

“CABELO DE BOMBRIU”: ESTRATÉGIAS DE PERTENCIMENTO RACIAL E SOCIALIZAÇÃO POR FAMÍLIAS INTER-RACIAIS¹

Angela Ernestina Cardoso de Brito*

RESUMO

Esta pesquisa discute as estratégias elaboradas por casais inter-raciais, sendo um negro e outro branco, no enfrentamento da discriminação vivenciada pelos filhos, vítimas do racismo. Foram entrevistados pais, mães e os filhos de famílias inter-raciais, perfazendo um total de sete depoimentos. Os dados permitem concluir que, apesar das dificuldades em elaborar as estratégias, existe orientação para a construção do pertencimento racial e para os possíveis atos discriminatórios que os filhos poderão vir a sofrer. As estratégias elaboradas não se constituem em prioridade na educação formal das famílias. Desse modo, a orientação está associada aos momentos de exposição às experiências discriminatórias vivenciadas pelos filhos, na família e em outras instituições, tais como a escola, a rua, os clubes, etc.

Palavras-chave: Socialização. Famílias inter-raciais. Questão social. Racismo científico e Serviço Social.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar de que maneira mestiços, nascidos de famílias constituídas por casais nos quais um par é negro(a) e o outro, branco(a), são socializados no seio da família e como lidam com as manifestações da discriminação em diferentes espaços institucionais. Procura, ainda, elucidar a forma como esses sujeitos enfrentam as dificuldades mais frequentes decorrentes do racismo, além de compreender como lidam com essas situações na construção de sua identidade pessoal. Dito de outro modo, busca-se apreender a maneira pela qual eles se constroem como sujeitos; compreender quem são e o que pensam, já que vivem numa espécie numa espécie de “entre”, isto é, na fronteira entre o ser negro e o ser branco.

O trabalho privilegia o processo de socialização primária e secundária. A primeira está relacionada ao processo pelo qual as pessoas são submetidas na infância, o que as possibilita tornarem-se um membro da sociedade, um ser social

* Professora no Curso de Serviço Social na Universidade Estadual de Montes Claros/MG-Unimontes; doutoranda em

típico, pertencente a um gênero, a uma classe, a um bairro, a uma religião e a um país. A socialização secundária provém da divisão do trabalho e, portanto, da necessária e inevitável distribuição do conhecimento, ou seja, consiste em todo o processo subsequente de inserção das pessoas já socializadas em novos setores institucionais.

Segundo Abramowicz (2001), as falas, para serem analisadas, exigem instrumentos teóricos que sigam os movimentos da prática discursiva, um processo cujos rumos podem ser sempre retomados com a presença de depoimentos, discorrendo sobre experiências. Nessa perspectiva, entrevistaram-se mães e pais de duas famílias, cujos filhos, mestiços², foram sujeitos de pesquisa realizada anteriormente³.

Cada entrevista se realizou orientada por um roteiro previamente elaborado, tendo em vista informações obtidas no estudo anterior, bem como o perfil de cada entrevistado. Além disso, o roteiro fora delineado a partir de dados colhidos em questionário que visou situar, entre outros, o pertencimento étnico-racial, faixa etária, situação atual e passada no mercado de trabalho e escolarização. As perguntas formuladas (para as mães e pais negros e brancos⁴) tinham o mesmo conteúdo, mas a maneira de introduzi-las e encaminhá-las foi distinta para negros e brancos. Isso porque eles trazem, em suas experiências, as marcas de privilégios, no caso dos brancos, e de discriminação e desvalorização, no caso dos negros.

Bento (2002) salienta que estudar as relações raciais no Brasil e a socialização de filhos mestiços é lugar privilegiado de relações raciais, isso implica focalizar determinantes do racismo. Racismo esse, destaca a referida autora, que confronta maneiras diversas de ver o mundo: uma informada por privilégios, tidos pelos que deles usufruem como inquestionáveis, e outra marcada pela falta de reconhecimento enquanto pessoa e cidadão, bem como pela ideia de inferioridade e incapacidade. Mostrou-nos o estudo anterior, realizado por BRITO (2000), que no seio de famílias negras e inter-raciais essa tensão se faz presente, pois o afeto não apaga as tensões; pode, quem sabe, ajudar a trabalhá-las. Sem dúvida, como veremos a seguir, a socialização dos filhos exige a busca de estratégias para lidar com elas.

É muito importante destacar, desde logo, que os mestiços participantes desta investigação se auto-definem como negros⁵. A conversa com eles teve objetivo de completar depoimentos iniciados na pesquisa realizada em 2000⁶.

As famílias entrevistadas estão assim constituídas: a família formada pela mãe branca (“I”), pai negro (“J”) e filho negro/mestiço (“L”). Refiro-me a ela

como *família A*. A família constituída pela mãe negra (“M.A”), pai branco (“A”), filha negra/mestiça (“A.L”) e filho negro/mestiço (“L.C”) é designada como *família B*. Os sujeitos são referidos por uma letra do alfabeto, preservando sua identidade.

Analizadas as falas dos filhos, de seus pais e mães, tentei formar uma espécie de “cartografia”, na qual os acontecimentos e as vozes de cada sujeito ligam-se umas às outras, de tal maneira que as relações demonstram aspectos de configuração dos mestiços a partir de suas falas. Cartografia, neste caso, segundo ROLNIK (1989, p.15), não é uma representação estática, mas, sim, “um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação” se constituem.

Considerando a importância de se conhecer essas diferenças, do ponto vista de cada sujeito que constitui a família inter-racial, reescrevo suas falas, interpreto os silêncios, o dito e o não dito; enfim, sua maneira de ver o mundo, de abordá-lo, de recriá-lo, na perspectiva de seu próprio grupo.

A QUESTÃO SOCIAL E O RACISMO CIENTÍFICO

As manifestações da questão social recebem diferentes denominações e distintas explicações. Lembremos alguns exemplos de autores como Nina Rodrigues, Silvio Romero e Oliveira Vianna, que associaram os negros e seus descendentes a seres inferiores e incapazes. As teorias racistas propagadas por esses intelectuais incentivavam a imigração de europeus, alegando limitações intelectuais dos negros, índios e mestiços. Falavam em eugenias, massas deseducadas, mestiços doentios, desorganização social, patologia social, multidão e subversão (IANNI, 1991). O subdesenvolvimento era causado por esses seres “preguiçosos”, de forma que, segundo eles, era necessário corrigir essa massa que causava vergonha ao país.

As reflexões sobre a questão racial estão articuladas à resposta dada à solução do “dilema” que se define como a questão social. Estas refletem o papel que a questão social tem no debate da questão nacional, nos diferentes momentos da história brasileira. Neste caso, a definição da questão social estava subordinada à percepção do atraso tecnológico acarretado pela escravidão, implicando um dilema colocado ao conjunto da nação: como inserir os negros nos quadros sociais?

A questão social precisa ser definida na nova configuração da questão nacional. Assim, houve implantação de políticas visando à homogeneização da sociedade e, portanto, à superação ou à acomodação da diversidade. O debate

sobre a questão racial ganha seus verdadeiros contornos a partir de 1870, tendo como marco a figura de Silvio Romero.

