola pública, o professor só pode ver essa escola com negatividade, reforçando, com seu comportamento, a ideologia da produção do fracasso.

O professor vê a escola pública como falida, impraticável, caótica. No entanto, nas entrevistas não se atribuiu a tarefa de modificá-la, seja na sua ação cotidiana, seja através da formação de grupos internos à escola para estudar soluções e encaminhá-las aos organismos competentes.

Sua descrença na escola pública faz com que a veja como apropriada unicamente à população carente. A escola pública, segundo eles, serve às populações de baixa renda. Os mais privilegiados, naturalmente, devem ser encaminhados às escolas particulares. Em última instância, propõe-se a guetificação do ensino, e, uma vez que a escola pública atende a clientela carente, sua função deixa de ser educativa para ser de preparação para um mercado de trabalho semi-qualificado.

"A escola pública se propõe muito democrática, mas, na prática, a gente vê muito autoritarismo de muita gente; uma postura muito fechada dos professores. Professores que não gostam dos alunos, têm nojo dos alunos. Eu até dou o direito dos outros terem nojo mas elas não perce-

bem é que furam nesse democrático."

"A escola pública não dá condições da criança carente aprender. Ela não leva em consideração a cultura dessas crianças. Você paga um livro usado nas escolas e o que tem lá representado é o que a classe média alta acha que é o modelo brasileiro. Então, eu acho que a escola pública deveria ser aquela que atendesse todas as classes, não especificamente os mais carentes. O que acontece, hoje em dia, é que são as crianças mais carentes que procuram. E pelo ensino, ela não dá possibilidade do aluno depois ingressar no mercado de trabalho. Se o aluno tivesse dinheiro procuraria a escola particular."

"[a escola pública], hoje, ela não consegue atender ao aluno carente porque eles ficam sem perspectiva nenhuma. A escola tem um nível muito baixo. O que acontece é que a escola pública não prepara profissionalmente e nem prepara para chegar a escolas mais avançadas. A escola deveria ter terminalidade... Eu acho que o ensino deveria ser profissionalizante. Mas, mesmo que o aluno carente seja bem dotado, ele não chega à Universidade porque ele vai para o 2º grau do estado e já não pode chegar lá porque ele não vai passar para uma UERJ ou UFRJ, saindo de um colégio do estado."

"[a função da escola pública] é prover o aluno com um mínimo de conhecimento para ele enfrentar a vida aí fora. Uma profissão, uma atividade, um mínimo necessário que, se não tiver alcançado, é por falta de material, de professores, assistência de psicólogos, alimentação diária, que ele não tem."

"Hoje, a escola pública, basicamente atende a crianças carentes, de ~~st~~ classe popular. Deficientemente. O curriculum da escola pública tem um padrão de classe média alta e isso é difícil. Eu acho que tem um confronto o tempo todo. Ela atende às classes populares, mas com um mo

dele de classe média. Então, qual é a função dela? Ela acaba reproduzindo a ideologia da classe média. Eu também, como professora, acabo reproduzindo."

"Minha opinião sobre a escola pública em geral... é que eu vejo que ela ensina muito pouco. As propostas são iguais e não cabem para as especificidades do interior e da zona rural. Por exemplo, eu sou professor de História do 2º grau. Não faz muito sentido eu dar o currículo completo. O que eles precisam é que eu dê o conteúdo básico para eles pensarem, ou seja, ter autonomia de pensamento, ter uma boa leitura e uma boa escrita. Vírgula, ponto, paradas são coisas confusas para eles, não são muito óbvias."

"Ela [a escola pública] hoje em dia, está falida. O ensino está muito ruim, está totalmente defasado em relação à vida do brasileiro. Não está muito ligada ao que o aluno está precisando. Teria que ser mais objetiva, mudar o currículo desde o primário. Dividir de tal maneira, que o aluno aprendesse mais o que ele vai usar e não com o fim de fazer o 2º grau."

"A escola pública é o único educador que a criança pobre tem porque não tem pai e mãe; porque estão sem, re trabalhando. A professora, a escola é o único espelho que ela tem."

Em resumo, por tudo o que foi colocado anteriormente, fica claro que o professor atua como transmissor da produção do fracasso. Para ele, o aluno da escola pública é, por princípio, carente, e por tal motivo lhe são atribuídas certas características que já o pré-definem marginalmente: não tem pai ou mãe, sua família é desestruturada, seus pais não tem tempo ou sensibilidade para a importância de seus estudos, não recebe estímulos em sua própria casa para progredir, é brutal-

lizado pela vida e pelo ambiente, sendo, assim, agressivo e sem perspectivas.

Segundo o professorado, o aluno carente também não tem outro proveito a tirar da escola que o de conseguir uma profissão. Ainda assim, o horizonte dos professores (e não dos alunos) é limitado, posto que o máximo a que podem alcançar na hierarquia ocupacional são profissões que exigem, quando muito, o 2º grau. Por princípio, a universidade lhes é negada, seja porque a escola não oferece condições, seja porque não "interessa" aos alunos empenharem-se em profissões que exijam um grande esforço.

A ideologia da produção do fracasso é reforçada pela concepção do professorado quanto às funções da escola pública. Ela não tem atribuições educativas, formativas. Seu papel é meramente profissionalizante, no sentido de preparar para um mercado de trabalho semi-especializado. A escola também passa a ter uma função assistencialista, posto que, entre suas atribuições, está a de prover o aluno com um mínimo de conhecimento para que possa enfrentar a vida. Do mesmo modo, a escola é um lugar para a criança se alimentar e ter uma atividade, ao invés de ficar pela rua. Além disso, a escola é o único educador que a criança carente tem. Não possui pai ou mãe, a escola e a professora atuam como o "único espelho" positivo, ao qual devem seguir.

O caráter classista do professorado, basicamente proveniente das classes médias, se patenteia ao revelar que a escola pública atende e se volta para a criança de baixa renda. Aquelas que possuem condição sócio-econômica mais privilegiada devem seguir para o ensino particular. A escola pública é um gueto.

Mas, o comportamento elitista não é intrínseco ao professor. Em verdade, ele o herda de sua própria posição de classe bem como de sua formação profissional, seja no curso normal ou na complementação pedagógica ministrada pelas faculdades. O professor foi preparado para lidar com um aluno ideal, de classe média, que, segundo dos padrões men -

cionados, é bem informado, inteligente, possui família estruturada que o estimula nos estudos. Em sua casa existem livros, jornais e o debate parece ser frequente entre pais e filhos. Tem material escolar organizado, vai limpo para o colégio e possui interesse em progredir na vida, até porque os pais não se dispõem a lhe pagar o ensino sem que alguma recompensa lhes seja oferecida.

É muito ilustrativa a preparação e concepção de uma diretora de escola pública, que, por sinal, é também formada em pedagogia, sobre as diferenças de classe social (e de higiene) entre crianças carentes e de classe média. Ela diz:

"Na escola normal que eu fiz, eu fui preparada para lidar com crianças de classe média e alta. Inclusive, as crianças eram cherosíssimas. Você até adorava limpar o bumbum delas porque era cherosíssimo, bum - bum Jonhson. Então, eu fui preparada para essa clientela. Agora, como eu sou muito carinhosa e gosto muito de criança... então eu me envolvo muito com as crianças. Então, [na escola pública] vem um cheio de meleca para me beijar, crianças com a pele cheia de feridinha, com sarna. Então, por ser muito carinhosa e não ter nojo, então a gente acaba cedendo e é muito gratificante."

Em suma, o professor percebe o aluno pobre através de uma ótica preconceituosa, pela qual são atribuídos à criança de baixa renda uma série de comportamentos e estereótipos injustificados. Conforme demonstrou Maria Tereza Ramos Dias, o baixo desempenho escolar do aluno de baixa renda não se dá por efeito de qualidades negativas intrínsecas a ele, mas sim, por um sistema de ensino dentro do qual formas diferenciadas de atendimento são dadas a crianças de classe social menos ou mais privilegiada, o qual, para as primeiras, reproduz a ideologia do fracasso.

Diante desse quadro, resta verificar como o professorado se comporta frente ao aluno que é pobre e que é negro. Trata-se, então, de estudar a questão racial na escola.

As atitudes do professorado frente à questão racial

Antes de se relatar os resultados da presente pesquisa é forçoso um preâmbulo, dentro do qual se coloque o significado do processo educacional e, especificamente, vê-lo sob a ótica das dificuldades que são encontradas ao se abordar o problema singular da negritude.

Em seminário realizado em São Paulo, no ano de 1987, o assunto foi abordado e registrado pela revista Cadernos de pesquisa (2). Algumas teses são de especial relevância, no que toca ao entendimento do problema racial dentro de uma visão mais larga de processo educacional, que envolve alunos como também o corpo mais amplo da escola e seus agentes pedagógicos.

De acordo com João Batista Farges Pereira (3), a abordagem da questão racial na escola torna-se difícil, dado o caráter unificador do processo educacional, que, segundo o autor, mais do que dar identidade ao negro, está interessado em concretizar uma "identidade brasileira". Sendo assim, enquanto os problemas levantados no processo de socialização escolar referirem-se à questões de classe, serão abordados e desenvolvidos pela escola pública, ao passo que o mesmo não ocorreria com a questão racial.

O autor justifica a opinião dizendo: "O adestramento técnico do educando para viver numa ordem social competitiva, bem como, a posse de bens simbólicos e o inculcamento de elementos culturais de sociedades urbano-industriais, confundidos com valores de classe e tão valorizados por extensas camadas da população brasileira, continuarão indistintamente sendo estendidos aos negros enquanto componentes da clientela escolar." (PEREIRA:1987;44)

Mais adiante, continua: "Se as reivindicações ligadas à classe encontram menor resistência ou se diluem numa problemática geral da sociedade mais ampla, o mesmo poderá não ocorrer com relação àquelas decalcadas mais diretamente em questões de raça e de cultura que, em

conjunto, compõem o que se convencionou chamar de IDENTIDADE ÉTNICA. Em primeiro lugar, porque admitir identidades específicas de grupos étnicos, como o negro, é admitir a existência de problema racial no país, o que contraria a tese ou o mito da democracia racial, valor supremo de nosso modelo de convivência pluriétnica. Em segundo lugar, porque o Estado Brasileiro tem sido o guardião da integridade cultural do país, o que significa que o Estado é, ao mesmo tempo, formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro. Essa política... inibe, quando não anula, qualquer tentativa de cultivo de alteridades culturais ou étnicas... Dentro dessa ideologia e dessa política assimilacionista a serviço do Estado (não, necessariamente do povo) todas as agências responsáveis pelo processo de socialização espontânea ou sistemática, deverão compor obrigatoriamente as peças de uma máquina encarregada de fabricar, acima de tudo, a identidade abrangente e hegemônica, que é a identidade do brasileiro, sem adjetivos étnicos." (PEREIRA:1987;44)

Com efeito, existem pontos efetivamente interessantes e sutis no pensamento de Forges Ferreira. Assim, é forçoso reconhecer que o Estado se empenha na construção de uma identidade brasileira, até mesmo, e, principalmente, para a manutenção do próprio Estado Nacional. No entanto, existem nuances, no que toca à construção dessa identidade brasileira, e que se remetem de modo mais direto às questões de classe e raça.

Se o Estado se empenha em trazer os elementos das classes populares para o âmbito da cultura das sociedades urbano-industriais, ele o faz dentro de uma perspectiva diferencial. Como demonstrou Maria Tereza Ramos Dias (4) o acesso ao conhecimento e as formas de realização do processo pedagógico são diferenciadas conforme a classe social do aluno. Dessa maneira, se o aluno de baixa renda é estimulado a compreender e valorizar a sociedade urbano-industrial, o é na perspectiva limitada das possibilidades que lhe são oferecidas e dentro de parâmetros bem definidos pela própria escola e pela sociedade em geral, da ascensão cabível a membros de classes mais baixas.