Romero⁷ foi um dos primeiros a expor a tese do branqueamento, tentando conformá-la aos princípios racialistas que consideravam os altos graus de mestiçagem o indício de um processo degenerativo.

Raimundo Nina Rodrigues (1957), em fins do século XIX e início do século XX, por sua vez, acreditava na degenerescência do mestiço, e, não compartilhando do ideal de branqueamento, atribuía a inferioridade do povo brasileiro à herança biológica e à cultura da “raça negra”. Para ele, o mestiçamento prejudicava o progresso do país. Enfim, seus posicionamentos, assim como os de Romero, baseavam-se no racismo científico, na ideia equivocada de superioridade das raças. Para este autor, havia necessidade de um tratamento diferenciado em termos jurídicos para os negros e mestiços.

Para Freyre (1954), contudo, a mistura racial, que no entendimento de Nina Rodrigues e outros, causava danos irreparáveis ao país, era na verdade um ponto positivo. Freyre empenhou-se em mostrar que os negros, índios e mestiços deram elementos positivos para a cultura brasileira; influenciaram no seu estilo de vida, com contribuições observadas na culinária, por exemplo. Desta forma, Freyre deu status científico ao mito da democracia racial, da vivência cordial e harmonia entre negros e brancos.

Mas ainda que se destacassem aspectos positivos na mestiçagem, o pensamento de Freyre reforçou a ideologia do branqueamento, a qual, recorrendo a métodos eugenistas⁸, levou à classificação dos negros brasileiros em gradações de cores: mestiços, pardos, mulatos, etc.

O racismo científico é uma tentativa de conferir um cunho legal à discriminação racial, procurando provar, por meio da ciência, a inferioridade de determinadas raças.

A ideologia do branqueamento no Brasil baseava-se principalmente na ideia do branqueamento gradativo da população até não existirem mais negros nem mestiços. Tais ideias podem ser resumidas da seguinte maneira:

O país era descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição. Essas, passando por um processo acelerado de cruzamento, e depuradas mediante uma seleção natural (ou quiçá milagrosa), levariam a supor que o Brasil seria algum dia, branco. (SCHWARCZ, 1993. p.12)

Hofbauer (1999) faz uma releitura da “história do branqueamento” apontando duas hipóteses. Na primeira, a “ideia do branqueamento” não teria se desenvolvido no final do século passado, portanto, não seria uma teoria “genuinamente” brasileira. O “ideário de transformação de cor” teria sobrevivido a longos períodos históricos e utilizado por diferentes concepções paradigmáticas.

Na segunda hipótese, Hofbauer (1999) analisa os “estudos raciais” que, incentivados pela Unesco, além de criar um novo enfoque temático, induz a uma mudança teórico-conceitual⁹.

Podemos dizer que essa ideologia deu conta, num primeiro momento, dos “problemas” e “entraves” que a presença do negro provocava no país, mas, posteriormente, foi sendo desgastada. No interior de uma ciência baseada na perfeição da raça, apareceram os princípios da *indeterminação*: o mestiço. Isto é, mantendo-se todas as características do negro e contradizendo a ideologia do branqueamento, o mestiço não cumpriu o papel que lhe fora atribuído, pois não deixou o país mais branco. Até mesmo porque esse sujeito foi percebido pelos brancos, justamente, como negro.

RELAÇÕES RACIAIS NA FAMÍLIA: A ESCOLHA DO CÔNJUGE

Antes de passar para a análise da socialização nas famílias inter-raciais, é interessante destacar, brevemente, a maneira como esses casais se constituíram.

“I” (mãe branca), da família A, família de classe média, diz que a escolha do parceiro negro aconteceu como forma de desafiar sua família:

Acho que nem foi começo de amor à primeira vista. Nem foi isso não. Eu acho que o “J”, ele andava comigo como se fosse um troféu, era uma coisa engraçada. Eu tinha ele como um desafio e ele me tinha como um troféu. Então, ele gostava de ir nas festas, essa é minha namorada. Isso fazia bem para ele e para mim (...). Eu podia até namorar um bandido, namorar uma pessoa que não fosse bom, assim honesto, mas que fosse branco. Era essa coisa, desde que fosse branco, não era a qualidade que estava em jogo, não era a moral que estava em jogo, estava em jogo a cor da pele. (“I”/ mãe branca).

“I” entendia que o preconceito que sua família e seus vizinhos tinham em relação aos negros e seus descendentes eram “preconceitos bobos”, os quais não deveriam ser levados em consideração:

Quando chegava o fim de ano, eles tinham tanto preconceito com preto né, com negro, que a primeira pessoa, eles tinham uma fazenda, eles fechava dia primeiro do ano, eles fechava a fazenda para não permitir que negro nenhum chegasse primeiro, porque se fosse negro a primeira pessoa que eles visse, naquele ano, ia ser um ano de azar. Eu só estou te contando para você ver o tanto de preconceito que tinha. Então, era assim, eles tinham uns armazéns grandes, então ficava com a venda fechada, até que tinha assim, aquelas pessoas mais pobres das fazendas, os colonos que vinha, preto, então, eles não queriam ver o primeiro negro, então eles ficavam fechados até notar que chegasse um branco primeiro. Olha o tamanho do preconceito que eu fui criada. Só que eu nunca prestei atenção nisso, por que eu nunca fui fã da minha família, deste lado (“I”/ mãe branca).

O ambiente em que “I” foi socializada lhe propiciou um entendimento distorcido das questões que envolvem os mestiços e negros; conseqüentemente, isso contribuiu para que ela não tivesse um posicionamento questionador sobre as situações às quais seus filhos seriam submetidos ao longo de suas vidas. Por conta de sua história, “I” nega a existência do racismo e da discriminação e não orienta seus filhos no que toca à questão racial.

Já o seu marido, “J” (pai negro), diz ter se aproximado de “I” por amizade; quando decidiu casar-se com ela, sua família se opôs, por julgar que seria infeliz ao lado de uma mulher branca.

Para “A” (pai branco), de família com uma situação econômica desfavorável, aqui denominada família B, a escolha do cônjuge negro ocorreu num momento de extrema dificuldade financeira. Ele havia se desentendido com o pai e sido expulso de casa. Passando a residir na cidade de Franca, conheceu “M.A” (mãe negra) e, desempregado, sem ter onde morar, acabou se instalando na casa de sua namorada. “A” conta que antes do relacionamento com “M.A”, na época em que morava com sua família branca, namorou muitas mulheres negras, também como forma de desafiar seu pai, que não queria que ele se relacionasse com mulheres negras.

Sua esposa, a referida “M.A” (mãe negra), diz que escolheu um homem branco porque não queria que os filhos nascessem negros e passassem pela mesma discriminação que ela havia sofrido.

Dessa forma, como é possível perceber, desde o ponto de partida da formação dos casais, as relações sociais influenciam na decisão dos mesmos na escolha de suas famílias. É como se eles entendessem que o fato de se casarem com

pessoas de raça diferente fará com que as discriminações desapareçam. É como se as características físicas dos filhos mestiços fizessem desaparecer o preconceito. O problema é que, para a sociedade, os mestiços com características negras são negros.

ESTRATÉGIAS DE PERTENCIMENTO RACIAL

Entre as famílias entrevistadas, podemos perceber que, ao educar seus filhos, não há preocupação aparente em prepara-los para viver e desempenhar papéis na sociedade ampla. No processo de socialização, não há menção direta a questões relacionadas ao pertencimento racial. É como se a cor da pele, diferente entre eles, não existisse. O mesmo silêncio Cunha Junior (1987) já identificara em estudo realizado com famílias negras na cidade de São Carlos em 1987. Neste trabalho, ele identifica que os pais agem desse modo com o intuito de protegerem os filhos do sofrimento que provavelmente terão ao se inserirem em outros espaços que não a sua própria casa.

Neste estudo, constatei que as famílias negras e as famílias inter-raciais vivem uma aparente ausência na elaboração de estratégias que possam auxiliar os filhos a enfrentar o problema do racismo e da discriminação racial. Elas apresentam dificuldades em abordar e discutir assuntos referentes ao pertencimento racial, o que as leva a praticarem uma socialização, aparentemente, que não ajudará seus filhos a enfrentar as situações de discriminação e racismo das quais provavelmente serão vítimas. Vejamos o depoimento de “I” (mãe branca):

Não, nunca falamos isso... Eu nunca percebi que eles eram negros que tinha essa diferença, eu nunca percebi isso, eu nunca vi isso, se tivesse alguma dificuldade, porque era um erro dele, mas a cor não ia trazer nada, mesmo que eles fossem negros. Eu não acho que eles são negros (“I”/ mãe branca.).

Em outro momento, em que seu filho foi agredido verbalmente por uma criança branca, “I” atribui o preconceito ao próprio negro, e ainda tenta amenizar a atitude do agressor branco ao dizer que é um caso para não se levar a sério. Ao ser questionada se seu filho não teria sofrido com essa atitude, ela responde que “essa história de preconceito racial é coisa dos próprios negros; seu filho, que não é negro, não teria sofrido”. Diante de suas palavras, como eu, enquanto pesquisadora insistisse em perguntar se, de fato, seus filhos não teriam relatado

nenhuma situação de discriminação racial, ela responde visivelmente irritada: “Eu disse para você que não poderia te ajudar na sua pesquisa”. Porém, no decorrer da entrevista novos elementos foram surgindo.

Por sua vez, quando dirigida a mesma pergunta para “M.A”, a mãe negra, sua resposta é contraditória. Ela diz reconhecer que a sociedade é racista, mas se cala sobre isso ao orientar seus filhos fora de casa. Entretanto, quando sua filha recebe xingamentos (“cabelo de bombril”) por parte de um membro da família, seu primo, “M.A” lhe ensina a revidar, chamando-o de “ferrugem”, já que ele é ruivo.

Em outro momento, sua filha, sócia de um clube, leva uma amiga negra como convidada, e ambas são barradas. “M.A” vai até o clube a fim de saber qual o motivo do impedimento, o que significa dizer que, aparentemente negando a existência do racismo e seus derivados em nossa sociedade, “M.A” contesta situações preconceituosas e constrangedoras vivenciadas por sua filha, apesar de não problematizar o assunto com ela. Isto significa que há estratégias de luta contra o racismo e conseqüentemente elaboração de mecanismos que fortaleçam a identidade e o pertencimento racial dos filhos. Por isso que eles se identificam como negros.

Os discursos apresentados pela mãe branca e pela mãe negra a respeito do pertencimento racial explicitam em um primeiro momento que o problema racial não é abordado na família, mas as falas revelam que, quando o filho(a) sofre a discriminação racial, a família elabora estratégias para enfrentá-lo. Podemos considerar que as estratégias existem muitas vezes implícitas, nas entrelinhas, são orientações sobre ocasiões em que os filhos são vítimas de discriminação racial e seu enfrentamento. É necessário analisar os discursos com mais afinco, decodificar nas falas os códigos. A orientação acontece, na maioria das vezes, somente quando as agressões raciais são consumadas.

Devemos considerar que algumas manifestações do racismo na sociedade estão tão enraizadas que não conseguimos perceber o momento em que há fugas desses tipos de opressão. Necessita esforço para realizar outro tipo de trabalho de escrita, de pensamento, de escuta e olhar, que procure compartilhar com essas famílias, suas falas e ações, para que ecoem e se conectem como contra ações com a realidade discriminatória.

As ações dessas famílias e dos próprios filhos(as), ações decodificantes – que, na qualidade de táticas, por vezes arruinam o fazer do agressor branco, mostrando reações de luta e resistências históricas – se dão, às vezes, por instantes,

em momentos fugidios, configurando-se como fluxos: de palavras, de ideias, de reações.

As falas desses sujeitos representam a sinalização de um novo olhar sobre socialização de famílias negras e inter-raciais, diferentes do discurso homogêneo propagado por muitas literaturas¹⁶; de fato, é um olhar diferenciado da socialização em famílias brancas.

E da mesma forma que as mães, o pai negro e o pai branco negam, em um primeiro momento, que os filhos tenham sofrido discriminação. Mas quando surge a situação as orientações muitas vezes acontecem.

Em alguns momentos das entrevistas, os pais negro e branco e as mães negra e branca reconhecem que a sociedade é racista e que discrimina, mas logo em seguida retificam dizendo que a essa situação está mudando, e o preconceito tem diminuído. Contudo, essa retificação pode ser tomada como uma forma de resistência frente ao sistema racista da sociedade brasileira.

A socialização nas famílias inter-raciais e o comportamento dos filhos nos permitem reportarmos ao trabalho da educadora Silva (1987), que, ao pesquisar uma comunidade de trabalhadores rurais negros no Limoeiro, identifica os motivos que constituem a formação da identidade e socialização do grupo. A autora aponta para o fato de que os indivíduos do Limoeiro, apesar de pressionados pela condição de negros e trabalhadores rurais, constroem efetivamente sua existência; e, dessa maneira, não se encontram sobrevivendo passivamente diante das circunstâncias de suas vidas.

Podemos considerar que as diversas formas de socialização praticadas por essas famílias apontam, em uma primeira análise, para um despreparo delas diante do racismo, do preconceito e da discriminação racial. A dificuldade em se falar de acontecimentos e situações que provocam mal-estar emocional podem ser estratégias de ação para o enfrentamento do problema, pois as próprias famílias têm dificuldades em lidar e relatar episódios tão delicados, entretanto, um retorno aos relatos revela que as famílias inter-raciais, mesmo demonstrando dificuldade e desconforto diante de um problema tão delicado, demonstram também atitudes de resistência e contestam; também orientam e lutam contra o preconceito e a discriminação racial.