Do mesmo modo, no que tange às raças, se o discurso do Estado é assimilacionista, o é dentro de uma ótica aparente, nos moldes da democracia racial de Gilberto Freire. Assim, não há um "apartheid" escolar. Em princípio, negros e brancos convivem harmoniosamente. Mas desde que nenhum tipo de trabalho seja feito no sentido de igualar efetivamente brancos e negros (seja pela atuação do professorado, pela utilização de material pedagógico adequado, etc) cai-se na perspectiva do liberalismo, pela qual se dá, no nível teórico, as mesmas possibilidades legais de realização dos indivíduos, sem ter considerado, anteriormente, as desigualdades históricas que se forjam ao longo do processo de qualquer sistema social competitivo.

Sendo assim, não há um efetivo procedimento integrativo na sociedade urbano-industrial nem tampouco uma perspectiva assimilacionista. O que se dá é a propagação de um conformismo que justifica e até legitima a dominação de classes e raças.

Pode-se propor uma concepção diferente daquela levantada por Borges Pereira. O acesso concreto aos bens culturais e simbólicos, no que toca ao papel da escola, seria garantido através de uma proposta política de emancipação dos setores oprimidos, pela qual estaria ao alcance do povo o saber elaborado, crítico e questionador, fundamental para o entendimento e ascensão numa sociedade que o valoriza e faz dele a forma de acesso diferencial dos indivíduos.

Sendo assim, a elaboração de um curriculum escolar que "...contemple a classe popular e respeite as atividades culturais, deve se basear no conhecimento dos alunos dessa classe, respeitar suas informações e ampliar este conhecimento, a fim de que eles possam ter acesso ao acervo dos conhecimentos científicos, articulá-los de forma dialética, dar-lhe novas interpretações e criar novos valores." (5)

Se, do lado do projeto curricular deve se caminhar de tal modo, do lado da prática política do professor há também que se impôr alterações: o professor deve ter um papel de "mediador da cultura", "...na

medida em que transmite e interpreta o conhecimento, ajudando o aluno a interpretar, entender e viver a realidade social de seu tempo. Quando trabalhando numa sociedade pluralista, o papel de 'mediador de cultura' adquire importância fundamental. Para desempenhar tal tarefa, o professor precisa aprender a lidar com seus próprios medos e preconceitos, reconhecendo-os e trabalhando com eles; adquirir a habilidade de analisar a natureza e qualidade de sua prática com relação às diferentes etnias de seus alunos; desenvolver a interação entre alunos de diferentes origens étnicas; e realmente assumir a visão multicultural da educação, eliminando o etnocentrismo e enfatizando o relativismo cultural." (6)

Como se verificou, na primeira parte deste capítulo, o professorado não garante ao aluno de baixa renda o acesso ao saber elaborado ou científico. Na realidade, acredita que a escola pública deve ter uma terminalidade voltada para um mercado de trabalho semi-qualificado. E, se alguns professores propõem que o ensino deve se voltar para a especificidade social do aluno, não tentam inserir tal especificidade dentro de uma perspectiva de uma sociedade mais ampla feita desta e de outras especificidades. Como se colocou, trata-se de ghettoizar o ensino, repassando a uns (os alunos de classe média e alta) o saber elaborado e científico e outros (os alunos de classe baixa) o saber prático e voltado para a mera sobrevivência.

No que toca ao preconceito racial e a necessidade do professorado trabalhar e criticar seus próprios medos e preconceitos, ver-se-á, nos parágrafos que se seguem, que isto não acontece. O professor traz em si embutido o preconceito racial, mas nunca percebe sua existência e, desta maneira, perpetua-o nele mesmo e naqueles para quem ministra informações.

Então, no que tange à questão racial, para além dos epítetos já mencionados a respeito da criança pobre, outros são acrescentados ao jovem negro, reativando estereótipos, inferiorizando os negros e conduzindo-os a uma perspectiva de fracasso.

No primeiro capítulo desta pesquisa verificou-se que crianças e adolescentes atribuíam uma série de características negativas ou pejorativas ao negro (ladrão, porco, feio, etc). Ao que parece, os professores não ficam atrás, pois imputam ao negro essas e outras qualificações que rebaixam sua figura e revitalizam o preconceito racial. Curioso é que nenhum professor se declarou racista ou preconceituoso, embora, a maioria, ao longo da entrevista, tenha afirmado idéias muito "duvidosas" sobre o negro.

- "...muitas vezes, é o negro que está mais carente, a mãe está o tempo todo fora."

- "No CIEP, a clientela, dependendo da área, é de origem humilde, e consequentemente, de cor."

- "Às vezes, ela [a criança negra] vai ao mercado e já ficam olhando ~~prá~~ prá ela porque é negro, porque está sujo."

- "Eu acredito que até mesmo em termos de estruturas mentais genéticas [os negros] podem, até mesmo, ter uma defasagenzinha. Não sei. É mais uma parte científica que eu não quero me meter."

- "Eu tive uma mãe preta quando estava doente... A babá da minha irmã, também é preta e é muito boa."

- "...a maioria dos analfabetos ainda é negro."

- "O professor passa noções que você teria que refletir em casa com o estímulo da família. Então, o negro não tem essa base: a mãe está trabalhando e o pai está trabalhando e, muitas vezes, nem está lá. Porque, também, a família mais desestruturada é do negro, em razão da história e da escravidão, da separação."

- "Eu acho que uma pessoa negra é mais misteriosa, mesmo que ela não seja de uma religião africana. Ele [o negro], em si, é mais místico."

- "...a nossa clientela de cor é tão grande que já é uma coisa natural. Você já não diferencia tanto o negro. É o mesmo tratamento."

- "Se o outro [negro] pode ter cabelo de bom-bril, algum outro [defeito] ele [branco] teria também."

- "[As crianças negras da escola] vêm de cantores, artistas, músicos, jogadores de futebol. São os melhores exemplos que eles tem e, assim, podem chegar a alguma coisa em termos profissionais."

- "...mas, como a criança negra tem uma vivência de família humilde, os pais não tem instrução, eles já vem com uma bagagem toda de preconceitos, de distâncias, de separação, até profissional, econômica e de vida."

- "[Entrevistada, falando de seu orgulho por ter uma bisavó negra]" Eu tenho muito orgulho de ter aquilo; tem muita coisa de molejo de vida, de curiosidade pela natureza, de gostar da natureza."

- "O mulato é um pouco pernóstico porque ele não é negro mas um pouco branco... O negro, por si, é mais servil, mais humilde."

- "Branca namora negro na escola sem preocupação. Eu acho muito bom. Mas, também, não sei se reagiria de forma diferente se fôsse minha filha ou meu filho. Eu acho que reagiria de outra forma porque eu recebi de meus pais esse preconceito de achar estranho, de achar esquisito... Na minha família, eu teria dificuldade de aceitar negros, e, eu acho que não é só comigo que isso acontece. É com muita gente."

- "O professor não discrimina. Ele tá dando aula e nem se lembra se o aluno é branco ou preto. Agora, pode ser que, no íntimo, isso aconteça porque, as vezes, acontece de dizer 'Fulano é um ótimo aluno e ele é negro'. Então, a gente fala assim, achando isso o máximo, porque não é normal... Talvez haja uma expectativa do professor de que o branco vai ser melhor. Inconscientemente, mas talvez haja."

- "A gente, inconscientemente, espera mais do branco, mesmo porque, até a gora, o branco se mostra mais inteligente... Na realidade, eu não sei dizer se o negro é igualmente inteligente do que o branco porque eu não sou professora de ciências."

- "Eu acho que o próprio negro, de uma maneira geral, ele acha que não é igual ao branco, que ele é inferior."

- "[Uma situação de briga entre uma criança branca e uma criança ne grã]: só porque ele [o negro] tem uma pele diferente você está querendo agredir."

- "Na cultura do país, você vê que, de uma certa forma, todo branco depende de um negro: se você trabalha fora, você tem uma empregada; se você já foi rica, um dia você teve uma babá negra, uma mãe."

- "Eu, particularmente, aparentemente, eu não tenho preconceito, mas, eu não casaria com um negro."

- "A maioria da raça negra está aonde? Mora na favela. É uma criança que já tá nascendo. Então, ela é uma criança diferente. Eu acho que elas não tem interesse, elas não vêm por que estudar. Ela vai pra escola prá zonestar."

-"Meu avô...o pai de minha mãe era negro e casou-se com uma portuguesa. Nunca teve filhos negros. Têve minha mãe e mais cinco, e os netos também não são negros. Não sei se parou. Eu não entendo nada sobre genética."

-"Se você sobe numa favela é de uma cordialidade muito grande. Você pode chegar num edifício de não sei quantas pessoas pretas e você não tem a espontaneidade e fraternidade que você tem na favela. O que eu quero dizer é que no meio [ambiente] do pessoal pretinho há muito mais comunicação, mais vida, muito mais repartida, dividida."

-"O Gilberto Gil tem um discurso de branco."

Com efeito, verifica-se que os professores não só referendam o que o alumnado demonstrou no primeiro capítulo, como também ampliam as formas discriminatórias com relação ao negro.

Se as crianças e adolescentes pesquisados mostraram-se pouco receptivos à miscigenação racial, consubstanciada no casamento entre negros e brancos, os professores não ficam atrás, admitindo que achariam "estranho" "esquisito" terem negros na família e, até mesmo, explicitando a recusa pessoal de unir-se a um negro.

Ainda no que toca à família, observa-se que há uma idéia relativamente bem propagada entre os entrevistados de que a família negra é destruída. A mãe está o tempo todo fora, o pai (quando existe) também trabalha. São moradores de favela, com pouca instrução, que passam para os filhos uma bagagem de preconceitos, distâncias, separação no campo profissional, econômico e de vida.

Também, no que concerne às profissões, os professores seguem a mesma linha de raciocínio que a de seus discípulos. Para eles, o lugar do negro é o de babá, mãe preta, jogador de futebol, músico, cantor, todas, profissões que exigem pouca aptidão intelectual ou mais apegadas ao desenvolvimento dos sentidos ou da aptidão braçal.

Corroborando o pensamento das crianças e adolescentes pesquisados, os educadores também acreditam que o negro não seja inteligente. Vão mais longe, pois apoiam tal afirmativa em teorias calcadas nas idéias de um Lombroso ou um Goubineau, que distinguem geneticamente brancos e negros. Talvez seja devido à pouca inteligência do negro, que os professores esperem do aluno branco um melhor desempenho escolar. Talvez por isto, também, o negro ser um ótimo aluno deixe de ser um fato normal.

O negro é diferente, a cor de sua pele é diferente, seu cabelo é diferente; diferente e não outro. Outra cor, outro cabelo. Diferente em relação ao padrão "normal", ou seja, os atributos físicos do branco.

O negro possui ainda outros qualificativos. Ele é humilde e servil. Certamente este fato se deve a sua origem nas classes inferiores. É carente e sujo. Vai nascendo. Não é concebido nem planejado. É cordial quando se encontra no seu meio ambiente próprio mas torna-se pouco espontâneo e fraterno quando mora em edifícios de apartamentos. Seu lugar é na favela.

Vão à escola para zonzear e revelam-se sem interesse. Um negro instruído não tem um discurso próprio, pois passa a ter o discurso do branco. Talvez o ambiente escolar, a aquisição de conhecimentos elaborados lhe sejam estrechos, uma vez que o que gosta^{mm} mesmo é de estar em contato com a natureza, tal como os animais ou povos tribais.