Algo similar se dá com os filhos desses casais, pois mesmo não havendo discussões diretas sobre as questões raciais, eles constroem sua existência ao mesmo tempo que elaboram estratégias de enfrentamento à discriminação, paralelamente às orientações da família. As estratégias são construídas somente no momento em

que as crianças sofrem a agressão racial. Os filhos desses casais se autoidentificarem como negros e não como morenos, pardos, ou mulatos, de acordo com a ideologia do branqueamento e os padrões sociais impostos. Reconhecem as formas racistas de preconceito e discriminação presentes na própria família, nas escolas e na sociedade. Eles não aceitam passivamente as maneiras com quais a sociedade os tratam.

AS PROFESSORAS BRANCAS

No sentido de compor a maneira pela qual os pais negros e brancos percebem e apreendem as manifestações de discriminação racial dos filhos mestiços na sala de aula, tento transcrever esses episódios através da fala tanto do pai negro quanto do branco, da mãe negra e da branca, além da fala de seus próprios filhos.

A forma utilizada pela escola, pelos professores e pelos alunos brancos estão representados aqui em vários de seus momentos, e se destacam pelo seu caráter repressivo, punitivo, em que são explicitados todo o preconceito, o estereótipo e a discriminação que a escola demagogicamente insiste em esconder. Essa escola coloca em funcionamento práticas violentas de diferenciação racial, privilegiando sempre os alunos brancos, o que confere aos alunos negros e mestiços e negros uma desvantagem em relação aos brancos.

Os alunos negros e mestiços percebem tal diferença de tratamento, o que pode ser comprovado pelo depoimento do menino “L.C”. Ao perguntar a “L.C”, de apenas nove anos de idade, se a professora trata os alunos mestiços, negros e brancos de forma igual, “L.C” diz que não, e acrescenta: “*Ela puxa muito o saco dos branco.*” Pergunto-lhe, então, de que maneira ele percebe isso, solicitando-lhe um exemplo. Ele diz:

Vendo, ai toda hora ela senta, vai lá, vai lá assim pergunta assim pra ela e ela fala, na hora que vai lá ela pergunta explica, aí não dá para entender nada, aí na hora que faz errado ela manda bilhete (“L.C”).

Aqui é uma criança mestiça que relata e percebe que a professora trata os alunos brancos de maneira privilegiada. Em seu depoimento, “L.C” diz que a professora expõe melhor os conteúdos da disciplina para os alunos brancos. Percebe-se, ainda, que a professora senta junto aos alunos brancos para explicar os conteúdos, não fazendo o mesmo com os mestiços e negros.

Nesta pesquisa, o próprio aluno discriminado é quem está falando. Ele denuncia e percebe a diferença de tratamento que a professora, por sua vez, diz não ter em sala de aula em relação aos alunos de diferentes origens étnico/raciais.

Outro fator de destaque é a maneira como a professora pune os alunos negros e mestiços. “L.C” diz não entender o que a professora explica e, por não entender e “fazer errado”, é punido pela professora, que envia bilhete a seus pais.

Ora, “L.C” não é visto como sujeito de suas ações e de seus saberes. A professora não discute o porquê de este aluno mestiço não estar “acertando” as atividades; apenas o pune, o que não acontece em relação aos alunos brancos. É uma forma de manter a ordem dentro da sala de aula; uma ordem em que os privilegiados são sempre e inquestionavelmente os alunos brancos. É importante que o professor reconheça as diferenças e que, ao reconhecer, não as utilize como elemento de classificação.

“L.C” não comenta sobre a atitude da professora com os pais. Prefere ficar calado, o que cria um círculo silencioso discriminatório por meio do qual os professores e os pais fingem não perceber o preconceito e o fato de que os alunos e filhos sofrem discriminação devido à cor da pele. A questão da discriminação na escola vem contribuindo para a consolidação e o reforço da discriminação racial, pois é a escola um dos principais lugares onde se dá os conflitos marcantes na vida do indivíduo.

A NEGAÇÃO DA SUBALTERNIDADE

Ao conversar com todos os integrantes da família B, todos enfatizaram o episódio em que a professora pede aos pais para levarem “L.C” a uma avaliação psicológica devido a sua dispersão em sala de aula. Ao cumprirem tal recomendação, têm acesso ao diagnóstico: “L.C” é inteligente demais. “A”, o pai branco, fica sem entender como o filho pode ser “disperso”, “tirar notas baixas” e ser “inteligente demais”?

O fato é que após conversar com “L.C”, percebi que tal dispersão pode ser entendida pela falta de atenção da professora branca em relação a “L.C”, levando-a a crer que o problema da dispersão é do próprio aluno, e não da falta de competência de um sistema escolar que privilegia práticas abusivas e discriminatórias, desvalorizando pessoas pelo simples motivo de terem a tonalidade da pele diferente.

Os professores, como bem sabemos, não problematizam questões referentes às diferenças. Por isso, neste estudo, quero evidenciar que o mestiço, assim como o negro, é vítima desse descaso. "L", de 30 anos, filho de pai negro e mãe branca, e que sempre estudou em colégios particulares, comprova que o despreparo dos professores pode ser percebido também em escolas particulares. O fato narrado por "L" passa-se numa escola particular onde existia somente um mestiço: o próprio "L". Reproduzo abaixo seu depoimento na íntegra:

Ah, olha o único que eu lembro que foi mais marcante, foi dos 100 anos lá em 1988, que aí todas as escolas de samba fizeram enredo e tal. Agora, as coisas que eu lembro dela escrever e a gente tinha que copiar, tinha desfile na escola, esse eu lembro de uma vez, dessa vez eu lembro que eu senti vergonha porque ia ter, o Pestalozzi tinha gincana que até hoje tem, e aí tem uma das provas que é desfile e o tema acho que de todas as escolas era 100 anos da lei áurea e eu ia desfilhar e tinha uma ala de escravos e quem era negro, um ou outro, ia negro e quem era branco ia pintar de preto. E ficou muito ridículo, aí dessa vez eu senti vergonha, só que eu não fui, eu não lembro porque, não sei se eu fiquei doente, eu sei que eu não desfilei nesse dia. Mas eu fui assistir o desfile e vi, eu falei: "ainda bem que eu não desfilei", eu tinha acho que quatorze anos, quatorze anos ("L", negro/ mestiço).

É possível verificar, aqui, que "L" admite ter sentido vergonha, não pelo fato de ser descendentes de negros, mas pela maneira pejorativa que a escola abordou a questão do centenário da escravatura. A professora branca faz da referida comemoração um espetáculo, onde brancos se pintam de preto para representar o tal "circo". Devemos ressaltar, neste acontecimento escolar, que "L" questiona o porquê de os alunos brancos se pintarem de preto; questiona, também, a postura da professora, chegando à conclusão de que é errada. E, ainda que não abordasse o assunto com a professora, bastaria considerar o fato de que ele questiona a atitude da professora: recusa-se a ir ao desfile, compara o episódio ao ridículo e, ao fazê-lo, quebra a sedimentação do conformismo.

Pode-se também analisar a pintura preta, utilizada pela professora branca para pintar os alunos brancos, como uma máscara simbólica. A professora utiliza a pintura como uma máscara, que expõe a negrura. Uma negrura que precisa ser exposta em forma de maquiagem, submissão – uma submissão que "L" não aceita.

No "desfile", a professora faz referência ao corpo mestiço e negro como um corpo açoitado e acorrentado, não como um corpo contestador. É "L" que, ao se

negar a participar do evento, denuncia um corpo contestador, pois à medida que o corpo vai sendo tocado, alterado, ele é submetido a um processo de humanização e desumanização. “L”, justamente, modifica esse olhar desumanizador que a professora branca atribui ao corpo dos negros e seus descendentes. Enfim, “L” contesta.

Gomes (2002) diz que o corpo é construído biológica e simbolicamente na cultura e na História. As relações humanas são dadas, nos diz a autora, também pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo. O corpo, em suma, é simbólico. Ele evidencia diferentes padrões estéticos e percepções de mundo. E é justamente esse olhar sobre o corpo negro, na escola, que nos leva a questionar como os professores/as e alunos/as negros e brancos lidam com dois elementos construídos culturalmente na sociedade brasileira e tomados como definidores do pertencimento étnico/racial dos sujeitos: a cor da pele e o cabelo. Para esses sujeitos: negros e mestiços, experiências negativas com o corpo e com o cabelo crespo não ficam limitadas somente ao âmbito da família. A escola também é um fator importante no processo de construção da identidade¹⁰ dos negros e mestiços.

“L” utiliza de subterfúgios para não “enfrentar” o desfile. Primeiro, se justifica dizendo “eu não lembro porque, não sei se eu fiquei doente”, mas depois diz terido, de fato, ao desfile: “mas eu fui assistir o desfile.” Na verdade, “L” se recusa a submeter-se àquele “espetáculo”, por isso ele vai e observa o desfile escondido no meio da multidão de espectadores. Essa foi uma maneira de o menino dizer “eu não concordo com este circo! Não, eu não me submeto ao ridículo”. É desta forma que “L” contesta a maneira pela qual o sistema escolar tem, ao longo de décadas, colocado os descendentes de negros numa posição de subalternidade, como meros escravos submissos.

Esse ritual pedagógico ignora as diversidades e estabelece entre os professores a imposição do silêncio, que prejudica o desenvolvimento da personalidade de “negros” e “mestiços”. ROSEMBALG (2002) destaca que o grande problema do sistema educacional brasileiro, em suas políticas sociais, é a educação infantil, que apresenta uma reversão de relações raciais em que mulheres “brancas” cuidam do corpo da criança negra.

OS OUTROS: OS NEGROS

Gusmão (1999) enfatiza que a escola, como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda como resolver o impasse que emerge da

diversidade sociocultural de seus alunos. Nesse contexto, cumpre destacar outro depoimento de “L”, em que de novo contesta o referencial branco, num fato novamente acontecido dentro dos muros escolares. Ao ser questionado sobre possíveis problemas referentes à discriminação racial na escola, “L”, num primeiro momento, diz não ter tido problemas, mas, depois, nos revela a dificuldade e vergonha que sentia em ser mestiço numa sociedade onde todos fingem não ter preconceito algum:

Até porque nós não tivemos nenhum problema com relação a isso, eu lembro assim, de há muito tempo, mas eu acho que era natural que, não é que eu tinha vergonha, mas é que eu falava que se eu nascesse de novo, eu queria ser branco, mas quando eu era muito novo, por quê? Por essa coisa de ser diferente e por na minha escola não ter outros, quando eu estava na rua, era uma coisa, mas quando eu estava na escola não tinha pessoas iguais. Mas assim, acho que pela idade, nada que tenha me feito sofrer ficar em casa por causa disso, eu não lembro de ter sofrido por isso não (“L”, negro/ mestiço).

Neste momento, é possível reconhecer o desejo de mudar de cor¹¹ que “L” tinha quando pequeno – desejo este bastante enfatizado pela escola, sociedade e família. Ao mesmo tempo em que é possível dizer que se trata de um sentimento de recusa do seu grupo, pode-se ressaltar uma grande contradição existente, pois “L” sente falta, nos ambientes que frequenta, deste mesmo grupo que o rejeita. Os iguais, portanto, são vistos, aqui, como diferentes: “por essa coisa de ser diferente, e por na minha escola não ter outros”; “quando eu estava na rua, era uma coisa, mas quando eu estava na escola não tinha pessoas iguais”.

Os “outros”, para “L”, são os negros, os mestiços, pessoas com quem ele se identifica. Estar na rua, por sua vez, é sentir-se igual aos diferentes, igual a seu grupo. E estar na escola é sentir-se diferente daqueles que o rejeitam, isto é, os brancos¹². O “diferente”, aqui, não se deve apenas ao fato de não existirem outros iguais a “L”, mas, sobretudo, porque na escola não havia questionamento sobre as diferenças étnico-raciais, o que propiciava a “L” sentir-se tão incomodado (diferente) nesse local e tão à vontade (igual) na rua. Na sociedade disciplinar, marcada pelas instituições, não existe lugar para as diferenças. A escola, nesse caso, trabalha com a homogeneidade, a “higienização”¹³. Esse comportamento de “L”, então, pode ser consequência da falta de diálogo sobre o assunto no ambiente familiar e escolar.

Ainda de acordo com Gusmão (1999), educar envolve interesses, dominação, exploração, revelando a existência do poder e seu exercício sobre indivíduos, grupos ou sociedade tidos como diferentes. Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano.

Santos (1987) diz que a marca da diferença começa em casa. O garoto, filho de homem negro e mulher branca, viveu cedo uma experiência que fixava: “o negro, o mestiço é diferente”. Diferente, inferior e subalterno ao branco, porque, neste ponto, a diferença não implica qualquer vestígio de neutralidade, definindo-se em relação a outro elemento – isto é, o branco. Este, conseqüentemente, é proprietário exclusivo do lugar de referência, a partir do qual o negro será definido ou autodefinir-se-á.

Concordo com Santos (1987) quando este afirma que a marca da diferença começa em casa. Também quando ela diz que se vive a experiência de que o negro é diferente, como é perceptível no relato de “L”. Mas, se olharmos criticamente os detalhes das falas, podemos observar que, se num primeiro momento, “L” deseja ser branco, posteriormente, esse desejo é neutralizado imperceptivelmente, justamente quando ele se sente “igual” aos “diferentes” na rua. O outro para “L”, então, não é o branco, mas o negro, o mestiço ou o moreno.

Esse sentido que “L” dá ao “outro” (o não branco) neutraliza o seu primeiro desejo de ser branco, porque este o incomoda. Assim, no contexto em que investiguei, para o mestiço, esse marco referencial de tornar-se branco é ambíguo, sendo por vezes quebrado.

Não é fato inovador situações de discriminação, desprezo e banalização dos professores em relação a problemas envolvendo negros e mestiços na sala de aula¹⁴. Além desses que estamos acostumados a ler em vários artigos e pesquisas, há ainda outros fatos que chamaram a minha atenção, o que me leva a comprovar o que já parece óbvio: as professoras tendem a ser agentes difusoras da desvalorização das características estéticas das crianças mestiças e negras¹⁵, e, conseqüentemente, da desvalorização de sua autoestima.