Por fim, hoje em dia, existem tantos negros na escola pública, que sua presença já é vista como natural. Por causa disto é possível lhes assegurar um tratamento indistinto daquele dado ao branco.

Essas são opiniões do professor enquanto indivíduo, cidadão. Sua concepção ideológica do negro é preconceituosa, mas, ele mesmo não admite tal coisa. São opiniões que, no correr de um discurso, são desapercebidas e inintencionalmente colocadas. O professor não percebe a gravidade do que diz.

O educador, em si, acredita não ser preconceituoso. No entanto a firma perceber em seus colegas de profissão a existência do preconceito.

- "Existe mesmo uma certa brincadeira [a respeito do negro] entre os professores, mas não com o aluno, nem na frente do aluno."

- "A gente tem uma experiência do professor sempre se referir à criança negra através da cor e não do nome. E, em geral, só se lembra do aluno [negro] quando ele tem dificuldades."

- "Houve uma cerimônia de posse, lá no João Caetano, de todas as diretoras de escolas eleitas. Para ver como isso [o preconceito] tem repercussão: 'Ah, eu vi a diretora de sua escola...' . E todo o mundo comentava que era uma das poucas diretoras de cor que foi eleita."

- "É claro que por parte de alguns professores você observa esse traço de racismo, de preconceito. Justamente por causa da própria posição social do professor."

- "Acredito que tenha certos professores... que tenham embutido certo preconceito mas não deixam passar."

- "O professor não discrimina... Agora, pode ser que, no íntimo, isso aconteça."

- "Um pouquinho de preconceito todos nós sempre temos."

No que toca à percepção do preconceito racial entre os alunos, a grande parte dos professores concordou que existisse. Enfatizam igualmente o conflito entre brancos e negros, como entre pardos e pretos ou pretos e pretos. A dinâmica do preconceito, segundo os professores, acontece da seguinte maneira.

De um modo geral, ele se manifesta através de piadinhas, de brincadeiras entre os colegas: "Olha o negro fedorento", "Ô cara, você não

poede namorar aquela menina porque ela é branca." Apesar de concordarem que o preconceito se manifesta por piadas ou brincadeiras, boa parte dos professores afirmou não interceder na questão, pois julgam que isso aconteça naturalmente entre colegas. Segundo eles, são manifestações espontâneas de crianças e adolescentes. Não dimensionam (os professores) que tais brincadeiras são, efetivamente, manifestações preconceituosas. Não avaliam que, "por coincidência, são sistemáticas e intencionais. Não vislumbram que isso possa acarretar sérios problemas no processo de socialização do negro (isolamento, inferiorização, etc), do qual a escola é um dos principais agentes.

Muitos professores observam também o afastamento físico, o evitamento do negro:

- "De aluno para aluno a gente observa que, muitas vezes, uma criança não quer sentar ao lado de uma criança negra. As vezes, até um negro não quer sentar ao lado de outro negro ou um mais claro, um mestiço. Não quer brincar. Ele rejeita o colega."

- "A criança branca aceita mais o mulato. Se tiver a pele clara, mesmo que tenha o cabelo carapinha, a maioria não tende muito a considerar negro. Pega mais pela cor da pele."

- "Algumas crianças pretas, negras, recebem em casa essa orientação de procurar se afastar de outro negro porque a família passa um aspecto negativo. Em geral é uma família que está um pouco melhor... Por exemplo, uma criança negra que vai toda arrumadinha, limpinha e tem um outro que não tem alguém para cuidar, então, ele já procura se afastar."

- "Até por desprezo pela raça negra, o mulato prefere ficar perto da raça branca."

"O preconceito se manifesta mais dissimulado e mais frequentemente a

través de piadinhas que o colega faz ao outro ou na hora de formar os grupos, se tenta deixar o negro meio afastado para ver se encontra outro negro pra fazer junto [o trabalho de grupo]."

De qualquer forma, mesmo descrevendo tais situações de afastamento nenhum dos professores declarou que fizesse algum tipo de intervenção, seja explícita ou implícita, no sentido de ensejar a aproximação entre os grupos raciais.

Ainda no que concerne ao comportamento dos educadores frente a seus alunos foram forçadas 5 situações com o objetivo de que o entrevistado respondesse de que modo reagiria, dada sua função de professor da turma. As situações foram as seguintes:

Situação 1 - Uma criança branca, na escola, briga com outra negra e a chama, para ofender, de "cabelo de bom bril".

Situação 2 - Uma criança negra briga com outra negra e a chama, para ofender, de "negruinho safado".

Situação 3 - Uma criança bem mulata, ao ser perguntada por você (por exemplo, numa pesquisa que você esteja fazendo com a turma) sobre a sua cor, se auto-reconhece como branca.

Situação 4 - Você escolhe uma criança negra para ser a personagem principal de uma peça ou para ter um papel principal em qualquer atividade. Então, você percebe que a turma não aceitou a sua escolha devido à cor da criança, embora não tenha coragem de manifestar esta razão abertamente.

Situação 5 - Fala-se muito que a contribuição do negro, no Brasil, foi basicamente na religião, culinária e música. Caso algum aluno, com base no que foi colocado, argumentasse com as seguintes palavras: "Bem, então está provado que o negro é mesmo inferior porque em uma sociedade industrial, na era da informática, um povo contribuir com música, dança ou comida é mesmo uma coisa muito secundária." O que você diria ?

Na situação 1, a solução encontrada pela totalidade dos professores foi unicamente a de reunir os dois alunos e fazer uma progação que se resumia em dizer que todas as pessoas são iguais, todas tem o mesmo sangue e, por isso, não haveria razão para o colega ser tratado daquela maneira. Porém, alguns professores, além desse discurso vazio e evasivo, acrescentaram algumas manifestações que acabavam por corroborar as opiniões daquele que chamou o negro de "cabelo de bom-bril" :

- "Eu ia tentar conversar com ele, mostrar que o valor da pessoa não está no cabelo dela. Ela pode ser uma pessoa horrorosa e super necessária à sociedade. Isso eu já procuro passar para as crianças. Conversar e mostrar pra ele que esse cabelo mais difícil, mais entoladinho, é até bonito, tem um lado bonito."

- "...Colocaria para ele que se o outro pode ter cabelo de bom-bril, algum outro defeito ele [o branco] deveria ter também."

Do mesmo modo, na situação 2, a solução encontrada foi a mesma, ou seja, conversar e demonstrar que todas as pessoas são iguais e que não é a cor que valoriza ou desvaloriza a pessoa.

As duas situações mostram o preconceito racial verbalizado e manifesto. Porém, nenhum dos professores tentou colocar isso claramente. Nenhum deles tentou explicar os motivos da existência do preconceito, seja histórica, cultural ou socialmente. Nenhum deles, também, lembrou-se de explicar que existem padrões sociais de beleza, que são forjados pelos meios de comunicação, pelo Estado, etc, e que somente servem para dividir as pessoas, as classes, colocar uns contra os outros, de modo a que alguns tenham benefícios diferenciais a partir de tal conflito. Estas poderiam ser duas soluções onde se colocaria abertamente o problema, porém, todos os educadores apelaram para um discurso que não leva a coisa alguma. É um discurso, como já se colocou em

parágrafos anteriores, aos moldes do liberalismo.

A situação 3 (da criança parda que se auto-identifica como branca), se contrastada com as duas anteriores, recebe um tratamento muito mais direto, claro e incisivo. Se, nos dois primeiros casos o discurso do professor é evasivo, neste, ao contrário, 75% dos entrevistados declarou que interferiria, mostrando que aquele aluno era pardo e não branco. De um modo geral, abordariam a questão de forma taxativa, sem deixar lugar a dúvidas: "De que cor é seu pai? e sua mãe? Então você não é branca, você tem coisas do negro." A intervenção do educador acaba aí. Ele não se questiona, nem, tampouco, procura conversar com a criança sobre os motivos da auto-rejeição. Contenta-se apenas em classificá-la em tal ou qual grupo racial.

Por outro lado, é sintomático notar que, enquanto foram os negros os ofendidos (situações 1 e 2), o comportamento do professorado foi pouco questionador. Contudo, quando um negro quer ser branco o professor acha que deve interferir de forma clara, colocando o negro "no seu lugar". É de se perguntar por que as reações do professorado são tão diferenciadas se todas as três situações referem-se a um mesmo tema, a questão racial?

A situação 4 contrasta agudamente com a anterior. Enquanto, se a criança parda se auto-identifica como branca o comportamento do professor é intervencionista, na situação 4, em que uma criança negra não é aceita para fazer um papel principal em determinada atividade, embora tal razão não seja explicitada pelos alunos, seu comportamento é de omissão. Se a ~~ela~~^{turna} não colocar o problema explicitamente o professor também não irá fazê-lo. Mas, se a turna explicar seus motivos, então ele voltará com seu indefectível discurso da igualdade das pessoas, das raças, etc. Mostrará que aquele aluno tem qualidades para desempenhar o papel que lhe foi determinado e não abrirá mão de, nele, mantê-lo. Mas, jamais fará qualquer colocação que traga à tona o problema racial.

Por último, a situação 5 revela um triste desconhecimento sobre

a contribuição do negro para a sociedade, como se verá, mais adiante, ao se tratar especificamente do assunto. Vale a pena, antes disto, tomar alguns trechos de entrevistas, posto que as respostas se diferenciam de algum modo, em termos de reação dos entrevistados.

— "É. No caso do Brasil realmente não existem muitos negros de destaque. Médicos, professores. Mas, já existe. Essa Benedita da Silva tem um cargo bacana, batalhando por uma causa dela, quer dizer, nossa. Eu acho que tá havendo uma abertura, sim."

— "Essa é complicada... Mas, eu acho que o professor, provavelmente, vai fugir da pergunta. Eu iria tentar desconversar, passar para outro assunto. Eu acho que é isso que o professor vai fazer."

— "Ele não fará uma pergunta dessa para mim porque eu não tenho resposta. Não sei o que responder."

— "Eu diria prá ele ver quem realmente exerce as funções mais fundamentais da sociedade. Quer dizer, quem produz, quem trabalha nos primórdios, na base de toda riqueza. De onde vem esse trabalho? É o trabalhador branco ou o trabalhador negro?"

— "Eu não teria nenhum problema para resolver essa questão, e, na disciplina que eu leciono, mostraria que quem impôs a cultura dominante foi o colonizador. Então, mostrar que o que restou para o negro é para o índio foi justamente essa parte aí, mais secundária. Porque, para exercer mesmo a dominação econômica, vai ser justamente o predomínio que é do branco, na lei, na língua..."

— "Eu digo que são culturas diferentes e não há por que ele se sentir superior ao negro, só porque tem mais tecnologia do que o negro."

- "Infelizmente ele tem razão. O valor que se dá é esse mesmo. Não deveria ser mas é. As pessoas não dão valor a essas coisas. Infelizmente, você não pode negar que em assaltos, crimes, o negro está envolvido. O branco também, mas, o negro, muito mais. Então, fica realmente essa culpa."

- "A gente tentaria mostrar as condições desse povo. Quer dizer, ele não teve condições também depois da escravatura, em que o negro ficou completamente solto, marginalizado. Aí, a gente pode questionar que libertação foi essa? O negro ficou livre mas não teve possibilidade de nada. Ele não tinha acesso à educação, não tinha acesso à nada. Então, a gente pode mostrar que ele é tão capaz como o branco."