Pergunto a “L” se ele contou o episódio a seu pai ou a sua mãe; ele diz que não. Paralelamente, ao entrevistar sua mãe/branca e seu pai/negro, pergunto sobre este episódio. Eles dizem não ter conhecimento sobre o fato; que nunca se preocuparam com isso, nem mesmo discutiram o assunto. Ou seja, existe um constante silêncio em relação às maneiras como esses assuntos são abordados pelas famílias inter-raciais, em especial pelos pais negros e brancos. Eles optam

pelo silêncio como uma estratégia para evitar o conflito étnico-racial, o que involuntariamente contribui para endossar e repetir as formas existentes de desigualdade racial.

A REPRODUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA E A ATITUDE DA FAMÍLIA

Para se compreender que tipo de pessoas é possível construir a partir da produção de diferenças, pontuo um aspecto importante em relação à concepção e à atitude que a família B, especialmente o pai branco, tem em relação a um episódio de discriminação que envolve sua filha, que se considera negra¹⁶, e um colega de classe branco. Pergunto à “A.L” sobre a possibilidade de ela contar para a mãe ou para o pai sobre as agressões verbais que sofreu na escola, ao que ela me responde:

Às vezes eu falava sim, mas eu não dava muita bola não, mas às vezes eu pegava e falava. Ela falava: aí deixa não dá bola pra eles não ele é muito bobo. Aí eu pegava e deixava, mas quando ele irritava muito eu pegava e contava pro meu pai era que o meu pai ia, meu pai ia, meu pai falava: se ela é morena, se ela é mais morena que você o problema é dela como você é mais branquelo fica quieto no seu canto que ela não está te ofendendo, então, você não precisa ofender ela, ele falava assim, aí ele era bem nervoso assim, aí eu pegava e ficava quieta né senão ele me xingava (“A.L”).

Mas, para “A.L”, as agressões têm muita importância, a ponto de ela não suportar e recorrer à ajuda do “A” (pai branco). Este vai à escola e “conversa” com o agressor – o aluno branco.

Podemos levantar algumas hipóteses a respeito dessa conversa do pai branco com aluno agressor branco:

1) “A” aborda o problema, tentando minimizar a cor da filha mestiça. Para tanto, afirma que “ela é mais morena que você”, referindo-se à filha como morena, ao mesmo tempo em que se reporta ao aluno agressor branco como “branquelo”. O que ocorre aqui, portanto, é um duelo de “cores”.

2) Há um tom pejorativo quando “A” diz “você é mais branquelo”. O pai atribui um sentido pejorativo ao branco, uma vez que “branquelo”, aqui, não significa ser branco, mas ser “mais do que branco”.

3) Ao dizer que a filha não é negra, “A” tenta criar um lugar intermediário para o mestiço.

O importante, neste momento, é destacar que as famílias inter-raciais elaboram estratégias a respeito das diferenças étnico-raciais e do pertencimento racial. “A” foi à escola a fim de “conversar” com o agressor da sua filha. Para “A.L”, o fato de o menino branco tê-la ofendido, e esse mesmo fato não ter sido verbalizado por “M.A”, passa a ganhar outro sentido, porque a presença do pai na escola impede que este mesmo aluno ou outros a insultem, invertendo a posição do agressor. A presença do pai na escola, então, inibe a ação (xingamento) de outros alunos.

Assim, de acordo com os depoimentos, a manifestação do racismo é um problema presente não somente no cotidiano escolar, mas também em outros ambientes institucionais, o que fere e deixa profundas marcas nas crianças e adolescentes mestiços. Por isso, um olhar mais atento nos permite constatar como é tenso o caminho na construção da identidade racial das crianças e dos adolescentes mestiços. Podemos perceber, além disso, os fatos pelos quais os mestiços encontram de recriar e abandonar a forma de submissão e mesmice, no sentido de ser igual, que é moldada pelo ideal de ser branco, porque ele rompe o que necessariamente seria uma norma.

Aceno, então, para a necessidade das famílias inter-raciais estarem atentas às questões que envolvem o preconceito, o estereótipo e a discriminação na sala de aula, nas escolas. No episódio que acabamos de relatar, a mãe negra pede para que a filha ignore o fato, mas o pai, branco, embora não tenha discutido com a filha sobre os motivos da ofensa, foi até a escola, o que não só amedrontou o aluno que agrediu sua filha verbalmente, como contribuiu para coibir novas manifestações de agressão por parte de outros alunos da escola.

Enfim, podemos considerar que a própria escola também produz e veicula essas imagens estereotipadas dos sujeitos, organizando-se de forma a não perceber o mestiço, o negro, o índio, em síntese, o outro. Na escola não se ensina o diverso, não se ensina a alteridade. Portanto, o envolvimento da família inter-racial é de primordial importância para se combater práticas discriminatórias e fortalecer o sentimento positivo dos filhos mestiços em relação ao pertencimento racial.

A TEORIA RACIAL CRÍTICA NO SERVIÇO SOCIAL OU A FALTA DELA

Em 2009, num evento organizado para comemorar a o Dia da Consciência Negra, 20 de novembro, elaborado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro-

NEAB/Unimontes¹⁷, em seguida à palestra, no momento do debate, uma professora do curso do Serviço Social se manifestou e fez um discurso eloquente, dizendo: “eu sou negra sim. Eu tenho o cabelo pixaim, sim. Eu tenho um pé na cozinha, sim”. O que surpreendeu é que diante de conceitos preconceituosos e racistas, a referida professora foi ovacionada por mais de 300 pessoas presentes no evento. O discurso da professora revelava uma teoria racista e preconceituosa, baseado no racismo científico propagado por Nina Rodrigues, Oliveira Vianna e Silvio Romero. Associa o cabelo dos negros ao carrapicho. A cultura é limitada à cozinha. Que paremos por aqui.

A invisibilidade dos negros nas Diretrizes Curriculares que direciona os cursos de Serviço Social no país (BRITO 2013), ou a teorização racial elaborada de forma estereotipada, como a da professora supracitada, revela a necessidade de repensar a prática profissional no quesito da teoria crítica que embasa as relações raciais no país.

Os estudos sobre raça abre a possibilidade para o Assistente Social refletir em outra forma de pensar a condição histórica dos negros e afrodescendentes, sobretudo elaborar metodologias específicas no trato com famílias afrodescendentes e com os preconceitos atrelados às escolas e aos professores que lidam com a questão e o tema de forma pejorativa, reforçando estereótipos e preconceitos. Convida-nos a repensar: até que ponto o mito da democracia racial, ou de ideias preconceituosas e racistas, permeia o interior da nossa profissão e o imaginário dos negros no interior do corpo docente?

É preciso considerar que o discurso racial, dentro do Serviço Social, não é um debate no qual o suporte teórico-crítico esteja intrinsecamente atrelado. Essas questões não se sobressaem. O domínio do marxismo, como corrente teórica predominante para compreensão da realidade, interpretado erroneamente, talvez tenha deixado lapsos neste processo.