- "Primeiro, a contribuição do negro não se remete só a essas coisas. Resgatar a história do negro é resgatar a história do trabalho. Nesse sentido, isso invalida o argumento. Mas, se se trabalhar com a hipótese da pergunta, eu diria o seguinte: se a contribuição do negro não se dá em muitas outras coisas, ela não se dá justamente em função da discriminação. Ou seja, ao negro lhe é proibido o acesso à uma série de trabalhos, de bens culturais, que acaba fazendo com que a gente não perceba sua presença. Então, isso não acontece porque ele deseja, mas, porque é socialmente explicado."

Dessa maneira, os entrevistados se distinguem. De um lado, estão aqueles que realmente admitem que o negro é inferior, que sua contribuição é secundária e, conseqüentemente, referem fugir do assunto, desconversar para não ter que admitir tal realidade. De outro lado, estão os que, para mostrar o valor do negro, reportam-se à sua contribuição na força de trabalho, à discriminação que o incapacita a participar em igualdade de condições com o branco, na posse de bens culturais e posições profissionais.

Embora a segunda ^{postura} ~~visão~~ critique a visão subalternizada da contribuição do negro, de qualquer modo, nem estes, nem os primeiros mencionaram a já comprovada influência do negro em ramos que são reconhecidamente valorizados na sociedade contemporânea, como, por exemplo, a introdução de novas tecnologias à época de sua vida para o Brasil. Os entrevistados também não distinguem sua participação na edificação da língua brasileira; não sabem dizer que o negro não tinha somente a forma de manifestação religiosa consubstanciada no Candomblé, mas possuía outras religiões, como a islâmica. Nenhum deles situa o negro fora dos limites do Brasil. Sendo assim, não lhes é possível falar sobre a civilização egípcia como civilização negra ou falar sobre o negro atual, por exemplo, nos Estados Unidos da América, onde já existe um forte setor de classe média e alta composto por negros. Também, os entrevistados não mencionam as guerras de independência africanas e o esforço nacional para a construção de seus países (7). Estes são alguns poucos exemplos de que a contribuição negra, mesmo na perspectiva de uma sociedade industrial e informatizada, é atual e se coaduna à idéia de desenvolvimento. Mas, ao que parece, os educadores não sabem ou não valorizam esse tipo de informação.

Efetivamente, o professorado tem muito pouco conhecimento do papel do negro na sociedade e, é grande sua lacuna de informação a respeito de sua contribuição a nível de Brasil. Perguntados sobre o que sabiam sobre a contribuição do negro para a História do Brasil, para a cultura e para a formação do povo brasileiro, para a sociedade brasileira em geral, os professores foram muito limitados. A quase totalidade dos entrevistados valorizou a música ou os ritmos africanos, o candomblé e a culinária e mais nada acrescentaram sobre o papel do negro na sociedade brasileira.

Outros lembraram-se de dotes físicos que, segundo eles, são característicos do negro: sua correta estrutura corporal, os dentes alvos, a maleabilidade e resistência física, a expressão corporal mais livre, a maneira de andar. Estas características apresentam-se, muitas

vezes, ligadas a outros comentários sobre a contribuição do negro voltada para uma preocupação com o se enfeitar, se adornar. Tudo isso reunido parece levar a uma idéia do negro enquanto tribal, seja por sua resistência física, por sua manifestação corporal mais livre ou por sua preocupação com adornos e enfeites.

Há outras formas, ainda que minoritárias, de se referir à contribuição do negro, e, que levam a crer numa espécie de inocência ou ingenuidade da raça. O sofrimento sem preocupação, as noções mais livres e abertas de relacionamento, a espontaneidade, a fraternidade, a forma mais alegre de viver são algumas dessas tipificações.

Do ponto de vista da história econômica e política, apenas dois entrevistados (um deles, militante do movimento negro) citaram o papel do negro na agricultura, mineração, no trabalho em geral, através de inovações tecnológicas. Ressuscitaram a participação do negro nos movimentos libertários, seja naqueles voltados para o repúdio à escravidão (quilombos, revoltas anti-escravistas), seja nos movimentos políticos nacionais mais conhecidos, desde as guerras de independência ao tempo atual.

No que se refere à área lingüística, três entrevistados mencionaram a incorporação de vocabulário africano à língua brasileira.

Em suma, a maior parte dos entrevistados resumiu-se a apontar a participação do negro na sociedade brasileira à inovações na culinária, música e religião. Depois disto, foram seus dotes físicos e suas concepções existenciais os atributos mais citados.

Certamente devido à reduzida carga de informações que os entrevistados têm sobre os negros, ao serem questionados sobre que assuntos ou atividades propõem se tivessem que traçar um programa de valorização do negro dentro da escola, os professores tenham se circunscrito, em boa parte das vezes, a uma postura muito tradicional. Postura essa, que como se verá, só referenda a subalternização do negro e não renova, no sentido de trazer à tona outras contribuições que, possivelmente, modificariam a idéia do alunado (e sua própria) sobre a raça negra.

Outro grupo de professores, introduziu no programa de valorização do negro o debate sobre a questão racial, a posição do negro na sociedade atual, etc. Mas, essa posição não foi majoritária.

Por fim, um reduzido número de professores declarou textualmente que não faria qualquer tipo de manifestação no sentido de valorizar a raça. A razão desse comportamento, conforme acreditam, é que qualquer situação que "evidencie" o negro é que passa a ser discriminatória. Não se deve falar nem de brancos nem de negros e, falar de um e não do outro, seria uma atitude paternalista com a qual não concordam. Não percebem que o discurso da escola está, o tempo todo, voltado para o branco, que o material pedagógico e didático só contempla o branco, e, quando o negro é lembrado o é de forma inferiorizante.

Sintetizando os programas de valorização traçados pelos professores, serão transcritas algumas propostas que caracterizam os três encaminhamentos anteriormente mencionados.

É patética a solução encontrada por uma diretora de escola para traçar um programa de valorização do negro :

- "Quando se fala de carnaval, de futebol, aí eu entro. Inclusive, na minha escola, eu fiz um concurso de samba-enredo dos alunos e aí eu mostrei pra eles o valor do negro. Eu conversei muito com minha turma (e eu me lembro dessa aula como se fosse hoje). Eu falei que admirava os negros: 'Vamos pensar bem como é que os negros são bacanas? Vocês já viram os dentes do negro como é bonito? A estrutura física, os cantores de jazz, a dança, a cultura, os alimentos, a comida baiana. Quem gosta de cocada? É uma coisa que o negro trouxe'. Aí, os alunos colocaram no sambinha-enredo que eles fizeram: 'Kós nos orgulhamos de ser negros, no futebol e na mulata'. Mostrando que no futebol, na música, e quantas coisas, na religião, no cardômblé... Então, eles captaram muito isto, eles sabem. E, o que mais me marcou nessa aula é que eles, em nenhum momento, se sentiram mal de ser negros."

Os programas de valorização que se caracterizam pela denúncia da questão racial ou pela crítica a tradicional contribuição do negro poderiam ser resumidos na fala de dois professores:

- "Eu começaria falando da África. Levar o aluno a conhecer a África. Porque eu acho que muito do que se diz contra o negro é pelo desconhecimento da África. Aquelas civilizações todas que existem lá, o Egito, etc. Traria, depois, o aluno para o Brasil. Começaria a mostrar a luta deles contra a escravidão, mostrar até o adesismo, que é também uma forma de reagir. Mostrar, através dos movimentos na sociedade brasileira, as oportunidades que o negro tem hoje... Eu acho que uma das coisas que contribuiu para uma visão negativa do negro é que se mostra que na África não existe cultura."

- "Eu faria um programa de resgate do negro. Mas, resgatar o negro é resgatar o cidadão neste país. Mas, resgatar o cidadão não passa só pelo negro. No fundo, é uma discriminação social com a agravante de uma discriminação racial específica. Resgatar o negro como trabalhador no sentido mais amplo, como construtor de uma série de bens materiais e espirituais nesse país."

A terceira posição, aquela de não se falar sobre a questão racial, pois, isto sim, seria discriminatório, é explicada da seguinte forma:

- "Não tem que ter dia de negro nem de branco. Todo mundo é igual. Se você vai traçar um programa de valorização do negro porque não vai traçar um de valorização do branco? Isso é protecionismo e eu não concordo com isso."

Abordou-se, até o momento, a situação e comportamento concretos do professor. Percebeu-se que, via de regra, ele próprio é preconceituoso, e, além disso, afirma sentir o preconceito racial de seus colegas frente ao aluado. Seria simplista atribuir somente ao processo de socialização do professor a existência do preconceito no corpo docente. Em verdade, os docentes participam também de um processo de formação profissional, seja na escola normal ou na complementação pedagógica do curso universitário. A estes cursos caberia o papel de orientar o professor quanto aos modos de lidar com a questão racial na escola, quanto à existência do preconceito racial entre alunos, etc. Por outro lado, na sua situação cotidiana, já como mestres, poderiam existir formas de debate do problema, a nível de grupos internos à escola, DECs ou das próprias secretarias de educação. Tudo isto traria elementos importantes, no sentido do professor criticar, refletir e re-elaborar suas posições e contribuições frente à questão racial. Sendo assim, os próximos parágrafos tratarão de verificar em que medida o professor do ter respaldo e preparação institucionais para trabalhar com a questão negra.

Remetendo-se aos cursos de formação pedagógica, a unanimidade dos entrevistados foi enfática em declarar não ter recebido qualquer tipo de orientação sobre o problema. Por isto mesmo, a maior parte dos professores julgou que o corpo docente como um todo não está capacitado a lidar com a questão racial; toda solução ou reflexão, dependendo, por conseguinte, da sensibilidade ou disponibilidade de cada professor.

— O professor não está capacitado. Tem preconceito na escola e em tudo o que é lugar. Mas, eu tenho a impressão de que esse preconceito é mais com a gente sentir. Então, tem professores e profes-ores. E, aquele que é professor realmente por vocação, ele não faz discriminação. Eu acho que essa capacitação vai depender de cada um, do fato de ser professor por vocação. Agora, tem professor mesmo que só quer lidar com branco. Mas, esse daí, não é o que eu chamo professor.

- "O professor não está capacitado para lidar com o problema racial. Vou te dar um exemplo: No estado, há alguns anos, havia um projeto chamado 'Conhecer e Divulgar', parecido como o 'Projeto Zumbi'. E eu fui convidada a ir a muitas escolas e ouvi de colegas que não sabiam como trabalhar, que não havia ~~lixo~~ nos livros uma visão diferenciada do negro. E, além disso, o professor está no grupo que nega que existe racismo. Mesmo dentro do professorado negro existe essa falta de consciência. É uma minoria, ainda, que está tentando trabalhar isto."

- "Não. Os professores não estão preparados. Se, até hoje, no Brasil, se diz que não existe racismo, então ninguém é preparado."

- "Não [está preparado]. Por duas razões: na própria formação pedagógica essa questão não aparece como problema importante a ser pensado na educação. A outra razão é que a propalada democracia racial ficou muito assumida por uma grande parcela da população e isso fez com que se deixasse de pensar se ela existe ou não."

- "Eu acho que não está preparado. Eu acho que alguma coisa em que todo mundo esteja empenhado, eu acho que não. Acho que quando pinta o preconceito cada professor vai responder de acordo com sua maneira de ver. Não dá pra negar que muitos colegas são preconceituosos, tem muito professor assim."

Se o assunto não foi abordado nos cursos de formação de professores, como já se demonstrou, e, se eles próprios não se julgam capacitados, resta verificar que soluções a escola encontra no sentido de questionar o problema.