Há de se mencionar a profunda renovação no marxismo, particularmente marcante nos estudos de Raymond Williams, Perry Anderson, Eric Hobsbawm e, sobretudo, E.P Thompson, reunidos em torno da *New Left Review* (1960). O abandono da ortodoxia economicista, o reconhecimento da importância dos elementos culturais, não mais encarados como reflexo de realidades mais profundas, o que era comum em leituras reducionistas, e a verdadeira revolução efetuada por Thompson ao propor que se adotasse a perspectiva dos vencidos, a História vista de baixo (*history from below*), trouxeram ao centro da cena a experiência de grupos sociais antes ignorados e inspiraram abordagens muito inovadoras, inclusive a respeito de culturas de resistência¹⁸.

Embora o corpo teórico cultural seja foco de críticas, são inegáveis suas contribuições. Notadamente, a História Política relacionou-se com a cultural. A noção de cultura, que evocou desde Febvre¹⁹ seu lugar na historiografia, talvez atualmente tenha vencido, ao menos por hora, a queda de braço contra o determinismo econômico. Destaca-se, neste íterim, a contribuição dos próprios marxistas na renovação do campo cultural, em especial E. P. Thompson. A renovação marxista foi, portanto, outro ponto convergente para o alargamento do campo histórico ligado à cultura.

Yasbek (2009) recentemente considerou que no campo da produção inspirada na tradição marxista, estas questões podem ser discutidas a partir de pensadores que abordam temáticas da cultura das classes subalternas, do sujeito e da experiência cotidiana da classe, tais como Gramsci, Heller e Thompson.

Instiga ainda a reflexão sobre qual formação tem sido propiciada aos futuros assistentes sociais²⁰. Como pondera GÓIS (2006), essas questões não têm sido relevantes nas reflexões realizadas na formação profissional do Assistente Social.

Góis (2006) observa que embora tenhamos uma agenda de investigações com importantes temáticas, tais como a democracia, os direitos sociais, o bem-estar social etc., ainda somos marcados por características reducionistas.

Assim, tratando-se de profissionais que lidam cotidianamente com as refrações da questão social e, portanto, historicamente com a população empobrecida, que são os afrodescendentes, acreditamos que o domínio crítico de conhecimentos acerca da história, da cultura afro-brasileira e das questões concernentes às relações raciais no Brasil são habilidades necessárias para se combater as diferentes formas de dominação e, sobretudo, um instrumento contra o preconceito e a discriminação, importantes “para um melhor aprimoramento pessoal como para um desempenho profissional mais consciente e crítico de intervenção diante da realidade social e econômica do público que busca seus serviços” (BRITO: 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São, sem dúvida, muito incipientes os estudos sobre a socialização em famílias inter-raciais e negras, embora seja a categoria dos mestiços de negros e brancos – classificados pelo Censo – a que mais cresce no conjunto da população total de brasileiros. Diante desse fenômeno, poderíamos nos perguntar: estamos “enegrecendo”, pela regra de origem vigente nos Estados Unidos da América do

Norte, ou estamos “embranquecendo”, pela regra de aparência que utilizamos no Brasil?

Ao longo das páginas deste trabalho, tentei entender qual o sentido que as famílias formadas por casais inter-raciais atribuem às suas práticas socializadoras visando à educação dos filhos ao pertencimento racial. Em outros termos, busquei compreender como esses casais preparam e/ou auxiliam seus filhos, que são considerados, ora mestiços, ora, morenos, ora mulatos, ora pardos etc., a conhecer e aceitar sua dupla origem, bem como a enfrentar discriminação racial que possam sofrer em decorrência do racismo contra negros. Tentei, ademais, encontrar as lacunas nos depoimentos, os lapsos nas conversas, por meio das entrevistas, dos depoimentos orais, das falas dessas famílias inter-raciais.

Procurei, enfim, investigar não apenas os aspectos psicológicos negativos, mas também os que, em sua ambiguidade, tanto podem parecer omissão, quanto busca de afirmação e estratégias diante do racismo historicamente institucionalizado. É o caso de “L”, que se recusa a ir ao desfile, da instrução para revidamento da agressão de “M.A”, do enfrentamento de “A.L” diante das agressões verbais e da indisciplina de “L.C”. Todos eles, à sua maneira, lutam contra a discriminação, travam uma disputa incessante contra os diversos meios que alguns dentre os brancos encontram para discriminar e selecionar. Enfim, elaboram estratégias próprias para lidar com os momentos em que são vítimas de discriminação racial.

Desse modo, a partir dos depoimentos recolhidos, foi possível resgatar:

- a) as denúncias de que os professores brancos repetem e reproduzem o racismo presente na sociedade;
- b) a evidência dos processos de resistência dos mestiços em diferentes espaços sociais;
- c) os processos de conscientização frente à discriminação e exclusão social;
- d) que a escola não ensina o fato de que há diferenças ou que nem tudo é igual. Dessa maneira, ela desrespeita a especificidade dos grupos, deixando de reconhecer que cada pessoa tem sua singularidade;
- e) que as famílias inter-raciais e os mestiços entrevistados elaboram estratégias próprias para enfrentamento da discriminação racial.

Não estou desconsiderando os fatos históricos, culturais, sociais e econômicos que revelam a influência e o poder do imaginário branco. Estou

considerando, sim, o fato de esse mesmo sujeito, o mestiço, ser capaz de recriar e escapar da forma de submissão e mesmice moldada pelo ideal de ser branco. Ressalto, então, a possibilidade de a diferença ser explicitada pelos mestiços.

A identidade é sempre um processo, algo que se difere, não se configurando, portanto, como um produto acabado – o que nos conduz à ideia de que o mestiço é um sujeito experimentador de si mesmo e experimentador de possibilidades. Portanto, mesmo afetado diretamente pelos métodos eugenistas, é preciso pensar o mestiço como uma pessoa e não como uma cor (nem preto nem branco); o mestiço deve ser visto pelas suas singularidades e multiplicidades, e sua identificação racial parte também da socialização e das orientações que recebem em casa.

“BOMBRIL HAIR”: RACIAL BELONGING STRATEGIES FOR FAMILIES AND INTERRACIAL SOCIALIZATION

ABSTRACT

This research discusses the strategies elaborated by interracial couples, one black and one white, in combating the discrimination experienced by child victims of racism. Were interviewed, fathers, mothers and children interracial families, making a total of seven statements. The data shows that, despite the difficulties in developing policy, guidance exists for construction of racial belonging and the possible discriminatory acts that the children will suffer. The strategies do not constitute a priority in the formal education of families. Thus, the orientation is associated with times of exposure to experiences of discrimination experienced by children in the family and other institutions such as the school, on the street, in clubs, etc.

Keywords: Socialization. Interracial families. Social issues. Scientific racism and Social Services.

NOTAS

- ¹ Esta pesquisa foi financiada pela CAPES e pela Ford Foundation.
- ² Nos recenseamentos oficiais o termo ‘mestiço’ foi utilizado pela primeira vez em 1980, onde definia a união de negros e brancos.
- ³ Pesquisa realizada no I Concurso Negro e Educação-Fundação.
- ⁴ Escolhemos duas famílias inter-raciais (filhos, mãe e pai) para realizar as entrevistas com os sujeitos que a compõe.

- ⁵ Como os entrevistados se autodenominam negros, utilizo no trabalho o termo “negro” para designar os sujeitos entrevistados, filhos dos casais inter-raciais.
- ⁶ Pesquisa realizada no “I concurso Negro e Educação”, com o apoio da Ação Educativa, Anped e Fundação Ford, entre os anos de 2000/2001.
- ⁷ ROMERO, S. História da Literatura brasileira. 6ª Ed. Rio de Janeiro. 1960, p. 34-35.
- ⁸ Para saber sobre Serviço Social no auxílio das campanhas eugenistas ler: *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e pensamento racial no Brasil: 1870-1930* - Companhia das Letras, 1993
- ⁹ De acordo com o autor, “para ‘medir’ as desigualdades e as discriminações, os pesquisadores recorreram a concepções de negro e branco, tais como tinham sido proclamadas e divulgadas pela Unesco no início daquela década...Essas concepções “essencializadas” permitiram “desmascarar” o mito da “democracia racial”. Mas, ao mesmo tempo, dificultaram a compreensão da dinâmica dos processos de inclusão e exclusão característicos do cotidiano brasileiro” (HOFBAUER, 1999, p. 17).
- ¹⁰ Na revista Serviço Social & Sociedade, uma das mais importantes revista de circulação da categoria, a temática racial aparece apenas em 3 (três) exemplares: RIBEIRO(2004), AMARO (2005) e ROCHA(2009).
- ¹¹ A chamada identidade negra no Brasil, onde quase não se houve um discurso ideológico articulado sobre a identidade “amarela” e a identidade “branca”, justamente porque os que coletivamente são portadores das cores da pele branca e amarela não passaram por uma história semelhante à dos brasileiros coletivamente portadores da pigmentação escura (MUNANGA, 1999) Os negros foram e são objeto de representações negativas e de construção de uma identidade negativa que, embora inicialmente atribuída, acabou sendo interiorizada e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial.
- ¹² “Os povos europeus se definem e foram definidos como brancos, no contato com os outros, considerados negros, amarelos, vermelhos. Estamos diante de um discurso classificatório baseado em cores. Temos que dar tratos à bola para compreender este que é o mais naturalizado de todos os discursos. E quando falo naturalizado estou querendo dizer totalmente nativo, pois quanto mais nativo é um conceito mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza. É isso que quer dizer “naturalizado”. Cor é um discurso desse tipo, uma categoria totalmente nativa; eu não posso falar muito dela, pois tenho que estudá-la mais um pouco. Eu poderia discorrer sobre raça; como surgiu a ideia de raça, os primeiros livros em que a palavra raça apareceu, qual o significado que tinha, etc.; existe uma enorme literatura sobre isso, mas sobre “cor” não existe. Na mais longínqua antiguidade, essa metáfora das cores já se aplicava à classificação dos seres humanos. “Cor” nunca é um conceito analítico, a não ser talvez na pintura, na estética, na fotografia; certamente na arte ele é um conceito analítico, mas nas ciências sociais ele é sempre nativo, usado para classificar pessoas nas mais diversas sociedades”(GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003).
- ¹³ “L” sempre estudou em escolas particulares onde a predominância e de alunos brancos.
- ¹⁴ Que é uma prática política: não deixar vestígios de que há diferenças.
- ¹⁵ Entre outros: Henrique Cunha Junior (1987), Eliane Cavalleiro (2000), Regina Pahim (1999), Fúlvia Rosembalg (1987), Petronilha Gonçalves e Silva (1987, 2000), Nilma Lino Gomes (1995). Especificadamente sobre o mestiço na escola e na família, veja-se *Relatório Final do I Concurso Negro e Educação*, de Ângela Ernestina Cardoso de Brito (2000).
- ¹⁶ Refiro-me aos mestiços e negros, porque a pesquisa envolveu depoimentos dos pais negros, mães negras e mestiços, o que me possibilitou apreender e comparar depoimentos desses diferentes sujeitos.

- ¹⁷ Não é demais lembrar que embora os filhos das famílias aqui entrevistadas se considerem negros(as), para os padrões da sociedade brasileira ele(as) são vistos como moreno, mulatos, pardos e outras tantas designações.
- ¹⁸ Do qual na época eu era uma das integrantes. O evento aconteceu no auditório do prédio IV, da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes.
- ¹⁹ A história vista de baixo, em Peter Burkert (org.0, A escrita da história: novas perspectivas, São Paulo, UNESP, 1992,p39-62. Sobre o conjunto da obra de Thompson, ver projeto história: diálogos com E.P.Thompson, São Paulo, Revista do Programa de Estudos de Pós graduação em História e do Departamento de História da PUC-SPn. 15, 1995
- ²⁰ FEBVRE, Lucien. Combates pela história. 3ª Ed., Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- ²¹ Estudo de FILHO, Barbosa da Silva Filho. Apresentação do livro: *O serviço social e a questão dos negros na sociedade brasileira*: 2006.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. Educação Inclusiva, incluir para quê?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.7, n.2, p.1-74, 2001.

BENTO, M. A.S. *Branqueamento e branquitude no Brasil. Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHAUÍ, M. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CUNHA Jr, H. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 51-3, 1987.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Fator, 1983.

FREIRE, G. *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal*. 32. ed. vol. 2, 1997.

GOMES, N. L. *A professora negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N.L., SILVA P.B.G. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GÓIS, João Bosco Hora. In: FILHO, Barbosa da Silva Filho. *Apresentação do livro: O serviço social e a questão dos negros na sociedade brasileira*. 2006. p. 9-13.

GUIMARÃES, A, S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

GONÇALVES, L. A. de; SILVA, P. B. G. *O jogo das diferenças; o Multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALSENBALG, C. A. Miscigenação racial no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, (16):167, 1997

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de pesquisa*, n.107, jul. 1999.

MUNANGA, K. *Rediscutido a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PINTO, R. P. A escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 3-17, 1985.

POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/ Philippe, Jocelyne Streiff-Fenart*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p.19-23, 1987.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-193*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, G. Racismo e o ideário da formação do povo no pensamento brasileiro. In: *Anais do II Seminário nacional Relações Raciais e Educação: A produção dos saberes e Práticas Pedagógicas*. Niterói, 2001.

SEYFERTH, G. Os paradoxos da miscigenação. *Estudos Afro-asiáticos*, 20, 1991.

_____. A antropologia e a teoria do branqueamento da raça no Brasil. *Revista do Museu Paulista*, 93, 1995.

SILVA, N. V. Distância Social e casamento inter-raciais no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 14, p. 55-97, 1987.

_____. Morenidade: modo de usar. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 30, p. 79-95, 1986.

SILVA, P. B.G. e. *Diálogo Pluri-cultural em escolas de 1º Grau e Formação de Professores: contribuições da universidade e do movimento negro - Relatório de Pesquisa*. São Carlos, UFSCar, 1994.

_____. *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro*. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 1987.

SODRÉ, M. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.