Perguntou-se a cada entrevistado se o tema já havia sido levantado na escola, seja a nível de reuniões de professores, conselhos de classe ou se a escola tinha algum tipo de trabalho relativo à valorização do negro.

O que se configurou, de um modo geral, é que, vez por outra, alguns professores tocam no assunto mas nada se revelou sistemático. Ou se - ja, por vezes, determinado aluno está com um problema, então, lembra-se que isto pode se dever a sua cor. Por vezes, a escola ou um grupo de professores se propõe a discutir a questão entre o corpo docente, mas, via de regra, nunca se passa das primeiras reuniões e nenhuma conclusão é extraída.

Em resumo, o que se pode notar é que o problema racial não afeta globalmente a instituição escola. E, mesmo dentro de cada estabelecimento de ensino que se propõe abordar o tema isto não se dá de modo sistemático, planejado e programado. É uma questão de opção o debate ou a omissão sobre o assunto.

Em termos de programas de valorização do negro, que também poderia ser uma forma de despertar do problema, o que se pode concluir é que: 1) quando o colégio é dirigido por uma professora negra há um programa sistematizado, ou pelo menos, uma ênfase na discussão sobre o negro. É de se presumir que, em saindo a direção, o programa ou a ênfase desapareçam. 2) há escolas que fazem algum tipo de trabalho relativo ao negro. Porém, esse trabalho não se dá ao longo do ano, mas sim, aproveitando meses ou dias específicos. Isto está ocorrendo, principalmente, no ano de 1988, que é o ano do Centenário da Abolição da escravatura. No entanto, há diferenças na tônica ou na direção em que o assunto é colocado. Uma escola limita-se a comemorar a contribuição do negro dentro daquele ponto de vista tradicional já mencionado (música, religião, culinária) sem estendê-lo a outros campos de atuação do negro negro, tampouco, atualizando a questão da negritude. Outros, quase sempre de 1º grau, debatem o preconceito racial, a evolução da participação do negro no mercado de trabalho, contribuindo para que os alunos reflitam sobre o assunto. 3) acontece, também, de não haver nenhum tipo de programa ou ênfase, cabendo a cada professor, de acordo com sua sensibilidade, abordar ou não o tema. Aí se incluem tanto escolas de 1º grau quanto de 2º grau.

De qualquer modo, nos 11 colégios pesquisados, a adoção ou não de programas de valorização do negro se dá do seguinte modo: 3 deles, têm programas ou alguma ênfase sobre a valorização do negro, de modo sistemático; 2 deles, têm programas assistemáticos, geralmente ligados à datas comemorativas e 6 colégios não tem qualquer tipo de programa. Vale lembrar que tais resultados foram encontrados em um ano, onde, por força das circunstâncias, a figura do negro está sendo mais lembrada, uma vez que, 1988, é o ano do centenário da abolição da escravatura.

Conclusão

O exacerbado preconceito demonstrado pelo corpo docente, na primeira parte desta pesquisa, mostra-se compatível com o comportamento do professor do atuante na rede escolar pública do município do Rio de Janeiro. Tanto alunos como professores distinguem o negro de forma negativa.

Além disso, verificou-se que o corpo docente admite não estar preparado para lidar com a questão racial, seja na sua qualidade de professor, individualmente, seja enquanto grupo. Neste aspecto, pôde-se constatar a falta de sensibilidade dos cursos de formação profissional, a partir das afirmativas de que a questão racial nunca havia sido tema de debate à época de formação dos professores.

No que toca à atuação da escola, não ocorrem seminários, discussões internas ou projetos na área. São implementados poucos programas de valorizações e, parte deles, volta-se, apenas, para o negro enquanto escravo ou enquanto difusor de uma contribuição cultural bastante di mi nu ta.

Sendo assim, a hipótese levantada ao início do trabalho não se mostra inverídica, pelo contrário, se confirma. Com efeito, o professor atua como mantenedor ou difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja por, simplesmente, desconsiderar a questão, colocando-a como um problema menor.

ANEXO I

Perguntas de caráter geral

1-Há quanto tempo você leciona?

2-Desde tempo, quantos anos você tem de escola pública?

3-Fale um pouco sobre o alunaço das escolas públicas em que você leciona. A que classe social pertencem, se têm dificuldades ou facilidades de aprendizado ou outros tipos de problemas.

4-Como você definiria qual é o papel da escola pública? O que é uma escola pública?

5-Levando em conta sua experiência em escolas, você acha que a escola normal ou qualquer outro curso de complementação pedagógica a preparou bem para lidar com os alunos de escola pública?

6-No seu curso de formação de professor(a) houve, por parte de seus professores, algum tipo de alerta sobre diferenças de aprendizado entre crianças, diferenças de comportamento de grupos sociais ou a orientação estava sempre voltada para um "aluno ideal"?

7-Ultimamente, você tem lido livros, artigos sobre a função ou os problemas da escola pública atual? Com que frequência?

8-As escolas públicas onde você lecionou ou a que atualmente leciona estimulam hábitos de leitura, participação em seminários, de modo a cada vez mais aperfeiçoar o professorado?

Perguntas de caráter específico

1-Parece ser uma estratégia de ensino colocar em pauta, na escola, assuntos que estão sendo divulgados pelos vários meios de comunicação, de modo a estimular o aluno à reflexão e ao debate. Por exemplo, a escola usa datas como o dia do índio, da árvore, dia internacional da mulher para introduzir interesse sobre essas datas. Então, vamos abordar um assunto que está muito em voga este ano, de maneira a perceber em que medida o professorado está apto a abordá-lo. Trata-se da questão do negro no Brasil. Então, por exemplo, você acha que na escola existe preconceito racial, seja entre os próprios alunos, de professores para alunos, dos quadros administrativos e de serviços para os alunos?

2-Se você acha que existe, dê exemplos de como o preconceito racial se manifesta.

3-Você acha que o professorado, como um todo, está capacitado a lidar de modo eficaz com o problema racial? Comente.

4-O problema do preconceito racial já foi abordado alguma vez em sua escola, seja em reuniões de professores, nos conselhos de classe, etc?

5-Nos cursos de formação de professores, quando vocês ainda estão se preparando para lidar com o aluno, existe alguma disciplina na qual tenha sido abordada a questão racial no Brasil? Comente.

Perguntas de caráter pessoal

1-Na sua experiência pessoal como professora você percebe a existência de problemas raciais em que situações: a) no relacionamento entre crianças brancas e negras? b) entre crianças pardas e pretas? c) entre crianças pretas?

2-Vamos simular algumas situações e qual seria sua reação diante de cada uma delas:

Situação 1-Uma criança branca na escola briga com outra negra e a chama, para ofender, de "cabelo de bom-bril".

Situação 2-Uma criança negra briga com outra negra e a chama, para ofender, de "negrinho safado".

Situação 3- Uma criança bem mulata, ao ser perguntada por você (por exemplo, numa festa que você esteja fazendo com a turma) sobre a sua cor, se auto-reconhece como branca.

Situação 4- Você escolhe uma criança negra para ser a personagem principal de uma peça ou para ter um papel principal em qualquer atividade. Então, você percebe que a turma não aceitou a sua escolha devido à cor da criança, embora não tenha coragem de manifestar esta razão abertamente.

Situação 5-Fala-se muito que a contribuição do negro, no Brasil, foi basicamente na religião, culinária e música. Caso algum aluno, com base no que foi colocado, argumentasse com as seguintes palavras: "Fem, então está provado que o negro é mesmo inferior porque, em uma socie-

dade industrial, na era da informática, um povo contribuir com música, dança ou comida é mesmo uma coisa muito secundária". O que você diria? (deve se esclarecer que esta pergunta foi colocada ao final da entrevista, de modo a não sugerir aos entrevistados que a contribuição do negro tenha sido a acima aludida)

3- Conte o que você sabe sobre a contribuição do negro para a História do Brasil, para a cultura, para a formação do povo brasileiro, ou seja, para a sociedade brasileira em geral.

4- Se você tivesse que traçar um programa de valorização do negro, para ser aplicado em toda a sua escola, como esboçaria este programa? Que tipo de assuntos abordaria? Que atividades sugeriria?

5- A escola onde você trabalha tem algum tipo de trabalho voltado para a valorização do negro? Como funciona?

NOTAS

1-Maria Tereza Ramos Dias,"Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: a produção do fracasso".Tese de mestrado apresentada ao IUPERJ,1979,RJ

-Cadernos de Pesquisa,nº 63,nov,1987,Fundação Carlos Chagas,SP

3-Ver,na revista citada,o artigo do autor "A Criança Negra:Identidade étnica e Socialização" Para um ponto de vista bastante distinto , ver,na mesma revista,Rachel de Cliveira "Reflexões sobre a Experiência de Alteração Curricular em São Paulo".

4-op.cit.

5-Ver,Esmeralda V.Negrão "Preconceitos e Discriminações em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis,in "Diagnóstico sobre a Situação Educacional de Negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo (vários autores),versão preliminar,vol.1 ,Fundação Carlos Chagas,1986,SP

6-ibid

7-Ver artigo de Carlos Alberto Medeiro,"Negro:o outro lado da História",Revista Intercâmbio,nº 1,jan/abr,1988,Publicação do Departamento Nacional do SESC,Rj.

BIBLIOGRAFIA

- DIAS, Maria Tereza Ramos - "Desigualdades Sociais e Oportunidade Educa-
cional: a produção do fracasso". Tese de mestrado apresentada ao IUPERJ
1979, RJ
- PEREIRA, João Batista Borges - "A Criança Negra: Identidade étnica e So-
cialização", in Cadernos de Pesquisa, nº 63, nov. 1987, Fundação Carlos
Chagas, SP
- OLIVEIRA, Rachel de - "Reflexões sobre a Experiência de Alteração Cur-
ricular em São Paulo", in Cadernos de Pesquisa, nº 63, nov. 1987, Funda-
ção Carlos Chagas, SP.
- NEGRÃO, Esmeralda V. - "Preconceitos e Discriminações em Livros Didáti-
cos e Infanto-Juvenis", in "Diagnóstico sobre a situação Educacional
do Negro (brancos e negros) no Estado de São Paulo" (vários autores),
versão preliminar, vol. 1, Fundação Carlos Chagas, SP
- MEDeiros, Carlos Alberto - "Negro: o Outro Lado da História", Revista
Intercâmbio, nº 1, jan/abr, 1988, Publicação do Departamento Nacional do
ESEC, RJ.

C A P Í T U L O I I I

O P R E C O N C E I T O R A C I A L N O L I V R O D I D Á T I C O

Vera Moreira Figueira. . .

O livro didático é um poderoso instrumento formalizado de saber. O livro está presente em casa e na escola, a qualquer momento pode ser consultado. Por sua vez, a aula sempre é referida ao livro adotado. É como se ele fôsse uma comprovação e uma lembrança daquilo que foi ministrado pelo professor. Nesse sentido, passa a ser sacralizado pelo aluno e, ainda nessa mesma linha de ação, exerce um profundo papel no processo de gravação e inculcamento de imagens e opiniões.

É dentro da perspectiva do inculcamento e gravação de opiniões ou imagens que interessa pensar o livro didático, tendo em vista a clientela a que se destina e a intensidade de sua utilização.

É sabido que o livro didático é amplamente consumido. Em pesquisa feita na rede pública de ensino do estado de São Paulo (1) consta - tou-se que 78% dos professores adota livros didáticos, o que, por si mesmo, já demonstra sua importância e divulgação junto aos estudantes.

Por outro lado, a clientela para a qual se dirige constitui-se, basicamente, de crianças e adolescentes em processo de formação de personalidade. Como se colocou em outros capítulos, sofrem grande influência dos veículos sistemáticos e formalizados de socialização, como é o caso da família e da escola, e, por extensão, do livro didático. Sendo assim, os conteúdos por ele transmitidos atuam decisivamente na formação e delineamento da personalidade do estudante. No entanto, apesar da sua influência na psicologia do indivíduo, os livros didáticos não recebem críticas por parte do professorado. Parece que são adotados acriticamente.

Como exemplo, em pesquisa realizada por Esmeralda V. Negrão (2), verificou-se que apenas 2.11% do professorado de São Paulo critica o livro didático, apontando a existência de viés ideológico. Também, Ana Célia ^{de Silva} Garcia (3) denuncia, na Bahia, situação semelhante. Entrevistando professores lotados no ensino de 1ª a 4ª série de escolas públicas de Salvador, comprovou que apenas uma professora (entre 20 entrevistadas) teceu algum tipo de comentário sobre o negro numa amostra de livros escolhida pela autora, nos quais se evidenciava forte conteúdo racial negativo.

No que toca aos interesses deste trabalho é mister averiguar qual a mensagem veiculada pelo livro didático com referência à figura do negro. Tal assunto será abordado obedecendo aos seguintes tópicos:

- 1- Os estereótipos e preconceitos de raça transmitidos pelo livro didático.
- 2- O significado psicológico dos estereótipos e preconceitos
- 3- O significado político dos estereótipos e preconceitos.

1- Os estereótipos e preconceitos transmitidos pelo livro didático

Não é da competência deste trabalho resumir o que já foi escrito sobre o tema. Apenas, vale lembrar que desde os anos de 1950 vem se realizando pesquisas sobre o lugar do negro nos livros didáticos e as conclusões a que chegam são muito semelhantes (4). Sendo assim, cabe resumir uns poucos estudos, de modo a inserir o leitor na problemática. Meramente por opção pessoal, escolheu-se resumir a bibliografia relativa ao assunto produzida nos anos mais recentes, até porque, de modo geral, engloba os achados das pesquisas anteriores, e, assim, absorvem-nas e complementam-nas.

O objeto de análise de "As Belas Mentiras, de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nesella, são os textos de leitura em Comunicação e Expressão utilizados da 1ª à 4ª série, nas escolas de 1º grau. Enfoca-os, tendo em vista entendê-los como veículos transmissores da ideologia dominante, e, portanto, fatores de alienação e desconhecimento da cultura e modo de vida dos dominados. A autora considera o papel de tais textos como extremamente importantes, uma vez que atingem a uma faixa etária ainda em processo de formação e desenvolvimento cognitivo intensos - a faixa que vai dos 7 aos 10 anos.

Nesella delimitou 11 sub-temas por serem os mais abordados em tais textos: a família, escola, religião, pátria, ambiente, trabalho, pobres e ricos, virtudes, explicações científicas, índio e capas/ilustrações. Dentro dos propósitos da presente pesquisa só serão destacadas as observações

atinentes à figura do negro, dentro dos temas citados.

No que toca à família, a autora percebe que os livros descrevem a existência de pais, filhos, avós e outros parentes, sempre brancos, e, quase que como uma figura pertencente à família aparece a empregada. De acordo com Nosella, a empregada é descrita como "...a pessoa que faz todo o trabalho doméstico e que, por permanecer na casa durante muitos ~~anos~~ anos, sendo honesta e eficiente, terá direito ao afeto da família a quem sempre serviu. Isso a faz sentir-se muito grata e feliz." (NOSELLA:1981;57). Todos os textos que falam de empregadas associam-nas à pessoas negras, e, a conotação de seu comportamento e tarefas deixa implícita a reprodução de relações escravistas-paternalistas.

Ainda que no tema religião Nosella não mencione nenhum tipo de abordagem relativa às religiões africanas é oportuno lembrar que a única forma religiosa citada é o cristianismo, seus santos, festas, etc. Por exclusão, os ritos africanos não são considerados como religiões, sendo legítimas apenas aquelas que presuponham a crença em Cristo.

Nos demais sub-temas a autora não aborda as situações de inserção dos negros ou talvez, simplesmente, nesses sub-temas a figura do negro não exista, o que, por si mesmo, já implica uma forma de discriminação.

Maria Filomena Rego em "O Aprendizado da Ordem" analisa livros de comunicação e expressão utilizados nas 3ª e 4ª séries do 1º grau, no ensino público, no estado do Rio de Janeiro.

A autora acredita que a ideologia desses livros penetra gostos, hábitos e assim é vivida inconscientemente pelos receptores. Deste modo, os textos escolares não devem ser interpretados pelo estudioso do ponto de vista de sua linguagem ou informações manifestas, mas sim, a partir de suas estruturas latentes. Com esta abordagem, Maria Filomena Rego pôde concluir que há uma semelhança muito grande entre todo o material estudado, havendo uma alta recorrência de determinados temas, principalmente relativos à família, escola, pátria, religião e valores morais, no que concorda com a concepção anteriormente descrita por Nosella (1981).

Ainda que, também, não se detenha especificamente sobre a análise do negro no livro didático, percebe sua presença no sub-tema "pátria", onde se descreve a demografia brasileira. Segundo o que pôde constatar a autora, os homens são mostrados valorizando-se a raça, situação geográfica e atividades profissionais desempenhadas. No que toca a cor, diz: "O curioso é que em nenhum momento se fala no 'branco', ele é o paradigma ausente, é como se fôsse tão óbvia a sua 'presença', o seu domínio, a sua 'superioridade', que não há necessidade de falar dele, mas todas as ilustrações dos textos mostram pessoas brancas." (REGO:1981:67)

Mais adiante, comenta: "A situação do negro é semelhante a do índio: é citado no passado, como se não existissem negros no Brasil de hoje: é a figura do negro escravo, da 'preta velha' contadeira de estórias (exemplo típico do paternalismo do branco) ou determinado negro que, apesar de negro, conseguiu se destacar em algum setor da vida nacional e se tornar conhecido como Machado de Assis e José do Patrocínio (os mais citados)" (REGO:1981:69-70). Diz ainda que, embora sejam personalidades notórias, de qualquer modo, tais textos enfatizam seu caráter humilde, destacando sua situação de inferioridade.

Ainda Fúlvia Rosenberg (5) dedica-se ao estudo de livros paradidáticos voltados para crianças e adolescentes. Analisa 168 livros, contendo 626 histórias, distribuídas em 10 conjuntos - trabalho, lazer, expressão de emoções, afetividade, resposta ao poder, sociabilidade, religiosidade, avaliação, conhecimento, exercício de poder. Suas conclusões sobre a temática do negro também não são discordantes das dos demais autores estudados.

A autora aponta: "Detectamos, percebemos, denunciemos a ocorrência de preconceito acintoso e revoltante -sexual, étnico-racial e econômico- ao lado de um discurso educativo, emulador de altos princípios éticos. O mais comum, aquilo que constitui quase a matéria-prima, porém, é a discriminação insidiosa e persistente, às vezes pouco perceptível a olho nú, pouco assimilável ao nível da consciência e que nos devolve nosso dia a dia, o cotidiano de uma sociedade assentada sobre a existência de opres-

3
pres e oprimidos e que não questiona sua legitimidade." (ROSEMBERG:1984; 80)

Sobre a questão racial, apresenta algumas conclusões:

Dentre as formas latentes de discriminação contra o não-branco, talvez seja a negação do direito à existência humana -ao ser- a mais constante: é o branco o representante da espécie. Por esta sua condição, seus atributos são tidos como universais. A branquidade é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção." (ROSEMBERG : 1984;81)

Nas ilustrações e textos os brancos estão sempre em primeiro lugar. Assim, nos textos, os brancos são citados em 72% dos casos; os negros, em 6%; os mestiços, em 1%. Nas ilustrações, as porcentagens são, respectivamente, 99%, 5%, 0%.

Os grupos e multidões, nas ilustrações, também são majoritariamente ou exclusivamente brancos. Assim, em 60% das vezes as multidões são unicamente brancas, em 7% são mistas e em 5% negras.

"A normalidade da condição de ser branco, a sua neutralidade, aparece claramente no texto pela não-explicitação de sua cor." (ROSEMBERG:1981; 82). Em apenas 10% dos textos explicita-se que o personagem é branco, ao passo que isto acontece em 62% quando se refere a negros e 42% a mestiços.

A única forma de aparecimento da mulher negra em ilustrações é na qualidade de doméstica, onde é representada estereotipadamente como sendo ruda, de lábios grandes, seios avantajados, lenço na cabeça, brincos e anel.

"O branco recebe mais frequentemente que o não-branco, um nome próprio, sobrenome ou apelido. Contrariamente, os não-brancos, mais frequentemente, e os brancos são denominados, no texto, por sua origem étnico-racial." (ROSEMBERG:1984;84). Assim, tem nome próprio 84,2% dos brancos, 62,9% dos negros e 94,3% dos mestiços.

O branco, enquanto personagem, recebe uma elaboração maior que o não-branco. Foi assim que estes últimos obtiveram taxa de indeterminação, em

vários atributos, superior à dos brancos. Sua origem geográfica, sua religião, sua situação familiar e conjugal são muito menos frequentemente descritas, no texto, que para um personagem branco. Em suma, seu acabamento 'ficcional' é menos perfeito, mais incompleto." (ROSENBERG:1984;84)

8-A cor preta aparece, muitas vezes, associada à personagens maus, seja através da cor da pele, pelos ou penas, seja pelo ambiente circundante ou pelo vestuário.

9-Ao contrário, personagens glorificados são frequentemente brancos (santos, personalidades históricas, etc)

10- Animais com características humanas quase sempre se apresentam na cor preta. Implicitamente, "A Associação entre branco e humanidade é, em - tão, reforçada pela associação entre não-branco e não humanidade..." (ROSENBERG:1984;85)

11-A cor negra é, muitas vezes, associada ao castigo.

Tanto quanto seja de meu conhecimento, o trabalho mais recente desenvolvido a respeito dos estereótipos e preconceito racial veiculado pelos livros didáticos, é a tese de mestrado de Ana Célia da Silva, que analisa livros de comunicação e expressão, de 1º grau, nível I, adotados na rede de ensino público de Salvador (6). Dos 80 livros analisados a autora extrai, em suma, as seguintes conclusões:

1-O branco é a personagem predominante nas ilustrações e nos textos.

2-"O negro aparece nos livros sob as formas de escravo, serviçal, caricaturado, depreciado, como mão-de-obra, em último lugar. Não aparece no seu contexto familiar mais amplo. Ele não tem família, nem origem e o seu lar não é representado. Aparece sempre na casa do patrão ou nas ruas a trabalhar." (SILVA:1988;11)

3-"A criança negra raramente aparece na escola. Ela aparece trabalhando ou brincando nas ruas. Quase nunca tem pré-nome, é chamada por apelidos ou por sua cor (negrinho, etc)." (SILVA:1988;11)

4-O negro, muitas vezes, está associado à figura de animais ou seres sobrenaturais.

5-O negro é representado de forma negativa, associado a coisas feias, ao mal.

- 6- Não existem famílias negras nas ilustrações.
- 7- A cultura negra aparece como elemento folclórico.
- 8- Nas ilustrações não existem mães ou professoras negras.
- 9- Quando os negros aparecem em ilustrações relacionadas à salas de aula, estão sempre em minoria, e sentados na última fila de cadeiras. Os textos também colocam em dúvida sua capacidade intelectual e apego aos estudos.
- 10- Os personagens brancos aparecem nos textos e ilustrações exercendo profissões consideradas superiores socialmente, ao passo que os negros são os que exercem as profissões socialmente inferiores, quando não são mendigos ou favelados.
- 11- A única religião mencionada nos livros é a católica.
- 12- ~~As~~ ilustrações mostram negros com traços estereotipados ou animalizados, lembrando ou mesmo representando o porco e o macaco.
- 13- Há bastante frequência de negros em situações de humilhação, vítimas de zombarias, folclorizados, humilhados, castigados, agredidos física e verbalmente pelo branco, descrito como incapaz e outros similares.
- 14- "A criança negra não tem o seu cotidiano e experiência de vida aqui representados. Foi descrita como a filha da escrava, da empregada, o menino de rua, o pequeno biscateiro, sem nome, apelidado, chamado de negrinho, moleque e demônio." (SILVA:1988;96)
- 15- O branco é sempre o representante da humanidade e da cidadania.
- 16- A mulher negra foi ilustrada e descrita em todos os textos como empregada doméstica. "A empregada doméstica retratada e descrita nos livros, apresenta-se carregada dos estereótipos de mulher 'feia', gorda, sem inteligência e supersticiosa, ingênua e subserviente. Invariavelmente, de avental e lenço nos cabelos." (SILVA:1988;118)
- 17- Há paternalismo por parte do branco na forma de tratar o negro.
- 18- "O negro foi ilustrado e descrito como um elemento próximo dos seres irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem incapacidade intelectual." (SILVA:1988;138)

De modo a se ter uma idéia mais precisa da ausência do negro nas

ilustrações dos livros didáticos bem como demonstrar que, quando sua figura é retratada, o é em condições pejorativas e inferiores, permito-me adaptar tabela composta por Ana Célia da Silva, que versa sobre a incidência de personagens brancas e negras nas ilustrações dos livros constituintes da amostra. É o que se vê no quadro I.

QUADRO I

Incidência de personagens brancas e negras nas ilustrações

PERSONAGENS	Branco	%	Negro	%	Total	%
criança	435	89.5	51	10.5	486	100.0
mãe	54	98.2	1	1.8	55	"
pai	29	96.7	1	3.3	30	"
avô	7	100.0	0	0.0	7	"
avó	18	100.0	0	0.0	18	"
família	10	100.0	0	0.0	10	"
professora	10	100.0	0	0.0	10	"
trabalhador qualificado	43	95.6	2	4.4	45	"
mulher doméstica	2	18.2	9	81.8	11	"
trabalhadora qualificada	8	100.0	0	0.0	8	"
boneca	21	91.3	2	8.7	23	"
personagens de mitologia	26	100.0	0	0.0	26	"
rei	3	100.0	0	0.0	3	"
rainha	3	100.0	0	0.0	3	"
santos	13	100.0	0	0.0	13	"
festas populares	5	100.0	0	0.0	5	"
paróis cívicas	4	100.0	0	0.0	4	"
escravo	0	0.0	5	100.0	5	"
ambista	0	0.0	1	100.0	1	"
noje	15	88.2	2	11.8	17	"
lendigo	0	0.0	11	100.0	11	"
total	707	88.7	90	11.3	797	"

Como para ratificar as conclusões da pesquisas anteriores, o lugar onde a presença do negro é maciça é naquele relativo ao trabalho braçal (mulher doméstica, escravo), em condições humildes (mendigo) ou a partir de sua contribuição cultural mais difundida - o sambista. Em contrapartida a figura do branco simboliza as profissões qualificadas, a riqueza (rei, rainha), a santidade (santos), enfim, as qualidades socialmente tidas como positivas.

Em conclusão, mesmo sob pena de repetir alguns achados já mencionados, é oportuno estudar o trabalho de Esmeralda V. Negrão (7). A razão disto é que seu trabalho é a síntese mais recente a respeito da bibliografia analítica que trata do enquadramento do negro na literatura infante-juvenil, incluindo-se livros didáticos e para-didáticos.

Assim, dentre os estudos realizados em diferentes épocas, no Brasil, desde 1950 ao final da década de 1970, pôde-se extrair alguns pontos comuns de tal bibliografia, no que toca à alocação do negro na sociedade brasileira. Tais conclusões podem ser assim resumidas:

- 1-O negro é pouco representado na sociedade.
- 2-O negro é apresentado em situação social inferior a do branco.
- 3-Há um tratamento de desprezo quanto a personagem negra.
- 4-O negro é visto como alguém digno de piedade.
- 5-A raça branca é tida como a mais bela e inteligente.
- 6-Nos compêndios de História do Brasil, a escravidão é entendida como uma necessidade econômica, predispondo a uma crença na inevitabilidade e no paternalismo da escravidão.
- 7-Existe uma atitude paternalista para com as personagens negras. Elas são tratadas com sentimentalismo.
- 8-Nos textos relativos à formação étnica do Brasil fala-se em índios e negros. O branco não é mencionado. Sua presença é pressuposta como óbvia.
- 9-Nesse mesmo tipo de texto, índios e negros são tratados no passado, como se não mais existissem.
- 10-Nos livros de estudos sociais as personagens negras aparecem somente a partir dos livros de 5ª e 6ª séries.

11-Na economia,o negro é tratado como sendo a base da produção agrícola,sem contextualizá-la no tempo e na história,o que dá a idéia de que sempre o negro é um trabalhador rural.

12-As relações entre índios,negros e colonizadores são destituídas de contradições e conflitos.

13-Quando existe citação sobre quilombos,o único lembrado é o de Palmares,ainda que já se tenha mais do que provada a existência de muitos outros.

14-No sentido de dar legitimidade à escravidão,os seus aspectos "positivos" são enfatizados (como,por exemplo,as relações"amistosaw" entre senhores e escravos) em detrimento dos aspectos negativos.

15-As diferentes origens e culturas dos negros não são mencionadas,como se eles constituíssem um bloco único,simplesmente negros.

16-"...o autor,adulto branco,se dirige a um público por ele representado como crianças brancas de classe média.Nesta medida,a criança negra , com suas vivências e desejos,está excluída do próprio processo de comunicação instaurado pela literatura didática e para-didática."(NEGRÃO:1986; 172)

17-Nas ilustrações,a grande maioria é composta de personagens brancas na condição de seres humanos e divindades,ao passo que,para imagens antropomorfizadas,prevalece o negro,tendendo-se a associar a cor negra ao mundo primitivo de plantas e animais.

18-Os personagens religiosos são quase que exclusivamente brancos.

19-Existem poucas ilustrações com multidões mistas,prevalecem as multidões brancas.

20-As personagens negras aparecem mais em situações de trabalho do que os brancos.

21-No que toca às atividades de poder,os brancos são mais representados que os negros.

22-Os negros são mais apresentados em atividades manuais e os brancos em atividades intelectuais.

- 23-A mulher negra é mais representada no trabalho do que a mulher branca, e, a tendência é que a primeira sempre apareça de avental.
- 24-Personagens negras são sempre representadas com traços estereotipados, como mulheres gordas, de lábios avantajados.
- 25-Não são mostradas ilustrações que revelem contato entre a menina branca e o menino negro.
- 26-Índios e negros são pouco frequentemente citados pelo nome. De um modo geral, são denominados por sua cor ou etnia.
- 27-O lazer é mais constantemente associado ao branco. A atividade de contar histórias é o lazer mais frequente entre os negros, ao passo que, embora residual, o lazer intelectual é associado ao branco.
- 28-"Pretos e pardos expressam suas emoções com mais frequência que brancos, sendo que para pretos, essas emoções são negativas, mais do que positivas. O medo é uma emoção frequente para os pretos." (NEGRÃO:1986;177)
- 29-Pretos e pardos recebem mais castigos do que brancos.
- 30-Praticamente inexistem negros nas ilustrações de capa.

Em síntese, uma série de livros e artigos vem denunciando o caráter conservador, preconceituoso e destituído de senso de realidade dos livros didáticos e para-didáticos da literatura brasileira infanto-juvenil.

Verificou-se que ao negro são atribuídas imagens negativas ou que levam à sua inferiorização social. Assim, o negro é visto como o escravo, o escravo passivo, incapaz e, na verdade, sem motivos para a rebelião. O negro é descrito e ilustrado como sujeito, mendigo, morador de favelas. A ele cabem as profissões que requerem habilidade braçal mais do que intelectual. Sua cultura não é divulgada e, quando o é, aparece como folclore, superstição, jamais como legítima manifestação de um povo em função das vivências de seu habitat de origem.

Vale lembrar ainda que a grande parte dos livros e artigos que denunciaram o preconceito racial no livro didático estudou uma bibliografia destinada às crianças de 1ª à 4ª séries ou a adolescentes de 5ª a 8ª séries. Ambos os grupos ainda em processo de formação de conhecimen -

tos, atitudes e personalidade e, portanto, potencialmente passíveis de absorverem os conteúdos discriminatórios veiculados pelo livro didático como verdadeiros.

Nesse sentido é que torna-se necessário lembrar a importância de que se reveste tal livro como meio formal, objetivado de conhecimento e como produtor privilegiado de crenças e opiniões. De tal maneira se colocam os fatos que é possível afirmar que o livro didático bem como outros materiais instrucionais aqui não analisados funcionam como veiculadores de uma ideologia de manutenção do status-quo, no que tange ao negro, voltada para sua inferiorização social, econômica, política e cultural.

A imagem do negro que é introjetada nos jovens por tais instrumentos de ensino acaba por reforçar-lhes pré-noções, estereótipos, e, por último, condutas discriminatórias. Nesse sentido, é conveniente se estabelecer uma análise sobre os significados latentes ou explícitos que conduzem brancos e negros a uma ação racista, e, especificamente, gerando no negro, um processo de perda de auto-estima, de inferiorização e adesão aos padrões e ideologias que negam a valorização de sua raça.

2-0 significado psico-sociológico dos estereótipos e preconceitos

Observou-se nos parágrafos anteriores, que os vários autores que pesquisaram livros didáticos brasileiros confluem para alguns pontos em comum, no que toca a tipos de estereótipos e preconceitos relativos ao negro.

Uma das formas bastante poderosas de inculcação de pensamentos e opiniões é sua repetição. Dessa maneira, pode-se tomar como ponto de partida tal idéia, observando que a sistematicidade de certos tipos de conceitos transmitidos pelos livros didáticos geram significados psicológicos específicos na mente do indivíduo, tornando-o, frequentemente de modo subliminar, um indivíduo preconceituoso.

Pelas razões estipuladas, torna-se oportuno listar os estereótipos e preconceitos revelados pelos autores preocupados com o assunto,

nesta vez, analisando sua possível repercussão na mente do indivíduo, e, de modo mais amplo, sua repercussão dentro da própria sociedade. Vale registrar, ainda, que muitas das conclusões a serem expostas encontram respaldo naquilo que foi estudado na primeira parte deste trabalho, ou seja, a opinião e o comportamento do alunado a respeito do negro, o mesmo podendo ser dito para a segunda parte do trabalho, que trata da percepção do professorado com relação ao negro.

Um dos achados mais frequentemente abordados é aquele que pode ser resumido como ANIMALIZAÇÃO DO NEGRO. Isto é exposto de várias maneiras, a mais flagrante delas é através da associação da cor preta a animais; o porco preto, a cobra preta, o macaco preto, ou, através de seres sobrenaturais animalizados: a mula-sem-cabeça, o lobisomem, o saci-pererê.

Também através da descrição de traços físicos bastante rudes ou embrutecidos pode-se chegar à idéia de animalização. O animal tem feições selvagens, diferentes daquelas do humano, brutas quando comparadas a este último. Também o negro é assim representado, nas figuras onde os traços característicos dos negros são os lábios grossos, os olhos muito saltados, a boca larga e carnuda, as nádegas excessivamente delineadas.

A mesma conotação de animalidade pode ser notada quando se averigua que os negros são pouco apresentados pelo nome próprio. Em geral, não têm nome, ou quando muito, têm apelidos.

De qualquer maneira, há uma insistência nítida em retirar ao negro a condição humana, tal como em algumas teorias "científicas" bastante populares à época da escravidão, que, justamente, serviam de base à ideologia de sua dominação. Ao imputar ao negro a condição de animal ele é colocado como inferior ao homem, que, neste caso, passa a ser representado, unicamente, pelo elemento branco. Estabelece-se uma hierarquia, onde o homem aparece como superior, vindo após ele os restantes animais, vegetais, minerais. Num mundo antropocêntrico é fácil perceber que, sendo o negro comparado ao animal, fica a cargo do branco a supremacia de ser humano.

E, quando os negros não são encarados como animais, de qualquer modo, nos livros didáticos, lhes cabe sempre um PAPEL SUBALTERNO NA HIERARQUIA SOCIAL, e, é este o segundo efeito psicológico a ser analisado.

Assim, a mulher negra é, com frequência, apresentada de avental e lenço na cabeça, de outras vezes, aparece empunhando trouxas de roupa suja. Mas, a mulher branca é apresentada com vestidos, saias e blusas, enfim, roupas de passeio e não de trabalho. Aos homens é reservado o lugar de trabalhador rural, lixeiro, operário de construção civil, etc. Em síntese, as profissões dos negros - homens ou mulheres - estão relacionadas aos mais baixos níveis da hierarquia ocupacional. Como corolário, pessoas - gens negras são descritas como provenientes do meio rural, pobre, dando a idéia de subdesenvolvimento. Além disso, são muito observadas alusões aos negros escravos de muito mais do que aos negros existentes no mundo contemporâneo. Não há uma atualização do negro. Ele representa mais fortemente a escravidão do que o trabalho livre.

Assim, incute-se na mente do jovem a idéia de supremacia do branco também no mercado de trabalho, uma vez que estes, por exclusão, são os que se ocupam das profissões não-subalternas. Com efeito, nos textos e ilustrações médicos, engenheiros, advogados são monotonamente brancos.

Se os dois tipos de estereótipos apontados acima conduzem a um pensamento de inferiorização a respeito do negro - seja por sua duvidosa condição humana, no mercado de trabalho ou pela permanente insistência em colocá-lo nos estratos mais baixos da hierarquia social - um tanto, para além da inferiorização sugere o DESEJO DE DESAPARECIMENTO DA POPULAÇÃO NEGRA ou um esforço no sentido de colocá-la como ínfima minoria dentro da sociedade brasileira.

Assim, nos livros didáticos observa-se as citações sobre o negro feitas em tempos verbais do passado, como se não mais existissem. Na mesma linha de raciocínio, seguem as ilustrações que, invariavelmente, mostram multidões, reuniões populares, etc, majoritariamente compostas por brancos. Diga-se, ainda, que, nas ilustrações de capa é raríssima a presen-

ça do negro. Esta parece ser uma maneira bastante sutil de escondê-lo, de fazê-lo ausente, uma vez que a capa de um livro é cotidianamente vista pelo aluno, ou, nas livrarias, pelo restante da população.

Uma outra facete da necessidade do desaparecimento do negro é a pouca frequência de ilustrações ou textos onde a criança negra apareça frequentando o ambiente escolar. Reforçando sua ausência, e, no que toca a interação entre brancos e negros, tão propagandeada pela teoria da democracia racial, não se detectou a existência de gravuras que revelem o convívio entre a menina branca e o menino negro. Ao reproduzir as situações mencionadas fica a impressão, para o alunado, de que, efetivamente o negro não existe ou que se constitui em minoria.

Em síntese, de um ponto de vista psicológico, o livro didático funciona como um agente de destruição da identidade do sujeito negro, do mesmo modo em que confirma no branco o sentimento da supremacia de sua raça. Assim, estimula-se a internalização, tanto para negros quanto para brancos, de um "Ideal de Ego Branco" (8).

Através da assimilação deste ideal valoriza-se tudo aquilo que é considerado como "branco". Do ponto de vista do corpo, a beleza, a habilidade intelectual, devem se orientar por valores dominantes impostos por uma concepção branquificada do mundo. Essa negação da cor gera uma hostilidade imediata ao corpo e a tentativa de embranquecimento através de artifícios como alisar o cabelo, afilar o nariz, etc. Em última instância, isso significa uma negação, uma agressão, uma mutilação ao próprio corpo negro, que repercute como uma tentativa de aniquilamento do corpo, seja pelas práticas acima mencionadas, seja pela vontade de uniões sexuais ou matrimoniais com o branco.

Por seu turno, a sacralização de um ideal de ego branco gera, na mente do indivíduo branco, uma necessidade de afastamento e segregação, posto que toda a aproximação ameaçaria a sua predominância.

3-0 significado político dos estereótipos e preconceitos

Ademais dos efeitos psicológicos nocivos causados pela discrimi -

nação racial transmitida pelo livro didático e, de resto, pela sociedade como um todo, estão os efeitos políticos/sociológicos consequentes à prática discriminatória. Trata-se, então, de investigar as mensagens veiculadas pelo livro didático dentro de um ponto de vista político, qual seja, o da cidadania.

Pode-se afirmar que os estereótipos aqui registrados repercutem e em, pelo menos, três setores da cidadania: o social strictu sensu, o político e o econômico.

No que tange à cidadania social strictu sensu verifica-se que o conteúdo transmitido por tais livros levam a crer na e estimulam a desorganização social do negro. Assim, nos livros, a família negra inexistente. O negro não aparece dentro de seu lar, em uma família estruturada. Ele aparece na casa do patrão ou na rua. É como se não tivesse família, alicerce organizacional de qualquer sociedade. Uma outra forma de negar a organização social para os negros é a omissão generalizada de sua contribuição cultural, para além daquelas tradicionais como o candomblé, culinária ou música. Nunca é mostrada a diversidade de origens e culturas do povo negro. Os livros não distinguem entre a formação cultural dos povos negros comerciantes que vieram para o Brasil (malês, tuaregues, etc) daqueles de culturas predominantemente agrícolas. Não distingue a diversidade de contribuições de povos nômades ou sedentários. A figura do negro é simplificada, com se somente negros de uma determinada origem tivessem vindo para o Brasil.

Por outro lado, mesmo a cultura que é descrita pelos livros didáticos é encarada como folclore e pouco valorizada dentro da perspectiva de uma sociedade tecnológica. Sendo assim, do ponto de vista da cidadania social strictu sensu há uma subestimação do negro, pelo menos no que toca à família e à cultura.

Também, no aspecto político a cidadania e a organização dos negros é camuflada. A imagem que é refletida a seu respeito é a de um ser acostumado e amoldado à escravidão, um negro submisso e serviçal. Então, as revólutas negras, que não foram poucas caem no esquecimento, não são

comentadas. Dos quilombos, que proliferaram no país durante todo o tempo que durou a escravatura, apenas mencionasse o de Palmares. No entanto, existiram e tiveram expressão do de Jabaquara, Campo Grande, Turiaçi, Garimpeiros, Ambrósio, Sapucaí, Piolho, para citar alguns. Por outro lado, a contribuição maciça do elemento negro nas "guerras oficiais" reconhecidas pelos livros didáticos é omitida. Assim, o alunado desconhece a participação volumosa de negros nas guerra do Paraguai, na Revolta dos Alfaiates ou na Malaiada. Tem-se, então, a impressão de que o negro não participou na conquista do solo brasileiro, na independência do país, na sua emancipação política. É como se a nacionalidade brasileira tivesse sido unicamente projeto e ação de brancos.

Do ponto de vista da cidadania econômica também se verifica o mesmo comportamento de exclusão. Como já foi fartamente citado, ao negro é reservado, de modo "natural", o mercado de trabalho das ocupações manuais, ao passo que as ocupações intelectuais são sempre consideradas como pertencentes aos brancos.

Por fim, nega-se qualquer tipo de cidadania ao negro quando se estimula e propaga a teoria do embranquecimento, que, em última instância, clama pelo desaparecimento da raça negra.

NOTAS

- 1-Ver Esmeralda V.Negrão,"A Discriminação Racial em Livros Didáticos e Infanto-Juvenis",in Cadernos de Pesquisa,nº63,1987
- 2-Da mesma autora,ver,"Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos Infanto Juvenis",in Diagnóstico sobre a Situação de Negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo.
- 3-Ver Ana Célia da Silva,"O Estereótipo e o Preconceito em Relação ao Negro nos Livros de Comunicação e Expressão do 1º Grau,Nível I",1988
- 4-Entre outros não analisados neste trabalho,vale lembrar Dante Moreira Leite:"Preconceito Racial e Patriotismo em Seis Livros Didáticos Brasileiros";Guy de Holanda:"A Pesquisa de Estereótipos e Valores nos Compêndios de História Destinados ao Curso Secundário Brasileiro";W.Bazanella:"Valores e Estereótipos em Livros de Literatura";Maria Romano Schreiber:"As Minorias Étnicas na Literatura Infanto Juvenil Brasileira".
- 5-Ver Fúlvia Rosemberg,"Literatura Infantil e Ideologia"
- 6-op.cit.
- 7-Ver Esmeralda V.Negrão,"Preconceito e Discriminação Racial em Livros Didáticos Infanto Juvenis,1986.
- 8-Ver prefácio de Jurandir Freire Costa,in "Tornar-se Negro",de Neusa dos Santos Souza;Ver,também,do mesmo autor,"Da cor ao Corpo:a Violência do Racismo",in Violência e Psicanálise,1984.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- NEGRÃO, Esmeralda W. - "A Discriminação Racial em Livros Didáticos e Infante Juvenis", in Cadernos de Pesquisa, nº 63, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1987.
- _____ - "Preconceitos e Discriminações Raciais em Livros Didáticos Infante Juvenis", in relatório (versão preliminar) "Diagnóstico sobre a Situação Educacional do Negro (pretos e pardos) no Estado de São Paulo", Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1986.
- SILVA, Ana Célia - O Estereótipo e o Preconceito em Relação ao Negro no Livro de Comunicação e Expressão de 1ª Grau, Nível I", tese de mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- LEITE, Dante Momeira - "Preconceito Racial e Patriotismo em Seis Livros Didáticos Primários Brasileiros", in Psicologia (revista), São Paulo, 1950
- HOLLANDA, Guy - "A Pesquisa de Estereótipos e Valores nos Compendios de História Destinados ao Curso Secundário Brasileiro", in Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro 2(4), mar, 1957.
- BAZZANELLA, W. - "Valores e Estereótipos em Livros de Leitura", in Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Rio de Janeiro, 2(4), 1957.
- SCHREIBER, Maria Romano - "As Minorias Étnicas na Literatura Infante Juvenil Brasileira", tese de mestrado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1975
- ROSEMBERG, Fúlvia - "Literatur Infantil e Ideologia", Global, São Paulo, 1984.
- REGO, Maria Filomena - "O Aprendizado da Ordem - a ideologia nos textos escolares", Achiamé, Rio de Janeiro, 1981
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró - "As Belas Mentiras; as ideologias subjacentes aos textos didáticos", Editora Moraes, São Paulo, 1981.
- COSTA, Jurandir Freire - "Da Cor ao Corpo: a violência do Racismo", in "Violência e Psicanálise", Graal, Rio de Janeiro, 1984.
- SANTOS, Neusa Santos - "Tornar-se Negro", Graal, Rio de Janeiro, 1983.